



**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK
EĞİTİM KAYNAKLARINDAN DİL İŞLEME
TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMAYA DEVAM
ETME NİYETLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Safa ÇALIŞKAN

Danışman

Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR

BİLGİSAYAR ANABİLİM DALI

Haziran 2023

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK EĞİTİM
KAYNAKLARINDAN DİL İŞLEME TEKNOLOJİLERİNİ
KULLANMAYA DEVAM ETME NİYETLERİNİN İNCELENMESİ**

Safa ÇALIŞKAN

Danışman

Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR

BİLGİSAYAR ANABİLİM DALI

Haziran 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Safa ÇALIŞKAN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmenlerinin Açık Eğitim Kaynaklarından Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyetlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca 16 / 06 / 2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından **oy birliği** ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü **Bilgisayar Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR

Başkan : Doç. Dr. Çağla ATMACA
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Üye : Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Üye : Doç. Dr. Erhan ÜNAL
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
..... /..... /..... tarih ve
..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....
Prof. Dr. İbrahim EROL
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

16 / 06 / 2023

Safa ÇALIŞKAN

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK EĞİTİM KAYNAKLARINDAN DİL
İŞLEME TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMAYA DEVAM ETME NİYETLERİNİN
İNCELENMESİ**

Safa ÇALIŞKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR

Açık eğitim kaynakları, ücretsiz erişim ile resmi ve gayri resmi olarak yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan dijital öğrenme araçları olarak tanımlanabilir. Açıklık ilkeleri, öğrenmeyi etkili ve verimli hale getirmektedir. Bu nedenle bu çalışma, öğretmenlerin açık eğitim kaynaklarından dil işleme teknolojilerine aşinalık durumunu incelemeyi ve İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde açık eğitim kaynaklarını kullanmaya devam etme niyetini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel yöntemlerden biri olan bu kesitsel tarama araştırması iki adımdan oluşur. İlk adımda bir anket ile İngilizce öğretmenlerine açık eğitim kaynakları dil işleme teknolojileri konusundaki farkındalıkları sorulmuştur. İkinci olarak, Teknoloji Kabul Modeli, Planlanmış Davranış Teorisi, Beklenti Onay Modeli ve Akış Teorisi gibi entegre bir modelle açık eğitim kaynakları dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetleri ölçülmüştür. Katılımcılar 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde tüm okul kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden seçilmiştir. Bu kapsamlı model, kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. İlk adımın sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin %54'ünün açık eğitim kaynaklarının dil işleme teknolojilerini bildiğini veya kullandığını göstermiştir. Yapısal eşitlik modeli, Algılanan Kullanışlılığın, Öznel Değerlerin, Algılanan Davranışsal Kontrolün ve Konsantrasyonun İngilizce öğretmenlerinin açık eğitim kaynakları dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, Tutum, Memnuniyet ve Algılanan zevk, niyetlerini önemli ölçüde etkilememiştir. Sonuç olarak, açık eğitim kaynaklarının geleceği, öğretmenlerin açık eğitim kaynaklarına ilişkin

algılarının net bir şekilde anlaşılmasında yatmaktadır ve bu çalışma da, algıları anlamada büyük önem taşımaktadır.

2023, x + 79 sayfa

Anahtar Kelimeler: Açık eğitim kaynakları, Dil öğretimi, Teknoloji kabul modeli, Planlanmış davranış kuramı, Beklenti kabul modeli.



ABSTRACT
M.Sc. Thesis

EXAMINATION OF ENGLISH TEACHERS' INTENTIONS TO CONTINUE USING
OPEN EDUCATIONAL RESOURCES LANGUAGE PROCESSING
TECHNOLOGIES

Safa ÇALIŞKAN

Afyon Kocatepe University

Graduate School of Natural and Applied Sciences

Department of Computer

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

Open educational resources can be defined as digital learning tools enabling lifelong learning formally and informally with free-of-charge access. Their openness principle makes learning effective and efficient. Therefore, this study aimed to examine teachers' familiarity status with open educational resources language processing technologies and to reveal the intention of English teachers to continue using open educational resources in language teaching. As one of the quantitative methods, this crosssectional survey study consists of two steps. In the first step, we asked English teachers about their awareness of open educational resources language processing technologies with a questionnaire. Secondly, we measured their intention to continue using open educational resources language processing technologies with an integrated model including the Technology Acceptance Model, Planned Behavior Theory, Expectation Confirmation Model, and Flow Theory. The participants were English teachers working at all school levels in the 2022-2023 academic years in Afyonkarahisar, Turkey. We tested this comprehensive model by using partial least squares structural equation model. The results of the first step showed that 54% of the English teachers knew or used any of the open educational resources language processing technologies. The structural equation model revealed a positive effect of perceived usefulness, subjective values, perceived behavioral control, and concentration on the intention of English teachers to continue using open educational resources language processing technologies. However, attitude, satisfaction, and perceived pleasure did not significantly affect their intention. Consequently, the future of open education resource lies in a clear

understanding of teachers' perceptions of open education resources, and this study is of great importance in understanding it.

2023, x + 79 pages

Keywords: Open educational resources, Language teaching, Technology acceptance model, Planned behavior theory, Expectation acceptance model.



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın konusu, çalışmaların yönlendirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve yazımı dahil araştırmada tüm mesleki bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, çalışmaya yapmış olduğu büyük katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR'e, araştırma ve yazım süresince yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Erhan ÜNAL'a, çalışmaya yapıcı önerileri ve değerlendirmeleriyle katkı sağlayan hocam Sayın Doç. Dr. Çağla ATMACA'ya, araştırmanın uygulama sürecine zaman ayırıp gönüllü olarak katılan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her sürecinde benim yanımda olan, koşulsuz sevgisini, ilgi ve desteğini hiçbir zaman bırakmayan başımın tacı annem ve babama, yaşamım boyunca bana destek ve örnek olan, varlığından güç aldığım kıymetli ablam Merve'ye, yüksek lisans süreci boyunca bana hep yardımcı olan, güvenen, sevgisini eksik etmeyen çok sevgili hayat arkadaşım Büşra'ya ve son olarak hayatımın en büyük armağanı canım kızım Serra'ma teşekkürlerimi sunarım.

Safa ÇALIŞKAN
Afyonkarahisar 2023

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Kapsamı	1
1.2 Araştırmanın Önemi	3
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Kısıtlılıkları / Sınırlılıkları	5
1.5 Bazı Anahtar Kavramlar	5
2. LİTERATÜR BİLGİLERİ	7
2.1 Açık Eğitim Kaynakları ve Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımı.....	7
2.1.1 Açık Eğitim Kaynağı Hakkında	7
2.1.2 Dünyada ve Türkiye’de Açık Eğitim Kaynakları	9
2.1.3 Diğer Açık Eğitim Kaynakları	11
2.1.4 AEK’nin Avantaj ve Dezavantajları	12
2.1.5 Açık Eğitim Kaynaklarından Dil İşleme Teknolojilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımı	13
2.1.6 AEK ve Yabancı Dil Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	20
2.2 AEK’lerden Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyeti.....	25
2.2.1 Teknoloji Kabul Modeli	25
2.2.2 Planlanmış Davranış Teorisi	27
2.2.3 Beklenti Onay Modeli	28
2.2.4 Akış Teorisi.....	29
2.2.5 Öğretmenlerin AEK’yi Kullanmaya Devam Etme Niyetleri Hakkında Yapılmış Çalışmalar	30
3. YÖNTEM	37

3.1 Araştırma Deseni	37
3.2 Araştırmanın Modeli.....	38
3.3 Katılımcılar	40
3.4 Veri Toplama Araçları	41
3.5 Veri Toplama Süreci.....	43
3.6 Veri Analizi.....	44
4. BULGULAR	46
4.1 İngilizce Öğretmenlerinin AEK’lerden Dil İşleme Teknolojilerinin Farkındalık Durumunun İncelenmesi.....	46
4.2 İngilizce Öğretmenlerinin AEK’lerden Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyetlerinin İncelenmesi.....	48
4.2.1 Ölçüm Modeli Analizi	48
4.2.2 Yapısal Model Analizi	52
5. TARTIşMA ve SONUÇ	57
5.1 Öneriler	62
6. KAYNAKLAR.....	65
ÖZGEÇMİş.....	74
EKLER	75

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

β	Yol katsayısı
p	Yolun önemi
R^2	Determinasyon kat sayısı
Q^2	Çapraz doğrulanmış artıklık
f^2	Etki boyutu

Kısaltmalar

ADK	Algılanan davranışsal kontrol
AEK	Açık eğitim kaynakları
AEU	Açık eğitim uygulamaları
AK	Algılanan kullanılışlılık
AKK	Algılanan kullanım kolaylığı
AOV	Açıklanan Ortalama Varyans
AÖY	Algılanan öz yeterlilik
AZ	Algılanan zevk
BG	Bileşik güvenirlik
BOM	Beklenti onay modeli
BT	Bilişim teknolojileri
BTKKT	Birleşik Teknoloji Kabulü ve Kullanımı Teorisi
CA	Cronbach Alpha
CC	Creative Commons
FY	Faktör Yüğü
KAÇD	Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders
K	Konsantrasyon
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
M	Memnuniyet
N	Niyet
O	Onay
ÖD	Öznel değerler
ÖÖ	Öğrenme özerkliği
PDT	Planlanmış davranış teorisi
PLS-SEM	Kısmi En Küçük Kareler Yapısal Eşitlik Modellemesi
ÖYS	Öğrenme yönetim sistemi
T	Tutum
TKM	Teknoloji kabul modeli
TÜBA	Türkiye bilimler akademisi

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1 CC Lisansları.....	9
Şekil 2.2 Teknoloji Kabul Modeli.....	26
Şekil 2.3 Planlanmış Davranış Teorisi	28
Şekil 2.4 Beklenti Onay Modeli	29
Şekil 2.5 Akış Teorisi.....	30
Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli	39
Şekil 4.1 Yapısal Model Analiz Sonuçları.	54



ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 3.1 Katılımcılara ait demografik bilgiler.....	41
Çizelge 3.2 Ölçeğin maddeleri ve referans araştırmalar.	42
Çizelge 4.1 Öğretmenlerin dil işleme teknolojileri hakkında farkındalık durumu.....	46
Çizelge 4.2 Ölçüm modelinin analiz sonuçları.	48
Çizelge 4.3 Fornell-Larcker kriter analizi.	50
Çizelge 4.4 Çapraz faktör yükleri çizelgesi.....	51
Çizelge 4.5 Hipotez testi sonuçları.....	52
Çizelge 4.6 Tahmini alaka düzeyi ve etki boyutlarının sonuçları.	55

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın kapsamı, önemi, amacı, sınırlılıkları ve araştırmadaki anahtar kelimeler ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

1.1 Araştırmanın Kapsamı

Genel olarak bilgi toplumu olarak adlandırılan yeni bir çağda yaşadığımızdan şüphe olmamakla birlikte, bu çağda bilgi, küresel rekabette en önemli güçlerden biri haline gelmektedir. Dolayısıyla bilgilerin toplanması, depolanması, işlenmesi ve transferi için insanlar tarafından kullanılan teknolojiler bütünü olarak bilişim teknolojilerinin etkisi oldukça fazladır (Ersöz ve Özmen 2020). Hızlı değişen ve gelişen bilişim teknolojileri (BT) birçok sektörde olduğu gibi eğitim içeriğinde de dönüm noktaları oluşturmuştur. Özellikle öğretim sürecini bütün olarak iyileştirmesi, eğitimciler ve öğrenenler açısından öğretimi eğlendirici hale getirmesi, öğretimin kalitesini ve verimliliğini artırması sebebiyle BT ülkelerin eğitim teknolojisi politikalarında önemli bir yer edinmiştir. Genel olarak gelişmekte olan pek çok ülkede teknolojinin eğitimle bütünleşmesine yönelik farklı çalışmalar yapılsa da tam olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilen etkili bir sistem geliştirilememiştir (Peeraer ve Van Petegem 2012). Türkiye’de son yıllarda e-okul, e-öğrenme portalı, etkileşimli tahtalar ve internet ağ altyapısının kurulumuyla faz 1, faz 2 ve faz 3 olarak üç aşamaya ayrılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) gibi birçok proje uygulamaya konulmuştur (Baydaş 2015). Bu projelerde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin BT’yi etkili kullanmasına ve buna bağlı dijital içeriklerin ve materyallerin öğretim amacına uygun oluşturmalarına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin bu dijital materyalleri verimli kullanabilmeleri için de gerekli teknolojik bilgi ve becerilere sahip olmaları da en önemli noktalardan biridir.

Öğretmenler, teknolojinin eğitim ve öğretimde benimsenmesi ve yeterince uygulanmasının sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Fakat Teo (2009)’ya göre halen sınıfta teknoloji kullanımı evrensel bir sorundur. Örneğin Birleşik Krallık’ta teknolojinin öğretme ve öğrenmede etkili entegrasyonunun önündeki engellerden bazıları teknik destek eksikliği, öğretmenin özgüven eksikliği ve derslerinde teknoloji

kullanmanın avantajlarının farkına varmamasıdır (Eksail ve Afari 2020). Buna göre öğretmenlerin teknolojileri kullanma hakkında niyetlerinin ortaya çıkartılmasının, eğitimde teknoloji kullanımı hakkında oluşabilecek fikri veya fiziki engellerin ortadan kaldırılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve teknoloji kavramının iç içe geçtiği bu dönemde, eğitimde yeni yaklaşımların etkisiyle popüler olan öğretim modelleri, yöntemleri eğitimciler tarafından mümkün olduğunca kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, m-öğrenme, e-öğrenme, ters-yüz öğrenme, bilgisayar destekli dil öğrenimi gibi yenilikçi öğretim modellerinde sürekli kullanılan dijital materyaller de önem arz etmektedir (Kırkıcı 2022). Buna göre araştırmanın konusu olan UNESCO (2012) tarafından literatüre kazandırılan Açık Eğitim Kaynakları (AEK) kavramı daha çok içinde barındırdığı dijital materyalleriyle kamuoyunda yer edinmiştir.

Yakın zamana kadar dil eğitiminde açık eğitim, yalnızca sıra dışı bir kavram olarak benimsenmiştir. Dil eğitimcilerinin açık eğitim hareketine katılmakta tereddüt etmelerinin nedenlerinden bazıları AEK'nin dil öğretimindeki yararları ve zorluklarını araştıran çalışmaların eksikliği, dil eğitimcilerinin kurumlarında AEK'ye neden ve nasıl katıldığına dair materyal ve motivasyon eksikliği ve AEK'nin etkililiği hakkında duyulan şüphe olarak belirtilmiştir (Blyth ve Thoms 2021). Araştırmacılar yakın zamanda dil eğitiminde AEK'nin özelliklerini keşfetmeye başlamış olsa da (Örn: Thoms ve Thoms 2014), daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bölüm 2.1.5'te AEK'lerin yabancı dil eğitimiyle ilgili bağlantısı açıkça belirtilmiş olup buna göre geleneksel ders anlatımlı dil sınıflarında öğrenciler için pek mümkün olmayan fakat otantik, yarı otantik etkinliklerle aktif dil kullanımına katkısı oldukça fazla olan AEK'lerin kullanımı artık bir tercih değil zorunluluk olma yolunda ilerlemektedir.

Buradan hareketle İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden olan dil işleme teknolojileri hakkında farkındalığını irdeleyen ve kullanmaya devam etme konusunda niyetlerini ortaya çıkartan iki ayrı durumu bütünleştirerek dil öğretiminde bunun incelenmesi çalışmanın kapsamı olarak ortaya konulmuştur.

1.2 Araştırmanın Önemi

AEK'lerin açıklık ilkesiyle ücretsiz olması, böylece herkesin erişimine olanak tanınması, herhangi bir sınırlama olmaksızın formal ve informal kaynaklar ile yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi, eğitim alanında kitap gibi basılı materyaller dışında dijital araçları da içermesiyle uzaktan ve/veya elektronik öğrenmede sıklıkla kullanılan eğitim araçlarından olması AEK'lerin bu denli önemli olmasını kılın özellikleridir.

Dünyanın farklı ülkelerinde elektronik öğrenme (e-öğrenme) platformlarında kullanılan birçok araçtan biri olan AEK'ler bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimiyle öğretmenler tarafından ilgi çekici hale gelmiştir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için kilit bir itici güç olarak kabul edildiğinden, bireylerin teknolojiyi benimseme ve kullanma motivasyonunun incelenmesi önemli bir durum olarak düşünülmektedir (Cheng 2019).

Öğretmenlerin AEK'lere yönelik algıları üzerine yapılan araştırmalar, bunları kullanmanın öğrencilerin derse olan güvenlerini, ilgilerini ve memnuniyetlerini artırarak öğrencilerin üretkenliğini artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalar, kullanımları öğretmenler için yansıtıcı uygulamayı teşvik ettiğinden, AEK'lerin farkındalığının arttığına işaret etmektedir (Pérez-Paredes vd. 2018).

Ülkemizde ve dünyadaki birçok ülkedeki okulların hemen hemen tüm eğitim kademelerinde COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş, buradaki eksikliğin giderilmesi için salgın öncesi kullanıldığı gibi salgınla beraber zirve yapan uzaktan eğitim, bununla beraber kullanılan çevrimiçi öğrenme gibi çeşitli yöntemler uygulanmıştır (Sözen 2020). Hatta uzaktan eğitimde öğrenciler için etkili bir öğretim yöntemi sunulması konusunda öğretmenlerin bu duruma hazır olması çeşitli araştırmalara konu olmuştur. COVID-19 etkisiyle uzaktan eğitim uygulandığı dönemde AEK'lerin dil öğretiminde kullanılmasının verimli bir öğrenme sağlayacağı yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte öğretmenlerin bu AEK'leri COVID-19 sonrasında da kullanmaya devam etmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin AEK'leri kullanmaya devam etme niyetlerini tespit edebilmek ve farkındalıklarını

incelemek, uygulanan eğitim-öğretimin kalitesi yükseltmek için ortaya çıkartılması gereken zorunluluk olarak düşünülmektedir. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden olan dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetlerinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlaması açısından oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı okullardaki İngilizce öğretmenlerine uygulanan AEK'lerin farkındalığı ile ilgili anket ve bunun sonucu belirtilen türde AEK'lerden olan dil işleme teknolojilerinin farkındalık düzeyini ortaya çıkartmak ve özellikle uzaktan eğitim sonrası bu AEK'lerin öğretmenler tarafından kullanmaya devam etme niyetlerinin incelenmesi çalışmanın ana amacıdır. Bunun yanında öğretmenlere uygulanacak anket üzerinde farklı öğrenme hedeflerine yönelik dil işleme teknolojileri ile ilgili sorular sorularak bu tür kaynaklardan haberdar olmayan öğretmenlerin de çalışma sonucunda bu uygulamaların varlığını keşfetmeleri ile daha etkili eğitim ortamları oluşturabilecekleri düşüncesinin ortaya çıkması beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerden bu dil işleme teknolojilerinin farkında olanların hangilerini kullandıklarını veya daha az sıklıkla kullandıklarını belirlemek, öğretmenlerin bu kaynakları kullanma niyetlerini ortaya çıkartmak, AEK'lerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için katkı sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmek çalışmanın bir diğer amacıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

Araştırma Sorusu 1: İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden dil işleme teknolojileri farkındalık düzeyleri nedir?

Araştırma Sorusu 2: İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetlerini etkileyen faktörler Teknoloji Kabul Modeli, Planlanmış Davranış Teorisi, Beklenti Onay Modeli ve Akış Teorisine dayalı önerilen model ile ne ölçüde açıklanmaktadır?

Çalışmada anket içeriğindeki kategorilerde yer alan AEK'lerden dil işleme

teknolojilerinin farkındalığına yönelik yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Buna göre yapılan bu çalışmayla literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

1.4 Araştırmanın Kısıtlılıkları / Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Uygulandığı anket ve ölçek kapsamında 2022-2023 eğitim öğretim dönemiyle sınırlıdır.
2. Afyonkarahisar ilindeki MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve Afyon Kocatepe Üniversitesinde görev yapmakta olan yabancı dil dersini veren öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.
3. İngilizce öğretmenlerine sorulan anket içeriğinde yer alan AEK'lerden dijital AEK'lerle sınırlıdır.
4. İngilizce öğretmenlerine uygulanan anket ve ölçek herkes için yüz yüze uygulanmadığından, çevrim içi olarak uygulananlar için araştırmacı tarafından sürecin bire bir gözlemlenemediğinden veri toplamanın daha sağlıklı yürütülmesi, katılımcıların bu sürece destek olmalarıyla sınırlıdır.
5. Kullanılan anket içeriğinde dil öğretimi için kategorize edilen ve yanında örnek verilen AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin katılımcılarda yaptığı çağrışımla sınırlıdır.
6. Çalışmada kullanılan EK-2'de yer alan ölçeğin katılımcıların AEK'lerden dil işleme teknolojileri kullanmaya devam etme niyeti için ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5 Bazı Anahtar Kavramlar

Açık Eğitim Kaynakları: Açık lisans olarak yayınlanan, herhangi bir kısıtlama olmayan, ücretsiz şekilde tüm kişilerin erişebildiği, kullanıp, uyarlayabildiği, dijital ve diğer eğitim, öğretim materyalleri olarak 2012 yılında dünya açık eğitim kaynakları kongresinde açıkça tanımlanmıştır (UNESCO 2012).

Niyet: Herhangi bir şeyi yapmayı zihinde tasarlama, önceden düşünme, belirlediği amaca ulaşma isteği ve düşüncesi olarak söylenebilir (İnt. Kyn. 6).

Teknoloji Kabul Modeli: Davis (1986) tarafından ortaya atılan, yeni bir teknolojinin, sistemin kullanıcılar tarafından ne oranda kabul edildiğini kullanıcı tutumuna dayanarak açıklayan, teknolojilere karşı oluşan tutumlarının, davranışlar üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu savunan model olduğu belirtilmiştir.

Planlanmış Davranış Teorisi: İnsan davranışlarına etki eden sebepleri bulmak veya bunları tahmin etmek için Ajzen (1991) tarafından ortaya çıkarılan teoridir.

Beklenti Onay Modeli: Bhattacharjee (2001a, 2001b) tarafından kişilerin teknoloji sistemlerini kullanmaya devam etme niyetleri ile mal, hizmet veya sistemlerin tekrar kullanma durumları arasındaki uyum temel alınarak geliştirilen modeldir.

Akış Teorisi: Csikszentmihalyi (1997)'ye göre Akış kavramı, insanların bir faaliyete derinlemesine dahil oldukları, başka hiçbir şeyin önemi yokmuş gibi görüldüğü bir durumu tanımlamak için kullanılmış ve bu kavram, spor, alışveriş, oyun, eğitim gibi çok çeşitli bağlamlardaki çalışmalarda kapsamlı bir şekilde uygulanmıştır. Akış karmaşık bir kavram olmakla beraber araştırmacılar genellikle onu birden çok boyutta ölçerler (Lee 2010). Bu çalışmada Koufaris (2002)'in çalışmasına göre akış teorisi incelenmiştir.

2. LİTERATÜR BİLGİLERİ

Bu bölümde açık eğitim kaynakları ve yabancı dil eğitiminde kullanımı ile teknoloji kabul modelinin, planlanmış davranış kuramının ve beklenti kabul modelinin eğitimde kullanımına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1 Açık Eğitim Kaynakları ve Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımı

Bu bölümde AEK'lerin ayrıntılı açıklaması yapılmış, ayrıca dil eğitiminde kullanımı konusunda gerçekleştirilmiş çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Açık Eğitim Kaynağı Hakkında

En basit şekilde AEK kavramı, telif veya lisans ücreti ödmeden öğretmenler, öğrenciler tarafından eğitim ve öğretimde kullanılmak üzere düzenlenmiş kitap, dergi gibi basılı kaynaklar, her türlü çoklu ortam uygulamaları dahil tüm ders materyalleri olarak belirtilmektedir (Butcher 2011). Yine buna yakın olarak Orr vd. (2015)'ne göre AEK, eğitim amaçlı kullanılan, uyarlanan, paylaşılan ve sadece öğretmen ve öğrencilere değil diğer kişilerin de erişimine olanak tanıyan bazıları basılı kaynak olsa da çevrimiçi ve ücretsiz şekilde bulunan resim, ses, metin, video içerikli çeşitli yazılım araçları ile kullanılan dijital öğrenme kaynaklarıdır. Her iki tanım birbirine çok yakın olsa da ilk tanım bütün ders materyallerinden bahsederken sonuncu tanım AEK'nin dijital yönünü daha belirgin bir şekilde vurgulayarak ön planda tutmuştur.

AEK'ye yakın olarak bilinen, birbiri yerine kullanılabildiği, içeriğinde küçük farklar barındıran diğer bir açıklanması gereken tanım Açık Eğitim Uygulamalarıdır (AEU). AEK, içerik ve kaynaklara odaklanırken, AEU, AEK'nin (yeniden) kullanımını ve üretimini destekleyen daha iyi bir eğitim ortamı yaratmak için bir eğitim yönteminin kullanıldığı uygulamayı temsil eder (Pulker ve Kukulska-Hulme 2020).

İlk olarak 1998 yılında açık içerik kavramı David Wiley tarafından ortaya atılmış olup bu kavram, eğitim içeriğinin herhangi bir lisansa ihtiyaç duymadan özgür bir şekilde

geliştirilmesi ve paylaşılması fikrine dayanıyordu (Caswell vd. 2008). Ücretsiz ve herkese açık olma düşüncesi hızla yaygınlaşmıştır. Daha sonra Massachusetts Teknoloji Enstitüsü 2001 yılında açık ders malzemelerini (OpenCourseWare) duyurmuş ve 2002 yılında birçok dersi açık ders kapsamında ücretsiz ve herkesin erişimine açmıştır. (Bozkurt 2016). Bu gelişmeler eğitim ortamlarında açık kaynakların kullanılması ve gelişmesine olanak sağlamış AEK için önemli kilometre taşları olmuştur. AEK ifadesi ilk olarak 2002 yılında UNESCO'nun düzenlediği Gelişmekte Olan Ülkelerde Yüksek Öğrenim için Açık Eğitim Yazılımlarının Etkisi Forumu'nda ortaya atılmış olup forumdaki katılımcılar da tüm insanlık için ortak sayılan ve bundan böyle AEK olarak anılacak olan evrensel bir eğitim kaynağını birlikte geliştirmek konusunda anlaşmışlardır (Mishra 2017). Dolayısıyla bu forum AEK konusunda dönüm noktası olarak kayıtlara geçmiştir. Daha sonra 2012 yılında yine UNESCO tarafından Fransa'da Dünya Açık Eğitim Kaynakları Kongresi düzenlenmiş ve bu kongrede Paris AEK Bildirgesi yayımlanmıştır. UNESCO (2012)'ya göre AEK, dijital veya başka herhangi bir ortamda kamu malı olarak veya açık lisans altında yayınlanmış olan öğretim, eğitim ve araştırma materyallerinin başkaları tarafından ücretsiz erişime, kullanıma, uyarlamaya ve yeniden dağıtımına kısıtlama olmaksızın veya sınırlı olarak izin veren materyaller olarak tanımlanarak literatüre kazandırılmıştır. Bu tanımda AEK'lerin en önemli özelliklerinden biri olarak materyallerin kişiler tarafından kullanılması, uyarlanıp yeniden dağıtım durumu için herhangi bir lisans sorunu olmaması belirtilmiştir. Fakat yayın sahiplerinin fikri mülkiyet haklarını koruyabilmek ve ileride olası telif hakkı sorunları yaşamamak için bazı gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişme, Creative Commons (CC) adında kâr amacı gütmeyen, kullanıcılara telif hakları konusunda esneklik sağlamak ve materyallerin uyarlanıp yaygınlaştırılmasında sorun oluşturmamak amacıyla küresel ölçekte oluşan kuruluştur (Atkins vd. 2007). Bu kuruluş, telif sahibine ait olan eserin kullanım şartlarını belirtip CC lisansı olarak adlandırarak, telif lisanslarını geliştirmiş, "Her hakkı saklı" yerine, "bazı hakları saklı" sloganıyla hareket etmiştir (Şen Baysal vd. 2015). Bu kapsamda kuruluşa ait bazı lisans türlerinin logosu, simgesi ve açıklamaları Şekil 2.1'de belirtilmiştir. Şekil 2.1'de yer alan logolara ve ilgili açıklamalara ait AEK'ler için örnek verecek olursak çalışma içerisinde uygulanan ankette yer alan www.tatoeba.org web adresindeki çevrimiçi sözlük uygulaması CC-BY lisansını kullanmaktadır. Yani bu uygulamada yazılanlar

kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılabilir, yenisi üretilebilir, ticari amaçlı kullanılabilir; bunlar yapılırken sadece eserin ilk sahibi belirtilmesi gerekmektedir.

Lisansın Logosu	Lisansın Simgesi	Lisansın Açıklaması
	CC-BY	Tek şart eserin ilk sahibi belirtilecek. Bu lisansa sahip eser kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılabilir, yenisi üretilebilir, ticari amaçla kullanılabilir.
	CC-BY-SA	İki şart var. Eserin ilk sahibi belirtilecek. İlk lisans modeli korunacak. Bu lisansa sahip eser kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılabilir, yenisi üretilebilir, ticari amaçla kullanılabilir.
	CC-BY-ND	İki şart var. Eserin ilk sahibi belirtilecek. Özgün hali korunacak. Bu lisansa sahip eser kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılamaz, yenisi üretilemez, ticari amaçla kullanılabilir.
	CC-BY-NC	İki şart var. Eserin ilk sahibi belirtilecek. Ticari kullanılmayacak. Bu lisansa sahip eser kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılabilir, yenisi üretilebilir.
	CC-BY-NC-SA	Üç şart var. Eserin ilk sahibi belirtilecek. Ticari kullanılmayacak. İlk lisans modeli korunacak. Bu lisansa sahip eser kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılabilir, yenisi üretilebilir.
	CC-BY-NC-ND	Üç şart var. Eserin ilk sahibi belirtilecek. Ticari kullanılmayacak. Özgün hali korunacak. Bu lisansa sahip eser kopyalanabilir, üzerinde değişiklik yapılamaz, yenisi üretilemez.
	CCo	CCo, içerik oluşturucuların telif haklarından vazgeçmelerini ve çalışmalarını dünya çapında kamu malı olarak sayılmasını sağlar. Kullanımıyla ilgili hiçbir şart yoktur.

Şekil 2.1 CC Lisansları (İnt. Kyn. 5).

2.1.2 Dünyada ve Türkiye’de Açık Eğitim Kaynakları

2012 yılında yayımlanan Paris AEK Bildirgesi’ne AEK’nin farkındalığını artırmak ve kullanımını teşvik etmek için devletlerin uygulayabileceği öneri içeren maddeler eklenmiş ve yetkililerin bu sürece katkısının beklendiği belirtilmiştir (UNESCO 2012). Bu çerçevede Amerika’da Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) tarafından açık ders malzemelerinin duyurulmasıyla başlayan hareket birçok ülkede ve buna bağlı üniversite ve okullarda AEK konusunda uygulamalar yürütülmesine neden olmuştur. Bu çerçevede, California Eyalet Üniversitesi’nin Öğrenme ve Çevrimiçi Öğretim için Çoklu Ortam Eğitimi Kaynağı (MERLOT) Projesi, Rice Üniversitesi’nin Connexions adında küresel eğitim içerik deposu sayılan projesi, İngiltere’nin Açık Üniversite oluşturması (<https://www.open.ac.uk/>) ve bunun üzerinden kaynaklarını paylaşması, Sahra Altı Afrika’da Öğretmen Eğitimi (TESSA) AEK projesi bu uygulamalardan bazılarıdır (Guo vd. 2015). Ayrıca William ve Flora Hewlett Vakfının destekleriyle ortaya çıkan 44 ülke

ve 243 kurumun yer aldığı dünya üzerinde birçok üniversite, okul, organizasyonun üye olarak yer aldığı Açık Eğitim Konsorsiyumu (OEC) gibi bazı kuruluşlar oluşmuştur (Altınpulluk 2019). Bu kuruluşların AEK oluşturmak, geliştirmek, sürdürülebilir hale getirmek ve uluslararası iş birliği ve yenilikleri mümkün kılmak için üyeleriyle birlikte küresel ölçekte veya ulusal düzeyde projeler yürüttüğü söylenebilir.

Türkiye'nin AEK konusundaki çalışmaları Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TÜBA) girişimleriyle öğrencilere kaliteli, ücretsiz ders malzemelerinin sunulabileceği öğretim görevlilerinin ders malzemelerini benzer örnekler ile değiştirip yeniden üretmesine imkân sağlayan Açık Ders Malzemeleri adıyla anılan programını duyurmasıyla başlamıştır (İnt. Kyn. 1). Bununla beraber TÜBA yaptığı girişimlerle 2007 yılında 45 üniversitenin temsilcileriyle Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu'nun (UADMK) oluşmasını sağlamış ve 2011 yılında o zamanki web adresi www.acikders.org.tr olan fakat şimdilerde www.acikders.tuba.gov.tr web adresinden birçok sayıda dersi kullanıcıların erişimine açmıştır (Şen Baysal 2014). Konsorsiyum oluşturulabilecek ders malzemelerine kişilerin uzaktan erişebilmesine olanak sağlayan web ara yüzünün geliştirilmesiyle öğrenci ve eğitimcilere sunulması planlanan projelerin desteklenmesini öngörmüştür. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi, tüm yaş gruplarına uygun dijital kaynakların etkisiyle çevrim içi ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan eğitimde açıklık hareketine uygun informal öğrenme sayılan Kitlel Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) modeli çerçevesinde oluşturulan AKADEMA öğrenme platformunu insanların kullanımına sunmuştur (Şen Baysal vd. 2015). AKADEMA, Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanan bir tür sosyal sorumluluk projesi olup içeriğinde AEK'leri ve KAÇD'leri barındıran, kullanıcıların web ara yüzü içinde gezinerek hazırlanmış materyalleri görüntülediği, bunları inceleyip kullanılabildiği, öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdiği ve bunları yaparken ücret ödemediği öğrenme portalıdır (İnt. Kyn. 2). Atatürk Üniversitesi tarafından web üzerinde faaliyeti sürdürülen ATADEMIX öğrenme platformu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin çevrimiçi platformu olan “bilgeiş” projesi ve daha birçok üniversitenin açık ders portallarını paylaşıma sunması AEK konusunda faydalı gelişmeler olarak söylenebilir (Bozkurt 2019). Ayrıca Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı koordinesinde kamu/özel sektör firmaları, üniversiteler, eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşlarının ve diğer

girişimlerin bir araya gelerek açık kaynak sistemini geliştirmek için “Türkiye Açık Kaynak Platformu” nu oluşturmuş ve bu platform da diğer tüm platformlar gibi AEK’nin gelişimine katkı sağlamaktadır (İnt. Kyn. 3). AEK’ye örnek olarak gösterilen bu uygulama platformlarına, içerisinde ders izleme, sınav olma gibi çeşitli etkileşimler ile farklı öğrenme yöntemlerinin bir araya gelerek oluşturduğu bütünlük web portalı denilebilir. Bunların dışında eğitimin amacına, yapısal içeriğine ve özelliğine uygun konuya bağlı işlevsel olarak farklı türde AEK’nin kullanıldığı web sayfaları ve uygulamalar mevcuttur.

2.1.3 Diğer Açık Eğitim Kaynakları

Kamusal firmalar ve üniversiteler gibi resmî kurumların dışında dünyada ve Türkiye’de özel şirketler, organizasyonlar ve girişimler sayesinde çevrimiçi birçok öğrenme platformu, dijital uygulamalar ve web içerikleri AEK adında geliştirilmiştir. Özgür ansiklopedi duyurusuyla “Wikipedia” (www.wikipedia.org) projesi, birçok dil desteğiyle herkesin erişimine açık ücretsiz internet üzerinden geliştirilebilir bir ansiklopedi hizmeti sunması, İnternet arşivi (www.archive.org) projesiyle dijital biçimde kitap, resim, video, ses, yazılım ve web sayfası içeren, herkese açık ücretsiz dijital kütüphane çalışması, açık erişime sahip dergi arşivi (www.doaj.org) projesiyle dünya çapında birçok alanda hakemli açık erişimli bilimsel dergilere herkesin ulaşımının sağlanması farklı türdeki AEK’lerdir (Süral vd. 2008). İnternetin etkisiyle birçok kişiye ulaşılmasını sağlayan bu web içerikleri, masaüstü uygulamalar, programlar ile çevrim dışı olarak yani internet olmadan kullanılabilecek AEK’ler de mevcuttur. Genel olarak açık kaynak kodlu yazılım olarak bilinen birçok program, AEK olarak tanımlanmaktadır. Kullanıcılar için doküman, hesap, sunum vb. işlemlerin yapılmasını sağlayan “LibreOffice” adlı yazılım, resim ve fotoğraf düzenlemek için “Gimp” adlı resim işleme programı, öğrenciler için çoktan seçmeli, kısa yanıtı, eşleştirme / sıralama ve boşluk doldurma alıştırmaları, bulmaca oluşturma gibi etkileşimli içeriklerin oluşmasını sağlayan “HotPotatoes” adlı yazılımlar herkese açık ve ücretsiz bir şekilde kullanılmaktadır (Şen Baysal vd. 2015). Bunların dışında AEK gibi görünen bazı dijital materyaller de mevcuttur. Özelliklerinden dolayı direkt bir sınıflandırma yapılsa da AEK’ye yakın özelliklerinden dolayı bu şekilde

adlandırılabilir. Örneğin popüler kültürde önemli bir güç olan YouTube gibi siteler, gerçek video kaynaklarına çevrimiçi olarak erişme, bunları paylaşma ve bunlarla ilgili yorum yapma yeteneği sayesinde öğrencilerin yabancı dil okuryazarlığı ve akıcılığının gelişimini destekleyen materyallerdir fakat genellikle kısıtlayıcı kullanım izinleri nedeniyle AEK parametrelerinin dışında kalır (MacKinnon ve Pasfield-Neofitou 2016). Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS), AEK ile yakın özellikleri olan kayıt, idari görev, verilerin işlenmesi, eğitim kaynaklarının kullanılması, paylaşılması gibi görevleri gerçekleştiren, sınıf dışı etkinlikler için kullanılan, Moodle, vb. örnekleriyle piyasada yer alan web tabanlı platformlardır. ÖYS'nin AEK ile ilişkisine bakınca içerisinde metin materyali, görsel ve video araçları, etkileşimli içerikler, deneme sınavları gibi farklı AEK'ler barındırmaktadır. Bu düşünceden hareketle ÖYS'ler başlı başına AEK olarak tanımlanmasa da buna yakın olarak ifade edilebilir. Bu ve benzeri birçok program, uygulama, web platformları, yazılımlar AEK olarak ifade edilmekte olup AEK'nin gelişimine oldukça katkı sağlamış ve sayılarının her geçen gün artmasına sebep olmuştur.

Araştırmanın konusu dil eğitimi olduğu için buna uygun AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin kullanımı bu çalışma kapsamında seçilmiştir. Bu yazılımlar çevrim içi sözlükler, metin seslendirme uygulamaları, görsel sözlükler gibi daha çok dil öğrenimine uygun uygulamalardır. Bu uygulamalara ait bilgiler Bölüm 2.1.5'te verilmiştir. Ayrıca çalışmamızda belirtilen AEK'ler, sadece çevrimiçi dil işleme teknolojilerinden seçilmiştir.

2.1.4 AEK'nin Avantaj ve Dezavantajları

AEK'nin birçok pozitif yönde eğitim sürecine katkıları, avantajlı yönleri olduğu gibi negatif yönleri de mevcuttur. Dolayısıyla bu bölümde eğitim açısından AEK'nin sağladığı avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmiştir.

Patel vd. (2021)'ne göre eğitimci ve öğrenenler için fiziki ortam şartı olmamasından, çevrim içi ve çevrim dışı kullanılmasından yani her zaman ve her yerden ulaşılmasıyla zaman ve maliyet tasarrufu, ülkede toplumun farklı katmanlarındaki eğitim düzeyi

arasındaki uçurumu azaltma, geleneksel ders materyallerin zenginleştirilmesi, AEK'nin kolayca değiştirilmesi yani konuya özgün ders araçları haline getirilmesi ve bunu geliştirebilme özelliği olduğu belirtilmiştir. Melnikova vd. (2017)'ne göre ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimin birçok alanında, vaka çalışmalarının geliştirilmesinde, diğer ülkelerle yani kullanıcılarla iş birliği yapma fırsatının olması, farklı dil desteğinin kolayca kullanılmasından dolayı mümkün olan birçok kişiye AEK'nin ulaşılmasının sağlanması AEK'nin faydalı yanlarıdır. Farklı ders kaynaklarının kullanılmasıyla öğrencilerin kendi araştırma ve bulgularına dayalı olarak AEK'leri değiştirmeye ve/veya yeniden düzenlemeye çalışması, öğrencilerin etkileşim içine girmesine sebep olur ve eleştirel düşünme / yazma becerilerini artırır (İnt. Kyn. 4).

Tang (2020)'a göre AEK geliştirilmesi ücretsiz ve herkese açık olduğundan, içerik oluşturan kişilerin geliştirdikleri içeriğin amacına uygun, doğru ve erişilebilir kalmasını sağlamak için teşvik edici özelliği neredeyse hiç yoktur ya da oldukça azdır. AEK'nin belirlenmiş kalite standartlarının olmaması durumu sadece AEK olarak değil genel itibariyle açık ve uzaktan öğrenmenin de en önemli dezavantajlarından biridir (Akgün Özbek 2014). Çünkü kullanıcılar bu öğrenme araçlarının uygunluğunu tek başlarına değerlendiremezler. Kurumların sürekli artan sayıda açık ve uzaktan dersler vermesi akreditasyon ve kalite güvencesini önemli bir konu haline getirmiştir. Melnikova vd. (2017)'ne göre kullanıcıların deneyimlerini paylaşmak için diğer kişilere doğrudan erişim sağlayamaması, erişim kısıtlamaları, çevrim içi uygulamalarda yeterli bant genişliği olmaması, bilgi iletişim teknolojilerine ihtiyacın fazla olması, AEK kullanıcılarının bu kaynakları kullanmaya hazır olmaması AEK'nin dezavantajları olarak söylenebilir.

2.1.5 Açık Eğitim Kaynaklarından Dil İşleme Teknolojilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımı

AEK yıllar boyunca öğretim tasarımı alanında tartışma konusu olmuş, eşitsizlik boşluklarını ve eğitim kaynaklarına erişim eksikliğini kapatmanın bir yolu olarak görülmüştür (Ramoutar 2021). İnternetin ortaya çıkışı ve teknolojiye yaşanan gelişmeler insanlığı genel anlamda etkilediği gibi eğitim hayatında önemli değişikliklere sebep

olmuştur. Eğitim sürecine etki eden tüm faktörler de eğitim materyalleri, pedagojisi ve dahası bundan payını almıştır. Bu çerçevede yaşanan gelişmeler dil eğitimini desteklemek için yenilikçi yöntemler vaat etmektedir. MacKinnon ve Pasfield-Neofitou (2016) araştırmasında, internetin patlayıcı büyümesinin bir sonucu olarak, dil öğretmenleri ve öğrencilerin, Youtube'da sunulan televizyon şovlarındaki alıntılardan ana dili konuşanlar arasındaki sosyal ağ mesajlarına kadar, çevrimiçi haber makalelerinden internet üzerinden radyoya; e-kitaplardan çevrimiçi müzik sitelerine kadar hedef dillerdeki özgün materyallere benzeri görülmemiş erişimin keyfini çıkardığını belirtmektedir. Kessler (2013) tarafından açıklandığı üzere bilgisayarların ve diğer teknolojik gelişmelerin, öğrencilerin özerk öğrenimine ve işbirlikçi bir ortamda bulunmalarına fırsat sunduğu için öğrencilerin İngilizce dilinin kullanımına ilişkin motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, dil öğrenimi için farklı teknolojilerin etkililiği üzerine yapılan bir incelemede, teknoloji kullanımının genellikle öğrenci motivasyonunun artmasına ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerinden zevk almasına yol açtığı sonucuna varılmıştır (Golanka vd. 2014). Dil eğitimcilerinin teknolojiyle etkileşime girmesine ve eğitim ortamlarına bunu dahil edebilmesine oldukça ihtiyaç vardır. İnternetin, dijital materyallerin, çeşitli araç ve yazılımların hızlı gelişimi, eğitimcilerin öğrencileriyle ve daha geniş dünyayla iletişimde, öğrenme etkinliklerinin oluşturulması ve sunumuna, ders araç-gereçlerin ve değerlendirmelerin yönetimine katkı sağlayarak farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Bu bağlamda, AEK'lerden dil işleme teknolojileriyle ilişki kurmak, dil eğitimcilerinin öğretimde teknolojinin kullanımıyla öğretimin daha verimli olmasını, öğrencilerin bilgiyi daha etkili ve kalıcı şekilde anlamasına yararı olacaktır. Eğitim sürecinde kullanılacak AEK hareketinin amacı, yüksek kaliteli dijital eğitim materyallerine açık erişim sağlamaktır (Caswell vd. 2008). Öğretmenler için eğitim bakanlıkları tarafından zorunlu kılınan ders kitaplarını kullanmaları gerekmektedir fakat hiçbir ders kitabı mükemmel olmadığından, dünyanın dört bir yanındaki eğitimciler, kendi öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarına uyan etkinlikleri bulmak ve uyarlamak için AEK'leri web de tek tek arayacağı gibi çeşitli veri tabanlarından da erişebilir (Burrows vd. 2022). Örneğin Kosmas vd. (2021) yaptığı çalışmada dil eğitimi için kaliteli, çok dilli ve etkileşimli AEK'ler oluşturmak, kullanmak ve paylaşmak için tüm temel unsurlara genel bir bakış sağlamayı amaçlamıştır, Buna göre bir Erasmus+ KA2 projesi olan OPENLang Ağı projesi

(<https://www.openlangnet.eu/>) kapsamında e-araç takımı geliştirmiş, AEK'lere ulaşabilmek için COERLL, OER Commons, IRIS, MERLOT, OpenLearn gibi kullanılan veri tabanlarından bahsetmiştir. Pérez-Paredes vd. (2018)'nin araştırmasında dil öğretmenlerinin kullandığı anket içerisinde yer alan AEK'lerden dil işleme teknolojileri benzer şekilde bu araştırma için de kullanılmıştır. Buna göre çalışmamızda yer alan ankette kategorilendirilen AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kısaca şu başlıklar altında açıklayabiliriz.

- Dil öğrenme uygulamaları: Öğrencilerin kelime bilgisi, gramer, telaffuz alıştırmalarını eğlenceli şekilde yapabileceği (www.duolingo.com vb.) programlar bulunmaktadır. Geniş uygulama seçenekleri ile bir dilin baştan sona öğrenilmesi konusunda oldukça yaygın kullanılan uygulamalardır.
- Online değerlendirme araçları: Eğitimcilerin öğrencilerdeki gelişimi ölçebilmek ve alıştırmalarını sağlayabilmek için sınav-quiz araçları (www.kahoot.it vb.) ile değerlendirme yapabileceği uygulamalar mevcuttur.
- Çevrimiçi sözlükler: Ücretsiz çevrimiçi sözlük kategorisinde bulunan (www.oxforddictionaries.com, www.tatoeba.org, www.reverso.net vb.) birçok web adreslerindeki çeviri uygulamalarıyla kişiler, bilgiye çok daha kısa sürede, birçok kaynağın taranmasıyla ulaşmaktadır. Hatta bazı sözlüklerde, yapılan çeviride yabancı kelimenin okunuşunun farklı aksanlarda nasıl telaffuz edileceği, sesli bir şekilde dinlenmesine olanak tanıyabileceği özellikler de yer almaktadır.
- Eşdizimli sözlükler: Dil eğitimi için önemli olan sözlüklerin kullanımı doğrultusunda örneğin ana dilini konuşanların sıklıkla birlikte söylediği veya yazdığı iki veya daha fazla kelime öbeği için kullanılan eşdizimli sözlükler (www.freecollocation.com) ile kullanıcılar o dile ait doğal kelime birlikteliklerini rahatlıkla öğrenebilir.
- Metin seslendirme teknolojileri: Bu araçlar (www.text2speech.org) belirlenen alana yazdığımız metni istenilen dilde çeviri yaparak seslendirmekte günlük konuşma dilinde kelimelerin nasıl telaffuz edileceğini sesli bir şekilde duymamızı sağlamaktadır. Ayrıca bu sesli çıktıları mp3 vb. formatta dosya halinde kaydedip diskimize indirmemizi sağlar. Böylece çevrim dışı ve

masaüstü uygulamalarla dil eğitiminde kullanılabilir.

- Metin özetleme araçları: Özetleme aracı (www.textcompactor.com) okuyucuların bilgiyi işlemesine yardımcı olmak için oluşturulan, özellikle öğrenci, öğretmen gibi eğitim içerisinde yer alan kişilere yardımcı olan bir uygulamadır. Özetlenecek metin sayfaya yerleştirildikten sonra, uygulama paragraftaki her kelimenin sıklığını hesaplar. Ardından, içerdiği kelimelerle ilişkili sıklık sayısına göre her cümle için bir puan hesaplar. En önemli cümle, en yüksek frekans sayısına sahip cümle olarak kabul edilir. Buna göre özetleme işlemi yapılır. Ders kitapları ve referans materyali (kurgu olmayan) gibi açıklayıcı metinlerde en iyi sonucu verir. Dil eğitimi için de uzun paragraflarda anlam çıkarmak için kullanılabilir.
- Kavramsal sözlük: Kavramsal sözlüklerle (www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn) belirtilen kelimenin o dile ait tamlamaları, eş anlamlıları, karşıt anlamlıları gibi diğer anlamlarının içerdiği bilgileri ortaya koyan, dijital sözlüklerle zamandan kazanarak hızlı bir şekilde bilgiye ulaşılmaktadır.
- Görsel sözlük: Bu kategorideki araçlar (www.visualthesaurus.com) öğrenilmek istenen kelimenin isim, fiil, zarf, sıfat gibi sınıflandırmasını yaparak, görsel olarak çiçek açıyormuş gibi bağlantılarla kavram haritalarına benzeyen etkileşimli sözlük ve eş anlamlı sözlük olarak kullanıcılarına yardımcı olmaktadır.
- Otomatik kelime listesi: Bir metnin kelime sayısını bilmek, o metinde geçen aynı kelimelerin sıklığını oran olarak da öğrenmek için kullanılabilecek araçlar olarak söylenebilir. Burada sözcük ve karakterleri saymanın yanı sıra, sözcük seçimini ve yazma stilini geliştirmeye ve isteğe bağlı olarak dilbilgisi hatalarını ve intihalleri tespit etmeye (www.wordcounter.net) yardımcı olabilir.
- Eklerine ayırma: Bu kategorideki araçlar (www.seohorsesense.com/free/lemmatization.php) metinsel ifadeler içerisindeki kelimelere gelen ekleri atarak kelimenin kökünü bize veren uygulamalardır. Aynı zamanda İngilizcede istisna olarak nitelendirilen düzensiz fiillerin yalnız hallerini de vererek öğretmene bu kelimeleri öğretme konusunda oldukça yardımcı olmaktadır.

- Cümleyi öğelerine ayırma: Dil eğitiminde önemli ve öğrenilmesi gereken konulardan olan öğelerine ayırma işlemi için kullanılan, belirtilmiş metinsel ifadedeki yani zarf, sıfat, bağlaç gibi cümledeki öğeleri tespit edip bunları gösteren araçlardır (www.parts-of-speech.info). Örneğin İngilizcenin cümle dizilimi Türkçeden çok farklı olduğu için öğrencilerin cümlenin hangi ögesinin nerede kullanılacağını bilmesi oldukça zordur. Yaşanılan bu güçlüğü kolaylaştırmak için öğretmenlerin bu türden AEK'leri kullanması öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yani dil gelişimine katkısının oldukça fazla olacağı düşünülebilir.
- Kelime düzeyi belirleme: Bu kategorideki araçlar (www.vocabkitchen.com) yabancı dil öğrenen kişilerin başarılarını tanımlamak için kullanılan bir kılavuz çerçevesince oluşturulmuş seviye gruplarını belirtmektedir. Burada yazılan metin içerisindeki kelimeleri yukarıda bahsedilen seviye gruplarına ayırarak kelimenin düzeyini belirtmektedir.
- Yazım denetleyicileri: Buradaki araçlar (<https://www.jspell.com/checker>) girilen metin içindeki kelimelerde yazım hatalarını tespit ederek doğru yazım kuralları içerisinde farklı seçenekler sunarak doğru olabilecek kelimeleri belirtir. Kelimelerin yanlış yazımı dil öğreniminde karşılaşılan zorluklardan biridir (Özer ve Akay 2022). Bunu aşmak için bu türden AEK'lerin olması dil eğitimi için öğretmen ve öğrencilerin yararlanacağı araçlardır.
- Metin okunabilirlik indeksi: Metin kutusuna yazılmış cümleleri, kelime, cümle, karakter sayısı, en yaygın kelime çifti, okunabilirlik indeksi, sözcük yoğunluğu gibi metinsel analiz yapan araçların (www.analyzemywriting.com) yer aldığı kategoridir.
- Derlem araçları: Binlerce sözcükten oluşan belli bir dil kullanımını temsil eden, dil içi ve dışı ölçütlerine referans olan araçlar (<https://www.english-corpora.org/coca/>) bu kategoride yer almaktadır.

Genel itibariye bu uygulamaların belli oranda ücretsiz ve herkese açık olması, eğitim-öğretim amaçlı kullanılması, dijital materyaller olarak kullanımının oldukça yaygın olması gibi yararlı özellikleri sayesinde AEK'nin dil eğitimine katkısının fazla olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Yukarıda açıklanmış olan araştırmadaki anket içeriğinde kategorilendirilen bu dil işleme teknolojileriyle yapılmış çalışmalar sınırlı olmakla birlikte aşağıda bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Örneğin dil öğrenme uygulamaları kategorisinde yer alan Duolingo, web üzerinden veya mobil cihazlardan uygulama olarak erişilebilen ücretsiz bir dil öğrenme platformu olmasıyla birlikte milyonlarca kullanıcısıyla dünya çapında dil öğrenimi için en popüler program olarak söylenebilir (Munday 2017). Bu kapsamda De Castro vd. (2016) yaptığı araştırmayla Duolingo adlı uygulamayı kullanarak İngilizce öğrenimi üzerine bazı düşünceler ortaya koymayı amaçlamaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin Duolingo uygulamasını kullanmasıyla performanslarını analiz ederek etkisini araştırmıştır. Uygulama öğrencilerde kelime dağarcığının artmasına, telaffuzun gelişmesine ve basit gramer yapılarının öğrenilmesine katkı sağlamıştır. Estetik açıdan öğrenciler için akıllı telefon oyunlarına benzediğinden, öğrencileri günlük dil öğrenme pratikleri yapmak için ilgi çekici hale getirerek motive etmiştir. Bu aracı kullanan öğrencilerin, kendi başarılarına diğer kullanıcılarla etkileşim kurduğu ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı sonucuna varmıştır. Buradan hareketle dijital uygulamaların sınıfa dahil edilmesini, dil öğretmenlerinin öğrencilerini cep telefonlarını ve bilgisayar uygulamalarını İngilizce kelime ve dilbilgisi yapılarını öğrenme araçları olarak kullanmaya teşvik etmeleri için önemli olduğu da düşünülmektedir.

Online değerlendirme araçları kategorisinde yer alan “Kahoot” web veya mobil cihazlarla erişilebilen, arayüzü kolay, ek yazılıma ihtiyaç duymadan ücretsiz bir şekilde kullanılabilen uygulamadır. Burada değerlendirme amaçlı herhangi bir konu veya yapı üzerinde karmaşık bir çalışma olmadan soru – cevap yapılabilir, öğrenciler için teşvik edici görsel bir öğeyi resim veya video gibi sorularda dahil edilebilir, öğretmen tarafından belirlenen anket formuna bağlı olarak her bir öğrenciden veya grup olarak cevap alınır, tüm yanıtlar, öğretmenin değerlendirmesine ve geri bildirimine izin verecek şekilde bir Excel formatında kaydedilir ve saklanır (Veljkovic Michos 2017). Kahoot web uygulamasıyla birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda Kaur ve Nadarajan (2020) çalışmasında İngilizce derslerinde dil öğrenme ve öğretiminin etkisini

öğrenci ve öğretmen bakış açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Buna göre anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanarak analiz edilmiştir. Hemen hemen tüm öğretmenler Kahoot'un etkili bir öğretim ve değerlendirme aracı olduğunu, öğrencileri derslere aktif olarak dahil etmelerini sağladığını, öğrencileri için daha anlamlı ve zengin bir dil öğrenme deneyimi yarattığını belirtmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının Kahoot kullanımıyla entegre dersler aldıklarında olumlu deneyimler bildirdiklerini vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun dil öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Çevrimiçi sözlükler kategorisine ait araçlara ait direkt bir çalışmadan ziyade genel olarak sözlükler hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin Ezech vd. (2022) çalışmasında Nijerya'daki ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerine anketler kullanarak nicel bir değerlendirmeyle sözlüklerin kullanımının etkinliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Öğretmen anketinden elde edilen sonuçlarda İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda sözlük kullanımının etkisinin yüksek olduğu görülmüştür. Tüm öğretmenler etkinliklerinde sözlüğü kullanmasalar da %70 gibi hatırı sayılır çoğunluktaki öğretmen İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarında aktif olarak kullanmışlardır. İlginçtir ki öğretim esnasında sözlük kullanmayan öğretmenlerden %90'ı ikinci dil öğretiminde sözlük kullanımının zorunluluğunu kabullenmişlerdir. Öğrenci anketinden elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin %95'i İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği bağlamda sözlük kullanımının etkililiğinin farkına varmıştır.

Derlem araçları kategorisinde yer alan araçlar sözcüklerin belirli dizimler içinde kullanıldığını ve sıklıkla kullanılan sözcüklerin ise belirli eşdizimliliklerinin ve kullanımlarının neler olduğunu göstermeye olanak tanımaktadır. Derlemler farklı bağlamlarda dil kullanım kalıplarının analizine izin veren büyük ve bilgisayar tarafından okunabilir metin koleksiyonlarıdır. Buna göre Vyatkina (2020) araştırmasında veriye dayalı öğrenme olarak da bilinen büyük elektronik metin koleksiyonları olan derlemlerin uygulamalarına ve ampirik araştırma bulgularına genel bir bakış sunmaktadır. Daha sonra, mevcut ve olası çözümlerin yanı sıra daha geniş veriye dayalı öğrenme uygulamasının önündeki engellerin ana hatlarını çizmektedir. Veriye dayalı öğrenmenin, özellikle hibrit, uzaktan ve çevrimiçi kurslar için modüler

çevrilmiş içerik geliştirmek için büyük bir potansiyele sahip olduğu ve derlem uygulamaların Almanca öğretmek için bu tür yeni açık eğitim kaynaklarına bir örnek sunulduğu çalışma içerisinde belirtilmiştir.

2.1.6 AEK ve Yabancı Dil Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yabancı dil eğitiminde AEK’lerin kullanımına yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda dil öğretimi için kullanılan AEK uygulamalarının incelendiği çalışmalar, AEK’nin dil eğitimindeki rolü, AEK’nin sınıflandırıldığı ve kalite kriterlerinin ortaya konulduğu çalışmalar belirtilmiştir. Örneğin; Pulker ve Kukulska-Hulme (2020) yaptığı araştırmada yüksek öğretimde çevrimiçi ve uzaktan dil öğretimi için AEK’nin yeniden kullanımı bağlamında AEK uygulamalarını ele almaktadır. Araştırma, dil öğretmenlerinin AEK’yi yeniden kullandıklarında ve uyarladıklarında meşgul oldukları etkinlikleri ve AEK’nin yeniden kullanımının ve uyarlamanın öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonunda beş aşamalı yeniden kullanım modeli ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin, meslektaşlarının kullandığı AEK’leri inceleyerek onlardan ilham aldığı, bu AEK’leri kendilerine göre uyarlayıp yeniden kullandığı, uyarlanan bu AEK’lerin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu hakkında öz yansıtma yaptığı, çevrimiçi ve uzaktan eğitimde dil öğretmeni olarak yeni öğrenimler kazandığı ve kendini geliştirdiği, son olarak öğretmenlerin ürettikleri yeni kaynakları öğrencilerle yeniden kullanmak ve yakın meslektaşlarıyla paylaşmak için sakladıkları sonucuna varılmıştır.

MacKinnon ve Pasfield-Neofitou (2016) çalışmasında dil öğrenimi için AEK kullanımına ve yaratılmasına yönelik bir hareketi üretim ve kullanım kelimelerinden oluşan “produsage” modeli ile detaylandırmıştır. Araştırmacılar, özgün dil öğrenme materyallerine duyulan ihtiyaçı dolduran bir dizi video kaynağı örneği aracılığıyla, dil öğretimi ve öğreniminin öğretmenleri ve öğrencileri dijital kaynaklarla meşgul etme potansiyelini ortaya koymuştur. Youtube üzerinde viral hale gelen LOTE (Languages Other Than English) video kaynağının, “anime” yoluyla yabancı dil okuryazarlığını geliştirmek için kullanılan video kaynağı örneği üzerinden dil öğrenmek için kullanılabilecek AEK’lerin “produsage” modelini desteklediği belirtilmiştir. Bu model

için kullanılan video kaynağı örneklerinden bahsedilenlerin sadece küçük AEK olarak tanımlanmayacağı da belirtilmiştir. Küçük AEK, “produsage” gibi popüler davranışlardaki taban kökenleri nedeniyle, öğretmenlere ve öğrencilere küçük ölçekli, düşük maliyetli, dinamik bir kaynak paylaşımı modeli sunar. Küçük AEK’nin fikri mülkiyet ve bilgi teknolojisi ile ilgili engellerinin de olduğu da ortaya çıkarılmıştır. MacKinnon ve Pasfield-Neofitou (2016) çalışmanın sonunda önerilerini şu şekilde belirtmiştir: (1) Yükseköğretim kurumları ve fon sağlayıcıları, açık lisansların (ücretsiz ve açık kaynaklı yazılımların) kullanımını teşvik eden politikalar aracılığıyla AEK’yi destekleyebilir ve eğitim kaynaklarına açık erişim sağlayabilir. (2) Dil öğretimi ve öğrenimi için özgün kaynaklara erişimin yanı sıra, yalnızca öğrencilere ve öğretmenlere değil, aynı zamanda akranlarına ve diğer işbirlikçileri içeren öğrenme süreçlerine anlamlı “gerçek dünya” katılımını sağlamak için, küçük AEK’lerin faydalarının tanınmasını sağlamak önemlidir.

Krajcsó (2016) yabancı dil öğretmenlerinin, derslerine uygun etkinlikleri bulmak için günlük olarak çevrimiçi internet kaynaklarını kullandığını belirtmiş, bunun için içerik sağlayıcıların tam olarak öğretmenlerin ihtiyaç duydukları şeyi bulma ve yüksek kaliteli kaynaklara ulaşma konusunda onları nasıl destekleyebileceğinin sorusuna cevap aramıştır. Bu kapsamda yabancı dil öğrenimi alanında AEK için sınıflandırma ve kalite kriterlerini ortaya koyacak çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarına bakıldığında öğrenme etkinliği türü, konusu ve seviyesine göre arama yaptıkları, çünkü bu üç faktörün en bilgilendirici ve belirleyici olduğunu belirtmiştir. Yaygın olarak kullanılan kılavuz seviyeler A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı seviye içeren Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Sınıflandırılması (CEFRL)’dir. Araştırmacı, AEK’ler için bu sınıflandırmanın konuşma, yazma, okuma, dinleme/izleme ve dil kullanım türüne (gramer, kelime bilgisi) göre sınıflandırmanın teorisini ortaya koymuştur. Araştırmacı, AEK’nin kalite kriterleri için sunduğu teoride içerik, yöntem, tasarım, teknik olmak üzere 4 kategori belirlemiştir. Buna göre ulaştığı kriterler şöyledir; AEK’nin, güncel ve/veya güncellenebilir, aynı zamanda yeniden kullanılabilir, otantik, bilgilendirici, anlaşılır, teknik terimler açıklanmış, motive edici, öğrenenle alakalı, kullanıcıların dikkatini çeken ve sürdüren, metodolojik çeşitliliğe uygun, sadece bireysel çalışmayı değil, gerektiğinde etkileşime uygun, farklı zorluk seviyeleri içeren, kullanıcı merkezli,

fonksiyonel, yüksek kalitede, mümkün olduğunca basit, öğrenme değerlendirmesi yapan, ulaşılan hedeflerin otomatik olarak belgelenmesi sağlayan birçok kalite özelliğinin olması gerektiği belirtilmiştir.

Borthwick ve Gallagher-Brett (2014) araştırmasında dil öğretmenlerinin AEU olan FAVOR (Açık Kaynaklar Yoluyla Ses Bulma) projesinde yer aldığı çalışmayı incelemiş ve öğretmenlerin kullandığı AEU'nun dil öğretmenlerine profesyonel olarak gelişme ve dil öğretimi için yeni teknik bilgiler edinme fırsatı sunup sunamayacağı konusunda çalışma gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara bakılınca proje etkinlikleriyle ilişkili orta düzeyde yüksek öz yeterlilik seviyeleri, motivasyon açısından zorlu koşullarda çalışan dil öğretmenlerinin açık uygulama yoluyla yeni teknik ve pedagojik becerileri öğrenme konusunda yetenekli, motive ve kendinden emin hissedebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin açık uygulama ile devam etme olasılığını zorlayan açıkça önemli sorunlar vardır ve kurumların, AEK'nin faydalarından yararlanmak için öğretmenlerinin açık çalışmaya katılımını etkinleştirmenin, desteklemenin ve teşvik etmenin yollarını bulması gerekeceği sonucuna varılmıştır.

Altunay (2013) İngilizce dil eğitiminde AEK'nin rolünü ortaya koyan bir çalışma yapmıştır. Buna göre dil öğrenme teorileri çerçevesinde AEK'nin rolü incelenip açıklanmıştır. Girdi hipotezi açısından değerlendirildiğinde AEK'ler öğrencilerin otantik girdiye maruz kalmasına izin verir. Öğrenciler otantik materyallere erişebilir ve gerçek yaşam durumlarına dahil olabilir. Yine öğrenciler e-öğrenme teknolojilerini kullanarak özgün metinleri okuyabilir, programları izleyebilir ve dinleyebilir. Etkileşim hipotezi açısından e-öğrenme ortamı sunan AEK'ler, öğrencilere daha fazla girdi alma ve çıktı üretme şansı verir. Farklı öğrenme araçlarını, özellikle eşzamanlı etkileşime izin veren araçları içeren AEK'ler ikinci bir dil öğrenme gelişimine katkıda bulunur. Eşzamanlı sohbet araçları, eşzamanlı ders verme, sosyal medya ve kendiliğinden otantik etkileşime izin veren diğer araçlar, öğrencilerin etkileşime girmesine neden olur. Öğrenenler birbirlerini anlamakta güçlük çektiklerinde anlam uzlaşımı yapmakta ve farklı iletişim stratejileri kullanarak dillerini geliştirir. Sosyokültürel teori açısından Web 2.0 araçlarına sahip olan AEK, öğrencilerin çevrimiçi topluluklar oluşturmaya ve anadili İngilizce olan kişilerle veya diğer öğrencilerle iş birliği yapmasına yardımcı

olur. Bu sayede öğrenciler dil öğrenme sürecine aktif olarak katılabilirler. Duygusal filtre hipotezi açısından bakıldığında, günümüz bilgisayarlarında ve özellikle etkileşimli Web 2.0 ortamlarında utangaç öğrenciler bile etkileşime girmeye teşvik edilmektedir. Bu ortamları içeren AEK, daha rahat ve işbirlikçi bir ortam yaratır ve dil öğrenme kaygısını azaltabilir; dolayısıyla bu tür AEK'ler dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Dil eğitiminde AEK kullanımının rolü bu dört teori açısından incelendiğinde dil öğretimi ve öğrenimine oldukça katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Öte yandan Beaven (2013) çalışmasında, dil öğretmenleri için konuya özel bir veri tabanından yani Dil Çevrimiçi Açık Kaynakları (LORO) üzerinden AEK'nin kullanımını ve yeniden kullanımını araştırmıştır. Öğretmenlerin AEK'leri anlayıp anlamadıklarını ve bunları etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını ve uyarlayacaklarını incelemiştir. Araştırmacı, AEK'nin kullanımını ve yeniden kullanımını incelemek için öğretmenlerle görüşmelere dayalı nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın temel sonucu, literatürdeki bulguların aksine (disipline özgü olmayan) katılımcıların genellikle kullandıkları AEK'yi uyarlamalarıdır. Dil öğretmenlerinin havuzdaki kaynakları yeniden kullanma yöntemleri şunlardır: yeni kaynaklar oluşturmak için mevcut kaynaklardan (bazen başka dillerde veya başka düzeylerde) ilham almak; Daha çekici hale getirmek/kişiselleştirmek için AEK'de bazı küçük değişiklikler yapmak (örn. Tasarım, font, fotoğraf, renk değişiklikleri); Öğrencilere ek destek sağlamak için temel dil ifadeleri veya yapılar ekleyerek AEK'de küçük değişiklikler yapmak. Bazen bir kaynak, üzerinde herhangi bir fiziksel değişiklik yapılmadan kullanılmış, ancak pedagojik amaç dönüştürülmüştür (örneğin, bir dilbilgisi yapısını uygulamaya yönelik bir etkinliği, kelime pratiği yapmak için bir aktiviteye dönüştürmek). Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çoğu dil öğretmenin havuzdan seçtikleri kaynaklarda değişiklik yapmasına rağmen bu değişiklikleri LORO'da yayınlamamasıdır. İlke olarak paylaşım, araştırmaya katılanlar tarafından olumlu bir şey olarak algılansa da paylaşmanın önündeki engeller arasında zaman eksikliği, telif hakkı endişeleri, yabancılarla paylaşma endişeleri ve meslektaşların önünde kendini beğenmiş veya kibirli görünme endişeleri yer almaktadır.

AEK'lerin yabancı dil eğitiminde kullanımı konusunda yapılmış diğer çalışmalara bakınca AEK'nin öğretmenler tarafından ne ölçüde bilindiği ve kullanıldığıyla ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır. Buna göre; Thoms vd. (2018) AEK'nin yabancı dil eğitiminde kullanımına ilişkin ABD'de çalışan eğitimcilerin görüşlerini ve AEK kullanımına ilişkin bilgilerin yer aldığı çalışma yapmıştır. Bulgular katılımcıların %59'unun AEK'nin farkında olduğunu ya da çok farkında olduğunu göstermiştir. Daha az öğretim deneyimine sahip eğitimcilerin, daha deneyimli eğitimcilere göre AEK'nin farkında olma olasılığının iki kat daha fazla olduğu belirtilmiştir. K-12 ortamlarında çalışan eğitimcilerin, üniversitelerdeki eğitimcilere göre daha fazla AEK kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların AEK'yi kullanmalarının ana nedenleri, AEK'yi derslerine uyarlama/birleştirme kolaylığı ve AEK'nin derslerinde başka bir yerde bulunmayan yönlerini ele almasıdır. AEK kullanmamanın başlıca nedenleri arasında AEK'nin bulunmasındaki zorluk ve malzemelerin kalitesi yer almaktadır. Katılımcılar, AEK'nin öğretimlerini daha ilginç/dinamik hale getirdiğini, daha özgün materyallerin dahil edilmesini sağladığını ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği programlarının hedeflerini daha iyi ele almaya yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Pérez-Paredes vd. (2018) ise çalışmasında doğal dil işleme teknolojilerinden olan AEK'lerin İspanya'daki ve İngiltere'deki farklı eğitim seviyelerindeki dil öğretmenleri tarafından gerçekte ne ölçüde bilindiğini ve kullanıldığını araştırmıştır. Bulgulara ulaşabilmek için toplamda 230 kişinin katıldığı, mümkün olduğunca çok sayıda doğal dil işleme araç türlerini kapsayan farklı kategoriler altında anket çalışması gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre İspanya'da katılımcıların çoğunun (%41,98) AEK'lere aşina olduğu, %22,14'ünün bunları duyduğu ancak hiç kullanmadığı, %35,88'inin ise AEK'ler hakkında hiçbir şey bilmediği belirtilmiştir. İngiltere'deki eğitimcilerden toplanan sonuçlar ise, katılımcıların %24,24'ünün AEK'lere aşina olduğunu, %8,08'inin bunları duyduğunu ancak hiç kullanmadığını, %67,68'inin ise bilmediğini göstermiştir. Bunun yanında tüm öğretmenler açısından en aşina oldukları AEK'ler çevrimiçi sözlükler, yazım denetleyicileri ve dil öğrenme uygulamalarıdır. Ancak, yalnızca çevrimiçi sözlükler hem aşinalık hem de kullanım sıklığı açısından aynı sıralamayı paylaşmaktadır. Diğer tarafta, kelime profili oluşturma, metin okunabilirlik indeksi ve

otomatik POS etiketleme, hem aşinalık hem de kullanım sıklığı açısından en az bilinenlerdir. Öğretmenlerin aşinalık düzeylerinin tüm AEK'leri kullanma sıklıklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak, öğretmenlerin AEK'lere aşinalıklarının ve kullanımının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Çevrimiçi sözlükler, eş dizimli sözlükler ve yazım denetleyicileri yaygın olarak bilinmesine rağmen, yeterince kullanılmadığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde Thoms vd. (2018) ile Pérez-Paredes vd. (2018)'nin çalışmalarında belirtilen dil öğretmenlerinin AEK kullanımıyla ilgili araştırmalar mevcut çalışmanın konusuna oldukça yakındır. Bu araştırmayla özellikle Pérez-Paredes vd. (2018)'nin çalışmasında kullandığı anketten yararlanarak İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden dil işleme teknolojileri hakkında farkındalık durumu, kullanım bilgilerini inceleyip bu dil işleme teknolojilerini kullanma niyetinin ölçülmesi için daha ayrıntılı bir çalışma ortaya konmuştur.

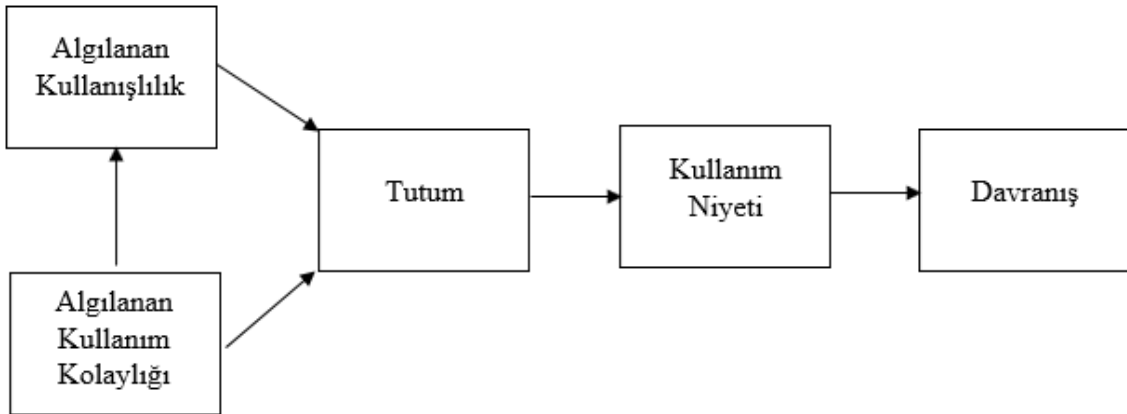
2.2 AEK'lerden Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyeti

Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren profesyonel öğrenme deneyimleri tasarlamak için öğretmenlerin davranışsal niyetlerini ortaya çıkarmak ve bu niyetlerini etkileyen faktörleri analiz etmekte kullanılan yöntemler vardır (Dunn vd. 2018). Bu yöntemler, bu araştırmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarını iyileştirmenin bir yolu olarak eğitimde AEK'leri aktif olarak kullanmaya yönelik davranışsal niyetlerini keşfetmek için bir araç olarak kullanılmaktadır. Buna göre araştırmamıza uygun şekilde niyet ölçümünde oldukça yaygın olarak kullanılan, bölüm 2.2.1'de Teknoloji Kabul Modeli (TKM), bölüm 2.2.2'de Planlanmış Davranış Teorisi (PDT), bölüm 2.2.3'de Beklenti Onay Modeli (BOM), bölüm 2.2.4'de Akış Teorisiyle devam etme niyetleri açıklanmıştır.

2.2.1 Teknoloji Kabul Modeli

1985 yılında Fred Davis, teknolojinin kabulü için sistemin gerçek kullanımının, kullanıcı motivasyonu tarafından açıklanabilen veya tahmin edilebilen bir yanıt

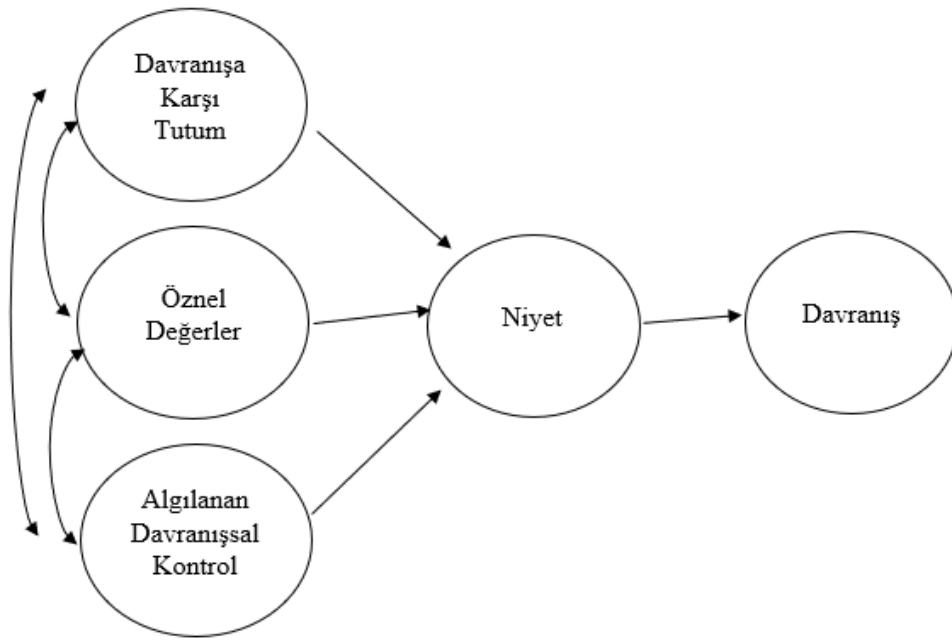
olduğunu ve bunun gerçek sistemin özelliklerinden ve yeteneklerinden oluşan harici bir uyaran tarafından doğrudan etkilendiğini öne süren kavramsal bir model önermiştir (Davis 1986). Davis, kullanıcının motivasyonunun üç faktörle açıklanabileceğini öne süren TKM önermek için kavramsal modelini daha da geliştirerek bunları algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kullanışlılık ve kullanıma yönelik tutum olarak belirlemiştir (Davis 1989). Algılanan kullanım kolaylığı, kişinin belli bir sistemi kullanmanın çaba gerektirmediğine inanma derecesi, algılanan kullanışlılık, kişinin belirli bir sistemi kullanmanın iş performansını iyileştireceğine hangi ölçüde inandığını ifade etmektedir. Bu iki önemli kişisel inancın bilgi teknolojileri kabul ve kullanımı konusundaki niyetin şekillenmesinde etkili olduğu, bu bulguların direkt tutumu etkilediği, buna bağlı olarak doğrudan niyetin oluştuğu model olarak TKM Şekil 2.2’de belirtildiği gibi ortaya konmuştur (Şahin 2021). Ayrıca Davis tarafından ortaya konulduğu günden beri kendisi de dahil farklı araştırmacılar tarafından, modeli oluşturan değişken ve faktörlerde değişiklik yapılmasıyla farklı TKM’ler ortaya çıkarılmıştır (Marangunić ve Granić 2015). Etkinlik ve sonuç beklentileri kavramları üzerine inşa edilen, Fred Davis tarafından geliştirilen TKM, geliştirilmesinden bu yana çeşitli bağlamlarda teknolojinin benimsenmesini araştırmak için yaygın olarak kullanılan bir model olmuştur (Kelly 2014). Davis’in teknoloji kullanımının, bireyin teknolojiyi kullanmaya karşı tutumundan etkilendiğini ileri süren Sebepli Davranışlar Teorisinden yola çıkarak geliştirdiği Teknoloji Kabul Modeli, bireyin bilgi teknolojilerini kabul etme ve kullanma davranışlarını analiz etmektedir (Turan 2008).



Şekil 2.2 Teknoloji Kabul Modeli (Şahin 2021).

2.2.2 Planlanmış Davranış Teorisi

Bu teori, Ajzen (1991) tarafından insan davranışlarının incelenip buna etki eden sebepleri bulmaya veya tahmin etmeye yönelik ortaya çıkarılan teoridir. Planlanmış Davranış Teorisinde (PDT) insanlar yapacağı davranışların sonucunu önceden düşünür, seçtikleri bir sonuca ulaşmak için karar verir ve onu uygular. Bu teoride davranışı belirleyenin direkt tutum olmadığı, niyet olduğudur. Bu doğrultuda tutum niyeti etkiler, niyet ise davranışı etkilemektedir. Buna göre PDT’de niyete etki eden üç öge vardır ve teorinin temel boyutlarıdır. Bunlar; davranışa karşı tutum, öznel değerler ve algılanan davranışsal kontroldür. Buna ait görsel Şekil 2.3’de belirtilmiştir. Kılıç (2018)’a göre davranışa karşı tutum, kişinin belli bir davranışa olumlu ya da olumsuz tepkisini ortaya koyması; öznel değerler, sosyal baskı gibi düşünülen, başkalarının düşüncelerine verilen önemi ve kişinin bunları nasıl karşıladığını göstermesi; algılanan davranışsal kontrol ise algılanan davranış zorlukları ve kolaylıkların birleşimi olan ve bunları ne derecede kontrol edebileceğine dair algısı olarak belirtilmiştir. Ayrıca bu üç ögenin de önemli yordayıcıları olduğu düşünülen bazı inançların bir fonksiyonu olarak davranışsal inançlar, normatif inançlar ve kontrol inançları olarak üç belirgin inancın da teorinin temel boyutlarını etkilediği varsayılmıştır (Ajzen 1991). Cheon vd. (2012) yaptığı çalışmada özellikle kontrol inançları başlığı altında yer alan öğrenme özerkliği ve algılanan öz yeterlilikten bahsederek algılanan davranışsal kontrole bu iki boyutun etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. PDT, sosyal psikolojideki en etkili teorilerden olmakla birlikte birçok ampirik makalenin esinlendiği kaynak olmuş, sağlık psikolojisi, siyaset, spor, pazarlama ve eğitim gibi çeşitli alanlarda uygulandığı tespit edilmiştir. (Girardelli ve Patel 2016).

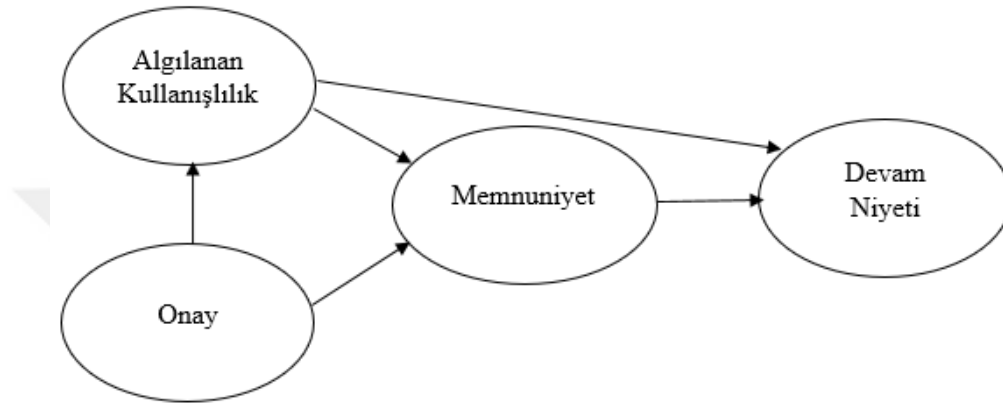


Şekil 2.3 Planlanmış Davranış Teorisi (Ajzen 1991).

2.2.3 Beklenti Onay Modeli

Alam vd. (2022)’ne göre onay, geçmişte, kişinin gerçek deneyiminin ilk beklentisiyle ne ölçüde uyumlu olduğu olarak tanımlanmış olup gerçek deneyim ise ilk beklenti düzeyine uyduğunda veya bu düzeyi aştığında, doğrudan kişinin memnuniyetinin gerçekleşmesine yol açan doğrulama olarak ifade edilmiştir. Örneğin eğitimcilerin AEK ile ilgili orijinal beklentileri doğrulanırsa, aynısını kullanma deneyiminden memnun kalacakları ifade edilebilir. Chen vd. (2013)’ne göre beklenti onay modeli (BOM) ilk olarak Oliver tarafından geliştirilen beklenti onay teorisine (BOT) dayalı olarak Bhattacharjee tarafından geliştirilmiştir. Bhattacharjee (2001a, 2001b) literatüre kazandırdığı BOM’da bireylerin bilgi teknoloji sistemlerini kullanmaya devam etme niyetleriyle bir malı veya hizmeti tekrar satın alma kararları arasındaki uyumu ortaya koyarak, dört temel kavram ile açıklamıştır. Bunlar; algılanan kullanılabilirlik, onay, memnuniyet ve bunların etkisiyle oluştuğunu belirten devam niyeti değişkenleridir. Bu kavramlar görsel olarak Şekil 2.4’de belirtilmiştir. BOM’da beklenti, teknolojiyi kullanma deneyimine dayalı olarak kullanıcıların beklentilerinin karşılanma derecesini; algılanan kullanılabilirlik, kullanıcıların teknolojiyi kullanmanın yararlı olduğuna inanma derecesini; onay, kişilerin teknolojiyi kullanım beklentisi ile gerçek performansı

arasındaki uyumu, memnuniyet, değerlendirmeden kaynaklanan olumlu duygusal durumu; teknolojiyi kullanmaya devam etme niyeti, teknolojiyi yeniden satın alma veya hizmet kullanımına devam etme niyetini ifade eder (Bhattacharjee 2001a, 2001b). Bilgi teknolojisi kullanımı yoluyla beklenti karşılanırsa, kullanıcılar tatmin olma eğilimindedir ve teknolojiyi faydalı olarak algırlar. Buna karşılık, teknolojiyi sürekli kullanma olasılıkları daha yüksektir.

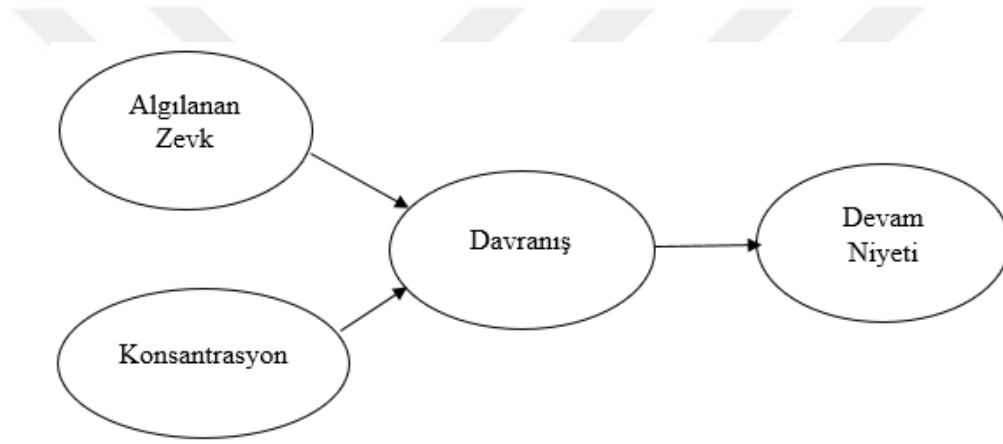


Şekil 2.4 Beklenti Onay Modeli (Bhattacharjee 2001a, 2001b).

2.2.4 Akış Teorisi

Kişiler öğrenme sırasında, bazen yapılan etkinliğin kendisi dışında zaman, çevre ve diğer faktörlerin farkındalığını kaybetme noktasına kadar etkinliğe tamamen kapılırlar. Csikszentmihalyi (1990) bu optimal psikolojik durumu tanımlamak için “akış” terimini kullanmıştır. Buradaki akış durumu eğitim açısından değerlendirildiğinde öğrencinin yoğun bir şekilde bir göreve odaklandığında zaman ve mekân duygusunu kaybettiği tam daldırmadır. Akış teorisine göre olumlu bir öznel deneyim, bir etkinliği gerçekleştirmenin önemli bir nedeni haline gelir. Bir etkinlik "iyi hissettiriyorsa", doğası gereği motive edicidir ve insanların etkinliği kendi iyiliği için yapma olasılığı daha yüksektir (Moon ve Kim 2001). Akış karmaşık bir kavramdır ve araştırmacılar onu genellikle birden fazla boyutla ölçer. Örneğin, Koufaris (2002) akışı ölçmek için algılanan zevk, algılanan kontrol ve konsantrasyon dahil olmak üzere üç yapı geliştirmiştir ve bunlar bu çalışmada benimsenen boyutlardır. Algılanan kontrol, PDT'deki algılanan davranışsal kontrole benzer olduğu için tekrar incelemeye

alınmamıştır. Buna göre çalışmaya dahil edilen akış teorisi görsel olarak Şekil 2.5’de gösterilmiştir. Algılanan zevk, belirli bir sistemi kullanma faaliyetinin, sistem kullanımından kaynaklanan herhangi bir performans sonucunun yanı sıra, kendi başına ne kadar eğlenceli olduğunun algılanma derecesi olarak tanımlanır (Lee 2010). Konsantrasyon, bireyin meşgul olduğu etkinliğe odaklanması, odaksa sınırlı bir uyaran alanına daraltılarak alakasız düşünceler ve algıların filtrelenmesidir (Moon ve Kim 2001). Bu şekilde, kişi öz bilincini kaybeder, etkinliğe kendini kaptırır ve zihinsel süreçlerin daha yoğun bir şekilde farkına varır. Yine eğitim açısından değerlendirildiğinde kişilerin farklı eğitim materyalleriyle etkileşimleri sırasında eğlenceli bir duruma düştüklerinde, dikkatleri etkileşimlere odaklanacaktır.



Şekil 2.5 Akış Teorisi

2.2.5 Öğretmenlerin AEK'yi Kullanmaya Devam Etme Niyetleri Hakkında Yapılmış Çalışmalar

Bölüm 2.2’de TKM, PDT, BOM ve Akış Teorisiyle kişilerin davranışsal niyetlerini ortaya çıkarmak için çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Bu bölümde öğretmen, öğrenci gibi farklı gruplara uygulanan, AEK ile bu modellerin veya benzer modellerin kullanılmasıyla yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Buna göre; Mtebe ve Raisamo (2014) yaptığı çalışmasında Birleşik Teknoloji Kabulü ve Kullanımı Teorisi (BTKKT) modelini kullanarak öğretmenlerin öğretimde AEK'yi benimseme ve kullanma niyetlerini ortaya çıkartmayı hedeflemiştir. Ayrıca bununla beraber AEK ile ilgili öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları da tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Tanzanya'daki beş yükseköğrenim kurumlarında görev yapan 104 eğitmenin katılımıyla

gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, performans beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar ve sosyal etkinin anlamlı bir etkisi olmadığı halde, çaba beklentisinin öğretmenlerin AEK kullanma niyetleri üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yetersiz bilgi iletişim teknoloji altyapısı, fikri mülkiyet ve telif hakları, AEK'nin uygunluğu ve kalitesi, AEK'nin varlığı hakkındaki farkındalık AEK'nin öğretmenler tarafından kullanma niyetlerini etkileyen zorluklar olarak tespit edilmiştir.

Kelly (2014) çalışmasında, eğitimcilerin AEK'nin benimsenmesini ve kullanımını etkileyen algılarını incelemiştir. Bunun için TKM benimsenmiş ve model uygunluğunu test etmek ve değişkenler arasındaki korelasyonu incelemek için yol analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada genel bilgisayar sistemi öz-yeterliği dışsal bir faktör olarak, algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kullanışlılık/fayda ve gerçek sistem kullanımı ise içsel faktör olarak test edilmiştir. Bu araştırmadaki katılımcılar yükseköğrenim eğitimcileri, K-12 eğitimcileri ve işbaşı programı eğitimcileridir. Öz yeterliliğinin algılanan kullanım kolaylığı üzerinde bir etkisinin olup olmadığıyla ilgili olarak öz yeterliliğin algılanan kullanım kolaylığı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu, ancak ikisi arasında yüksek bir korelasyon olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu, anketin uygulama öz-yeterlik kısmında sorulan teknolojilerin (Örn. sunum yazılımı, e-posta vb.) algıları ile AEK arasında bir miktar kopukluk olduğu anlamına gelebilir. Başka bir deyişle, biri çevrimiçi iletişim araçlarını kullanma konusunda kendine güven duysa bile, bunun AEK'yi bulma ve kullanma konusundaki güven düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Kullanım kolaylığının, algılanan faydanın üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığıyla ilgili olarak kullanım kolaylığının, algılanan faydanın üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ve yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim veya öğretim ortamlarında iyi tasarlanmış ve teknik olarak kaliteli AEK'yi keşfetme fırsatları, bu kaynakların algılanmasını iyileştirebilir. Algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan faydanın, davranışsal kullanım niyeti üzerindeki etkisinin olup olmadığıyla ilgili olarak algılanan faydanın, kullanım kolaylığından daha fazla davranışsal kullanım niyeti üzerindeki etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Kullanıma yönelik davranışsal niyetin fiili kullanım üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığıyla ilgili olarak güçlü bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Tang vd. (2021) K-12 öğretmenlerinin öğretim programlarına AEU'nun dahil edilmesinin AEK'yi kabullerini artırıp artırmadığını belirlemek için iki aşamalı sıralı açıklayıcı karma yöntem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir devlet üniversitesinde eğitim teknolojisi yüksek lisans programı tarafından sunulan 16 haftalık çevrimiçi bir kursta gerçekleştirilmiştir. Bu kurstaki öğrencilerin hemen hemen hepsi 5 yıldan fazla K-12 öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin AEK'yi uyarlamasına ve daha sonra yeni oluşturulan AEK'yi o sınıfın ötesinde üretmesine ve dağıtmasına izin veren yenilenebilir ödevler gibi AEU'ya yer vermiştir. TKM'ye atıfta bulunan nicel aşama, öğretmenlerin AEK'yi kabulünü etkileyen faktörlerdeki değişimi incelemiştir. Bunu nicel bulguların tamamlayıcı bakış açılarını sağlamak için nitel aşama takip edilmiştir. Bu araştırma, tamamlayıcı bulguları bütünleştirerek, AEU'nun öğretmenlerin AEK'yi kullanmaya yönelik algılanan kolaylığı ve öz-yeterliliğini artırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca katılımcıların AEU deneyiminin AEK hakkında otantik bir farkındalık geliştirdiği, AEK kullanımı hakkında artan öz yeterliliğe sahip olduğu, AEK'ye yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin AEK'yi kabul etmede karşılaştıkları zorluklarla ilgili olarak temalar belirlenmiş, buna bağlı bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uygulanabilir AEK'yi gözden geçirmek için gereken zamanın olmaması, AEK'nin tutarsız kalitesi, okul yönetiminin incelenmemiş, onaylanmamış AEK kullanımını kısıtlaması, öğretmenlerdeki olumlu tutum eksikliği ve öğretmenlerin önceki deneyimlerinin eksikliği karşılaşılan zorluklardır.

Sun vd. (2010) Mantıklı Davranış Teorisi (Theory of Reasoned Behavior), TKM ve akış teorisinden yararlanarak üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimi için açık kaynakları kabul etmelerini etkileyen faktörleri incelemiştir. 200 kişilik katılımcı grupla çalışma gerçekleştirilmiş ve yapısal eşitlik modellemesi ile veri analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre bilgi kalitesi ve algılanan kullanışlılığın, kullanıcıların kabulünü etkileyen iki ana faktör olduğu belirtilmiştir. Algılanan kullanım kolaylığının, algılanan kullanışlılığı ve algılanan zevki önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Algılanan zevkin kullanıcı kabulü üzerindeki bariz etkisi bulunamamıştır. Bu nedenle, açık kaynak sağlayıcılarının, öğrencilerin öğrenme verimliliğini ve öğrenme etkilerini geliştirmek için kaliteli ve yararlı bilgiler sağlaması gerektiği belirtilmiştir.

AEK ile öğretmenlerin bunu kullanma niyeti arasında yapılmış çalışmalardan daha fazla dijital teknolojiler, eğitim teknolojileri, e-öğrenme, mobil öğrenme, çevrimiçi platformlar gibi kavramların kullanımıyla ilgili niyetlerin incelendiği çalışmalar tespit edilmiştir. Örneğin; Mtebe ve Gallagher (2022) öğretim üyelerinin pandemi sonrası dijital teknolojileri belirli bir kurumsal bağlamda kullanmaya devam etme niyetlerini araştırmıştır. Tanzania'daki prestijli bir üniversitede öğretim etkinliklerini geliştirmede eğitimcilerin dijital teknolojileri kullanmaya devam etme niyetlerini araştırmak için Beklenti-Onay Modelini uyarlamıştır. Çalışmada, karma bir sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Bulgular, algılanan fayda ve memnuniyetin, eğitimcilerin kullanmaya devam niyetlerini motive eden iki faktör olduğunu göstermiştir. Ayrıca hem pandemi öncesinde hem de pandemi sırasında dijital teknolojilere önemli ölçüde maruz kalınmasına rağmen, dijital teknolojilerin öğretimde sürekli kullanımının hala pragmatik kaygılarla tanımlandığı düşünülmektedir. Bu endişeler; erişim, maliyet ve teknik bilgi ile ilgili yapısal sorunlarla birleşen niyet, kimlik ve ortaya çıkan uygulamanın karmaşık kesişimleri olarak belirtilmiştir.

Sun ve Mei (2022) ikinci dil olarak Çince yabancı dil öğretmenlerine, eğitim bağlamında önceki teknoloji kabul araştırmalarına teorik bir bakış açısıyla odaklanarak, öğretmenlerin eğitim teknolojisini kullanma niyetlerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Bunun için altı ilgili yapı belirlenerek; teknolojiyi kullanma niyeti, algılanan kullanışlılık, teknoloji kullanımına yönelik tutumlar, teknolojinin öz yeterliliği, kolaylaştırıcı koşullar ve teknoloji kullanım deneyimiyle üç hipotez model oluşturulmuştur. Çin'deki iki önemli ulusal üniversiteden toplam 331 dil öğretmeni bu çalışmaya katılmış, veriler bir öz bildirim anketi aracılığıyla toplanarak yapısal eşitlik modellemesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda algılanan kullanışlılık, teknoloji öz yeterliliği ve kolaylaştırıcı koşullar, teknoloji kullanımına yönelik tutumlar üzerinde doğrudan olumlu etkilere sahipken, algılanan kullanışlılık, teknoloji kullanımına yönelik tutumlar ve teknoloji kullanım deneyimi unsurlarının, teknolojiyi kullanma niyeti üzerinde olumlu bir etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Ünal ve Güngör (2021) yaptığı araştırmayla öğrencilerin duolingo adında mobil dil öğrenme uygulamasıyla mobil destekli dil öğrenmeye (MALL) devam etme niyetini

tahmin etmeyi amaçlamıştır. Bunu yapmak için bir devlet üniversitesindeki İngilizce I dersini alan 379 öğrenciden aldığı verilerle TKM, PDT ve BOM olmak üzere üç farklı modeli kullanmıştır. Buna göre algılanan davranışsal kontrol, tutum, öznel normlar, memnuniyet ve algılanan kullanılabilirliğin üniversite öğrencilerinin MALL'ı kullanmaya devam etme niyetleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bajaj vd. (2021) çalışmasında üniversite öğretmenlerinin COVID-19 salgınından sonra çevrimiçi platformları kullanmaya devam etme niyetlerine yönelik algılarını araştırmıştır. Buna göre Hindistan'da yükseköğretimde öğretmenlik yapan 242 katılımcıyla TKM çerçevesine dayanan araştırmayla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada hem nitel hem de nicel teknikleri içeren karma yöntemli bir araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma sonunda, erkek öğretmenlerin COVID-19 sonrası durumda çevrimiçi öğretim platformlarını kullanmaya, kadın öğretmenlere göre daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Algılanan kullanım kolaylığının öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumunu, çevrimiçi öğretime yönelik tutumun ise çevrimiçi öğretime devam etme niyetini olumlu yönde etkilediği; algılanan faydanın ise çevrimiçi öğretime devam etme niyetini olumlu yönde etkilemediği, sonucuna varılmıştır.

Al-Emran vd. (2020) m-öğrenme (mobil öğrenme) kullanımına devam etme niyetiyle ilgili yaptığı çalışmasında TKM, PDT ve BOM olmak üzere üç farklı teorik modelin birleşimiyle entegre bir model kullanarak Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki (BAE) The British University'de kayıtlı 273 lisansüstü öğrenciden veri toplamıştır. Bu kapsamda varılan sonuçlara göre; algılanan kullanım kolaylığının, tutumun, algılanan davranışsal kontrolün ve öznel normların, m-öğrenmenin devam eden kullanımını açıklamak için önemli yordayıcıları olduğu; bununla birlikte, algılanan kullanılabilirliğin ve memnuniyetin devam etme niyeti hakkında önemsiz belirleyicileri olduğu belirtilmiştir.

Eksail ve Afari (2020) ise öğretmen adaylarının teknoloji kullanma niyetlerini belirlemek için algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı, öznel norm, kolaylaştırıcı koşullar, teknoloji kullanımına yönelik tutum ve davranışsal niyetlerini TKM kullanarak ölçmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda Bahreyn'deki 203 stajyer öğretmen üzerinde çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, algılanan kullanım

kolaylığının algılanan kullanılabilirlik ve kullanıma yönelik tutumun orta düzeyde bir yordayıcısı olduğunu ve algılanan kullanılabilirliğin teknolojiyi kullanma davranışsal niyetinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, teknoloji kullanımına yönelik öznel norm ve tutumun, teknolojiyi kullanmaya yönelik davranışsal niyet ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.

Lee (2010) kullanıcıların e-öğrenme (elektronik öğrenme) ortamını kullanmaya devam etme niyetlerini açıklamak ve tahmin etmek için teorik bir model varsayımında bulunarak TKM, PDT, BOM ve akış teorisini sentezleyerek bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tayvan'daki Ulusal Pingtung Üniversitesi'nin sürekli eğitim programında e-öğrenme hizmeti kullanan 363 öğrenciden alınan verilerle bazı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre memnuniyetin kullanıcıların devam etme niyeti üzerinde en önemli etkiye sahip olduğunu ve bunu algılanan kullanılabilirlik, tutum, konsantrasyon, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün önemli ancak daha zayıf yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin AEK kullanma niyetinden ziyade teknoloji kullanma niyetiyle ilgili çalışmalar mevcut olup bunlar da oldukça sınırlıdır. Örneğin; Jiang vd. (2021) İngilizce öğretmenlerinin ters yüz öğretimi kullanma niyetlerini, bunun yeterlilik ve özerklik, motivasyon, öz-yeterlik, inanç ve destek ihtiyaçlarının karşılanması ile olan ilişkilerini incelemiştir. Bu doğrultuda öz belirleme teorisi ve motivasyon-fırsat-yetenek teorisini kullanarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin cinsiyet, üniversitelerin prestiji, önceki deneyimler ve İngilizce kurslarının türü açısından bireysel farklılıklarla birlikte, ters yüz öğretimi kullanmak için genel olarak olumlu bir niyete sahip olduklarını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca ihtiyaç tatmininin ters-yüz öğretim için kullanım niyetlerinin bir öncülü olduğunu ortaya koymuştur. Tanımlanan düzenleme, öğretmenler daha yüksek öz-yeterlik ve destek deneyimlediğinde kullanım niyetiyle daha olumlu ilişkiliyken, ters yüz öğretime yönelik daha yüksek düzeyde inançlara sahip olduklarında kullanım niyetiyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular ayrıca, öğretmenlerin bağlamlarından daha az destek aldıklarında veya daha düşük öz-yeterlik yaşadıklarında, içe yansıtılan düzenlemenin kullanım niyeti ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Lai Wah ve Hashim (2021) öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil öğretimi için teknolojiyi kullanma niyetlerini etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Buna göre, BTKKT bazı değişikliklerle uygulanmıştır. Basit rastgele örnekleme kullanan bu çalışma, Malezya'daki 257 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışma sonunda teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisinin, teknolojiyi öğretime dahil etme niyeti üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür incelendiğinde AEK ile yapılan araştırmalarda daha çok TKM ve PDT ile ilgili modellerin kullanıldığı BOM ve akış teorisiyle ilgili modellerin ise oldukça az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında mobil öğrenme, e-öğrenme, dijital teknolojiler, eğitim teknolojileri gibi kavramlarla kullanma niyetlerinin incelendiği çalışmalara sıklıkla rastlanmıştır. Ayrıca AEK kullanma niyeti ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya (Örn: Kelly, 2014; Mtebe ve Raisamo, 2014; Tang vd., 2021) rastlanırken bu çalışmalarda kullanılan modeller TKM, PDT, BOM ve akış teorisinin yanında BTKKT modeli gibi farklı modellerin de kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmayı özgün kılan özelliklerden bir tanesi Ünal ve Güngör (2021)'ün çalışmasında olduğu gibi BOM'u da içine alan bir modelle gerçekleştirilmesidir. Bunun yanında Lee (2010)'in çalışmasına benzer şekilde TKM, PDT, BOM ve akış teorisini sentezleyerek AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin kullanım niyetinin belirlenmeye çalışılmasıdır. Diğer bir deyişle mevcut araştırmada birden fazla dil işleme teknolojilerinin farkındalık durumunu tespit ederek bunları kullanmaya devam etme niyetlerinin tahmini için TKM, PDT, BOM ve Akış Teorisi'nin entegrasyonu ile hibrit model geliştirilerek literatürdeki bu boşluğu gidermek amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırma Deseni

Araştırmada, değişkenleri nesnel bir şekilde ölçüp sayısal verilerle açıklayabilmek için nicel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem gözleme, ölçmeye dayalı gerçekleşen, yinelenen, nesnel araştırma yaklaşımıdır. Kırcaali İftar (1999)'a göre bu yöntem bilimin değer yargılarından ve öznel açıklamalarından bağımsız yapılan, gözlem veya ölçümlerden elde edilen verilerden oluşan, amacı kişilerin sosyal eylemlerinin gözlem, ampirik ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçtüğü yaklaşımdır. Yapılan araştırmanın özelliğine uygun olarak nicel araştırma yöntemleri, içinde birçok farklı modelle kullanılmaktadır. Buna göre bu çalışma için kullanılan araştırma modeli hem ekonomik hem de amaca uygun olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli düşünülmüştür. Tarama modeli, hali hazırda var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup araştırmaya konu olan olay, birey ve benzeri neyse kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılan modeldir (Bedir Erişti vd. 2013). Buna göre evren hakkında genel bir kanıya varmak için evren içinden alınacak bir grup, örneklem üzerinde yapılan düzenlemedir.

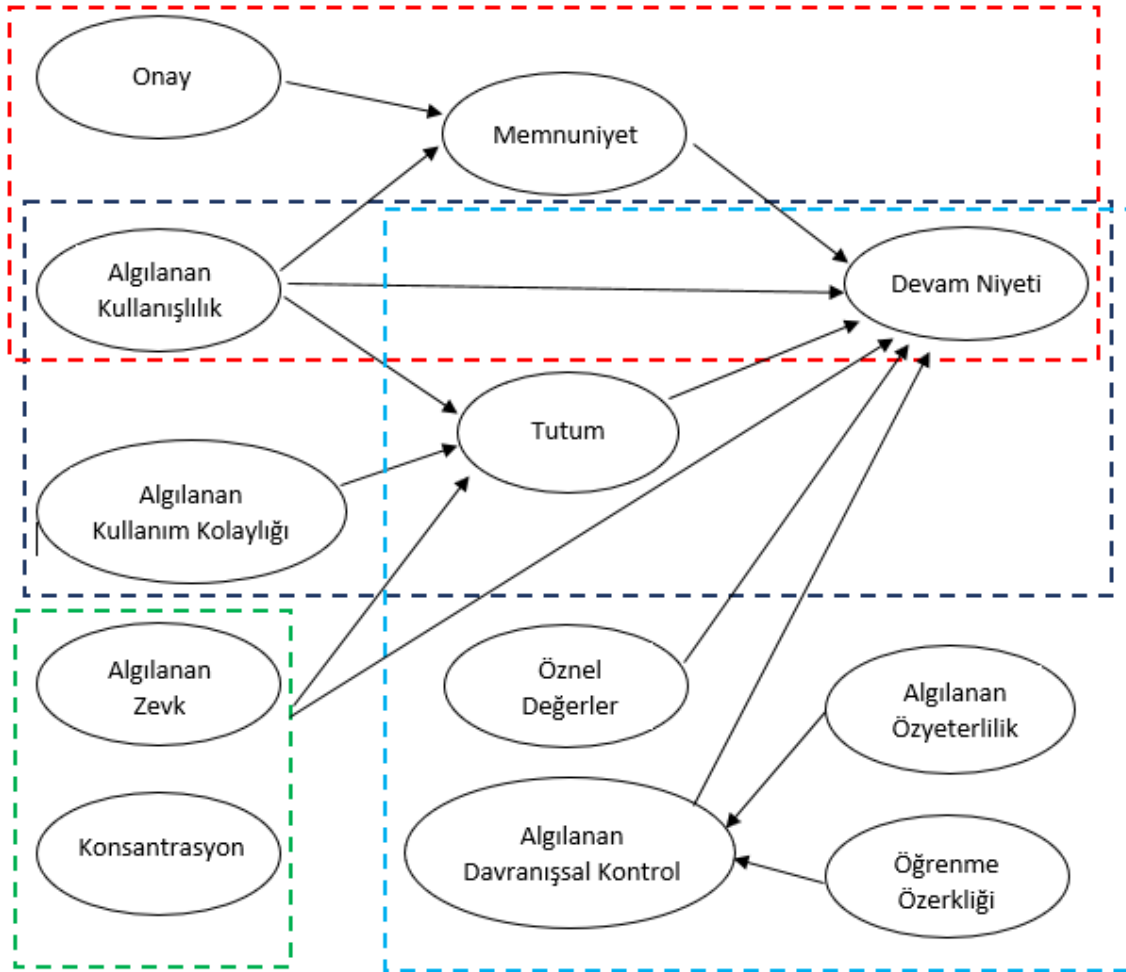
Araştırmalarda kullanılan enine kesitsel anket ve boylamsal anket olmak üzere iki ana anket türü vardır. Kesitsel bir anket, önceden belirlenmiş bir popülasyondan alınan bir örneklemde bilgi toplar ve ayrıca, tüm verilerin toplanması için geçen süre bir günden birkaç haftaya veya daha uzun süreye kadar sürse de bilgiler yalnızca tek bir noktada toplanır (Fraenkel vd. 2012). Buna göre değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeden var olan koşulları betimlemek için araştırmada EK-1'de yer alan kesitsel anket çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.2 Araştırmanın Modeli

Uygulama iki aşamalı gerçekleştirilmiş olup öncelikle AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin farkındalık durumları tespit edilmiştir. Yeterli sayıda anket cevabına ulaşıldığında toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Verilen cevaplara göre öğretmenlerin farkında oldukları ve kullandıkları AEK'ler arasından seçim yapılarak alakalı dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetleri oluşturulan entegre modelle tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçekte kullanılan ilk 24 madde Cheon vd. (2012)'den alınmıştır. Cheon vd. (2012)'nin çalışmasında yer alan eğitmen hazırlığı ve öğrenci hazırlığı ile ilgili alt boyutlar araştırmada kullanılmamıştır. Cheon vd. (2012)'nin çalışmasında yer alan Algılanan Kullanım Kolaylığı, Algılanan Kullanışlılık, Tutum, Öznel Değerler, Algılanan Öz Yeterlilik, Öğrenme Özerkliği, Algılanan Davranışsal Kontrol ve Niyet alt boyutları araştırmada ölçülmüştür. Bununla beraber Bhattacharjee (2001b)'de yer alan Onay ve Bhattacharjee (2001a)'de belirtilen Memnuniyet alt boyutu da ölçülmüştür. Son olarak ise Moon ve Kim (2001)'den adapte edilen Lee (2010)'nin araştırmasında yer alan Algılanan zevk ve Konsantrasyon alt boyutları da ölçülmüştür. Ölçekte kullanılan bu yapıların şema olarak gösterimi Şekil 3.1'de gösterilmiştir. Şema olarak gösterilen bu araştırma modeline göre aşağıda belirtildiği şekilde 15 adet hipotez önerilmiştir. Bunlar

- Hipotez 1: Algılanan kullanım kolaylığı (AKK), Tutumu (T) pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 2: Algılanan kullanılabilirlik (AK), Niyeti (N) pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 3: AK, Memnuniyeti (M) pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 4: AK, T'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 5: T, N'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 6: Öznel değerler (ÖD), N'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 7: Algılanan öz yeterlilik (AÖY), Algılanan davranışsal kontrolü (ADK) pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

- Hipotez 8: Öğrenme özerkliği (ÖÖ), ADK'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 9: ADK, N'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 10: Onay (O), M'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 11: M, N'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 12: Algılanan zevk (AZ), N'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 13: AZ, T'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 14: Konsantrasyon (K), N'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- Hipotez 15: K, T'yi pozitif ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.



Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli

3.3 Katılımcılar

Bilimsel çalışmalarda hedeflenen duruma ulaşmak için uygun veri kullanmak, elde edilen bu veriler doğrultusunda belli çıkarım ve sonuçlara ulaşmak, bu bulguları araştırma kapsamında genelledebilmek temel bir olgudur. Buna göre evren, üzerinde çalışma yapılacak olan ve belli bir tanıma uyan elemanların oluşturduğu diğer bir deyişle araştırmacının çalışma alanını oluşturan ve ulaştığı sonuçları genelleştirdiği kitledir (Gay 1987). Çalışma sonuçlarının genellenebildiği evrene ulaşmak çoğu zaman olası değildir. Bu sebeple evreni temsil etme özelliğine sahip belirli sayıda kişi, olay ya da olguyu incelemek en kolay çözümdür. Bu durumda devreye örnekleme süreci girmektedir. Örneklem, evren içinden belli usullerle seçilen ve evreni temsil etme özelliğine sahip öğelerin oluşturduğu topluluktur (Ural ve Kılıç 2006). Çoğu zaman rastgele veya sistematik rastgele olmayan bir örnek seçmek son derece zordur hatta bazen imkansızdır. Böyle zamanlarda, bir araştırmacı çalışma için uygun olan bir grup bireyi kullanması uygun örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd. 2012). Bu tür örneklemenin bariz avantajı kolaylıktır. Genel olarak, uygun numunelerin herhangi bir popülasyonu temsil ettiği düşünülemez ve mümkünse bunlardan kaçınılmalıdır. Ne yazık ki bazen bir araştırmacının sahip olduğu tek seçenek bunlardır. Araştırma farklı örneklem yöntemleri arasından zaman gibi kısıtlı etkenler sebebiyle daha rahat ulaşılabilecek, uygulama yapılabilecek şekilde olması ve evreni temsil edebilecek düşüncesiyle bu yöntemin seçilmesine karar verilmiştir. Bu sebeple yapılacak çalışma, araştırma evreni olarak Afyonkarahisar ilinde görev yapan 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve Afyon Kocatepe Üniversitesinde görev yapmakta olan yabancı dil dersini veren öğretim elemanlarıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılarak alınan örneklem grubuna uygulanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Çizelge 3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1 Katılımcılara ait demografik bilgiler.

Demografik Değişkenler	Madde	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	133	57,5
	Kadın	97	42,5
Yaş	< 25	6	2,6
	26-35	115	49,8
	36-45	77	33,3
	46-55	28	12,1
	> 56	5	2,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	184	79,7
	Yüksek Lisans	42	18,2
	Doktora	5	2,1
Mezun Olunan Alan	Dilbilim	12	5,2
	İngilizce Öğretmenliği	132	57,1
	Dil ve Edebiyat	65	28,1
	Modern Diller	5	2,2
	Uygulamalı Dilbilim	5	2,2
	Diğer	12	5,2
Öğretim Deneyimi	< 3 yıl	7	3,0
	3 – 5 yıl	11	4,8
	6 – 10 yıl	88	38,1
	11 – 15 yıl	72	31,2
	16 – 20 yıl	29	12,5
	21 – 25 yıl	15	6,5
	> 26 yıl	9	3,9
Ders Verilen Okul Türü	İlkokul	33	14,3
	Ortaokul	87	37,7
	Lise	98	42,4
	Üniversite	8	3,4
	Diğer	5	2,2

Çizelge 3.1 incelendiğinde katılımcıların %57,5'inin ($f=133$) erkek, %42,5'inin ($f=97$) kadın olduğu görülmektedir. Bu da katılımcıların cinsiyete göre dengeli dağılımını göstermektedir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki aşamalı olarak veri toplanmıştır. İlk aşamada, Pérez-Paredes vd. (2018)'nin yaptığı mobil destekli dil öğretiminde AEK dil işleme teknolojilerinin

kullanımına ilişkin dil öğretmenlerinin algıları adlı çalışmasından yola çıkılarak hazırlanmış EK-1’de yer alan anket çalışmasıyla AEK’lerden dil işleme teknolojileri hakkında öğretmenlerin farkındalık durumları incelenmiştir. Bu ankette dil işleme teknolojileri hakkında farkında olma ve bunları kullanma durumları açığa çıkartılmıştır. İkinci aşama çeşitli araştırmacılar tarafından daha önce onaylanmış çalışmalara dayanmaktadır. Buna göre Davis (1986) tarafından geliştirilen TKM, Ajzen (1991) tarafından geliştirilen PDT’nin Cheon vd. (2012) tarafından entegre edilmesiyle oluşturulmuş modelin ölçeğine Bhattacharjee (2001a, 2001b) tarafından ortaya atılan BOM ve Lee (2010)’nin yaptığı çalışmada yer alan akış teorisinin eklenerek bu modellerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş EK-2’deki ölçek kullanılmıştır. Bunun için referans alınan çalışmalardan uyarlanmış ölçek maddeleri Çizelge 3.2’de sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından ortaya konan ölçeklerdeki öğeler farklı bağlamlarda kullanıldığından, tüm öğeler AEK bağlamına uyarlanmıştır. Maddeler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen formlar karşılaştırılmış ve iki formun arasındaki farklar tartışılarak doğru tercümeye ulaşılmıştır. Maddelerin kontrolünden sonra son ölçek formu oluşturulmuştur. Form, cinsiyet, yaş gibi demografik soruları içeren 7 maddelik Likert tipi bir ölçektir (1 = kesinlikle katılmıyorum ve 7 = kesinlikle katılıyorum). Öğretmenlere uygulanacak öncelikli anket ve sonraki uygulama olan ölçek, Google form ile düzenlenerek öğretmenlerin dijital araçlarla veri girişi yapmasına olanak tanıyacak şekilde web tarayıcıları üzerinden online olarak ulaştırılmıştır. Katılımcılar ayrıca bu formu doldurmak için mobil cihazlarını (cep telefonu, tablet vb.) kullanmışlardır. Ayrıca yüz yüze görüşme yapma imkânı olan bireylerle basılı doküman kullanarak ölçek uygulanmıştır.

Çizelge 3.2 Ölçeğin maddeleri ve referans araştırmalar.

Madde No	Yapı Adı	Kısaltma Adı	Madde Adı	Referans Araştırma
1	Algılanan Kullanım Kolaylığı	AKK	AKK1	Cheon vd. (2012)
2			AKK2	
3			AKK3	
4	Algılanan Kullanışlılık	AK	AK4	
5			AK5	
6			AK6	
7	Tutum	T	T7	

Çizelge 3.2 (Devam). Ölçeğin maddeleri ve referans araştırmalar.

Madde No	Yapı Adı	Kısaltma Adı	Madde Adı	Referans Araştırma
8			T8	
9			T9	
10	Öznel Değerler	ÖD	ÖD10	
11			ÖD11	
12			ÖD12	
13	Algılanan Öz Yeterlilik	AÖY	AÖY13	
14			AÖY14	
15			AÖY15	
16	Öğrenme Özerkliği	ÖÖ	ÖÖ16	
17			ÖÖ17	
18			ÖÖ18	
19	Algılanan Davranışsal Kontrol	ADK	ADK19	
20			ADK20	
21			ADK21	
22	Niyet	N	N22	
23			N23	
24			N24	
25	Onay	O	O25	Bhattacharjee (2001b)
26			O26	
27			O27	
28	Memnuniyet	M	M28	Bhattacharjee (2001a)
29			M29	
30			M30	
31	Algılanan Zevk	AZ	AZ31	Moon ve Kim (2001)*den
32			AZ32	uyarlanmış Lee (2010)
33			AZ33	
34	Konsantrasyon	K	K34	
35			K35	
36			K36	
37			K37	

3.5 Veri Toplama Süreci

Araştırma için kullanılan anket ve ölçek uygulamalarını içeren iki aşamalı veri toplama süreci birtakım uygulamaları barındırmaktadır. Öncelikle veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına dair etik kurulu, yapılan araştırmayı incelemiş ve herhangi bir sakınca olmadığına 15.02.2023 tarihli ve 162327 sayılı kararı ile onay vermiştir. Ayrıca okul ve kurumlardaki öğretmenlerin görüşlerine ulaşabilmek için Valilik makamından 03.04.2023 tarihli ve 73647360 sayılı olur ile araştırma izni alınmıştır. Katılımcılar veri toplama esnasında gönüllü onam formunu onaylayarak çalışmaya gönüllü olarak katıldığını beyan etmiştir. Bu onam formunda katılımcılara ait kişisel

verilerin tez çalışması dışında kullanılmayacağı ve araştırmaya katılmaktan vazgeçtiklerinde çıkış yapabilecekleri bildirilmiştir. Süreç içerisinde özellikle katılımcılara ulaşabilmek, zamandan tasarrufu sağlayabilmek adına katılımcıların Google form üzerinden online veri girişi yapması sağlanmıştır. Tabi ki bu durumun katılımcılardan bazılarının form bilgilerini özensiz doldurmasına yol açtığı görülmüştür. Ölçek maddelerinden cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve benzeri bazı maddelerdeki soruların boş bırakıldığı tespit edilmiştir. Toplamda 240 kişi sorulara cevap verdiği biliniyorken, tam olarak ilgili alanları dolduran 230 katılımcının olduğu görülmüştür. Bunun üzerine katılımcı sayısı 230 olarak baz alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin basılı doküman üzerinden verilen cevaplarda daha özenli davrandığı görülmüştür. Çizelge 3.1 incelendiğinde İngilizce derslerinin daha çok ortaokul ve lise düzeyinde olduğundan buradaki katılımcıların da daha fazla olması beklendiği gibi çıkmıştır. Bu süreçte ilkökul ve üniversite düzeyindeki katılımcılara daha fazla ulaşabilmek için tekrar tekrar veri toplanmış, üniversite düzeyindeki katılımcıların oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

3.6 Veri Analizi

Bu çalışmada geliştirilen kapsamlı modeli test etmek için Kısmi En Küçük Kareler Yapısal Eşitlik Modellemesi (PLS-SEM) kullanılmıştır. PLS-SEM, Kovaryans Tabanlı Yapısal Eşitlik Modellemeye alternatif bir yöntemdir. PLS-SEM, teorileri test etmek veya çoklu değişkenler arasındaki ilişkileri onaylamak ve reddetmek yerine hedef yapıları ve bunların ilişkilerini tahmin etmeyi ve açıklamayı amaçlar (Hair vd. 2014). Ayrıca PLS-SEM, bağımlı gizil yapıların açıklanan varyansını maksimize etmeyi amaçlayan nedensel bir modelleme yaklaşımıdır (Hair vd. 2011).

Bu çalışmada PLS-SEM kullanılmasının bazı nedenleri vardır. İlk olarak, bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin AEK'yi kullanmaya yönelik devam etme niyetiyle ilişkili faktörleri araştırmayı amaçlamaktadır. Modelimizde, devam etme niyeti birincil bağımlı değişkendir ve bu değişkenin yordayıcıları, PLS-SEM aracılığıyla keşfedilebilir. İkincisi, Hair vd. (2011), bu çalışmada olduğu gibi birden fazla yapıdan oluşan bir model olması durumunda verilerin PLS-SEM ile analiz edilmesini önermektedir çünkü

PLS-SEM, model tahmini için açıklama ve tahmin bakış açılarının birleştirilmesine izin vermektedir (Hair vd. 2017).

Yukarıda bahsedilen güçlü yönlerinden dolayı bu çalışmada, temelini PLS-SEM yaklaşımından alan SmartPLS 4 programı kullanılmıştır. Hair vd. (2011) çalışmasında önerdiği gibi veriler iki aşamalı bir süreçle analiz edilmiştir. İlk olarak ölçüm modeli, yapı ölçümlerinin güvenilirliği ve geçerliliği ile değerlendirilmiştir. Yapı ölçümlerinin güvenilirliği ve geçerliliği onaylandıktan sonra, ikinci adım, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için yapısal model değerlendirilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgular analiz edilerek ortaya konulmuştur. Bununla beraber sonuçlar değerlendirilmiş ve bu kısımda sunulmuştur.

4.1 İngilizce Öğretmenlerinin AEK'lerden Dil İşleme Teknolojilerinin Farkındalık Durumunun İncelenmesi

Pérez-Paredes vd. (2018)'nin yaptığı çalışmadan esinlenerek oluşturulan EK-1'de yer alan anket çalışması katılımcı gruba uygulanmıştır. Buna göre dil işleme teknolojileri hakkında öğretmenlerin farkındalık durumları tespit edilmiştir. Katılımcı grubun dil işleme teknolojilerine ait cevapları Çizelge 4.1'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1 Öğretmenlerin dil işleme teknolojileri hakkında farkındalık durumu.

AEK Uygulamaları	Hiç duymadım	Duydum, kullanmadım	Ara sıra kullanıyorum	Sıklıkla kullanıyorum	Her zaman kullanıyorum
Dil öğrenme uygulamaları	%0,8	%41,3	%38,1	%12,7	%7,1
Online sınav-quiz aracı	%4	%28,6	%38,1	%21,4	%7,9
Çevrimiçi sözlükler	%0,8	%4,8	%25,4	%34,1	%34,9
Eşdizimli sözlükler	%46,8	%31	%16,7	%4	%1,6
Metin seslendirme teknolojileri	%34,9	%40,5	%23,8	%0,8	%0
Metin özetleme araçları	%58,7	%28,6	%12,7	%0	%0
Kavramsal sözlük wordnet	%55,6	%28,6	%12,7	%0,8	%2,4
Görsel sözlükler	%39,7	%37,3	%18,3	%3,2	%1,6
Otomatik kelime listesi	%61,1	%25,4	%11,9	%0,8	%0,8
Eklerine ayırma	%69	%19,8	%9,5	%1,6	%0
Cümleyi öğelerine ayırma	%61,9	%16,7	%19,8	%1,6	%0

Çizelge 4.1 (Devam). Öğretmenlerin dil işleme teknolojileri hakkında farkındalık durumu.

AEK Uygulamaları	Hiç duymadım	Duydum, kullanmadım	Ara sıra kullanıyorum	Sıklıkla kullanıyorum	Her zaman kullanıyorum
Kelime düzeyi belirleme	%64,3	%23	%10,3	%0,8	%1,6
Yazım denetleyicileri	%55,6	%28,6	%12,7	%3,2	%0
Metin okunabilirlik indeksi	%73	%22,2	%4,8	%0	%0
Derlem araçları	%61,9	%29,4	%7,1	%0,8	%0,8

Çizelge 4.1 incelendiğinde katılımcıların en çok farkında oldukları dil işleme teknolojileri %99,2 oranla dil öğrenme uygulamaları (duolingo vb.) ve çevrimiçi sözlükler (reverso vb.)’dir. Bu uygulamalardan sonra online sınav-quiz aracı (kahoot vb.), %96 oranla öğretmenlerin en yüksek ikinci farkında oldukları AEK’dir. Çevrimiçi sözlükler aynı zamanda katılımcılar tarafından %94,4 oranla en çok kullanılan dil işleme teknolojileridir. Online sınav-quiz araçları %67,4 oranla en çok kullanılan ikinci uygulamalardır.

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde “Metin okunabilirlik indeksi” kategorisindeki uygulamalar %73 oranla en fazla hiç farkında olunmayan uygulama olarak söylenebilir. Ayrıca dil öğrenme uygulamaları kategorisindeki dil işleme teknolojileri öğretmenler tarafından en çok farkında olunan uygulamalardan olsa bile aynı zamanda %41,3 oranla en fazla katılımcılar tarafından farkında olunan fakat kullanılmayan uygulamalardır.

Çizelge 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin %54’ünün AEK’lerden dil işleme teknolojilerinin herhangi birisi hakkında farkında olan veya bu uygulamaları kullanan katılımcılardan olduğu tespit edilmiştir. Bu sayı katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır.

4.2 İngilizce Öğretmenlerinin AEK'lerden Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyetlerinin İncelenmesi

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin farkındalık durumlarından sonra bunları kullanmaya devam etme niyetini ölçebilmek için ilk olarak ölçüm modeli analiz edilmiş olup, modelin geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçüm modelinin güvenirliği ve geçerliği sağlandıktan sonra, yapılar arasındaki ilişkileri belirlemek yani hipotezleri test etmek için yapısal model test edilmiştir. Buna göre analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

4.2.1 Ölçüm Modeli Analizi

Ölçüm modeli iç tutarlılık güvenirliği, gösterge güvenirliği, yakınsak geçerlik ve ayırt edici geçerlik açısından değerlendirilmiştir (Hair vd. 2011). İç tutarlılık güvenirliği Bileşik Güvenirlik (BG) ve Cronbach Alpha (CA) değeri ile belirlenirken, gösterge güvenirliği maddelerin Faktör Yüğü (FY) ile değerlendirilmiştir. Yakınsak geçerliği tahmin etmek için, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) dikkate alınmıştır. Ayırt edici geçerliği belirlemek için Fornell ve Larcker (1981)'in çalışmasındaki Fornell-Larcker kriteri ve çapraz faktör yükleri kullanılmıştır. Çizelge 4.2, ölçüm modelinin analiz sonuçlarını göstermektedir.

Çizelge 4.2 Ölçüm modelinin analiz sonuçları.

Yapılar	Madde Adı	FY	AOV	BG	CA
Algılanan Kullanım Kolaylığı	AKK1	0,90	0,82	0,93	0,89
	AKK2	0,90			
	AKK3	0,92			
Algılanan Kullanışlılık	AK4	0,91	0,80	0,92	0,88
	AK5	0,88			
	AK6	0,90			
Tutum	T7	0,92	0,87	0,95	0,92
	T8	0,93			
	T9	0,94			
Öznel Değerler	ÖD10	0,89	0,73	0,89	0,81
	ÖD11	0,76			
	ÖD12	0,91			

Çizelge 4.2 (Devam). Ölçüm modelinin analiz sonuçları.

Yapılar	Madde Adı	FY	AOV	BG	CA
Algılanan Öz Yeterlilik	AÖY13	0,90	0,84	0,94	0,91
	AÖY14	0,92			
	AÖY15	0,93			
Öğrenme Özerkliği	ÖÖ16	0,87	0,80	0,92	0,88
	ÖÖ17	0,90			
	ÖÖ18	0,91			
Algılanan Davranışsal Kontrol	ADK19	0,91	0,87	0,95	0,92
	ADK20	0,95			
	ADK21	0,94			
Niyet	N22	0,92	0,85	0,94	0,91
	N23	0,92			
	N24	0,92			
Onay	O25	0,91	0,85	0,95	0,91
	O26	0,94			
	O27	0,92			
Memnuniyet	M28	0,94	0,92	0,97	0,95
	M29	0,97			
	M30	0,96			
Algılanan Zevk	AZ31	0,96	0,91	0,97	0,95
	AZ32	0,95			
	AZ33	0,95			
Konsantrasyon	K34	0,91	0,81	0,94	0,92
	K35	0,91			
	K36	0,88			
	K37	0,89			

Çizelge 4.2'de, göstergelerin faktör yükleri 0,76 ile 0,97 arasında değişmektedir ve bu gösterge yüklerinin 0,70'den büyük olması gerektiği kriterlerini karşılamaktadır (Hair vd. 2011). Her yapı için BG ve CA değerleri hesaplanmıştır. BG değerleri 0,97 ile 0,89 arasında, CA değerleri 0,81 ile 0,95 arasında değişmektedir. Bu güvenirlik değerleri, BG (Hair vd. 2011) ve CA (Nunnally 1978) için önerilen kabul edilebilir 0,70 eşliğini aşmıştır.

Yakınsak geçerlik için kullanılan AOV değerleri 0,73 ile 0,92 arasında değişmektedir. Bu değerler 0,50'nin üzerindedir ve gizli değişken göstergelerinin varyansının yarısından fazlasını açıklıyor şeklinde yorumlanabilir (Hair vd. 2011). Ayırt edici geçerliğin değerlendirilmesi için Fornell-Larcker kriteri kullanılmıştır. Her yapının karekök AOV'u, yapı ve diğer yapılar arasındaki korelasyonlarla karşılaştırılır (Fornell ve Larcker 1981). Çizelge 4.3 Fornell-Larcker kriter değerlendirmesini göstermektedir.

Çizelge 4.3 Fornell-Larcker kriter analizi.

Madde	AKK	AK	T	ÖD	AÖY	ÖÖ	ADK	N	O	M	AZ	K
AKK	0,91											
AK	0,66	0,90										
T	0,76	0,82	0,93									
ÖD	0,66	0,76	0,75	0,85								
AÖY	0,80	0,67	0,73	0,69	0,92							
ÖÖ	0,66	0,80	0,73	0,77	0,77	0,90						
ADK	0,76	0,66	0,70	0,69	0,85	0,79	0,93					
N	0,75	0,76	0,81	0,76	0,81	0,80	0,82	0,92				
O	0,72	0,74	0,77	0,74	0,77	0,83	0,82	0,83	0,92			
M	0,74	0,69	0,82	0,68	0,76	0,74	0,79	0,80	0,84	0,96		
AZ	0,72	0,61	0,79	0,59	0,73	0,66	0,75	0,78	0,74	0,86	0,95	
K	0,74	0,74	0,79	0,75	0,78	0,82	0,78	0,81	0,83	0,84	0,81	0,90

AOV'un karekökleri (koyu köşegen değerler) çizelge 4.3'te sunulmuştur. Diğer değerler yapılar arasındaki korelasyon katsayılarıdır. Fornell ve Larcker (1981)'a göre, her yapı için AOV'un karekökleri, belirli bir yapı için diğer yapılarla korelasyonundan daha büyük olmalıdır ve Çizelge 4.3, bu çalışmanın Fornell ve Larcker kriterini karşıladığını göstermektedir.

Ayırt edici geçerliği doğrulamak için kullanılan diğer bir yöntemse, çapraz faktör yükleridir. Bu yükleri kontrol ederken belirlenen modeldeki dış yüklerin, diğer yapıların tüm çapraz yüklerinden daha yüksek olması gerekmektedir (Hair vd. 2014). Çizelge 4.4'de yer alan maddelerin her bir faktör yüklemesinin, tüm çapraz yüklemelerinden daha büyük olduğunu göstermektedir. Böylece, çalışmada maddelerin çapraz yükleri de incelenmiş, her maddenin kendi yapısı altında en yüksek faktör yüküne sahip olduğu, böylece ayırt edici geçerliğinin sağlandığı görülmüştür.

Çizelge 4.4 Çapraz faktör yükleri çizelgesi.

Madde	AKK	AK	T	ÖD	AÖY	ÖÖ	ADK	N	O	M	AZ	K
AKK1	0,90	0,58	0,70	0,59	0,70	0,56	0,68	0,68	0,65	0,69	0,68	0,69
AKK2	0,90	0,65	0,69	0,63	0,73	0,61	0,67	0,69	0,66	0,65	0,61	0,65
AKK3	0,92	0,58	0,68	0,58	0,76	0,62	0,71	0,67	0,65	0,68	0,68	0,68
AK4	0,55	0,91	0,70	0,68	0,56	0,70	0,56	0,65	0,65	0,56	0,50	0,63
AK5	0,70	0,88	0,81	0,68	0,71	0,74	0,68	0,75	0,72	0,75	0,68	0,75
AK6	0,50	0,90	0,67	0,68	0,52	0,69	0,51	0,63	0,61	0,51	0,44	0,59
T7	0,70	0,81	0,92	0,73	0,69	0,71	0,65	0,77	0,72	0,74	0,72	0,76
T8	0,71	0,74	0,93	0,68	0,67	0,67	0,65	0,73	0,71	0,75	0,73	0,70
T9	0,72	0,73	0,94	0,68	0,69	0,66	0,66	0,77	0,72	0,80	0,76	0,75
ÖD10	0,55	0,72	0,64	0,89	0,58	0,69	0,58	0,66	0,63	0,55	0,47	0,65
ÖD11	0,60	0,55	0,67	0,76	0,59	0,62	0,60	0,63	0,63	0,66	0,60	0,65
ÖD12	0,54	0,66	0,61	0,91	0,60	0,67	0,60	0,65	0,64	0,54	0,46	0,63
AÖY13	0,76	0,64	0,74	0,66	0,90	0,72	0,80	0,74	0,73	0,75	0,75	0,74
AÖY14	0,71	0,61	0,61	0,61	0,92	0,69	0,75	0,74	0,69	0,66	0,62	0,71
AÖY15	0,74	0,60	0,66	0,62	0,93	0,70	0,78	0,74	0,69	0,67	0,64	0,71
ÖÖ16	0,67	0,67	0,66	0,66	0,77	0,87	0,73	0,75	0,77	0,68	0,60	0,76
ÖÖ17	0,53	0,77	0,67	0,70	0,62	0,90	0,66	0,70	0,73	0,66	0,57	0,69
ÖÖ18	0,57	0,71	0,63	0,72	0,66	0,91	0,71	0,68	0,73	0,66	0,61	0,73
ADK19	0,69	0,61	0,60	0,65	0,75	0,72	0,91	0,73	0,76	0,65	0,62	0,69
ADK20	0,72	0,62	0,68	0,64	0,81	0,75	0,95	0,77	0,77	0,78	0,72	0,75
ADK21	0,72	0,61	0,69	0,65	0,80	0,73	0,94	0,79	0,74	0,76	0,75	0,75
N22	0,70	0,68	0,78	0,72	0,71	0,70	0,75	0,92	0,76	0,75	0,70	0,76
N23	0,68	0,71	0,75	0,69	0,74	0,76	0,78	0,92	0,77	0,76	0,75	0,78
N24	0,69	0,71	0,71	0,69	0,78	0,74	0,73	0,92	0,77	0,71	0,70	0,78
O25	0,64	0,63	0,66	0,63	0,73	0,74	0,76	0,74	0,91	0,74	0,69	0,74
O26	0,67	0,68	0,72	0,70	0,69	0,77	0,76	0,80	0,94	0,79	0,69	0,80
O27	0,68	0,74	0,76	0,73	0,72	0,79	0,75	0,76	0,92	0,78	0,68	0,78
M28	0,71	0,64	0,75	0,63	0,71	0,70	0,74	0,74	0,79	0,94	0,78	0,78
M29	0,74	0,68	0,81	0,66	0,73	0,71	0,75	0,79	0,81	0,97	0,84	0,83
M30	0,69	0,67	0,78	0,65	0,72	0,72	0,76	0,77	0,80	0,96	0,84	0,80
AZ31	0,68	0,58	0,75	0,56	0,69	0,62	0,70	0,73	0,70	0,83	0,96	0,78
AZ32	0,71	0,58	0,77	0,58	0,71	0,64	0,74	0,76	0,70	0,81	0,95	0,79
AZ33	0,68	0,59	0,74	0,55	0,68	0,63	0,71	0,73	0,72	0,81	0,95	0,75
K34	0,68	0,70	0,78	0,71	0,71	0,75	0,72	0,81	0,77	0,80	0,77	0,91
K35	0,72	0,65	0,70	0,64	0,77	0,74	0,78	0,77	0,76	0,78	0,78	0,91
K36	0,60	0,69	0,66	0,70	0,66	0,74	0,62	0,71	0,73	0,67	0,60	0,88
K37	0,66	0,63	0,70	0,64	0,67	0,70	0,68	0,71	0,73	0,76	0,76	0,89

Özetle, ölçüm modeli analizi sonuçları, modelin geçerliği ve güvenilirliğinin sağlandığını göstermiştir. Dolayısıyla ikinci adım olan yapısal modeli test etme işlemine geçilmiştir.

4.2.2 Yapısal Model Analizi

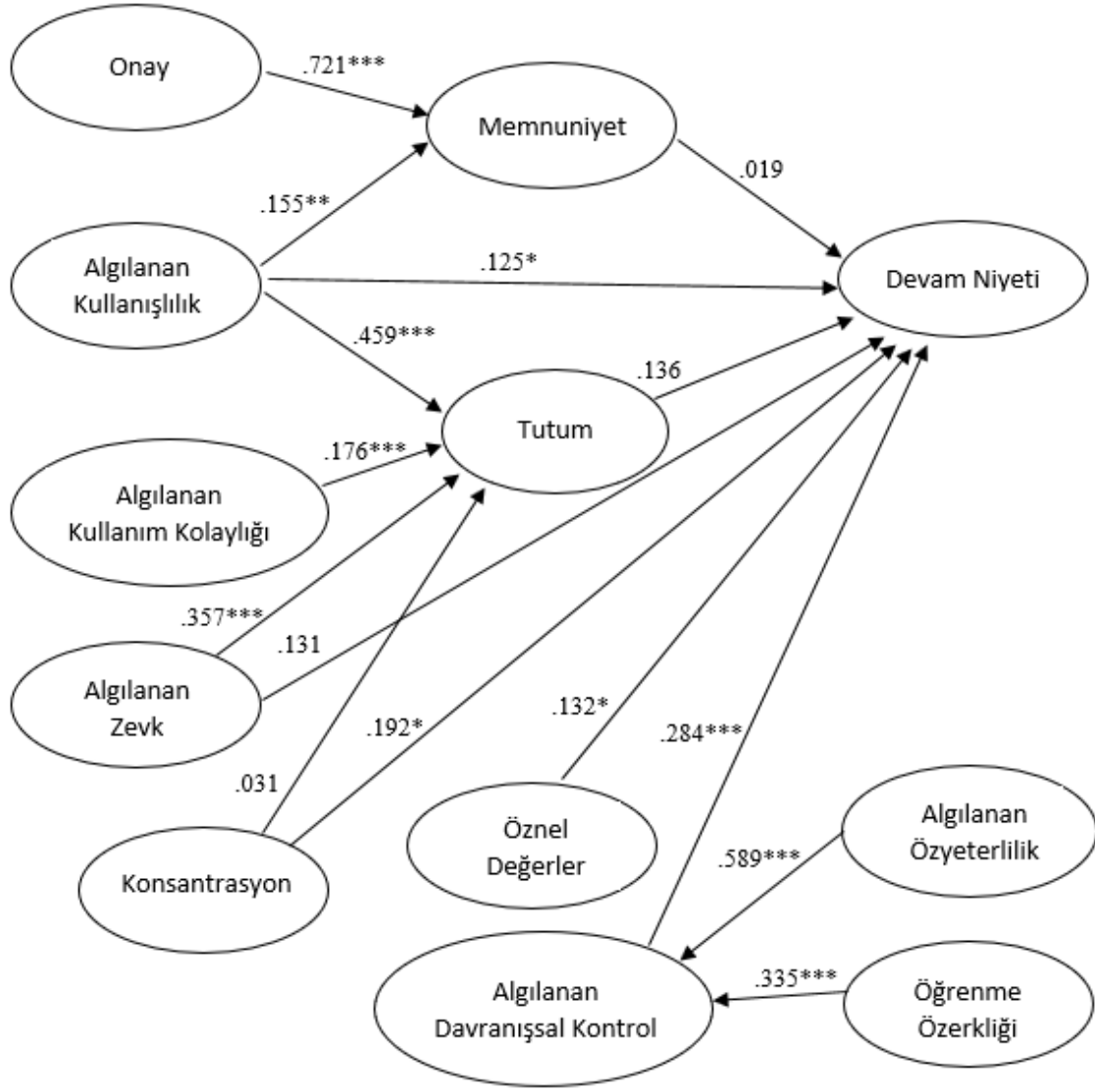
Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yapısal model değerlendirilmiştir. Hipotezleri test etmek amacıyla önerilen yapısal model Smart PLS programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli analiziyle incelenmiştir. Yapısal model analiziyle, dışsal değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu analiz yoluyla öğretmenlerin AEK'yi kullanmaya devam etme niyetleri incelenmiştir. Yapısal model analizi, yol katsayıları (β) ve bunların; anlamlılık değerleri (p), determinasyon katsayısı (R^2), çapraz doğrulanmış artıklık (Q^2) ve etki büyüklüğü (f^2) katsayıları hesaplanmıştır (Hair vd. 2014). İlk olarak, yol katsayılarını ve hangi ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için SmartPLS üzerinde 5000 yeniden örnekleme ile bir önyükleme gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan sonuçlar Çizelge 4.5 ve Şekil 4.1’de belirtilmiştir.

Çizelge 4.5 Hipotez testi sonuçları.

Hipotezler	β	p	Sonuç
AKK $\rightarrow$ T	0,176	0,000 ***	Kabul
AK $\rightarrow$ N	0,125	0,048 *	Kabul
AK $\rightarrow$ M	0,155	0,006 **	Kabul
AK $\rightarrow$ T	0,459	0,000 ***	Kabul
T $\rightarrow$ N	0,136	0,060	Ret
ÖD $\rightarrow$ N	0,132	0,015 *	Kabul
AÖY $\rightarrow$ ADK	0,589	0,000 ***	Kabul
ÖÖ $\rightarrow$ ADK	0,335	0,000 ***	Kabul
ADK $\rightarrow$ N	0,284	0,000 ***	Kabul
O $\rightarrow$ M	0,721	0,000 ***	Kabul
M $\rightarrow$ N	0,019	0,803	Ret
AZ $\rightarrow$ N	0,131	0,068	Ret
AZ $\rightarrow$ T	0,357	0,000 ***	Kabul
K $\rightarrow$ N	0,192	0,011 *	Kabul
K $\rightarrow$ T	0,031	0,669	Ret

Çizelge 4.5’teki sonuçlara göre 15 adet hipotez test edilmiştir. Çizelge 4.5 incelendiğinde AKK’nin T’yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,176$, $p<0,001$); AK’nin N’yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,125$, $p<0,05$);

AK'nin M'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,155$, $p<0,01$); AK'nin T'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,459$, $p<0,001$); ÖD'nin N'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,132$, $p<0,05$); AÖY'nin ADK'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,589$, $p<0,001$); ÖÖ'nün ADK'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,335$, $p<0,001$); ADK'nin N'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,284$, $p<0,001$); O'nun M'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,721$, $p<0,001$); AZ'nin T'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,357$, $p<0,001$); K'nin N'yi pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0,192$, $p<0,05$) sonucuna varılmıştır. Bunun yanında T ile N arasında ($\beta=0,136$, $p>0,05$); M ile N arasında ($\beta=0,019$, $p>0,05$); AZ ile N arasında ($\beta=0,131$, $p>0,05$); K ile T arasında ($\beta=0,031$, $p>0,05$) anlamlı bir ilişki kurulamadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ADK'nin en fazla AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetini yordayan yapı olduğu; T, M ve AZ'nin AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetini yordamadığı bulunmuştur.



Şekil 4.1 Yapısal Model Analiz Sonuçları.
Not: *p< .05; **p< .01; ***p< .001

İkinci olarak, teorik yapısal modelin tahmin yeteneği, determinasyon katsayısı (R^2), çapraz doğrulanmış artıklık (Q^2) ve etki büyüklüğü (f^2) ile belirlenmiştir. R^2 değeri, modelin tahmin doğruluğunu ve bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyans miktarını ölçmek için kullanılmıştır (Hair vd. 2014). Değerler Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6 Tahmini alaka düzeyi ve etki boyutlarının sonuçları.

İçsel değişkenler	Yol	R ²	Q ²	f ²
T	AKK → T	0,816	0,701	0,064
	AK → T			0,480
	AZ → T			0,215
	K → T			0,001
N	AK → N	0,816	0,676	0,022
	T → N			0,018
	ÖD → N			0,029
	ADK → N			0,132
	M → N			0,000
	AZ → N			0,018
	K → N			0,038
M	AK → M	0,710	0,645	0,037
	O → M			0,802
ADK	AÖY → ADK	0,762	0,657	0,601
	ÖÖ → ADK			0,194

Bu çalışmada model, bağımlı değişken olan AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetinde ($R^2=0,816$) güçlü miktarda varyansı açıklamıştır. Başka bir deyişle, AK, T, ÖD, ADK, M, AZ ve K, AEK kullanmaya devam etme niyetindeki varyansın toplam %81.6'sını açıklamıştır. Chin (1998)'e göre, yapısal model için 0,67, 0,33 veya 0,19 olan R^2 değerleri sırasıyla güçlü, orta veya zayıf olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, bu modelin tahmin doğruluğu güçlü düzey olarak söylenebilir. Ayrıca diğer yapılar diğer bağımsız değişkenlerle açıklanmıştır. T, tahmin edicileri olan AKK, AK, AZ ve K ile ($R^2=0,816$) açıklanmıştır. M, AK ve O ile ($R^2=0,710$) açıklanmıştır. ADK, AÖY ve ÖÖ ile ($R^2=0,762$) açıklanmıştır.

Modelin tahmini alaka düzeyi, çapraz doğrulanmış artıklık (Q^2) ile değerlendirilmiştir. Q^2 , gözlemlenen değerlerin model ve parametre tahminleri tarafından ne kadar iyi yeniden üretildiğinin bir ölçüsüdür (Eom vd. 2006). Q^2 değeri AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyeti için 0,676, T için 0,701, M için 0,645, ADK için 0,657 olarak hesaplanmıştır. Modelin içsel değişken için öngörücü önemi, belirli bir yapı için sıfırdan büyük Q^2 değeri aracılığıyla öngörülebilir (Hair vd. 2011). Q^2 değerlerine göre, modelin iyi bir yordama ilişkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki göreceli etkisini belirlemek için etki büyüklüğü (f^2) hesaplanmıştır. Cohen (1988)'e göre 0,35, 0,15 ve 0,02 f^2 değerleri sırasıyla büyük, orta ve zayıf etki olarak tanımlanabilir. AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya devam etme niyetindeki yapıların f^2 değerleri AK için 0,022, T için 0,018, ÖD için 0,029, ADK için 0,132 M için 0,000, AZ için 0,018, K için 0,038 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ADK orta düzeye yakın olmasıyla en fazla etki eden yapı olarak düşünülebilir. Diğer yapıların küçük bir etkisi olurken T, M ve AZ'nin AEK kullanmaya devam etme niyetini etkilemediği belirlenmiştir. T'yi etkileyen AKK için 0,064, AK için 0,480, AZ için 0,215, K için 0,001'dir. Bu değerlere göre AK'nin, T'yi büyük oranda etkileyen yapı olduğunu AZ'nin orta düzey, AKK ve K'nin küçük bir etkisinin olduğu yorumlanabilir. M'yi etkileyen AK için 0,037, O için 0,802 f^2 değerleri bulunmuştur. Buna göre AK ve O, M'yi büyük oranda etkilediği düşünülmektedir. Son olarak ADK'yi etkileyen yapılardan AÖY'nin etkisi büyükken ($f^2=0,601$), ÖÖ'nün etkisinin orta düzeyde ($f^2=0,194$) olduğu söylenebilir.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bulguları incelendiğinde öncelikli olarak İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden dil işleme teknolojileri hakkında farkındalık durumu ortaya çıkartılmıştır. Bu çerçevede İngilizce öğretmenlerin %54'ünün AEK uygulamalarından herhangi birisi hakkında farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç AEK ve ikinci dil olarak İngilizce konulu araştırmanın (Örn: Thoms vd., 2018) bulgularıyla (%59) ve mobil destekli dil öğrenimiyle AEK dil işleme teknolojilerinin kullanımına ilişkin dil öğretmenlerinin algıları konulu araştırmasındaki (Örn: Pérez-Paredes vd., 2018) İspanya bulgularıyla (%64) uyumluyken aynı araştırmanın İngiltere (%32) bulgularıyla uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ABD üniversitelerinde AEK kullanımına yönelik yabancı dil bölümü yöneticilerinin görüşlerini içeren araştırmanın (Örn: Thoms ve Thoms, 2014) bulgularıyla (%34) uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde açık eğitim materyalleri ve araçları tam olarak benimseme konusunda eğitimcilerin hala biraz tereddütlü olduğu düşünülmektedir. Bu tereddüt kısmen, dil öğretim materyallerinin, ilgili teknolojik araçların ve yazılımların geliştirilmesinin hala büyük ölçüde geleneksel ders kitaplarına ve sunum yöntemlerine dayandığı gerçeğini yansıtmaktadır (Atkins vd. 2007). Bunun yanında öğretmenlerin en fazla farkında oldukları AEK'lerin dil öğrenme uygulamaları, online sınav-quiz aracı, çevrimiçi sözlük uygulamaları olduğu; diğer tarafta, metin okunabilirlik indeksinin aşinalık açısından en az farkında olunan uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların benzer araştırmayla (Örn: Pérez-Paredes vd., 2018) uyumlu olduğu doğrulanmıştır.

Bu çalışmanın diğer amacı, TKM, PDT, BOM ve Akış Teorilerini içeren entegre bir model önererek, İngilizce öğretmenlerinin AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetlerinin belirleyici faktörlerini açıklamak ve tahmin etmektir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak Niyeti direkt açıklayan yapılardan AK, ÖD, ADK ve K'nin öğretmenlerin dil işleme teknolojileri kullanımına devam etme niyetini pozitif ve anlamlı bir biçimde yordadığı; T, M ve AZ'nin anlamlı bir biçimde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularının, AEK hakkında genişleyen bir literatüre katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, önerilen model, öğretmenlerin

AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetindeki varyansın %81'ini açıklamıştır.

İlk olarak, algılanan davranışsal kontrolün, öğretmenlerin dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetinde en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, önceki mobil öğrenme araştırmaların bulgularıyla (Örn: Al-Emran vd., 2020; Ünal ve Güngör, 2021; Yeap vd., 2016) ve bazı e-öğrenme araştırmalarının (Örn: Lee, 2010) bulgularıyla doğrulanmıştır. Bu araştırmaların dışında AEK bağlamında yeniden geçerliliği daha da fazla bu ilişkinin sağlamlığını kanıtlamaktadır. Bununla beraber algılanan öz yeterlilik ve öğrenme özerkliğinin algılanan davranışsal kontrolü pozitif ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, mobil öğrenme araştırmaları (Örn: Cheon vd., 2012) bulgularıyla uyumludur. Ayrıca algılanan öz yeterliliğin, algılanan davranışsal kontrol üzerinde öğrenme özerkliğine göre daha önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin AEK'yi kullanmaya devam etme niyetleri Bandura (1986)'nın çalışmasından esinlenerek öğretmenlerin kendilerine duydukları güven ile yakın ilişkilidir diye söylenebilir. Algılanan öz-yeterlilik, bireyin, belirli bir görevi başarma konusunda kendine olan güvenini arttırdığında, daha fazla çaba göstermesine ve daha başarılı olmasına neden olur (Bandura 1986).

Araştırmanın diğer yapılarından biri olan öznel değerlerin, öğretmenlerin dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum önceki m-öğrenme araştırmalarıyla (Örn: Al-Emran vd., 2020; Yeap vd., 2016) benzer sonuçlar gösteriyorken, öğretmen adaylarının teknoloji kullanma niyetini ölçen bazı araştırmalarda (Örn: Eksail ve Afari, 2020) farklı sonuçlar yer almaktadır. Araştırma sonuçlarını değerlendirince öğretmenlerin etrafındaki yani dersine girdiği öğrenciler, diğer meslektaşları, idareciler gibi kişilerin görüşleri öğretmenlerin AEK'yi yabancı dil eğitimi amacıyla kullanma konusundaki inançlarını olumlu yönde etkileyebilir. Yani öğretmenlerin, sosyal çevrelerinin onları kullanmaya teşvik etmesi koşuluyla gelecekte AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanma eğiliminde olabilirler.

Araştırmanın yapılarından algılanan kullanışlılığın, öğretmenlerin dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetinde pozitif ve anlamlı şekilde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar çevrimiçi öğretim konulu bazı araştırmalarda (Örn: Bajaj vd., 2021) algılanan kullanışlılığın, tutumu olumlu yönde etkilemediği sonucu bilinse bile, önceki araştırmalardan, eğitimcilerin AEK'lerin benimsenmesi ve kullanımı konulu (Örn: Kelly, 2014), üniversite öğrencilerinin açık kaynakları kabul etme konulu (Örn: Sun vd., 2010) çalışmaların bulgularıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları algılanan kullanışlılığın, tutum üzerinde de olumlu yönde etkisinin olduğunu, bunun dil öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma niyeti konulu (Örn: Sun ve Mei, 2022) araştırmayla benzer sonuçlar içerdiğini söyleyebiliriz. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin AEK kullanımı sırasında karşılaştığı zorlukların, çaba gerektiren işlemlerin derecesi ve sıklığı algılanan kullanışlılığı ortaya koymaktadır. Yani öğretmenlerin AEK kullanımına yönelik kolaylık algılarının, AEK'nin başarısını ve kabulünü kısmen de olsa etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadaki faktörlerden bir diğeri olan memnuniyetin, öğretmenlerin dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetinde pozitif ve anlamlı bir biçimde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılan bazı araştırmalardan (Örn: Al-Emran vd., 2020; Mtebe ve Gallagher, 2022; Ünal ve Güngör, 2021) farklı sonuç elde edildiğini göstermektedir. Hatta bazı e-öğrenme araştırmalarında (Örn: Lee, 2010) memnuniyetin devam etme niyetinde en önemli yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin AEK ile ilgili beklentileri karşılandığında AEK kullanmaya yönelik memnuniyet düzeyleri de artması düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin herhangi bir AEK uygulamasıyla dil öğretimi etkinliklerine katıldığında beklentilerinin doğrulanmış olması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin AEK kullanımı için sahip oldukları memnuniyet seviyeleri ne kadar yüksek olursa kullanmaya yönelik niyetleri de o kadar yüksek olacaktır. Fakat bu araştırma için elde edilen bulguya göre öğretmenlerin memnuniyet seviyesi AEK'lerden dil işleme teknolojilerinin dil öğretiminde kullanmaya devam etme niyetini anlamlı olarak yordamadığını göstermektedir. Her ne kadar algılanan kullanışlılık farklı araştırmalarda (Örn: Eksail ve Afari, 2020; Kelly, 2014; Sun ve Mei, 2022), onay da farklı

araştırmalarda (Örn: Mtebe ve Gallagher, 2022) olduğu gibi bu çalışmada da memnuniyeti pozitif ve anlamlı olarak yordasa bile memnuniyetin devam etme niyetine yönelik etkisi gözlemlenememiştir. Birçok araştırmaya göre farklı sonuç elde ettiğimiz bu bulgu yeni bir çalışma alanının kapısını aralayabilir.

Araştırmadaki faktörlerden konsantrasyon, öğretmenlerin dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetini pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Bu sonucun bazı e-öğrenme araştırmalarıyla (Örn: Lee, 2010) uyumlu sonuçlar verdiği anlaşılmıştır. Ayrıca konsantrasyonun, tutuma etkisinin olmadığı bu araştırmanın bulgularıyla yine önceki bazı çalışmalarda olduğu gibi (Örn: Lee, 2010) doğrulanmıştır. Öğretmenler AEK kullanmaya konsantre olursa akış deneyimini elde etmelerinin daha kolay olması beklenebilir. Ancak öğretmenler buna konsantre olduğunda bunun farkında olmayabilir ve sonuç olarak bunun bilinçli tutumunu etkilemediği düşünölmektedir. Çalışmanın sonuçları Koufaris (2002)'in sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Koufaris (2002) makalesinde tutumu incelememiştir ve konsantrasyonun kullanıcının bir alışveriş sitesine dönme niyetini önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur. Farklı sonuçlar, farklı teknolojik bağlamlara (AEK kullanımına kıyasla çevrimiçi alışveriş) bağlanabilir.

Araştırmamızda tutum faktörünün, öğretmenlerin dil işleme teknolojilerinin kullanımına devam etme niyetini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, tutumun niyeti pozitif ve anlamlı yordadığı çevrimiçi platformlar (Örn: Bajaj vd., 2021), m-öğrenme (Örn: Ünal ve Güngör, 2021), eğitim teknolojisi (Örn: Sun ve Mei, 2022), AEK (Örn: Tang vd., 2021), e-öğrenme (Örn: Lee, 2010) konulu araştırmalara göre farklı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar tutumun, niyeti pozitif ve anlamlı yordamadığı bu araştırma sonucuna uygun benzer araştırmalar (Örn: Eksail ve Afari, 2020) olsa da genel kanı tutumun, niyete etkisinin pozitif ve anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin AEK'lerin birçoğunu kullanmıyor olmaları, olumsuz duyguların yani tutumların oluşmasına neden olmuş olabilir. Bir diğer taraftan AEK kullananlar için dil öğretiminde yetersiz kaldığı düşünçesi bu olumsuz duyguların oluşumuna etki edebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin AEK'ye karşı olumsuz duyguları varsa, gelecekte AEK'yi kullanmak için motive olma olasılıkları

oldukça düşüktür. Tutum ve niyet arasındaki birçok olumlu ve pozitif yönde çıkan araştırma sonuçlarına ters olarak bu çalışmada elde edilen bulgular farklı bağlamlarda araştırılarak yeni bir tartışma yani araştırma konusu oluşturabilir. Bu araştırma bulgularından algılanan kullanım kolaylığı ve tutum arasındaki ilişki, öğretmenlerin AEK'lerden dil işleme teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumları için güçlü yordayıcılar olduğunu belirten geçmiş teknoloji kullanımı konulu araştırmalarını (Örn: Li vd., 2019; Ünal, 2020) desteklemektedir. Algılanan kullanım kolaylığının tutum üzerindeki anlamlı etkisi, dil öğretiminde AEK kullanmanın kendileri için faydalı olduğuna inanan ve AEK kullanmanın kolay olduğunu düşünen öğretmenlerin AEK'ye karşı olumlu duygular besledikleri şeklinde yorumlanabilir. AEK'leri öğretimlerine entegre etmenin kolaylığını kabul ettiklerinde ve AEK kullanımını ne kadar rahat algıarlarsa, AEK kullanımına karşı muhtemelen daha olumlu tutumlara sahip olabileceklerini göstermektedir.

Son olarak araştırmamızdaki faktörlerden algılanan zevkin, e-öğrenme konulu (Örn: Lee, 2010), üniversite öğrencilerinin açık kaynakları kabul etme konulu (Örn: Sun vd., 2010) çalışmaların bulgularıyla uyumlu olarak niyeti olumlu yönde etkisinin olmadığı doğrulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin AEK kullanmadaki temel amacının uygulamalardan zevk almak değil, bilgi edinmek, akademik performanslarını ve dil öğretiminde verimliliklerini artırmak olduğu düşünülebilir (Sun vd. 2010). Bu düşünce, eğlence odaklı olmaktan çok öğrenme odaklı olan AEK'lerin tasarım amacı ile uyumlu olmalıdır. Bu nedenle, AEK geliştiren kullanıcılar bu materyallerin öğrenme işlevine daha fazla dikkat etmelidir. Aynı zamanda algılanan zevk, tutumu, diğer araştırmalarda (Örn: Lee, 2010; Sun vd., 2010) olduğu gibi bu çalışmada da pozitif ve anlamlı şekilde yordamıştır. Kullanıcılar bir e-öğrenme platformuna giriş yaptıklarında, sadece çevrimiçi kursu öğrenmek değil, aynı zamanda başkalarıyla iletişim kurmak, eğlenmek isterler ve böylece bir akış deneyimi ararlar (Lee vd. 2005). Bu nedenle, bir kullanıcının içsel motivasyonu olarak algılanan zevk, AEK kullananlar için önemli bir husustur.

Mishra (2017)'a göre AEK'nin benimsenmesi ve kullanılması, öğretmenlerin AEK'nin kalitesine ilişkin algıları, tutumları ve motivasyonları ile daha fazla ilgilidir. Bir eğitim kurumu ve bir ülke bağlamında öğretmenlerin sosyo-psikolojik ortamını anlamak,

AEK'yi başarılı bir şekilde yaygınlaştırmak için önemlidir. Yalnız AEK ile tahakkuk eden maliyet tasarruflarına odaklanmak yerine, yerel bağlamlarda AEK kullanma kültürü oluşturmaya vurgu yapılmalıdır. Bu nedenle, AEK'yi oluşturmak, benimsemek veya uyarlamak için öğretmenlerin kapasite geliştirme yoluyla AEK'yi yaygınlaştırma çabalarını yeniden düşünmek ve bunları öğretme ve öğrenmelerine entegre etmek önemlidir. Öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda dersleri daha etkin bir şekilde yürütebilmeleri için eğitim tarzındaki bu değişiklik şu anda tamamen empoze edilmiş olsa da öğretmenlerin çevrimiçi platformları ve öğretim araçlarını kullanmanın sonucundan memnun olup olmadığı açık değildir (Bajaj vd. 2021). Ayrıca, kurumların bu konudaki yatırımları konusunda daha net bir vizyona sahip olmaları için gelecekte bunları kullanma niyetlerini bilmek de önemlidir.

Sonuç olarak, AEK'nin geleceği, iyi öğretim uygulamaları, içerik oluşturmada iş birliği, kurumsal ve politika desteğinin yanı sıra öğretmenlerin AEK'ler hakkında algılarının, AEK'lerin güçlü ve zayıf yönlerinin net bir şekilde anlaşılmasında yatmaktadır (Ramoutar 2021). Buradan hareketle, kolay erişilebilir kaynaklar ve sağlam pedagojik uygulamalarla desteklenen bir eğitim anlayışıyla dil öğretiminin geleceğine yön verilebilir.

5.1 Öneriler

Araştırma bir bütün olarak değerlendirildiğinde İngilizce öğretmenleri gelişen teknolojik gelişmelere açık olmalı ki çalışma içinde yer alan dil işleme teknolojilerini veya benzer uygulamaları eğitim öğretim ortamlarına rahatlıkla entegre edebilsin. Algılanan öz yeterlik açısından öğretmenler eğitim hedeflerine ulaşma konusunda kendi yeteneklerine güvenmeli ve başarılı olabileceklerine inanmalıdır. Öğrenme özerkliği açısından bakacak olursak öğretmenler dil işleme teknolojilerinin kullanımı konusunda kendi hedeflerini belirlemesi, kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve kendi performanslarını değerlendirmesi gerektiği önerilebilir.

Eğitim süreci içinde yer alan idarecilerin, AEK'lerden olan dil işleme teknolojilerinin öğretmenler tarafından kullanılmasına etkisi olduğu düşünülmektedir. Öznel değerler

açısından bakacak olursak idareciler bu teknolojilerin öğretmenler tarafından kullanılması için öğretmenleri sosyal açıdan teşvik etmelidir. Hatta kurum imkanları doğrultusunda gerektiğinde maddi koşulları da oluşturmalıdır.

Algılanan Zevk kavramı açısından bakacak olursak AEK üreten, tasarlayan kişiler tarafından geliştirilmesi beklenen bu dil işleme teknolojileri, eğlence odaklı olmaktan çok öğrenme odaklı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Algılanan kullanılabilirlik açısından, öğretmenler hedeflerine ulaşmak için kullandığı dil işleme teknolojileri ne kadar az zaman, enerji ve kaynak harcanmasına sebep olursa o kadar verimlidir dolayısıyla AEK üreten, tasarlayan kişiler buna göre dil işleme teknolojileri geliştirmelidir.

Politika yapıcıları tarafından düzenlenen eğitim öğretim süreci içinde, AEK'lerin öğretmenler tarafından kullanılması durumu da ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir. Politika yapıcıları AEK'lerden olan dil işleme teknolojilerinin pedagojik içeriğe, öğretim hedeflerine uygun olarak geliştirilmesi hususunda öncülük etmelidir. Onay kavramı açısından değerlendirince, dil işleme teknolojileri, öğretmenlerin bundan beklentisi ile gerçek performansı arasında uyumu oldukça fazla olacak şekilde geliştirilmelidir.

Çalışmamızın ayrıca daha sonraki araştırmalar için dikkate alınabilecek bazı eksik yönleri vardır. Araştırmada nicel yöntemlerin yanında öğretmenlerle yüz yüze görüşme yaparak nitel araştırma yöntemleriyle öğretmen görüşlerinin alınması da bir sonraki araştırmalar için iyi bir fikir olabilir.

Araştırmamızda TKM, PDT, BOM ve Akış teorisiyle davranış niyeti belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla beraber diğer Birleşik Kabul ve Teknoloji Kullanımı Teorisi, Mantıklı Eylem Teorisi ve benzeri diğer araştırma modellerinin kullanılması araştırma sonuçlarının geçerliğini artırabilir. İki veya üç modelin bir arada kullanıldığı çalışmaların yanı sıra ileride yapılacak araştırmalarla da aynı ya da farklı bulgular ortaya konabilir.

Bu çalışma öğretmenlere dayalı olduğundan öğrenci görüşleri devre dışı bırakılmıştır. Eğer öğrencilerin görüşlerinin de benzer bir model kullanılarak veya mevcut modellerin herhangi bir genişletilmiş versiyonu kullanılarak alınması o derse giren öğretmenlerin algılarında değişikliğe sebep olup olmayacağı ayrıca tespit edilebilir.



6. KAYNAKLAR

- Ajzen I, 1991, The Theory of Planned Behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Akgün Özbek E, 2014, Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Günümüzdeki Durumu, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 154–165.
- Alam S, Hoque S S, Mahmud I, Akter R, Rana S S, 2022, Predicting Students' Intention to Continue Business Courses on Online Platforms During the Covid-19: An Extended Expectation Confirmation Theory, *The International Journal of Management Education*, 20, 100706.
- Al-Emran M, Arpaci I, Salloum S A, 2020, An Empirical Examination of Continuous Intention to Use M-Learning: An Integrated Model, *Education and Information Technologies*, 25, 2899–2918.
- Altınpulluk H, 2019, Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öncü Kuruluşlar ve Stratejik İşbirlikleri, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5, 63–86.
- Altunay D, 2013, The Role of Open Educational Resources in English Language Learning and Teaching, *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 3, 97–107.
- Atkins D, Brown J, Hammond A, 2007, A Review of The Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities – Cilt 164, Mountain View: Creative common, 84p, California.
- Bandura A, 1986, The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359–373.
- Bajaj P, Khan A, Tabash M I, Anagreh S, 2021, Teachers' Intention to Continue the Use of Online Teaching Tools Post Covid-19, *Cogent Education*, 8, 2002130.
- Baydaş Ö, 2015, Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Bilişim Teknolojilerini Kullanma Niyetlerini Belirlemeye Yönelik Bir Model Önerisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 192s, Erzurum.
- Bedir Erişti S D, Kuzu A, Kabakçı Yurdakul I, Akbulut Y, Kurt A A, 2013, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi, 190s, Eskişehir.

- Beaven T, 2013, Use and Reuse of OER: Professional Conversations with Language Teachers, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 9, 59–71.
- Bhattacharjee A, 2001a, An Empirical Analysis of the Antecedents of Electronic Commerce Service Continuance, *Decision Support Systems*, 32, 201–214.
- Bhattacharjee A, 2001b, Understanding Information Systems Continuance: An Expectation-Confirmation Model, *MIS quarterly*, 25, 351–370.
- Borthwick K, Gallagher-Brett A, 2014, ‘Inspiration, Ideas, Encouragement’ Teacher Development and Improved Use of Technology in Language Teaching Through Open Educational Practice, *Computer Assisted Language Learning*, 27, 163-183.
- Bozkurt A, 2016, Bağlantıcı Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi, *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi*, 200s, Eskişehir.
- Bozkurt A, 2019, Açık Eğitsel Kaynaklardan Açık Eğitsel Uygulamalara: Türk Yükseköğretimi Bağlamında Ekolojik Bakış Açısıyla Bir Değerlendirme, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5, 127–150.
- Blyth C S, Thoms J J (Eds.), 2021, Open Education and Second Language Learning and Teaching: The Rise of a New Knowledge Ecology, *Multilingual Matters*, 270p, United Kingdom.
- Burrows K M, Staley K, Burrows M, 2022, The Potential of Open Educational Resources for English Language Teaching and Learning: From Selection to Adaptation. In *English Teaching Forum*, 60, 2–9.
- Butcher N, 2011, A Basic Guide to Open Educational Resources (OER), UNESCO, 131p, Paris.
- Caswell T, Henson S, Jensen M, Wiley D, 2008, Open Educational Resources: Enabling Universal Education, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9, 1–11.
- Cheon, J, Lee S, Crooks S M, Song J, 2012, An Investigation of Mobile Learning Readiness in Higher Education Based on the Theory of Planned Behavior. *Computers & Education*, 59, 1054–1064.

- Chen S C, Liu M L, Lin C P, 2013, Integrating Technology Readiness into the Expectation–Confirmation Model: An Empirical Study Of Mobile Services, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 604–612.
- Cheng E W, 2019, Choosing Between the Theory of Planned Behavior (TPB) and the Technology Acceptance Model (TAM), *Educational Technology Research and Development*, 67, 21–37.
- Chin W W, 1988, The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling, In Marcoulides G A (Ed.), *Modern Methods for Business Research* (295–336), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Cohen J, 1988, *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Csikszentmihalyi M, 1990, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York.
- Csikszentmihalyi M, 1997, *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, Basic Books, New York.
- Davis F D, 1989, Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance Of Information Technology, *MIS quarterly*, 13, 319–340.
- Davis F D, 1986, *A Technology Acceptance Model For Empirically Testing New End-User Information Systems: Theory and Results*, Massachusetts Institute of Technology, Ph.D. Thesis, 283p, Cambridge.
- De Castro A P, Da Hora Macedo S, Pinto Bastos H P, 2016, DUOLINGO: An Experience in English Teaching, *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 6.
- Dunn R, Hattie J, Bowles T, 2018, Using the Theory of Planned Behavior to Explore Teachers’ Intentions to Engage in Ongoing Teacher Professional Learning, *Studies in Educational Evaluation*, 59, 288–294.
- Eksail F A A, Afari E, 2020, Factors Affecting Trainee Teachers’ Intention to Use Technology: A Structural Equation Modeling Approach *Education and Information Technologies*, 25, 2681–2697.

- Eom S B, Wen H J, Ashill N, 2006, The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Empirical Investigation, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4, 215–235.
- Ersöz B, Özmen M, 2020, Dijitalleşme ve Bilişim Teknolojilerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri, *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 11, 170–179.
- Ezeh N G, Anyanwu E C, Onunkwo C M, 2022, Dictionary as an Effective Resource in Teaching and Learning of English as a Second Language: Complementing Instructions, *English Language Teaching*, 15, 108–116.
- Fornell C, Larcker D F, 1981 Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables and Measurement Error, *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50.
- Fraenkel J R, Wallen N E, Hyun H H, 2012, *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw-hill, 527p, New York.
- Gay L R, 1987, *Educational Research: Competencies for Analysis and Application Third Edition*, Merrill, 569p, New York.
- Girardelli D, Patel V K, 2016, The Theory of Planned Behavior and Chinese ESL Students' In-class Participation, *Journal of Language Teaching & Research*, 7, 31–41.
- Golonka E M, Bowles A R, Frank V M, Richardson D L, Freynik S, 2014, Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness, *Computer Assisted Language Learning*, 27, 70–105.
- Guo Y, Zhang M, Bonk C J, Li Y, 2015, Chinese Faculty Members' Open Educational Resources (OER) Usage Status and the Barriers to OER Development and Usage, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10, 59–65.
- Hair Jr J F, Matthews L M, Matthews R L, Sarstedt M, 2017, PLS-SEM or CB-SEM: Updated Guidelines on Which Method to Use, *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1, 107–123.

- Hair J F, Ringle C M, Sarstedt M, 2011, PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet, *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19, 139–152.
- Hair Jr J F, Sarstedt M, Hopkins L, Kuppelwieser V G, 2014, Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) An Emerging Tool in Business Research, *European Business Review*, 26, 106–121.
- Jiang L, Zang N, Zhou N, Cao H, 2021, English Teachers' Intention to Use Flipped Teaching: Interrelationships with Needs Satisfaction, Motivation, Self-efficacy, Belief and Support, *Computer Assisted Language Learning*, 1–30.
- Kaur P, Nadarajan R, 2020, Language Learning and Teaching Using Kahoot, *International Journal of Modern Education*, 2, 19–28.
- Kelly H, 2014, A Path Analysis of Educator Perceptions of Open Educational Resources Using the Technology Acceptance Model, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15, 26–42.
- Kessler G, 2013, Teaching ESL/EFL in a World of Social Media, Mash- Ups, and Hyper- Collaboration, *TESOL Journal*, 4, 615–632.
- Kırcaali İftar G (Ed.), 1999, *Bilim ve Araştırma, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 220s, Eskişehir.
- Kılıç M S, 2018, *Planlanmış Davranış Teorisi Yoluyla Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Laboratuvar Uygulamalarını Gerçekleştirmeye Yönelik Davranış Amaçlarının Belirlenmesi*, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 121s, Kastamonu.
- Kırkıcı K A (Ed.), 2022, *Yenilikçi Okullarda Öğrenme ve Öğretim*, Efeakademi, 348s, İstanbul.
- Kosmas P, Parmaxi A, Perifanou M, Economides A A, 2021, Open Educational Resources for Language Education: Towards the Development of an E-Toolkit, In *International Conference on Human-Computer Interaction*, 12784, 65–79.
- Koufaris M, 2002, Applying the Technology Acceptance Model and Flow Theory to Online Consumer Behavior, *Information Systems Research*, 13, 205–223.

- Krajcsó Z, 2016, Classification and Quality Criteria for Open Educational Resources in the Field of Foreign Language Learning, *Journal of Language and Cultural Education*, 4, 48–59.
- Lai Wah L, Hashim H, 2021, Determining Pre-service Teachers' Intention of Using Technology for Teaching English as a Second Language (ESL), *Sustainability*, 13, 7568.
- Lee M C, 2010, Explaining and Predicting Users' Continuance Intention Toward E-Learning: An Extension of The Expectation–Confirmation Model, *Computers & Education*, 54, 506–516.
- Lee M K, Cheung C M, Chen Z, 2005, Acceptance of Internet-Based Learning Medium: the Role of Extrinsic and Intrinsic Motivation, *Information & Management*, 42, 1095–1104.
- Li Y, Wang Q, Lei J, 2019, Modeling Chinese Teachers' Attitudes Toward Using Technology for Teaching with a SEM Approach, *Computers in the Schools*, 36, 122–141.
- MacKinnon T, Pasfield-Neofitou S, 2016, OER" Produsage" as a Model to Support Language Teaching and Learning, *Education Policy Analysis Archives*, 24, 40.
- Marangunić N, Granić A, 2015, Technology Acceptance Model: a Literature Review from 1986 to 2013, *Universal Access In The Information Society*, 14, 81–95.
- Melnikova J, Zašcerinska J, Ahrens A, Hariharan R, Clipa O, Sowinska-Milewska D, Andreeva N, 2017, A Comparative Study of Educators' views on Advantages and Disadvantages of Open Educational Resources In Higher Education, In *Society Integration Education, Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 294–304.
- Mishra S, 2017, Open Educational Resources: Removing Barriers from within, *Distance Education*, 38, 369–380.
- Moon J W, Kim Y G, 2001, Extending the TAM for a World-Wide-Web Context, *Information & Management*, 38, 217–230.

- Munday P, 2017, Duolingo. Gamified Learning Through Translation, *Journal of Spanish Language Teaching*, 4, 194–198.
- Mtebe J, Gallagher M, 2022, Continued Usage Intentions of Digital Technologies Post-Pandemic Through the Expectation-Confirmation Model: the Case of a Tanzanian University, *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 18, 125–145.
- Mtebe J, Raisamo R, 2014, Challenges and Instructors' Intention to Adopt and Use Open Educational Resources in Higher Education in Tanzania, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15, 249–271.
- Nunnally J C, 1978, *Psychometric Theory* (2nd ed.), McGraw-Hill, New York.
- Orr D, Rimini M, Van Damme D, 2015, *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*, Educational Research and Innovation, OECD, 138p, Paris.
- Özer S, Akay C, 2022, Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Zorlukları: Bir Durum Çalışması, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 711–747.
- Patel J K, Prakash K, Parekh Y R, 2021, Open Educational Resources: An overview. *Towards Excellence: An Indexed, Refereed & Peer Reviewed Journal of Higher Education*, 13, 295–306.
- Peeraer J, Van Petegem P, 2012, Measuring Integration of Information and Communication Technology in Education: An Item Response Modeling Approach, *Computers & Education*, 58, 1247–1259.
- Pérez-Paredes P, Ordoñana Guillamón C, Aguado Jiménez P, 2018, Language Teachers' Perceptions on The Use of OER Language Processing Technologies In MALL, *Computer Assisted Language Learning*, 31, 522–545.
- Pulker H, Kukulska-Hulme A, 2020, Openness Reexamined: Teachers' Practices with Open Educational Resources in Online Language Teaching, *Distance Education*, 41, 216–229.
- Ramoutar S, 2021, Open Education Resources: Supporting Diversity and Sharing in Education, *Tech Trends*, 65, 410–412.

- Sözen N, 2020, Covid 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7, 302–319.
- Sun P P, Mei B, 2022, Modeling Preservice Chinese-As-A-Second/Foreign-Language Teachers' Adoption of Educational Technology: A Technology Acceptance Perspective, *Computer Assisted Language Learning*, 35, 816–839.
- Sun Y, Zhou T, Li J, Are Students Willing to Use Your Online Open Resources?, *Third International Symposium on Information Processing*, 2010, Qingdao, 208–212.
- Süral İ, Ozan Ö, Özkul A E, 2008, Açık Eğitim Kaynakları ve Dünyadaki Eğilimler, 8. International Conference on Educational Sciences, 23-25 Haziran 2008, Kıbrıs.
- Şahin F, 2021, Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Kullanım Niyetlerinde Duyguların ve Temel Psikolojik İhtiyaçların Rolü: Teknolojinin Kabulüne Motivasyonel Bir Yaklaşım, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, 90s, Eskişehir.
- Şen Baysal A, 2014, Türkiye’de Açık Ders Malzemelerinin Genel Durumu ve Bir Örnek Uygulama, *Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, 52, Ankara.
- Şen Baysal A, Çakır H, Toplu M, 2015, Açık Eğitim Kaynaklarının Gelişimi ve Türkiye’de Uygulama Alanları, *Türk Kütüphaneciliği*, 29, 461–468.
- Tang H, Lin Y J, Qian Y, 2021, Improving K-12 Teachers' Acceptance Of Open Educational Resources By Open Educational Practices: A Mixed Methods Inquiry. *Educational Technology Research And Development*, 69, 3209–3232.
- Tang H, 2020, A Qualitative Inquiry of K–12 Teachers' Experience with Open Educational Practices: Perceived Benefits and Barriers of Implementing Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21, 211–229.
- Teo T, 2009, Evaluating the Intention to Use Technology Among Student Teachers: A Structural Equation Modeling Approach, *International Journal of Technology in Teaching Learning*, 5, 106–118.

- Thoms J J, Arshavskaya E, Poole F J, 2018, Open Educational Resources and ESL Education: Insights from US Educators, *Tesl-Ej*, 22, 2.
- Thoms J J, Thoms B L, 2014, Open Educational Resources in the United States: Insights from University Foreign Language Directors, *System*, 45, 138–146.
- Turan A H, 2008, İnternet Alışverişi Tüketici Davranışını Belirleyen Etmenler: Geliştirilmiş Teknoloji Kabul Modeli (E-TAM) ile Bir Model Önerisi, *Akademik Bilişim*, 8, 106–121.
- UNESCO, 2012, 2012 Paris OER Declaration, 2012 World Open Educational Resources (OER) Congress, June 20-22, Paris.
- Ural A, Kılıç İ, 2006, Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, 302s, Ankara.
- Ünal E, Güngör F, 2021, The Continuance Intention of Users Toward Mobile Assisted Language Learning: The Case of Duolingo, *Asian Journal of Distance Education*, 16.
- Ünal E, 2020, Exploring the Effect of Collaborative Learning on Teacher Candidates' Intentions to Use web 2.0 Technologies, *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7, 1–14.
- Vyatkina N, 2020, Corpora As Open Educational Resources for Language Teaching, *Foreign Language Annals*, 53, 359–370.
- Yeap J A, Ramayah T, Soto-Acosta P, 2016, Factors Propelling the Adoption of m-learning Among Students in Higher Education, *Electronic Markets*, 26, 323–338.

İnternet Kaynakları

- 1- <https://tuba.gov.tr/tr/programlar-ve-projeler/akademi-program-ve-projeleri/acik-ders-malzemeleri-projesi>, 10.06.2022
- 2- <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AkademaAbout>, 23.06.2022
- 3- <https://www.turkiyeacikkaynakplatformu.com/biz-kimiz/>, 25.06.2022
- 4- <https://libguides.umgc.edu/c.php?g=23404&p=138771>, 29.06.2022
- 5- <https://creativecommons.org/about/cclicenses/>, 22.07.2022
- 6- <https://sozluk.gov.tr/>, 02.11.2022

EKLER

EK 1. AEK’lerden Dil İşleme Teknolojileri Farkındalık Anketi

Kişisel Bilgiler:

E-posta _____ :

Cinsiyet _____ : ☐ Erkek ☐ Kadın

Yaş _____ : ☐ <25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ >56

Eğitim düzeyiniz _____ : ☐ Lisans ☐ Y. Lisans ☐ Doktora

Mezun Olduğunuz Alan _____ : ☐ Dilbilim ☐ Eğitim ☐ Dil ve Edebiyat ☐ Modern Diller ☐ Uygulamalı Dilbilim ☐ Diğer

Öğretim Deneyiminiz _____ : ☐ <3 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ >26 yıl

Ders Verdiğiniz Kurum _____ : ☐ Yükseköğretim ☐ Mesleki öğretim ☐ İlköğretim ☐ Ortaöğretim ☐ Yetişkin eğitimi ☐ Diğer

Dil öğretiminde Açık Eğitim Kaynaklarının (AEK) kullanımları hakkındaki bilgilerinizi aşağıdaki kutucuklara işaretleyiniz.

Lütfen her öge için uygun yanıtları seçin:	Hiç duymadım	Duydum, kullanmadım	Ara sıra kullanıyorum	Sıklıkla kullanıyorum	Her zaman kullanıyorum
Dil öğrenme uygulamaları (Örn: www.duolingo.com)	☐	☐	☐	☐	☐
Online değerlendirme aracı (Örn: www.kahoot.it)	☐	☐	☐	☐	☐
Çevrimiçi Sözlükler (Örn: www.oxforddictionaries.com , www.tatoeba.org , www.reverso.net)	☐	☐	☐	☐	☐
Eşdizimli sözlükler (Örn: www.freecollocation.com http://turkcederlem.mersin.edu.tr/esdizim/)	☐	☐	☐	☐	☐
Metin seslendirme teknolojileri (Örn: www.naturalreaders.com www.text2speech.org)	☐	☐	☐	☐	☐
Metin özetleme araçları (Örn: www.textcompactor.com)	☐	☐	☐	☐	☐
Kavramsal Sözlük Wordnet (Örn: http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn)	☐	☐	☐	☐	☐
Görsel sözlükler (Örn: www.visualthesaurus.com)	☐	☐	☐	☐	☐
Otomatik kelime listesi (Örn: www.wordcounter.net)	☐	☐	☐	☐	☐
Eklerine Ayırma (Örn: www.seohorsesense.com/free/lemmatization.php)	☐	☐	☐	☐	☐
Cümleyi öğelerine ayırma (Örn: www.parts-of-speech.info)	☐	☐	☐	☐	☐
Kelime Düzeyi Belirleme (Örn: www.vocabkitchen.com)	☐	☐	☐	☐	☐
Yazım Denetleyicileri (Örn: www.jspell.com/checker)	☐	☐	☐	☐	☐
Metin okunabilirlik indeksi (Örn: www.analyzemywriting.com)	☐	☐	☐	☐	☐
Derlem Araçları (Örn: https://www.english-corpora.org/coca/)	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. AEK’lerden Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyeti Ölçeği

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet _____ : ☐ Erkek ☐ Kadın

Yaş _____ : ☐ <25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ >56

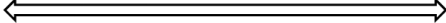
Eğitim düzeyiniz _____ : ☐ Lisans ☐ Y. Lisans ☐ Doktora

Mezun Olduğunuz Alan : ☐ Dilbilim ☐ İngilizce Öğretmenliği ☐ Dil ve Edebiyat ☐ Modern Diller ☐ Uygulamalı Dilbilim ☐ Diğer

Öğretim Deneyiminiz _____ : ☐ <3 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ >26 yıl

Ders Verdiğiniz Kurum _____ : ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Diğer

İngilizce öğretmenlerinin AEK’leri kullanmaya devam etme niyetleri hakkındaki hususları aşağıdaki kutucuklara kendinize göre işaretleyiniz.

Lütfen her öge için uygun yanıtları seçin: Açık Eğitim Kaynağı (AEK): Eğitim amaçlı herkesin erişimine açık, ücretsiz dijital materyallerdir. <u>Örneğin:</u> Dil öğrenme uygulamaları (duolingo), çevrimiçi sözlükler (reverso), online değerlendirme araçları (kahoot) vb.	Kesinlikle Katılmıyorum  Kesinlikle Katılıyorum						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. AEK’leri (duolingo, kahoot, reverso vb.) kullanmanın kolay olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. AEK’lerle ders materyaline erişim sağlamanın kolay olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. AEK’leri kullanmanın kolay olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. AEK’leri kullanmanın öğrenme yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. AEK’lerin işlerimi daha hızlı yapmama izin vereceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. AEK’lerin öğrenme sürecim için faydalı olacağına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Eğer AEK’leri kullanırsam, dersle ilgili çalışmalardan (ödev, etkinlik vb.) daha çok zevk alırım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. AEK’leri dersle ilgili çalışmalarımda (ödev, etkinlik vb.) kullanmak, güzel bir tecrübedir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Dersle ilgili çalışmalarımda (ödev, etkinlik vb.) AEK’leri kullanmak, akıllıca bir fikirdir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Önem verdiğim kişiler, kurumlarındaki derslerinde AEK’leri kullanmanın iyi olacağını düşünürler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Sınıftaki diğer öğrenciler AEK’leri eğitsel amaçlar için kullanmada isteklidirler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Önem verdiğim kişiler, kurumlarındaki derslerinde AEK’leri kullanmayı tercih ederler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Derslerimde AEK’leri kullanma konusunda kendime güveniyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Derslerimde AEK’leri kullanmak beni zorlamaz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. (Devam) AEK’lerden Dil İşleme Teknolojilerini Kullanmaya Devam Etme Niyeti Ölçeği

15. Derslerimde AEK’leri kullanma konusunda kendimi rahat hissedirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. AEK’lerle ders materyaline etkin bir şekilde ulaşabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. AEK kullanılan bir derste yeni bilgiler öğrenmek için daha fazla fırsatım olur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. AEK kullanılan derslerde öğrenme hızımı kontrol edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. AEK’leri kullanmak için yeterli derecede bilgiye sahibim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. AEK’leri kullanma konusunda karar vermek için yeterli derecede kontrole sahibim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. AEK’leri kullanma konusunda karar vermek için yeterli derecede özgüvene sahibim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Gelecekte derslerimde AEK’leri kullanacağımı tahmin ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Eğer bir derste AEK unsurları varsa, AEK’leri kullanmayı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Kurumumda verdiğim derslerde AEK’leri kullanmayı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. AEK’leri kullanma deneyimim umduğumdan daha kolaydı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. AEK’lerin sağladığı hizmet düzeyi umduğumdan daha iyiydi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Genel olarak, AEK kullanımından beklentilerimin birçoğu karşılandı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. AEK’lerin işlevselliğinden memnunum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. AEK’leri kullanmaya karar vererek doğru yaptığımı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. AEK’leri kullanma kararım akılcıca bir karardı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. AEK’leri kullanmak zevklidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. AEK’leri kullanırken eğlenirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. AEK kullanımını ilgi çekici bulurum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. AEK’ler ihtiyaç duyduğum hizmeti sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. AEK’lerin sağladığı hizmetleri ve olanakları kullanırken kendimi rahat hissedirim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. AEK’ler ihtiyaç duyduğum tüm bilgileri sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. AEK’lerin sağladığı bilgilerin anlaşılması kolaydır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.02.2023-162327

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
FEN VE MÜHENDİSLİK BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:05	KARAR TARİHİ: 13.02.2023
KARAR 2023/07 Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Safa ÇALIŞKAN), “<i>İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğretiminde Açık Eğitim Kaynaklarını Kullanmaya Devam Etme Niyetlerinin İncelenmesi</i>” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, oy birliği ile karar verildi. ASLI GİBİDİR e-imzalıdır Prof. Dr. İbrahim MUTLU Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BS4KZZJ4JE&eS=162327> adresinden yapılabilir.

EK 4. MEB Araştırma İzni Yazısı



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-49809702-605.01-73647360
Konu : Safa ÇALIŞKAN'ın Araştırma İzni

03/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 31/03/2023 tarihli ve E-70813604-100-174837 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Safa ÇALIŞKAN'ın "İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğretiminde Açık Eğitim Kaynaklarının Kullanmaya Devam Etme Niyetlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2022-2023 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmaları tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapımları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Miraç SÜNNETCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Uğur KOLSUZ
Vali V.

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (36 Sayfa)

Adres : İL MEM AR-GE

Telefon No : 0 (272) 213 76 03 / 1040
E-Posta: afyonstrateji@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: TOLGA YEŞİLÇAYIR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: arge03@meb.gov.tr Faks: 0 272 213 76 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **a62a-f41a-3677-a158-edce** kodu ile teyit edilebilir.