

**T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KENDİLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETMENLİK İMAJLARINDA YER ALAN
ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba BİLİR

**Danışman
Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN**

ARTVİN, 2025

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne Yüksek Lisans olarak sunduğum “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmayı;

☐ Baştan sona kadar danışmanım Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN’ın sorumluluğunda tamamladığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metin içerisinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı taahhüt ederim.

☐ Turnitin benzerlik programından alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranının % 16 olduğunu beyan ederim.

Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Artvin Çoruh Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../20...

Tuba BİLİR

ORCID NO: 0000-0002-2801-2412

İmza

T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KENDİLERİNE YÖNELİK
ÖĞRETMENLİK İMAJLARINDA YER ALAN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN
İNCELENMESİ

Tuba Bilir
ORCID NO: 0000-0002-2801-2412

Başkan : Doç. Dr. Faruk POLATCAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. İsmail ÇOBAN

ONAY:

Bu Yüksek Lisans tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 11/12/2025 tarihinde oybirliği ile uygun görülmüş ve kabul edilmiştir.

.../.../.....

Prof. Dr. Kerem COŞKUN

Enstitü Müdürü

Bu tezin hazırlanması ve yürütülmesi sürecinde bilgi, rehberlik ve desteklerini esirgemeyen, her aşamada bana yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam boyunca değerli önerileri, yapıcı eleştirileri ve akademik deneyimi ile bana yol gösteren danışman hocamın katkıları, bu çalışmanın başarıyla tamamlanmasında büyük rol oynamıştır.

Kavramların belirlenmesi, araştırma süreçlerinin planlanması, veri toplama ve analiz süreçlerinde desteklerini esirgemeyen tüm akademik hocalarıma teşekkür ederim. Bu süreçte sağladıkları öneriler ve geri bildirimler, araştırmanın bilimsel temellere dayalı bir şekilde ilerlemesine büyük katkı sağlamıştır.

Çalışmam boyunca yanımda olan, beni motive eden ve her zaman destek veren sevgili eşim Doç. Dr. Volkan BİLİR'e, sevgili kızım Almıla Arya BİLİR'e bana duyduğu güven, sabır ve anlayış için özel teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca sevgili annem Nahide KÖSE ve babam Yılmaz KÖSE'ye bana hayatları boyunca verdikleri sevgi, destek ve emekleri için şükranlarımı ifade ederim. Onların sevgisi ve inancı, bu yolda bana güç kaynağı olmuştur.

Son olarak, eğitim hayatım boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana yol gösteren tüm öğretim üyelerine, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün değerli çalışanları ve emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkısı bulunan herkesin emeği benim için çok değerlidir.

Tuba BİLİR

Artvin – 2025

İÇİNDEKİLER

KISALTMA DİZİNİ	VII
GRAFİK LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİL LİSTESİ	IX
TABLO LİSTESİ.....	X
ÖZET	XI
ABSTRACT	XIII
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Araştırma Soruları.....	5
1.5 Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7 Tanımlar	5
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Kuramsal Temeller	7
2.1.1 Öğretmenlik İmajı	7
2.1.2 Öğretim Teknolojileri.....	9
2.1.2.1 Görsel Öğretim Araç-Gereçleri.....	10
2.1.2.2 İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri.....	11
2.1.2.3 Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	13
2.1.2.4 Teknoloji Destekli Araçlar	14
2.1.3 Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılması.....	16
2.2 İlgili Araştırmalar	16
3 YÖNTEM	21
3.1 Araştırmanın Modeli	21
3.2 Araştırmanın Katılımcıları	21
3.3 Veri Toplama Araçları	22
3.4 Veri Toplama Süreci	23
3.5 Veri Analizi	24
3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik	24

4 BULGULAR	26
4.1 Birinci Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri.....	26
4.2 İkinci Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri	28
4.3 Üçüncü Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri.....	31
4.4 Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri.....	33
4.5 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimi	35
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	36
5.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	36
5.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar.....	36
5.3 Tartışma	37
5.4 Öneriler	38
KAYNAKLAR.....	40
EKLER	45
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	50
ETİK KURUL İZİN YAZISI	51
KURUM İZNİ YAZILARI.....	52

KISALTMA DİZİNİ

CD	Compact Disk
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge



GRAFİK LİSTESİ

Sayfa No

Grafik 4. 1 Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojilerinin sınıf düzeylerine göre değişimi	35
--	----



ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2. 1 Öğretmen, öğrenci ve hem öğretmen hem öğrenci merkezli yaklaşım imajına sahip çizim örnekleri (Üner & Akkuş, 2016)	8
Şekil 4. 1 12Ö ₁ ait çizim.....	27
Şekil 4. 2 78Ö ₁ ait çizim.....	28
Şekil 4. 3 23Ö ₂ ait çizim.....	30
Şekil 4. 4 61Ö ₂ ait çizim.....	30
Şekil 4. 5 8Ö ₃ ait çizim.....	32
Şekil 4. 6 90Ö ₃ ait çizim.....	32
Şekil 4. 7 22Ö ₄ ait çizim.....	34
Şekil 4. 8 67Ö ₄ ait çizim.....	34

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1 Araştırmanın katılımcıları.....	22
Tablo 3.2 Öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması.....	24
Tablo 4.1 Birinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri.....	26
Tablo 4.2 İkinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri.....	29
Tablo 4.3 Üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri.....	31
Tablo 4.4 Dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri.....	33

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin İncelenmesi

Tuba BİLİR

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında, öğrenme ortamında ve öğretim sürecinde yer alan öğretim teknolojilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının zihinlerinde yer alan öğretim teknolojileri çizim yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde yürütülmüş, araştırma katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma; Artvin Çoruh Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversiteleri eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 387 Türkçe öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarına Çizim Testi verilerek onlardan kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarına dair çizim yapmaları, çizim sonrası çizimlerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Araştırmada toplanan veriler, betimsel analize tabi tutularak Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin neler olduğu ve sınıf düzeylerinde nasıl değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında en fazla (%84.24) yer verdikleri öğretim teknolojisi türünün sınıf düzeyinden bağımsız olarak görsel öğretim araç ve gereçleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretim teknolojilerinin sınıf düzeyine göre değişimi incelendiğinde ise tüm sınıf düzeylerinde en fazla (1. sınıf %95.24, 2. sınıf %79.38, 3. sınıf %82.52 ve 4. sınıf

%79.38) görsel öğretim araç ve gereçlerine yer verildiği belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri değişikçe öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojisi türlerinde bir farklılaşmanın olmadığı da elde edilen bulgular arasındadır. Araştırma sonuçlarına dayanılarak Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin bilişsel ve duyuşsal yeterliklerinin artırılması, öğretim teknolojileri derslerinin uygulama boyutunun güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarına farklı teknoloji türleriyle deneyim kazandırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İmaj, Öğretim Teknolojileri, Öğretmenlik İmajı, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretmeni Adayı



ABSTRACT

An Examination of Instructional Technologies in Pre-service Turkish Teachers' Self-Perceived Teaching Image

Tuba BİLİR

The purpose of this study is to identify the teaching technologies that pre-service Turkish teachers perceive in their self-image as teachers, in the learning environment, and in the teaching process. To this end, the study attempted to reveal the teaching technologies present in the minds of Turkish teacher candidates using the drawing method.

The research was conducted using the descriptive survey model, one of the qualitative research methods, and the convenient sampling method, one of the non-random sampling methods, was used to determine the research participants. The research was conducted with a total of 387 pre-service Turkish language teachers studying in the Turkish Language Teaching programmes at the faculties of education of Artvin Çoruh University, Düzce University and Sivas Cumhuriyet University. The pre-service Turkish teachers participating in the study were given a drawing test and asked to draw their image of teaching and then explain their drawings in writing. The data collected in the study were subjected to descriptive analysis to determine what teaching technologies were included in the pre-service Turkish teachers' images of teaching and how they changed across grade levels.

The research findings revealed that the type of teaching technology most frequently mentioned (84.24%) by Turkish teacher candidates in their self-perceived teaching image was visual teaching tools and equipment, regardless of grade level. When examining the change in teaching technologies according to grade level within the scope of the research, it was determined that visual teaching tools and equipment were most frequently used in all grade levels (1st grade 95.24%, 2nd grade 79.38%, 3rd grade 82.52%, and 4th grade 79.38%). The findings also indicate that there is no difference in the types of instructional

technologies included in the pre-service teachers' images of teaching as the grade level changes. Based on the research results, it is recommended that the cognitive and affective competencies of Turkish pre-service teachers regarding technology use be increased, the application dimension of instructional technology courses be strengthened, and pre-service teachers be provided with experience with different types of technology.

Keywords: Image, Instructional Technologies, Teacher Image, Turkish Education, Pre-service Turkish Teacher



İnsanoğlu, bilim ve teknoloji alanlarında özellikle 20 ve 21. yüzyılda hızlı bir gelişim ve ilerleme kat etmiştir. Bunun doğal sonucu olarak öğretim teknolojileri alanında da gün geçtikçe yenilikçi uygulamalar ortaya çıkmakta, bu yenilikler öğretim ortamlarını ve öğretim süreçlerini hızla değiştirmektedir. Öğretim ortamlarının ve öğretim süreçlerinin en önemli öğelerinden biri de öğretmenlerdir. Bu noktada ülkemizin Avrupa Birliği ülkeleriyle paralel olacak şekilde öğretmen yeterliliklerini tasarladığı bilinmektedir (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından sahip olması gereken temel alanları kapsamaktadır. Bu yeterlikler içinde özellikle öğretim sürecinde teknolojiyi pedagojik amaçlarla etkili kullanabilme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek uygun dijital araç ve yöntemleri seçebilme ile öğrenme ortamlarını dijital araçlarla zenginleştirme gibi bileşenler önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2017; Savaşkan & Günaydın, 2025). Bununla birlikte, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yeterliklerinin de öğretim kalitesine doğrudan yansıdığı belirtilmektedir (Çoban & Polatcan, 2018). Ayrıca öğretmenlerin teknoloji uyumlarında yalnızca teknik bilgiye değil, içerik ve pedagojik bilgiyle etkileşen bir bilgiye ihtiyaç duydukları; bu çerçeveyi açıklayan TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) modeli öğretim teknolojilerinin etkili kullanımına yönelik teori ve uygulama açısından yol göstericidir (Mishra & Koehler, 2006). Araştırmalar, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının; teknolojiyi derslerine entegre etme düzeylerini etkilediğini göstermektedir (Ertmer, 2005; Aksoğan & Bulut Özek, 2020; Savaşkan & Özer, 2024). Bu nedenle öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin farkındalık ve yeterliklerini geliştirmeleri; bunları kendi öğretmenlik imajlarının bir parçası hâline getirmeleri çağdaş öğretmen eğitiminde kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Toplumların gelişmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlik, bilgi aktarmanın ötesinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine rehberlik eden çok yönlü bir

meslektir (Şişman, 2021). Öğretmenlik mesleğine ilişkin temel yeterlikler arasında genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonun yanı sıra öğretim teknolojilerine yönelik yetkinlik de önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle öğretmenlerin teknolojiyi öğretim süreçleriyle uyumlu bir biçimde bütünleştirebilme becerisi, hem öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmesini hem de öğretimin genel niteliğini belirgin biçimde geliştirmektedir (Mishra & Koehler, 2006; MEB, 2017).

1.1 Problem Durumu

Eğitim-öğretim sürecinde öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı, öğretimi daha zevkli hâle getirmekte, konuların sunumunun etkililiğini artırmaktadır (Demirel, 2002). Dickinson ve Bass (2020); öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları, öğrenme kapasitelerini ve sınıf ortamının koşullarını dikkate alarak daha nitelikli öğrenme ortamları tasarlamak amacıyla teknolojiden yararlandıklarını belirtmektedir. Demirel ve Altun'a (2017) göre, öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin daha etkili biçimde kazandırılması ve kalıcılığın artırılması sürecinde öğretim teknolojileri önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Türkçe öğretiminde de öğretim teknolojilerinin başarılı bir şekilde kullanılabileceği ifade edilmektedir (Özdemir, 2017). Saracel vd. (2001); imaj kavramını bir kişi, kurum ya da olgunun bireylerde oluşturduğu algısal etki olarak tanımlamaktadır. Ayrıca o, imajı gerçekliğin bir sunumu olarak, resim şeklinde de ifade edilmiş şekli olarak da ifade etmektedir (O'Sullivan vd., 1994). Eğitim araştırmalarında öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının sahip oldukları imajlar ve bu imajların değerlendirmelerine sıklıkla rastlanmaktadır (Akkuş, 2013; Bilir vd., 2020a; Bilir vd., 2020b; Christidou vd., 2023; Eyceyurt Türk vd., 2014; Karaçam vd., 2021).

Üner ve Akkuş (2016), öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreçlerine ve öğretmen ile öğrenci rollerine ilişkin inançlarının ortaya konulmasının önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Bu inançları ortaya koymada öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarını belirlemek oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik bu imajları çizim yöntemi ile ortaya konabilmektedir. Araştırmalarda (Aktaş, 2021; Mitchell vd., 2011; Selwyn vd., 2009; Yontar Toğrol, 1999) çizim yönteminin kullanımı ile araştırmaya katılan katılımcıların zihinlerinde yer alan fikir ve düşüncelerin kolaylıkla ifade etmelerinin sağlandığı görülmektedir. Bu çizimlerden öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı ile ilgili detaylı bilgiler elde edilebilmektedir. Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının

kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarının incelenmediği görülmekte ve öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojilerine yer verme durumlarıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın elde ettiği bulgularla ilgili alanda araştırma yapacaklara yön göstererek yeni araştırma fırsatları sunacağı ve alan yazındaki mevcut boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında, öğrenme ortamında ve öğretim sürecinde yer alan öğretim teknolojilerini tespit etmek için çizim yöntemi kullanılarak zihinlerinde yer alan öğretim teknolojilerini ortaya çıkarmaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çizimlerinden yola çıkarak, kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer verdikleri öğretim teknolojilerinin neler olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik inançlarının olduğu ve bu inançların öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajları içerisinde yer aldığı bilinmektedir (Üner & Akkuş, 2016; Bilir, vd., 2022). Bu imajlar, öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları öğretmenlik mesleğinde, öğretim sürecinde uygulayacakları etkinlikleri belirleme açısından önemlidir ve ileriye yönelik bu süreçlerle ilgili bilgide vermektedir (Bilir vd., 2022). Bu çalışmada öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarının ortaya konmasında çizim yöntemi kullanılmıştır. Çizimler öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik bakış açılarını ortaya koymaktadır (Whyte & Ellis 2003). Öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri bu süreç içerisinde kullanılan öğretim teknolojileridir.

Öğretim teknolojileri, eğitim teknolojilerinin içerisinde yer alan bir alt kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kind (2009), nitelikli bir öğretmen olmanın yalnızca güçlü bir alan bilgisine sahip olmayı değil, bunun ötesinde çeşitli mesleki yeterlikleri bütüncül biçimde geliştirmeyi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Graham (2006), alan bilgisinin yanında öğretim teknolojilerinin öğretmenlik meslek bilgisi ile birlikte bir araya getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Türkçe öğretiminde dijital öğretim teknolojilerinin entegrasyonu; öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerinin gelişimini desteklemekte, öğrenme motivasyonlarını artırmakta ve öğrenmenin

kalıcılığını güçlendirmektedir (Kaldırım & Tavşanlı, 2021, Savaşkan & Günaydın, 2025). Çevrim içi öğrenme ortamları, etkileşim temelli uygulamalar ve Web 2.0 tabanlı araçlar, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarını desteklerken öğretmenlere de esnek, çeşitlendirilmiş ve pedagojik açıdan zengin materyaller kullanma olanağı sağlamaktadır (MEB, 2024; Savaşkan & Özer, 2024). Bununla birlikte, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanma yeterliklerinin geliştirilmesi, hem çağdaş öğretim yaklaşımlarına uyum sağlamak hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini desteklemek açısından kritik bir gerekliliktir (Çalışkan & Çınar, 2022). Yukarıda değinilen araştırmalara bakıldığında; öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik farkındalık ve uygulama becerilerinin henüz istenilen düzeyde olmadığını, bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında bu alana daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik imajı, öğretmen adaylarının mesleklerine ve öğretim süreçlerine ilişkin algılarını, tutumlarını ve beklentilerini yansıtan önemli bir göstergedir (Shifflet, 2015). Bu imaj, öğretmen adaylarının öğretim sürecine bakışını, sınıf içi etkileşim biçimlerini ve mesleki kimlik gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Jensen, 2020). Günümüzde öğretim süreçlerinin niteliğini artıran en önemli unsurlardan biri ise öğretim teknolojileridir (Estaiteyeh vd., 2025). Öğretim teknolojileri, öğrenme ortamlarını zenginleştirerek öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını desteklemekte ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hâle getirmektedir (Ventouris, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlik imajı ile öğretim teknolojilerinin kullanımı arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini, yenilikçi öğretim anlayışlarını ve çağdaş eğitim uygulamalarına uyum düzeylerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Wake & Whittingham, 2013). Bu kapsamda Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin belirlenmesi, bu öğretmen adaylarının gelecekte öğretim sürecinde kullanacakları öğretim teknolojileri hakkında bilgi vermektedir. Bu noktada bu araştırma ile Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek meslek yaşamlarında kullanacakları öğretim teknolojilerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak Türkçe öğretmeni adaylarının meslek hayatlarında kullanabilecekleri öğretim teknolojilerinin geliştirilmesine yönelik sunulan öneriler ile hem Türkçe öğretmeni yetiştiren programlara, öğretim teknolojileri ve kullanımına yönelik yol gösterici olunması hem de bu konuda yeni araştırma yapacaklara yol gösterici olunması beklenmektedir.

1.4 Araştırma Soruları

Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıda listelenmiştir;

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre hangi öğretim teknolojilerine yer vermektedirler?
2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer verdikleri öğretim teknolojilerinin sınıf düzeylerine göre değişimi nasıldır?

1.5 Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları kendi istekleri ile araştırma sürecine dâhil edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan çizim testinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çizimlerinde gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.
3. Aynı sınıf düzeyinde yer alan araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi düzeylerinin aynı seviyede olduğu kabul edilmiştir.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde; Türkiye'deki üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 387 kişi ile sınırlıdır.
2. Araştırma yalnızca araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma içerisinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının zihinlerinde var olan kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarını çizememe durumları da bu araştırma içerisinde bir sınırlılık varsayılmıştır.

1.7 Tanımlar

Öğretim teknolojileri: bireylerin davranışlarında ve öğrenme çıktısında değişik saplamak amacı ile herhangi bir araç kullanılarak ya da kullanılmadan öğrenme ortamında yapılan düzenlemeler (Şahin & Yıldırım, 2001).

İmaj: Fransızca kökenli bir sözcük olup, dilimizde resim, suret ve görüntüye karşılık gelen anlamlarda kullanılmaktadır (Kurtuluş, 2023).

Öğretmenlik imajı: öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerine dair zihinlerinde oluşan görüntüler (Thomson vd., 2001).

Alt indis: Matematiksel ve bilimsel gösterimlerde bir sayı ya da değişkeni ayırt etmek, sınıflandırmak veya ek bilgi sunmak amacıyla, ilgili sembolün sağ alt köşesinde normal metinden daha küçük puntoyla yazılan sayı veya değişkendir (Stewart, 2016)



Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojilerinin belirlenmesine yönelik yürütülen ilgili araştırmalar ve bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel yaklaşımlar ele alınmıştır. İlk olarak öğretmenlik imajı ve öğretim teknolojilerine yönelik kuramsal temeller verilmiştir. Ardından öğretmen adaylarının kendilerine yönelik imajların ortaya koyan alan yazın incelenmiş ve ilgili araştırmalar sunulmuştur. Daha sonra Türkçe eğitiminde öğretim teknolojilerine yönelik yapılan araştırmaların alan yazını incelemesi yapılmış ve ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1 Kuramsal Temeller

Bu başlık altında Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojilerinin belirlenmesine yönelik kuramsal çerçeve detaylandırılmıştır. İmaj kavramından yola çıkılarak öğretmenlik imajı ve öğretmenlik imajının ortaya koyduğu bilgiler detaylandırılarak ele alınmıştır. Ayrıca eğitimde, özellikle Türkçe eğitiminde kullanılan öğretim teknolojileri ve bu öğretim teknolojilerinin neler olduğuna dair sınıflandırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Öğretmenlik İmajı

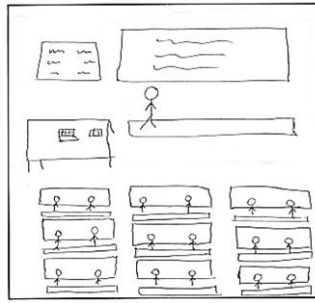
İmaj, Fransızca kökenli bir sözcük olup, dilimizde resim, suret ve görüntüye karşılık gelen anlamlarda kullanılmaktadır (Kurtuluş, 2023). Öğretmenlik imajı ise öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerine dair zihinlerinde oluşan görüntüler olarak karşımıza çıkmaktadır (Thomson vd., 2001). Bu görüntülerin değerlendirilmesi ile öğretmen adayının gelecekte nasıl bir yaklaşıma sahip olacağı ile yorum yapılmaktadır. Bu yaklaşımlar öğretmen merkezli, öğrenci merkezli ve hem öğretmen hem öğrenci merkezi yaklaşımlar olarak sınıflandırılabilir.

Thomas vd. (2001), bu yaklaşımları tek tek açıklamış, öğrenci merkezli yaklaşımda öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak dâhil olduğunu, öğretmenin bu süreci

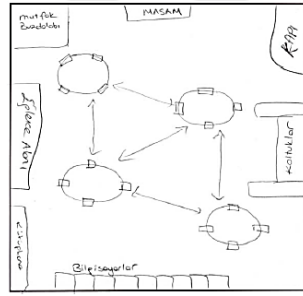
yönlendiren veya kolaylaştıran bir rolde olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu süreci heyecan verici ve araştırmalarını kendilerinin seçip yürüttüğü ayrıca bu yaklaşıma sahip olmanın keşfedici, sorgulayıcı veya yapılandırmacı öğretimi temsil ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen merkezli yaklaşım, öğretim sürecinde bilginin sürekli olarak öğretmen tarafından aktarıldığı, öğrencilerin ise bu süreçte görece pasif bir rol üstlendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, açıklayıcı veya didaktik öğretimin bir temsilcisi olarak kabul edilmekte ve öğretmenin sürecin merkezinde yer aldığı vurgulanmaktadır.

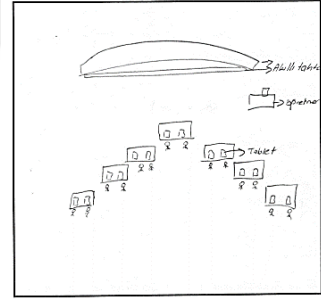
Hem öğrenci hem de öğretmen merkezli yaklaşımda ise öğretim sürecinde öğretmenin baskın rolünün öğrencilere liderlik etme yönünde mevcut olduğunu, öğrencilerin tartışma süreçlerinde, kavramları araştırmalarında ve keşfetmelerinde yardımcı olduğu bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Öğretmen merkezli, öğrenci merkezli ve hem öğretmen hem öğrenci merkezi yaklaşımlara sahip öğretmen adaylarına ait imaj görselleri örnek olarak aşağıda sunulmuştur.



Öğretmen merkezli



Öğrenci merkezli



Hem öğretmen hem öğrenci merkezli

Şekil 2. 1 Öğretmen, öğrenci ve hem öğretmen hem öğrenci merkezli yaklaşım imajına sahip çizim örnekleri (Üner & Akkuş, 2016)

Thomas vd. (2001), öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imaj çizimlerinden yola çıkılarak gelecekte sahip olabilecekleri öğretim stilleri hakkında bilgi edinilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmada, öğretim stilleri üç ana başlıkta ele alınmıştır: açıklayıcı, kavramsal ve keşfettirici öğretim stilleri.

Açıklayıcı öğretim stilinde öğretmen öğrencilerin öğrenmede desteğe ihtiyaç duyduğunu ve bilgiye ulaşmada yetersiz olduklarını varsayar. Bu stilde öğretim süreci, bilgi aktarımı ve öğretmen merkezli etkinlikler üzerine yapılandırılır. Öğretmen, öğrenme sürecinde

temel bilgi kaynağı olarak rol alır, etkinlikleri başlatır ve değerlendirme büyük ölçüde içeriğe odaklanır.

Kavramsal öğretim stilinde öğretmen, öğrencilerin temalı ve kavramsal öğrenme deneyimlerine gereksinim duyduğunu kabul eder. Bu süreçte öğretmen, kavramlar ile bilimsel süreçler arasında bağlantılar kurar, öğrencilerin temel kavramları ne derece anladığını değerlendirir ve öğrenmenin derinliğini artırmayı hedefler.

Keşfettirici öğretim stilinde öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını ve öğrenme süreçlerini yönetebileceklerini düşünür. Bu yaklaşımda, öğretim programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına açıktır. Öğretmen, öğrencilerin etkinlik ve araştırmalarını yönlendirir, süreci destekler ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygular.

Bu bağlamda açıklayıcı öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli öğretmenlik imajını, kavramsal öğretim stiline sahip öğretmenlerin hem öğrenci hem de öğretmen merkezli öğretmenlik imajını, keşfettirici öğretim stiline sahip öğretmenlerin ise öğrenci merkezli öğretmenlik imajını temsi ettiği söylenebilir (Thomas vd., 2001).

2.1.2 Öğretim Teknolojileri

Öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırmak, kalıcı hâle getirmek ve öğrenci katılımını artırmak amacıyla kullanılan her türlü araç, gereç, yöntem ve sistemler öğretim teknolojilerinin kapsamına girmektedir. Bu öğretim teknolojileri ile geliştirilmiş araç-gereçler, öğrencilerin bilgiyi işleme biçiminde, önemli bir rol oynar, özellikle dinleme becerilerini ve sözel öğrenmeyi desteklemektedir. Öğretim teknolojileri, eğitim teknolojilerinin bir alt kavramı olarak tanımlanmaktadır çünkü eğitim teknolojileri daha çok nedenlerle ilgilirken, öğretim teknolojileri ise daha çok yöntem ve süreçle ilgilidir (Çetin, 2024). Öğretim teknolojileri, yalnızca araçların değil, bu araçların pedagojik olarak nasıl tasarlandığının ve kullanıldığının da araştırıldığı bir alan olarak görülmektedir (Alkan, 2020). Ana dili öğretiminde teknoloji; öğrencilerin dil becerilerini destekleyen, öğrenme süreçlerini bireyselleştiren ve çoklu duyu organlarına hitap eden öğretim ortamları oluşturulmasına olanak tanır. Sarıtaş (2013), öğretim teknolojilerini dört ana başlık altında sınıflandırmıştır: görsel öğretim araç-gereçleri, işitsel öğretim araç-gereçleri, görsel-işitsel öğretim araç-gereçleri ve teknoloji destekli araçlar. Sarıtaş (2013) tarafından yapılan sınıflama, öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecinde işlevsel olarak nasıl kullanılabileceğini açıklamaktadır. Bu sınıflama, öğretim sürecinde

kullanılan araçların duyu organlarına hitap etme biçimine göre yapılmıştır. Bu başlık altında her bir kategori ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

2.1.2.1 Görsel Öğretim Araç-Gereçleri

Görsel öğretim araçları, öğrenme sürecinde görsel algı yoluyla bilgiyi daha anlamlı hâle getiren materyallerdir. Ayrıca öğrenme sürecini somutlaştıran ve kalıcı hale gelmesini sağlayan temel öğretim teknolojilerinden biridir. Öğrenme psikolojisinde görselleştirme önemli bir yere sahiptir çünkü insan beyni bilgiyi işlerken görsel kanalı oldukça etkin kullanmaktadır. Bu bağlamda en güçlü kuramsal dayanaklardan biri Çift Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory - DCT) (Paivio, 1986)'dır. DCT, öğrenmenin, bilginin sözel (verbal) ve sözel olmayan/görsel (non-verbal/imaginal) olmak üzere iki ayrı bilişsel sistemde eş zamanlı olarak işlenmesi ve depolanmasıyla gerçekleştiğini öne sürer. Görsel araçlar, sözel bilgiyi destekleyerek bu iki sistem arasındaki bağlantıyı (referansiyel bağlantı) güçlendirir ve bilginin hem hatırlanmasını hem de transferini kolaylaştırır (Clark & Lyons, 2011).

Buna ek olarak, Bilişsel Yük Kuramı (Cognitive Load Theory - CLT) (Sweller, 1988), görsel araçların tasarımının ve sunumunun öğrenme üzerindeki etkisini açıklar. CLT'ye göre, görsel materyallerin etkili kullanımı, öğrencinin çalışma belleği üzerindeki dışsal (extraneous) ve içsel (intrinsic) yükü azaltmalı, ilgili (germane) yükü ise artırmalıdır. Görselleştirme, karmaşık bilgileri basitleştirerek dışsal yükü düşürmeye yardımcı olurken, öğrencinin anlamlandırma süreçlerine (ilgili yük) odaklanmasını sağlar (Mayer, 2020).

Grafikler, tablolar, posterler, diyagramlar, fotoğraflar ve yazılı görseller bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu tür görsel materyaller, öğrencinin dikkatini çekmeyi, soyut kavramları somutlaştırmayı ve öğrenmenin kalıcılığını artırmayı sağlar. Mayer'e (2020) göre, bireyler hem sözel (metin) hem de görsel (resim) kanallardan bilgi aldıklarında daha derin, anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir; bu da çoklu ortam (multimedia) ilkesi olarak bilinen temel ilkedir. Bu araçların, öğrenme çıktılarını iyileştirmedeki temel fonksiyonları şunlardır (Clark & Lyons, 2011; Mayer & Fiorella, 2014; Levin vd., 1987):

- **Dikkat Çekme ve Sinyalleme:** Karmaşık veya soyut konuları basitleştirerek öğrencinin dikkatini konuya odaklamak ve önemli bilgileri görsel ipuçları (renk, ok, vurgu) ile işaretlemek (Sinyal Verme İlkesi).

- Somutlaştırma: Soyut kavramları (örneğin atom yapısı, ekonomik döngüler) üç boyutlu modeller veya şemalar aracılığıyla algılanabilir hale getirerek içsel yükü yönetmeye yardımcı olmak.
- İlişkilendirme: Konular arasındaki bağlantıları (örneğin bir zihin haritası veya akış şeması ile) net bir şekilde göstererek bilginin zihinde şematize edilmesini desteklemek.

Türkçe öğretiminde ise görsel materyaller, özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde stratejik bir rol oynamaktadır. Örneğin metin çözümleme sürecinde zihin haritaları veya kavram ağları gibi görsel temelli organizasyon teknikleri; öğrencilerin metin içindeki kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirerek anlamlarını yapılandırmalarına katkı sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin zihinlerinde kavramsal bağlantılar kurmalarına ve metni daha sistematik bir şekilde işlemelerine olanak tanır (Yıldız, 2023). Böylece, çoklu ortam kuramı bağlamında hem görsel hem de sözel öğelerin dengeli kullanımı sayesinde bilginin kalıcılığı ve öğrencinin bilişsel yükü optimize edilmiş olur.

2.1.2.2 İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri

Öğrenme sürecinde sesin ve işitsel ipuçlarının kullanılmasına odaklanılan öğretim teknolojileri işitsel öğretim teknolojileridir. Bu araçlar, bireylerin bilgiyi işleme biçiminde önemli bir rol oynar, özellikle dinleme becerilerini ve sözel öğrenmeyi destekler. İşitsel bilginin eğitimdeki etkinliği, Çift Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory - DCT) (Paivio, 1986) ve Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı (Multimedia Learning Theory - MMLT) (Mayer, 2020) gibi temel bilişsel kuramlarla açıklanır. DCT'ye göre, bilginin hem sözel (işitsel veya metinsel) hem de sözel olmayan (görsel) sistemlerde eş zamanlı işlenmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırır. İşitsel araçlar, sözel sistemin temel girdisini sağlar. MMLT ise, öğrenenlerin, bilginin sözel ve görsel kanallardan sunulduğu durumlarda daha iyi öğrendiğini belirtir. Bu bağlamda, işitsel araçlar tek başına kullanılabileceği gibi, görsel materyallerle birlikte de sunularak bilginin kodlanmasını önemli ölçüde artırır.

İşitsel öğretim araçları, öğrenme süreçlerinde işitme duyusunu merkeze alan materyallerdir; radyo yayınları, ses kayıtları, podcast'ler ve sesli kitaplar gibi araçlar bu kategoride yer alır. Bu araçlar, özellikle dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynar (Saritaş, 2013). Saritaş'ın öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı

bağlamındaki çalışması, işitsel gereçlerin, öğrenci etkileşimini artırmak ve öğretim sürecinde çeşitlilik sağlamak açısından etkili olduğunu vurgular. İşitsel materyaller, öğrencilerin telaffuz, vurgu ve tonlama gibi dilin ses özelliklerini algılamalarına imkân tanır ve böylece sesli dili daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olur. Bilişsel Yük Kuramı (CLT) bağlamında, işitsel araçların kullanımı, öğrenmenin optimize edilmesine katkıda bulunan aşağıdaki ilkelere dayanır (Sweller, 1988):

- Modalite İlkesi (Modality Principle): Mayer'ın MMLT ilkelerinden biri olan Modalite İlkesi, görsel materyal (örneğin bir animasyon veya şema) karmaşık olduğunda, accompanying metnin gözle okunmak yerine sesli olarak sunulmasını (işitsel) önerir. Bu, öğrencinin bilişsel kaynaklarını (görsel kanal aşırı yüklenmeden) dengelemeye yardımcı olur ve dışsal (extraneous) yükü azaltır (Mayer & Fiorella, 2014).
- Dikkat Çekme ve Vurgulama: Ses tonu, vurgu ve ses efektleri, metin ve görsel materyallerdeki önemli bilgileri işaret etmek (Sinyal Verme İlkesi) ve öğrencinin dikkatini konuya odaklamak için güçlü bir araçtır.
- Esneklik ve Erişilebilirlik: İşitsel araçlar, öğrencilere kendi hızlarında dinleme ve tekrar etme olanağı sunar. Ayrıca, okuma güçlüğü çekenler veya görme engelli öğrenciler için temel bir erişilebilirlik aracıdır.

İşitsel araçların etkinliği, sadece varlığına değil, aynı zamanda sunum kalitesine ve tasarım ilkelerine de bağlıdır. Öğretim amaçlı ses materyalleri tasarlanırken, gereksiz arka plan müziklerinden veya ses efektlerinden kaçınılmalıdır. Bu durum, Mayer'ın Tutarlılık İlkesi (Coherence Principle) ile açıklanır; gereksiz öğeler (işitsel dikkat dağıtıcılar dahil) dışsal yükü artırır ve öğrenmeyi olumsuz etkiler (Mayer, 2020).

Özellikle podcast ve sesli ders materyalleri gibi araçlar, karmaşık fikirlerin anlaşılmasını desteklemek için açıklık, akıcılık ve doğru hızda sunulmalıdır. İşitsel materyallerin, metin temelli öğrenme materyallerine kıyasla avantaj sağladığı durumlar, bilginin zamansal ilişkilere (bir sürecin aşamaları gibi) dayandığı veya öğrencinin görsel kanallarının zaten meşgul olduğu senaryolardır. Türkçe öğretiminde, bu tür materyaller dinleme-anlama becerilerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılır. Dinlediğini anlama, yalnızca söyleneni yeniden üretmek değil; aynı zamanda analitik düşünme, çıkarım yapma ve ilişkiler kurmayı gerektirir. Bu bağlamda, işitsel materyaller öğrencilerin dinlediklerini analiz etme, yorumlama ve önemli bilgileri ayırt etme becerilerini güçlendirir. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında, Arslan (2021) tarafından yapılan

alışmalar işitsel destekli materyallerin dinleme-anlama performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

2.1.2.3 Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri

Bilginin eş zamanlı olarak göz ve kulak olmak üzere iki duyuşal kanal aracılığıyla öğrenenlere ulaştırılmasını ifade eden öğretim teknolojilerini görsel-işitsel öğretim araç-gereçleridir. Görsel-işitsel araçlar, özellikle soyut ve dinamik süreçlerin (örneğin bir kimyasal reaksiyon veya tarihsel bir sürecin aşamaları) öğretiminde üstünlük sağlar. Bu araçlar, öğrencilere yalnızca bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda içeriğı bağlam içine yerleştirerek ve somutlaştırarak öğrencinin motivasyonunu ve kendi kendine öğrenme (self-regulated learning) becerilerini de destekler (Clark & Lyons, 2011). Görsel-işitsel materyallerin etkinliğı, Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı (Multimedia Learning Theory - MMLT) (Mayer, 2020) ve Çift Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory - DCT) (Paivio, 1986) tarafından güçlü bir şekilde temellendirilir.

DCT, bilginin sözel (işitsel) ve sözel olmayan (görsel) iki ayrı bilişsel sistemde kodlandığını ve bu iki kodun birbirini desteklemesinin hatırlamayı güçlendirdiğini öne sürer. Görsel-işitsel araçlar, bu iki kodlama sistemini aynı anda etkinleştirerek bilginin zihinsel şemalara daha kalıcı bir şekilde yerleşmesini sağlar.

Görsel-işitsel araçlar, hem görsel hem işitsel kanalları eş zamanlı kullanarak öğrenme sürecini zenginleştiren materyalleri ifade eder; filmler, videolar, etkileşimli sunumlar ve dijital hikâye anlatımı bu kategoriye dâhildir. Mayer'in çoklu ortam öğrenme kuramına göre, bireyler bilgiyi hem görsel hem de işitsel kanallardan aynı anda aldıklarında daha derin ve anlamlı öğrenme gerçekleştirebilir (Mayer, 2021). Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde kısa filmler, video dersler ya da animasyonlar kullanmak; öğrencilerin dilsel girdiyi hem işitsel hem görsel olarak algılamalarına, anlamlandırmalarına ve böylece kalıcı öğrenmeye katkı sağlamalarına imkân tanır. Görsel-işitsel materyallerin tasarımında en kritik zorluk, öğrenenin bilişsel yükünü (Cognitive Load) yönetmektir. Bilişsel Yük Kuramı (CLT) (Sweller, 1988) çerçevesinde, etkili çoklu ortam tasarımı, öğrenenlerin dikkatini esas öğrenme görevine (ilgili yük) odaklamak için dışsal yükü (extraneous load) azaltmayı hedeflemelidir.

Mayer'ın MMLT ilkeleri, bu yönetimi sağlamak için temel kılavuzlar sunar (Mayer, 2020):

- Modalite İlkesi (Modality Principle): Karmaşık bir görsele eşlik eden metnin okunmak yerine sesli olarak (işitsel) sunulması gerektiğini belirtir. Bu sayede, bilginin bir kısmı görsel (göz) kanaldan, diğer kısmı ise işitsel (kulak) kanaldan işlenir, bu da öğrencinin tek bir bilişsel kanal üzerindeki aşırı yüklenmeyi (overload) önler ve öğrenme performansını artırır (Mayer & Fiorella, 2014).
- Ayrılmazlık İlkesi (Contiguity Principle): Bu ilke hem zamansal hem de uzamsal olarak geçerlidir: Görsel ve ilgili işitsel anlatımın (seslendirme) aynı anda (zamansal bitişiklik) ve ilgili görsel öğelerin hemen yanında (uzamsal bitişiklik) sunulmasını gerektirir. Aksi takdirde, öğrenci görsel ve işitsel bilgileri zihinsel olarak eşleştirmek için fazladan çaba harcar ve bu durum dışsal yükü artırır.

Ayrıca görsel-işitsel materyallerin öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye katılımını artırdığına dair araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, İngilizce edebi metinlerin okunmasında animasyon videolar, filmler ve görseller kullanan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen bir çalışma, bu materyallerin öğrencilerde ilgi uyandırdığını ve okuma sürecine aktif katılımı desteklediğini göstermiştir (Yunus vd., 2013). Bu bulgu, Türkçe öğretimi bağlamında da geçerlidir: görsel-işitsel materyaller, dil öğreniminde sadece bilişsel kazancı değil duygusal motivasyonu da güçlendirerek katılımı ve etkileşimi artırabilir.

2.1.2.4 Teknoloji Destekli Araçlar

Teknoloji destekli araçlar, dijital teknolojilerin öğrenme ortamlarına entegrasyonu ile geliştirilen ve öğretim sürecine yeni boyutlar kazandıran materyalleri ifade eder. Teknoloji destekli öğretim araç-gereçleri, öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmek, desteklemek veya dönüştürmek amacıyla kullanılan her türlü dijital platform, yazılım ve donanımı kapsar (Reiser & Dempsey, 2017). Bu araçlar, sadece geleneksel yöntemlerin dijitalleştirilmesi değil, aynı zamanda etkileşim, kişiselleştirme ve erişilebilirlik gibi yeni pedagojik olanaklar sunar. Başlangıçta bilgisayar destekli eğitim (CBE) olarak adlandırılan bu alan, günümüzde öğrenme yönetim sistemleri (LMS), sanal ve artırılmış gerçeklik (VR/AR) uygulamaları, mobil öğrenme (m-learning) ve yapay zekâ (YZ) destekli adaptif öğrenme platformları gibi çok daha geniş ve sofistike araçları içerir. Bu araçların yaygınlaşması, öğrenme süreçlerini öğrenci merkezli bir yapıya doğru kaydırmıştır. Reiser (2001), teknoloji kullanımının sadece donanım sağlama amacını taşımadığını, aynı zamanda öğretim tasarımını temelden dönüştürme potansiyeli barındırdığını vurgular. Eğitimde bu dönüşüm, öğretim stratejilerinin yeniden

yapılandırılması, öğrenme ortamlarının yeniden şekillendirilmesi ve dijital araçlarla pedagojik uygulamaların zenginleştirilmesini gerektirir.

Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı (MMLT) (Mayer, 2020), teknoloji destekli araçların tasarımında en önemli yol göstericidir. MMLT, bilginin sözel ve görsel kanallardan aynı anda ve uygun biçimde sunulduğunda öğrenmenin en üst düzeye çıktığını savunur. Teknoloji, özellikle simülasyonlar ve etkileşimli videolar aracılığıyla, öğrencinin bilişsel yükünü (Cognitive Load) etkili bir şekilde yönetmesini sağlar. Örneğin, Modalite İlkesi, görsel olarak karmaşık bir konunun açıklamasının sesli (işitsel) olarak sunulmasını gerektirirken, teknoloji bu iki modaliteyi kusursuzca birleştirme imkânı sunar. Bu, özellikle soyut bilimsel kavramların somutlaştırılmasında hayati rol oynar.

Teknoloji, öğrenme ortamını Sosyal İnşacı bir yaklaşımla zenginleştirir (Vygotsky, 1978). Çevrimiçi işbirliği araçları ve sanal öğrenme ortamları:

- İşbirliğini (Collaboration) ve İletişimi: Öğrencilerin bilgi alışverişinde bulunmasını, tartışmasını ve akranlarından öğrenmesini sağlar.
- Kişiselleştirmeyi (Personalization): Yapay zekâ ve veri analitiği (Learning Analytics) sayesinde, öğrencilerin öğrenme hızlarına, ihtiyaçlarına ve stillerine göre içerik ve geri bildirim sunarak öğrenme deneyimini optimize eder (Garrison & Vaughan, 2011).

Bu etkileşimli yapı, öğrencinin bilgiyi pasif alıcı olmaktan çıkarıp, aktif olarak yapılandıran bir bilgi üreticisi konumuna gelmesini destekler. Teknoloji destekli araçlar, sadece sınıf içi sunumlarla sınırlı kalmayıp, uzaktan eğitim (Distance Education), ters yüz sınıf (Flipped Classroom) modelleri ve harmanlanmış öğrenme (Blended Learning) yaklaşımlarının temelini oluşturur.

Özellikle Artırılmış Gerçeklik (AR) uygulamaları, gerçek dünya ortamına sanal nesneler ekleyerek öğrencilere karmaşık becerileri güvenli ve uygulamalı bir şekilde öğrenme fırsatı sunar (Bower vd., 2014).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dijital araçlar, özellikle yazma becerilerinin gelişimi açısından son derece etkilidir. Çevrim içi yazma platformları, öğrencilerin yazılı metinlerini gerçek zamanlı olarak değerlendirme ve anında geri bildirim alma imkânı sunarak dil bilgisel farkındalıklarını artırır. Bu tür platformlar, öğrencilerin hata kalıplarını görmelerine, dil bilgisi kurallarını pekiştirmelerine ve yazma süreçlerinde daha bilinçli hale gelmelerine katkı sağlar. Ek olarak, Web 2.0 tabanlı uygulamalar (örneğin

bloglar, paylaşım araçları) öğrencilere işbirlikçi yazma fırsatları sunar; bu da hem üretkenliği hem de motivasyonu artırır. Örneğin Balcı ve Ergün'ün (2025) çalışması, Web 2.0 araçlarının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak teknoloji destekli öğretim araç-gereçleri, öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız hale gelmesine olanak tanırken, bilişsel kuramlara dayalı doğru tasarımıyla kullanıldığında öğrenme etkililiğini ve öğrenci motivasyonunu kayda değer ölçüde artırmaktadır.

2.1.3 Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılması

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojilerinin etkin biçimde kullanılması, öğrencilerin dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişimini desteklemektedir. Görsel materyaller okuma-anlama becerilerini, işitsel materyaller dinleme ve konuşma becerilerini, teknoloji destekli araçlar ise yazma becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır. Öğretim teknolojileri, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını artırmakta ve dilin kullanımına yönelik motivasyonlarını yükseltmektedir. Yapılan araştırmalar, Türkçe öğretiminde dijital platformların öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermektedir (Arslan, 2021; Korkmaz & Ünlü, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim teknolojilerini pedagojik amaçlara uygun biçimde planlamaları ve uygulamaları önem taşımaktadır.

Sarıtaş (2013) tarafından geliştirilen sınıflama, öğretim teknolojilerinin eğitim ortamlarında sistematik biçimde kullanılmasına ışık tutmaktadır. Görsel, işitsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli araçlar, Türkçe öğretiminde öğrencilerin çoklu duyularını harekete geçirerek öğrenmeyi derinleştirmektedir. Ancak bu araçların etkili olabilmesi için öğretim tasarımı ilkeleriyle uyumlu biçimde planlanması gerekir. Sonuç olarak öğretim teknolojileri Türkçe öğretiminde yalnızca yardımcı materyaller değil aynı zamanda pedagojik bir dönüşüm aracıdır.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında sırası ile öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajları ve Türkçe eğitiminde kullanılan öğretim teknolojilerine yönelik yapılan araştırmalara yer verilerek araştırma konusuna uygun araştırmalar değerlendirilmiş ve aynı zamanda bu araştırma için ilgili araştırmalardan faydalanılmıştır.

Elmas vd. (2011), tarafından gerçekleştirilen “Kimya Öğretmen Adaylarının Gelecekte Sınıflarındaki Fen Öğretimi ile İlgili Çizimleri” başlıklı araştırmada, öğretmen adaylarının gelecekte fen öğretimini nasıl tasarladıklarına ilişkin zihinsel imgeleri analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların %37.9’unun öğrenci merkezli, %22.7’sinin öğretmen merkezli ve %39.4’ünün ise her iki yaklaşımı bir arada içeren bir öğretim anlayışını benimsediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, cinsiyet değişkeni ile tercih edilen öğretim yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki saptanmış; kadın öğretmen adaylarının, erkek adaylara göre daha yüksek oranda öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Tatar vd. (2012), tarafından 300 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülen “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi ile İlgili Zihinsel Modelleri” başlıklı araştırmada, öğretmen adaylarının genellikle hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli fen öğretimi imajlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Lay ve Kahoo (2013) tarafından gerçekleştirilen “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Hakkındaki Zihinsel İmajları” adlı çalışmada da öğretmen adaylarının benzer yönelimler sergiledikleri belirlenmiştir.

Akkuş’un (2013) “Ortaöğretim Fen Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajları” adlı çalışmasında, biyoloji, kimya ve fizik programlarında öğrenim görmekte olan toplam 130 fen öğretmeni adayından veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin öğretmenlik imajlarının %24.62’sinin öğrenci merkezli, %53.85’inin hem öğrenci hem de öğretmen merkezli ve %21.4’ünün ise öğretmen merkezli öğretim stili anlayışına dayandığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, kimya öğretmen adaylarının, biyoloji ve fizik alanındaki öğretmen adaylarına göre öğrenci merkezli öğretim stilini benimsemeye daha yatkın oldukları belirlenmiştir.

Kapanadze ve Markic (2013), tarafından yürütülen “Gürcü Fen Bilgisi Öğretmenleri ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretme ve Öğrenme Hakkındaki İnançlarına Genel Bir Bakış” başlıklı araştırmada, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin %90’ından fazlasının, fen bilgisi öğretmenlerinin ise %60’ının fen öğretimine ilişkin öğretmen merkezli inançlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Üner ve Akkuş (2016), tarafından yürütülen “Pedagojik Formasyon Programının Biyoloji, Fizik ve Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik İmajlarına Etkisi” başlıklı araştırmada, pedagojik formasyon programına katılan 73 biyoloji, fizik ve kimya

öğretmen adayının program öncesi ve program sonrası öğretmenlik imajları ile formasyon sürecinin bu imajlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, adayların programın başlangıcında ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir öğretmenlik imajına sahip olduklarını göstermektedir. Programın tamamlanmasının ardından ise adayların daha öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına yöneldikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, formasyon sürecinin başında öğretmen adaylarının çoğunlukla açıklayıcı öğretim stilini tercih ettikleri; süreç sonunda ise biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının kavramsal, kimya öğretmen adaylarının ise keşfettirici öğretim stiline yöneldikleri tespit edilmiştir.

Alkış Küçükaydın ve Uluçınar Sağır (2018) tarafından yürütülen “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel İmajları ve Yöntem-Teknik Yaklaşımları” başlıklı araştırmada, okul deneyimi dersi alan okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi ve öğrenimine ilişkin zihinsel imajları ile benimsedikleri yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmen adaylarının fen öğretiminde geleneksel yaklaşımlara sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Bilir vd. (2022) tarafından, TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Etkinlikleri Destekleme Programı kapsamında yürütülen “Günlük Yaşamdan Kimya Sınıfına Yansımalar Projesinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik İmajlarına ve Öğretim Stillerine Etkisi” adlı araştırmada, günlük yaşama ilişkin örneklerden oluşan çevrimiçi etkinliklerin kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik imajları ve öğretim stilleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, başlangıçta hem öğrenci hem de öğretmen merkezli bir öğretmenlik imajına sahip olan adayların, uygulama sürecinin sonunda daha belirgin biçimde öğrenci merkezli bir öğretmenlik imajı geliştirdiklerini göstermektedir.

Yılmaz vd. (2017) tarafından yürütülen “Dijital Hikâyeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi” başlıklı araştırmada, dijital hikâyeleme yöntemine uygun olarak hazırlanan ders materyallerinin (dijital hikâyeler) öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde anlamlı ve olumlu yönde gelişmelerin meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Keray Dinçel ve Savur (2018) tarafından yürütülen “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2006, 2015, 2018) Öğretim Teknolojileri” başlıklı araştırmada, 2006, 2015 ve 2018 yıllarında uygulanmış Türkçe Dersi Öğretim Programları öğretim teknolojileri açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları, söz konusu programlar

karşılaştırıldığında, 2006'dan 2018'e kadar öğretim teknolojilerine giderek daha fazla yer verildiğini ortaya koymuştur.

Mete ve Batıbay (2019) tarafından yürütülen “Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği” başlıklı araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna dört hafta (20 ders saati) boyunca Kahoot destekli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma bulguları, Kahoot destekli etkinliklerle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının, ders kitabındaki etkinlikler kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Kaldırım ve Tavşanlı (2020) tarafından yürütülen “Türkçe Öğretiminde Dijital Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Tematik Bir İnceleme” başlıklı araştırmada, Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalarda dijital öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin literatür incelenmiş ve elde edilen bulguların bir sentezi çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda dijital öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin hâlen ek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu, bazı öğrenme alanlarında ise neredeyse hiç çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital öğretim teknolojilerinin okuma ve yazma öğrenme alanlarında oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ayrıca, yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ve kız öğrencilerin Türkçe derslerinde teknolojiyi daha etkili kullandıklarını göstermektedir.

Şahin vd. (2020), tarafından gerçekleştirilen “Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri” başlıklı araştırmada, 2000–2018 yılları arasında dizinlenen ve erişim izni bulunan teknoloji destekli Türkçe eğitimi alanındaki 4 doktora ve 20 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, tezlerin %39.39'unun betimsel, %30.30'unun deneysel, %12.12'sinin alan yazın derlemesi, %9.09'unun değerlendirme araştırmaları ve %3.03'lük kısmının ise kuramsal çalışmalar, mesleki araştırmalar ve eylem araştırmalarından oluştuğunu ortaya koymuştur.

Karadağ ve Garip (2021) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak LearningApps'ın Kullanımı” başlıklı araştırmada, Türkçe derslerinde pekiştirme çalışmaları kapsamında LearningApps uygulamasının kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen çerçevesinde yürütülen çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin LearningApps uygulamasını

oldukça beğendiklerini, eğlenceli ve motive edici bulduklarını, bireysel değerlendirmeye imkân sağladığını ve gelecek derslerde de pekiştirme çalışmalarında kullanılabileceğini belirttiklerini göstermiştir.

Yorgancı (2022) tarafından yürütülen “Türkçe Eğitimi Öğretim Elemanlarının Teknoloji Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri” başlıklı araştırmada, 38 farklı üniversiteden 88 Türkçe eğitimi öğretim elemanının görüşleri incelenmiş ve bulgular, öğretim elemanlarının teknoloji yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Türkben ve Alptekin (2023), tarafından gerçekleştirilen “Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları ile Dijital Hikâye Oluşturma Yeterliği” başlıklı araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital hikâye tasarlama ve uygulama yeterlikleri incelenmiş; ayrıca bu yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışma, katılımcıların dijital hikâye oluşturma yeterliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, dijital hikâye oluşturma yeterliği ile cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Öte yandan, dijital hikâye oluşturma yeterliği ile bilgisayar kullanım becerisi arasında orta düzeyde; derslerde dijital teknolojilerden yararlanma durumu ile arasında ise düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Azizoğlu ve Yağız (2025) tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojik araçların kullanım düzeyi ve amaçları incelenmiştir. Farklı üniversitelerde görev yapmakta olan veya deneyim sahibi 20 öğretim görevlisi ile yürütülen çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun dijital teknolojileri kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak bazı öğretim üyelerinin eksikliklerini eğitim yoluyla giderebilecekleri belirlenmiştir. “Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri” başlıklı araştırmada ise 2000-2018 yılları arasında dizinlenen ve erişime açık olan 4 doktora ve 20 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Bulgular, çalışmaların %39.39’unun betimsel, %30.30’unun deneysel, %12.12’sinin alan yazın derleme, %9.09’unun değerlendirme niteliğinde olduğunu; ayrıca %3.03 oranında kuramsal, mesleki ve eylem araştırmalarının takip ettiğini göstermektedir.

3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma katılımcılarına, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine, veri analizine ve geçerlilik-güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerini tespit etmek ve sınıf düzeylerine göre değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Karasar (2022), betimsel tarama modelini, araştırmacıların belirli bir konu, durum veya olgu hakkında mevcut durumları olduğu gibi tanımlamayı ve ortaya koymayı amaçladıkları bir araştırma yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu modelde, araştırmacı olayları müdahale etmeden veya değiştirmeye çalışmadan gözlemler ve verileri toplar. Betimsel tarama modelinin temel amacı, incelenen olgunun özelliklerini, dağılımını, yaygınlığını ve ilişkilerini sistematik bir şekilde ortaya koymaktır (Fraenkel, vd., 2019).

Creswell (2014), nitel araştırma bağlamında betimsel taramayı, katılımcıların görüş, deneyim ve algılarını doğrudan ve ayrıntılı olarak toplamaya odaklanıldığı; böylece olguların niteliği ve kapsamı hakkında derinlemesine bilgi elde edilebileceği şekilde açıklamıştır. Bu model; eğitim bilimlerinde, öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci algılarının, tutumlarının veya davranışlarının mevcut durumunu belirlemek için sıklıkla tercih edilmektedir

3.2 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Artvin Çoruh Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programı birinci, ikinci üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 305 kadın ve 82 erkek olmak üzere toplamda 387 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1 Araştırmanın katılımcıları

Üniversite	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi			
	K	E	1	2	3	4
Artvin Çoruh Üniversitesi	83	31	37	28	32	16
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	104	27	50	33	26	27
Düzce Üniversitesi	118	28	41	33	37	41
Toplam	305	82	128	94	95	84

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Elverişli örnekleme yönteminin tercih edilme nedenleri arasında maliyetin düşük olması gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda katılımcılar araştırmacı tarafından Artvin Çoruh Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama aşamasının öncesinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın katılımcı grubu araştırmanın katılımcı grubundan farklı bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve her sınıf seviyesinden beşer kişi olmak koşuluyla 25 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Böylece, 25 kişiden oluşan katılımcı grubu ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada; Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerini tespit etmek ve sınıf düzeylerine göre

değerlendirmek amacıyla Thomas vd. (2001) tarafından geliştirilen Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C)'den yola çıkarak oluşturulan bir Çizim Testi (EK-1) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çizim Testi, Türkçe öğretmen adaylarından gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini düşünmeleri ve düşüncelerini çizim yaparak yansıtmaları ve çizim alanlarının altında yer alan “Öğretmen ne yapıyor?” ve “Öğrenciler ne yapıyor?” sorularını yazılı olarak bulunan bir veri toplama aracıdır. Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarını ortaya koymada kullanılan yöntemlerden biri çizimlerdir. Bireylerin kelimelerle anlatamadıkları pek çok şeyin ve zihinlerinde yer alan imajların değerlendirilmesinde çizimler en etkili yollardan biridir (Weber & Michell, 1996). Minogue (2010), çizimlerin öğretmen adaylarının kendilerine yönelik gelecekte öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir öğretmen olarak tanımlayabilecekleri bir zihinsel modeller ortaya koyarak bu noktada bilgi sağlayacaklarını dile getirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bireyler bilgiyi pasif olarak edinmek yerine, önceki deneyimleri ve bilişsel yapıları doğrultusunda aktif biçimde inşa etmektedir (Piaget, 1970; Fosnot, 2013). Bu doğrultuda çizim testleri, öğrencilerin sahip oldukları zihinsel temsilleri ve kavramsal yapıları görünür kılarak öğrenme süreçlerinin anlaşılmasında etkili bir veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Chambers, 1983; Finson, 2002).

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci Artvin Çoruh Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde ilk olarak veri toplama araçlarının Etik Kurul onayı ve ilgili üniversitelerden araştırma izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarına Çizim testi verilerek onlardan kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarına dair çizim yapmaları istenmiştir. Daha doğal ve kaliteli bir veri elde edilmesi ve bu verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi için Türkçe öğretmen adaylarından çizim sonrası çizimlerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde Türkçe öğretmen adaylarına çizimlerinin kalitesinin önemli olmadığı, önemli olanın içerik olduğu ve bireyleri çöp adam şeklinde bile çizebilecekleri vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarına çizimlerini tamamlamaları için bir süre sınırı konulmamıştır. Buna rağmen Türkçe öğretmen adaylarının çizimlerini 15-30 dakika içinde tamamladıkları gözlemlenmiştir.

Veriler toplandıktan sonra katılımcılara ait çizim ve açıklama kâğıtları numaralandırılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıfları alt indis olarak, sıralaması kodun önüne yazılarak yapılmıştır (Türkçe öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencisi Türkçe öğretmeni adayının çizim ve açıklama kâğıdı 1Ö₁, Türkçe öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencisi Türkçe öğretmeni adayının çizim ve açıklama kâğıdı 129Ö₂ şeklinde kodlanmıştır).

3.5 Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler, betimsel analize tabi tutularak Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin neler olduğu ve sınıf düzeylerinde nasıl değişim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarını ortaya koydukları çizimlerin analizi sürecinde öğretim teknolojilerinin sınıflandırılmasında Sarıtaş'ın (2013) öğretim teknolojilerini sınıflandırması göz önüne alınarak hazırlanan aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır.

Tablo 3.2 Öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması

Görsel Öğretim Araç-Gereçleri	İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	Teknoloji Destekli Araçlar
Kitaplar, gazeteler-dergiler, yazı tahtası, panolar, afişler, yansıtıcılar vb.	Radyo, teyp- ses bantları, pikap-plaklar, ses CD'leri vb.	Hareketli filmler, kapalı devre televizyon, kamera, video, eğitsel geziler vb.	Televizyon, etkileşimli video, internet, web araçları, etkileşimli tahtalar vb.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Bir veri toplama aracının, amaca uygun veri toplayıp toplamadığını geçerlik, tutarlı bir şekilde aynı şeyi ölçüp ölçmediğini ise güvenirlik belirler. Araştırma kapsamında Çizim Testi'nden elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygun olup olmadığının belirlenmesi için eğitim teknolojileri alan uzmanı ve Türkçe eğitimi alan uzmanı olmak üzere iki alan uzmanından veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun veri topladığına dair görüş alınmıştır. Bu süreçte uzmanlara verilerin geçerliğini sağlamak

amacıyla ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının çizimlerinden alıntılar da sunulmuştur. Ayrıca tezin ek kısmında, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının her sınıf düzeyinde ele edilen çizimlerin bir kısmı verilmiştir (EK-2).

Araştırmacı, elde edilen verileri Tablo 3.2'ye göre değerlendirmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, Türkçe öğretmeni adaylarının çizimleri hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından kodlanmış ve kodlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Tutarlılığı hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık, ortak kod sayısı / (ortak kod sayısı + farklı kod sayısı) formülü ile belirlenmektedir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki tutarlılık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Kodlamada farklılık gösteren veri bölümleri ise kodlayıcılar arasında tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Nitel araştırmalarda, kodlayıcılar arasında %80 ve üzeri tutarlılık sağlanması durumunda elde edilen bulguların güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında Çizim Testi ile toplanan araştırma verilerine ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1 Birinci Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri

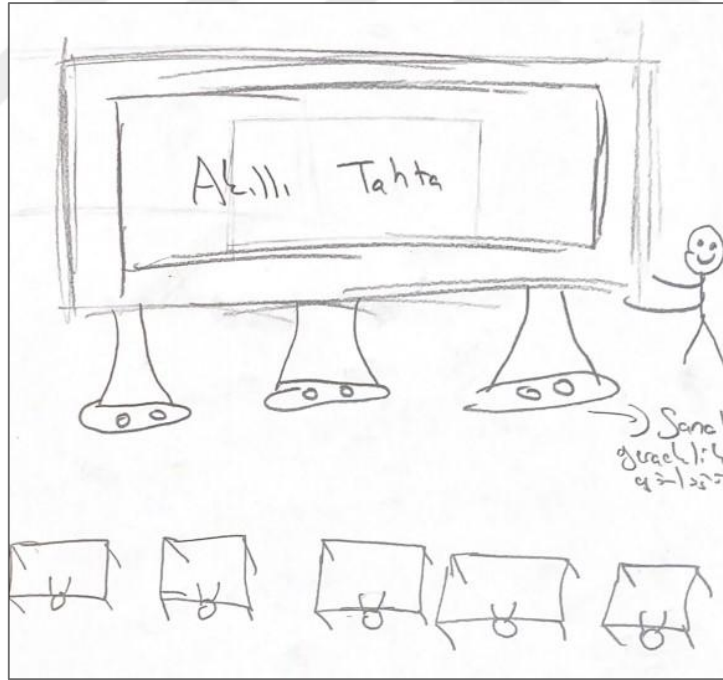
Birinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin sınıflandırma, frekans ve yüzdeleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Birinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri

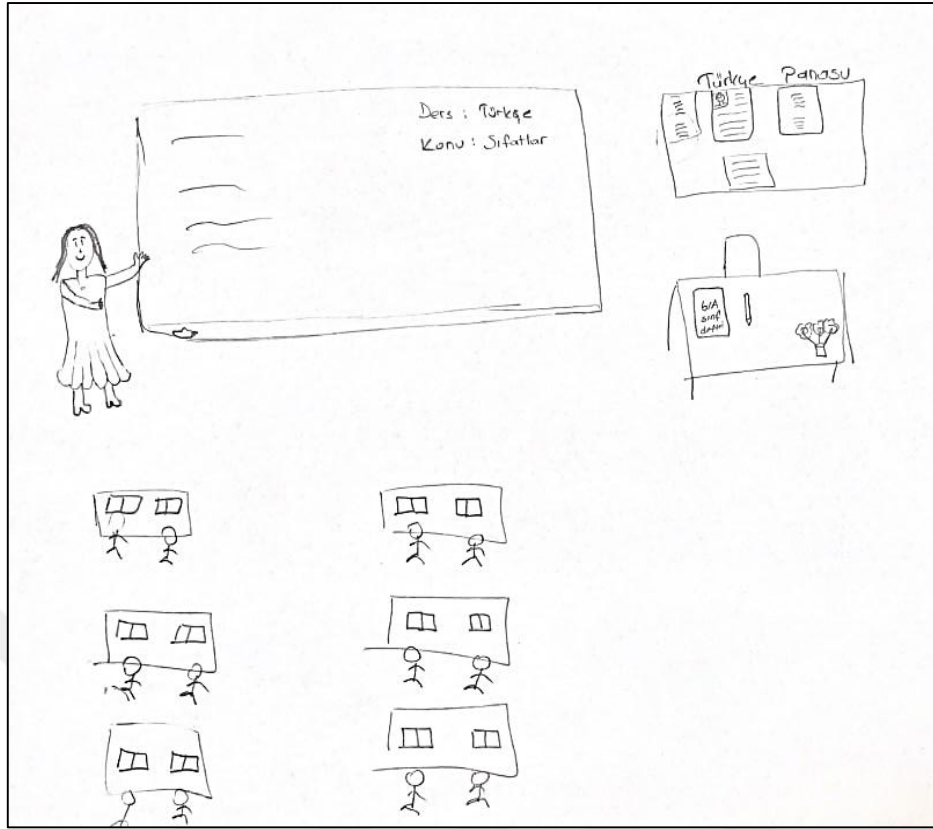
Öğretim Teknolojileri		f	%
Görsel Öğretim Araç- Gereçleri	Yazı tahtası	96	65.31
	Kitap	39	26.53
	Pano	5	3.40
	Toplam	140	95.24
İşitsel Öğretim Araç- Gereçleri	Ses Cd’leri	1	0.69
	Toplam	1	0.69
Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	Eğitsel geziler	1	0.69
	Kapalı devre televizyon	1	0.69
	Toplam	2	1.36
Teknoloji Destekli Araçlar	Etkileşimli tahta	2	1.36

İnternet	1	0.69
Sanal gerçeklik gözlüğü	1	0.69
Toplam	4	2.72
Genel Toplam	147	100

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin %95.24 oranla görsel öğretim araç gereçlerinin yer aldığı görülmektedir. Görsel öğretim araç gereçlerinden en fazla yazı tahtasını (%65.31), en az ses CD'leri, eğitsel geziler, kapalı devre televizyon, internet ve sanal gerçeklik gözlüğünü (%0.69) kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarına resmetmişlerdir. Aşağıda katılımcılara ait çizim ve açıklamalarına ait örnekler verilmiştir.



Şekil 4. 1 12Ö₁ ait çizim



Şekil 4. 2 78Ö₁ ait çizim

12Ö1: Öğrencilerime sanal gerçeklik gözlüğü kullanarak ders veririm. Daha etkili olur ve eğlenerek öğrenirler. Zaten öğretmen olmama çok var, o zamana kadar teknoloji bir hayli gelişir.

78Ö1: Öğrencilerime bir şeyler öğretmenin mutluluğu içerisindeyim. Dersten sonra da öğrencilerle 23 Nisan etkinlikleri için prova yapacağım. Öğrencilerimin hayatlarına dokunmak istiyorum. Onların akıllarında iyi bir öğretmen olarak kalmak istiyorum.

4.2 İkinci Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri

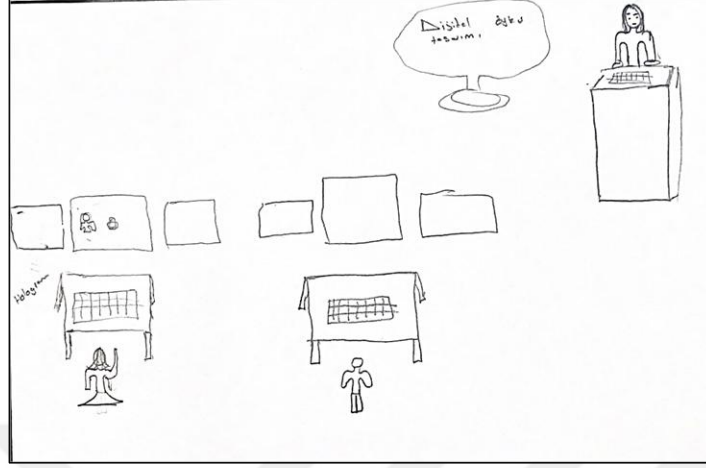
İkinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin sınıflandırma, frekans ve yüzdeleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 İkinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri

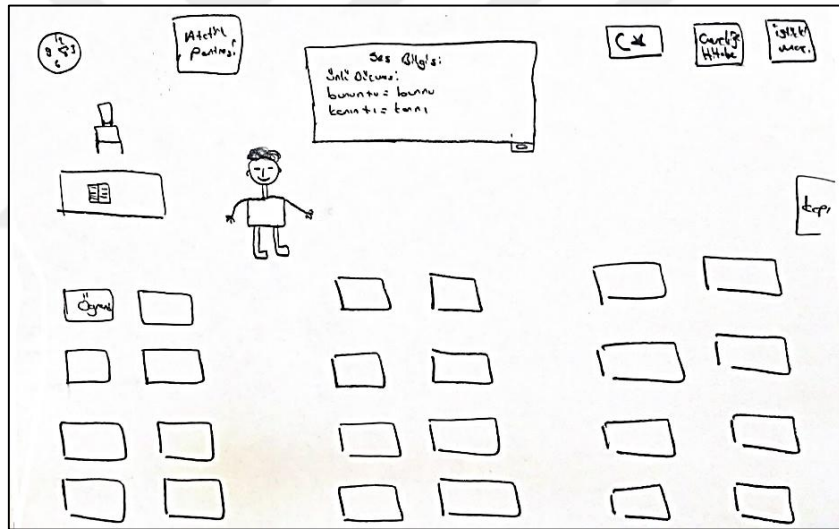
Öğretim Teknolojileri		f	%
Görsel Öğretim Araç- Gereçleri	Yazı tahtası	63	52.94
	Kitap	24	20.17
	Pano	6	5.04
	Afiş	1	0.84
	Projeksiyon makinesi	1	0.84
	Toplam	95	79.83
İşitsel Öğretim Araç- Gereçleri	Radyo	1	0.84
	Toplam	1	0.84
Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	Eğitsel geziler	10	8.40
	Toplam	10	8.40
Teknoloji Destekli Araçlar	Etkileşimli tahta	8	6.72
	Bilgisayar	3	2.52
	Tablet	1	0.84
	Web araçları	1	0.84
	Toplam	13	10.92
	Genel Toplam	119	100

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan ikinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin %79.83 oranla görsel öğretim araç gereçlerinin yer aldığı görülmektedir. Görsel öğretim araç

gereçlerinden en fazla yazı tahtasını (%52.94), en az afiş, projeksiyon makinesi, radyo, tablet ve web araçlarını (%0.84), kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarına resmetmişlerdir. Aşağıda katılımcılara ait çizim ve açıklamalarına ait örnekler verilmiştir



Şekil 4. 3 23Ö₂ ait çizim



Şekil 4. 4 61Ö₂ ait çizim

23Ö₂: Dersimde öğrencilerime hologram teknolojisi kullanarak dijital öykü tasarımı yapmaktayım.

61Ö₂: Öğretmen olarak öğrencilerime tahtada Ses Bilgisi konusunu anlatmaktayım. Öğrencilerim dikkatli şekilde dersimi dinlemektedirler. Dersin sonunda anlamadıklarını yerleri sorabileceklerini söylüyorum. Öğrencilerim tarafından anlaşılmayan yerleri farklı örneklerle yeniden anlatıyorum.

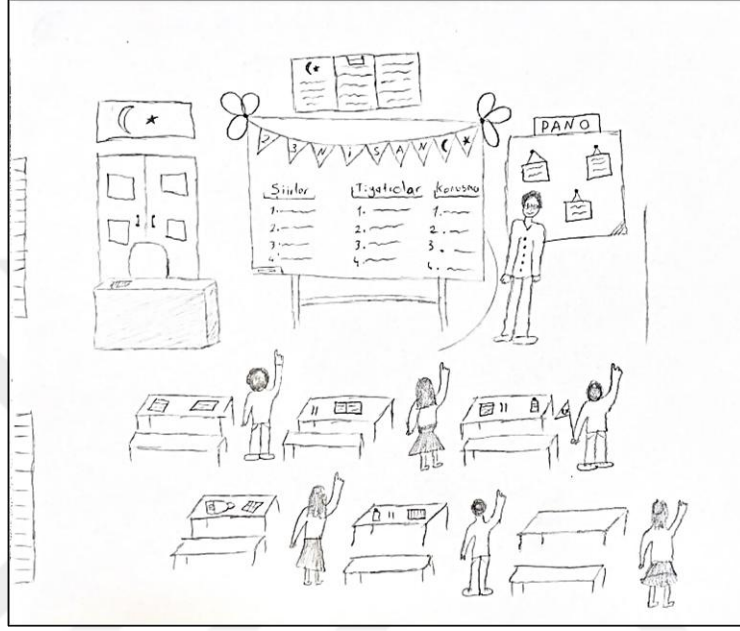
4.3 Üçüncü Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri

Üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin sınıflandırma, frekans ve yüzdeleri Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

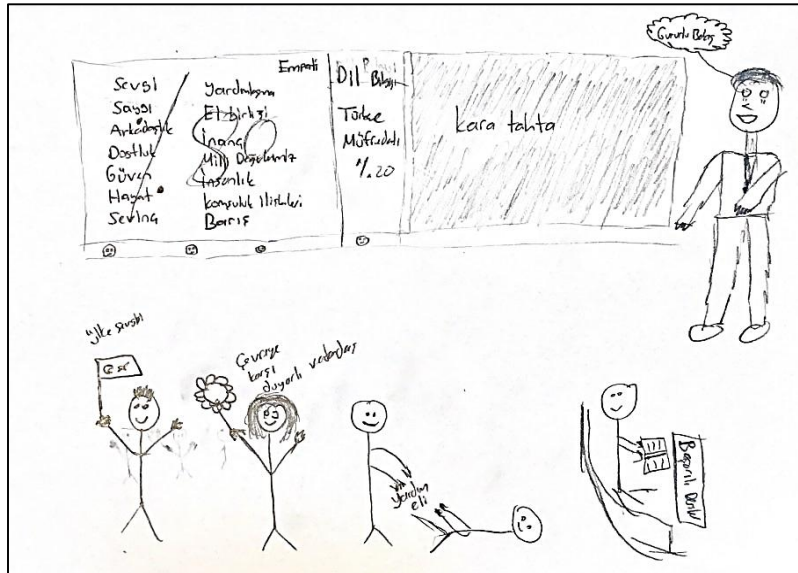
Tablo 4.3 Üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri

Öğretim Teknolojileri		f	%
Görsel Öğretim Araç-Gereçleri	Yazı tahtası	53	51.46
	Kitap	22	21.36
	Pano	6	5.82
	Resimler	2	1.94
	Gerçek eşyalar	1	0.97
	Projeksiyon makinesi	1	0.97
	Toplam	85	82.52
İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	-	-	-
	Toplam	-	-
Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	Eğitsel geziler	10	9.71
	Eğitsel oyun	1	0.97
	Toplam	11	10.68
Teknoloji Destekli Araçlar	Etkileşimli tahta	4	3.88
	Toplam	4	3.88
Genel Toplam		103	100

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin %82.52 oranla görsel öğretim araç gereçlerinin yer aldığı görülmektedir. Görsel öğretim araç gereçlerinden en fazla yazı tahtasını (%51.46), en az gerçek eşyalar, projeksiyon makinesi, ve eğitsel gezileri (%0.97), kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarına resmetmişlerdir. Aşağıda katılımcılara ait çizim ve açıklamalarına ait örnekler verilmiştir.



Şekil 4. 5 8Ö₃ ait çizim



Şekil 4. 6 90Ö₃ ait çizim

8Ö₃: 23 Nisan hazırlığı için öğrenciler ile bir gösteri hazırlıyoruz. Sınıftaki öğrenciler hangi gösteriyi yapmak istediğini kararlaştırmak için parmak kaldırıyor.

90Ö3: Türkçe öğretmeni olarak sınıfımda sadece Türkçe konularını değil, insanlığımızın getirmiş olduğu gereklilikleri anlatmak ve öğrencilere rol model olmak istiyorum. Öğrencilerim bu erdemleri, davranışları bilinçli bir şekilde hayatlarına yansıtıp uygularsa işte ben o zaman başarmışım demektir!

4.4 Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojileri

Dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin sınıflandırma, frekans ve yüzdeleri Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojileri

Öğretim Teknolojileri		f	%
Görsel Öğretim Araç-Gereçleri	Yazı tahtası	47	48.45
	Kitap	24	24.74
	Pano	6	6.19
	Toplam	77	79.38
İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	-	-	-
	Toplam	-	-
Görsel-İşitsel Öğretim Araç-Gereçleri	Eğitsel geziler	11	11.34
	Eğitsel oyun	4	4.12
	Toplam	15	15.46
Teknoloji Destekli Araçlar	Etkileşimli tahta	5	5.16
	Toplam	5	5.16
Genel Toplam		97	100

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin %79.38 oranla görsel öğretim araç gereçlerinin yer aldığı görülmektedir. Görsel öğretim araç gereçlerinden en fazla yazı tahtasını (%48.45), en az pano (%6.19), kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarına resmetmişlerdir. Aşağıda katılımcılara ait çizim ve açıklamalarına ait örnekler verilmiştir



Şekil 4. 7 22Ö4 ait çizim



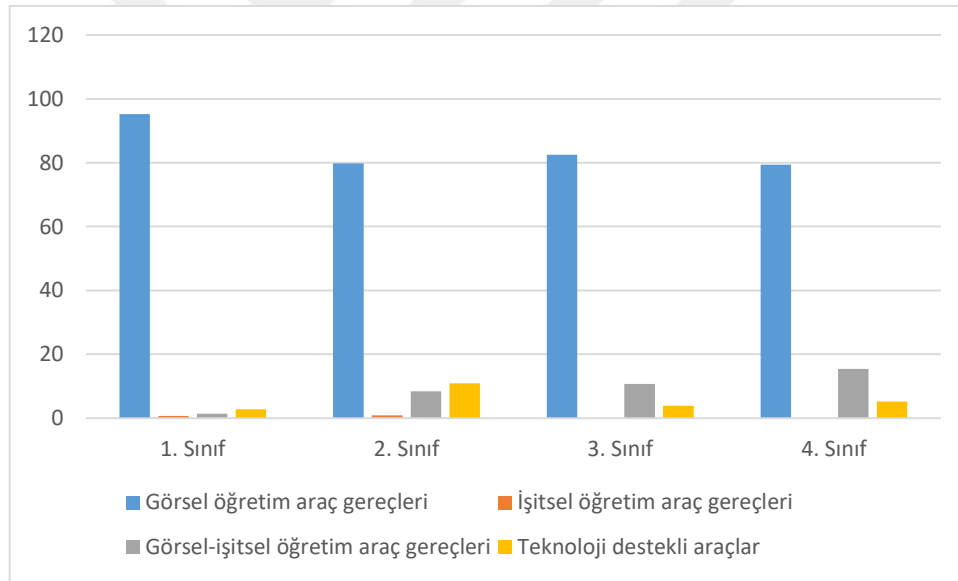
Şekil 4. 8 67Ö4 ait çizim

22Ö4: Bu resim benim gelecekte öğretmen olduğumda nasıl öğretmenlik yapacağımı resmediyor. Öğrencilerimin aktif bir şekilde derse katıldığı, sıcak bir ortamda ders işleniyor.

67Ö4: Hayalim “Her çocuk özeldir” sözü adı altında bir öğretmenlik yapmak. Umuyorum ki hiçbir çocuğun kıyaslanmadığı her çocuğun özel olduğunu yerine getireceğim. Öğrencilere sevgi duygusunu aşılayacağım bir ortam yaratmak istiyorum. “Hep sınıf mı olur?” görüşünü yıkıp dağ, taş, ova, bayır demeden bir eğitim sağlamak istiyorum!

4.5 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Öğretim Teknolojilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimi

Dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin sınıflandırma, frekans ve yüzdeleri Tablo 4.4’te gösterilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinin yüzdelerinin sınıf düzeylerine göre değişimi Grafik 4.1’de gösterilmiştir.



Grafik 4. 1 Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında öğretim teknolojilerinin sınıf düzeylerine göre değişimi

Grafik 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojilerinden; görsel öğretim araç gereçlerine en fazla birinci sınıflarda (%95.24), en az dördüncü sınıflarda (%79.38), işitsel öğretim araç gereçlerine en fazla ikinci sınıflarda (%0.84), en az üçüncü ve dördüncü sınıflarda (%0), görsel-ışitsel öğretim araç gereçlerine en fazla dördüncü sınıflarda (%15.46), en az birinci sınıflarda (%1.36) ve teknoloji destekli araçlara en fazla ikinci sınıflarda (%10.92), en az birinci sınıflarda (%2.72) yer verildiği görülmektedir.

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre hangi öğretim teknolojilerine yer verdikleri ve kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer verdikleri öğretim teknolojilerinin sınıf düzeylerine göre değişimine yönelik sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında en fazla yer verdikleri öğretim teknolojisi türünün, sınıf düzeyinden bağımsız olarak görsel öğretim araç ve gereçleri olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde bu araçları teknoloji destekli öğretim araç ve gereçleri, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde ise görsel-işitsel öğretim araç ve gereçleri takip etmektedir. Buna karşılık, öğretmen adaylarının tüm sınıf düzeylerinde kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında işitsel öğretim araç ve gereçlerine en az düzeyde yer verdikleri saptanmıştır.

5.2 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında yer verdikleri öğretim teknolojilerinin sınıf düzeyine göre değişimi incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerinde görsel öğretim araç ve gereçlerine en fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri değiştikçe öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarında yer alan öğretim teknolojisi türlerinde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, görsel-işitsel öğretim araç ve gereçlerine yönelik vurgunun birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru kademeli olarak arttığı gözlenmiştir. Teknoloji destekli öğretim araçlarına ise en fazla ikinci sınıf düzeyinde yer verildiği saptanmıştır. Diğer yandan, işitsel öğretim araç ve gereçleri tüm sınıf düzeylerinde en az yer verilen

teknoloji türü olmuş ve sınıf düzeyi değişimlerinden en az etkilenen öğretim teknolojisi kategorisi olarak belirlenmiştir.

5.3 Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yönelik öğretmenlik imajlarında en fazla yer verdikleri öğretim teknolojisi türü, sınıf düzeyinden bağımsız olarak görsel öğretim araç ve gereçleri olmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde somutlaştırma, dikkat çekme ve kavramları görsel destekle sunma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Görsel öğretim araçlarının Türkçe derslerinde anlam kurma, kelime öğretimi ve metin çözümlemesi gibi süreçlerde etkili olduğu daha önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır (Aytan, 2014; Güneş, 2017). Sarıtaş (2013) da öğretim teknolojilerini sınıflandırırken görsel materyallerin dil öğretiminde kalıcılığı artırdığını ve öğrencinin bilişsel yükünü azalttığını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görsel araçlara yönelimi hem pedagojik hem de alan bilgisine dayalı bilinçli bir tercihe işaret etmektedir. Ancak bu durum, öğretmen adaylarının diğer teknoloji türlerine (örneğin işitsel ya da dijital) yönelik farkındalıklarının yeterince gelişmediği biçiminde de değerlendirilebilir.

Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça görsel-işitsel öğretim araçlarının imajlarda daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimi ilerledikçe teknolojiyi daha bütüncül biçimde algıladıklarını göstermektedir. Benzer biçimde, teknoloji destekli öğretim araçlarına özellikle ikinci sınıf düzeyinde yüksek oranda yer verilmesi, bu sınıfta alınan öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerinin etkisine bağlanabilir. Alan yazınında da öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin farkındalıklarının, bu derslerin ardından anlamlı biçimde arttığı rapor edilmiştir (Koehler & Mishra, 2009; Usluel & Demiraslan, 2005). Türkçe eğitimi özelinde ise dijital araçların, metin işleme, kelime öğretimi ve dört temel dil becerisine yönelik uygulamalarda giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Yaman & Ekmekçi, 2016). Bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarında teknoloji destekli araçlara daha fazla yer vermesi, çağdaş öğretim yaklaşımlarına uyum sağlama çabası olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, işitsel öğretim araç ve gereçlerinin tüm sınıf düzeylerinde en az yer verilen teknoloji türü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim süreçlerinde işitsel materyalleri (örneğin dinleme metinleri, ses kayıtları, podcastler)

yeterince kullanmadıklarını göstermektedir. Oysa dinleme becerisi, dil öğretiminde temel bir bileşendir ve işitsel materyaller bu becerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar (Demir, 2019). Bu sınırlılığın nedenleri arasında, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca dinleme öğretimine yönelik materyal geliştirme fırsatlarının kısıtlı olması ve mevcut ders içeriklerinde bu boyuta yeterince vurgu yapılmaması sayılabilir. Benzer şekilde, Alan (2020) da Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öğretiminde teknoloji kullanımı konusunda yetersiz olduklarını saptamıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarında işitsel araçların geri planda kalması hem pedagojik farkındalık hem de teknolojik yeterlik açısından geliştirilmesi gereken bir alan olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik imajlarında görselliğin baskın, işitselliğin sınırlı, teknoloji destekli uygulamaların ise gelişmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Türkçe eğitimi alanında teknolojinin daha dengeli ve çok boyutlu biçimde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin bilişsel ve duyuşsal yeterliklerinin artırılması, öğretim teknolojileri derslerinin uygulama boyutunun güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarına farklı teknoloji türleriyle deneyim kazandırılması önerilebilir. Bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarının eğitim süreciyle birlikte değiştiğini, ancak bu değişimin daha çok görsel ve dijital araçlara odaklandığını göstermektedir.

5.4 Öneriler

- Araştırma bulguları, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik imajlarında görsel araçları belirgin biçimde öne çıkardıklarını, buna karşın işitsel araçlara sınırlı düzeyde yer verdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretim sürecini daha çok görsel temsiller üzerinden yapılandırdıklarına işaret etmektedir. Bu bağlamda, lisans düzeyindeki derslerde öğretmen adaylarının işitsel ve görsel-işitsel materyalleri pedagojik amaçlarla nasıl kullandıklarını sorgulamalarına olanak tanıyan, yansıtıcı ve uygulamaya dayalı etkinliklerin planlanması önerilmektedir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının teknoloji destekli araçları çoğunlukla belirli sınıf düzeyleriyle sınırlı biçimde ilişkilendirdikleri ve bu araçların kullanımını bağlama göre çeşitlendiremedikleri belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle,

öğretim teknolojileri derslerinde öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeyleri için teknoloji kullanımına ilişkin gerekçelerini tartışabilecekleri, ders planları üzerinden düşünme ve yeniden tasarlama fırsatı bulabilecekleri uygulama temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

- Öğretmen adaylarının farklı öğretim teknolojilerini kullanım biçimlerine ilişkin çizimlerinde görülen dengesizlikler, öğretim sürecine ilişkin algılarının sınırlı bir teknoloji anlayışıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, müfredat geliştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının işitsel, görsel ve dijital materyalleri hangi pedagojik amaçlarla tercih ettiklerini sorgulamalarına olanak tanıyan nitel öğrenme yaşantılarının tasarlanması önerilmektedir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan çizim testinin, öğretmen adaylarının öğretim stillerini ve öğretmenlik anlayışlarını ortaya koymada önemli ipuçları sunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak çalışmalarda çizim testlerinin daha sistematik biçimde analiz edilebilmesi için öğretim stilleri, teknoloji kullanımı ve öğretmenlik anlayışı boyutlarını kapsayan nitel bir değerlendirme rubriğinin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanım biçimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretim bağlamını teknoloji seçimiyle ilişkilendirme biçimlerinin derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, staj ve uygulama derslerinde öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin karar alma süreçlerini yansıtıcı günlükler, görüşmeler ve ders gözlemleri yoluyla inceleyen nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarıyla ve belirli öğretim teknolojileri bağlamında yürütülmüştür. Bulguların aktarıla bilirliliğini artırmak amacıyla, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik algılarını, deneyimlerini ve öğretmenlik imajlarını inceleyen nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve algılarının derinlemesine anlaşılabilmesi için görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoğan, M., & Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Akkuş, H. (2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 249–260.
- Aktaş, B. (2021). Görme ve çizim ilişkisi aracılığıyla iletişim aracı olarak çizim. *Journal of Computational Design*, 2(1), 161-188
- Alkan, C. (2020). *Eğitim teknolojisi: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 654–672.
- Alkış Küçükaydın, M., & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel imajları ve yöntem-teknik yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 953-966.
- Arslan, M. (2021). Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı ve öğrenci başarısı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 221–238.
- Aytan, N. (2014). Türkçe öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 259–274.
- Azizoğlu, N. İ., & Yağız, A. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin incelenmesi. *Sakarya Dil Dergisi*, 3(1), 42-55.
- Balcı, E., & Ergün, B. (2025). Web 2.0 araçlarının ilköğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 449-464.
- Bilir, V., Eyceyurt Türk, G., & Tüzün, Ü. (2020a). Öğretmen adaylarının kimya alanında çalışan bilim insanı imajları ve bu imajları etkileyen faktörler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 76-91. <https://doi.org/10.24315/tred.533849>.
- Bilir, V., Tatlı, A., Yıldız, C., Emiroğlu, B. B., Ertuğrul, D., & Sakmen, G. (2020b). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında kullanılan argümantasyon tekniklerinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 481-510.
- Bilir, V., Tufan, Y., Yılmaz, A., Yavuz, S., Sarıtaş, D., Şenler, B., & Türk, G. E. (2022). “Günlük yaşamdan kimya sınıfına yansımalar” projesinin öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarına ve öğretim stillerine etkisi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 7(2), 183–216.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, V., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education—cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1–15.

- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. *Science Education*, 67(2), 255–265
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2011). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials* (2nd ed.). Pfeiffer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çalışkan, M., & Çınar, M. (2022). Türkçe öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri ve yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 45–62.
- Çetin, N. (2024). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik yaratıcı kişilik özellikleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çoban, İ., & Polatcan, F. (2018). An analysis on views of prospective turkish language teachers on peer assessment. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 161–175.
- Demir, T. (2019). Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde işitsel materyallerin rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 8(1), 345–360.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*, Pegem A Yayıncılık: Ankara
- Demirel, Ö., & Altun, E. (2017). *Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim- öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem: Ankara.
- Dickinson, K. J., & Bass, B. L. (2020). A systematic review of educational mobile-applications (APPS) for surgery residents: *Simulation and beyond*. *Journal of Surgical Education*, 77(5), 1244–1256. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.022>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53, 25–39.
- Estaiteyeh, M., Heenan, J., & Sovegarto, B. (2025). Listening to teacher candidates and teacher educators: revising educational technology courses in a canadian teacher education program. *Education Sciences*, 15(6), 730. <https://doi.org/10.3390/educsci15060730>
- Elmas, R., Demirdöğen, B., & Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 164–175.
- Eyceyurt Türk, G., Akkuş, H., & Tüzün, Ü. N. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözünme ile ilgili imajları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 65–84.
- Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335–345.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education (10th ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2011). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma ve görsel sunu becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1–17.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning*, 3-21.
- Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö. F. (2021). A thematic review of using digital teaching technologies in Turkish language teaching. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 70-95. <https://doi.org/10.31681/jetol.898014>
- Kapanadze, M., & Markic, S. (2013). A broad view on georgian science teachers' and science student teachers' beliefs about teaching and learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 143-154
- Karacam S., Bilir V., & Danisman S. (2021) The effect of the visiting-scientist approach supported by conceptual change activities on the images of the scientist, *International Journal of Science Education*, 43(2), 197-222.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak Learningapps' in kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilke ve teknikler (30. baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keray Dincel, B., & Savur, H. (2018). Turkce dersi ogretim programlarında (2006, 2015, 2018) ogretim teknolojileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 991-1005.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Kurtuluş, B. M. (2023). Yazının Plastik Ögeden Göstergeye Değın Sanat Yapıtında İmge, İmaj Ve Kavram Olarak Kullanımının Çözümlemesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Mersin.
- Lay, Y.F., & Khoo, C.H. (2013). Pre-service science teachers' mental images of science teaching. *Pertanika. Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(4), 1361–1377.
- Levin, J. R., Anglin, G. J., & Carney, R. N. (1987). On visualizing learning materials. *Educational Technology Research and Development*, 35(4), 57–67.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2014). Principles for reducing and managing cognitive load during learning from multimedia instruction: E-learning and instructional videos. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of learning and instruction* (pp. 275–296). Routledge.
- MEB (2024). *Öğretmenlerin gözüyle teknoloji ve eğitim bölgesel çalıştayları raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Mete, F., & Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*, Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 17.11.2024 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alındı
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054
- Mitchell, C., Theron, L., Smith, A., Stuart, J., & Campbell, Z. (Eds.). (2011). *Picturing research: Drawing as Visual Methodology*. Leiden: Brill.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (1994). *Key concepts in communication and cultural studies*, Routledge.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir Web uygulaması örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 57–67.
- Saracel, N., Özkara, B., Karakaş, M., Yelken, R., Vatandaş, C., Bayram, K., Alver, K., & Koçak, H. (2001). *Afyon kocatepe üniversitesi'nin örgütsel imajı: Afyon halkının üniversiteyi algılaması tutum ve beklentilerine ilişkin araştırma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları: Afyon
- Sarıtaş M. (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (3. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Savaşkan V., & Günaydın E. (2025). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlardaki yabancı sözcükleri kullanım durumunun incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(1), 352–380.
- Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 303-316.
- Selwyn, N., Boraschi D., & Özkula S. M. (2009). Drawing digital pictures: an investigation of primary pupils' representation of ict and schools. *British Educational Research Journal*, 35(6). 909–928.
- Shifflet, R. (2015). Teacher beliefs and their influence on technology use: A case study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(3), 368-394.
- Stewart, J. (2016). *Calculus: Early transcendentals (8th ed.)*. Cengage Learning.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Şahin, A., Çiftçi, B., & Başbayrak, M. (2020). Teknoloji destekli türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri, *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2). 98-114.

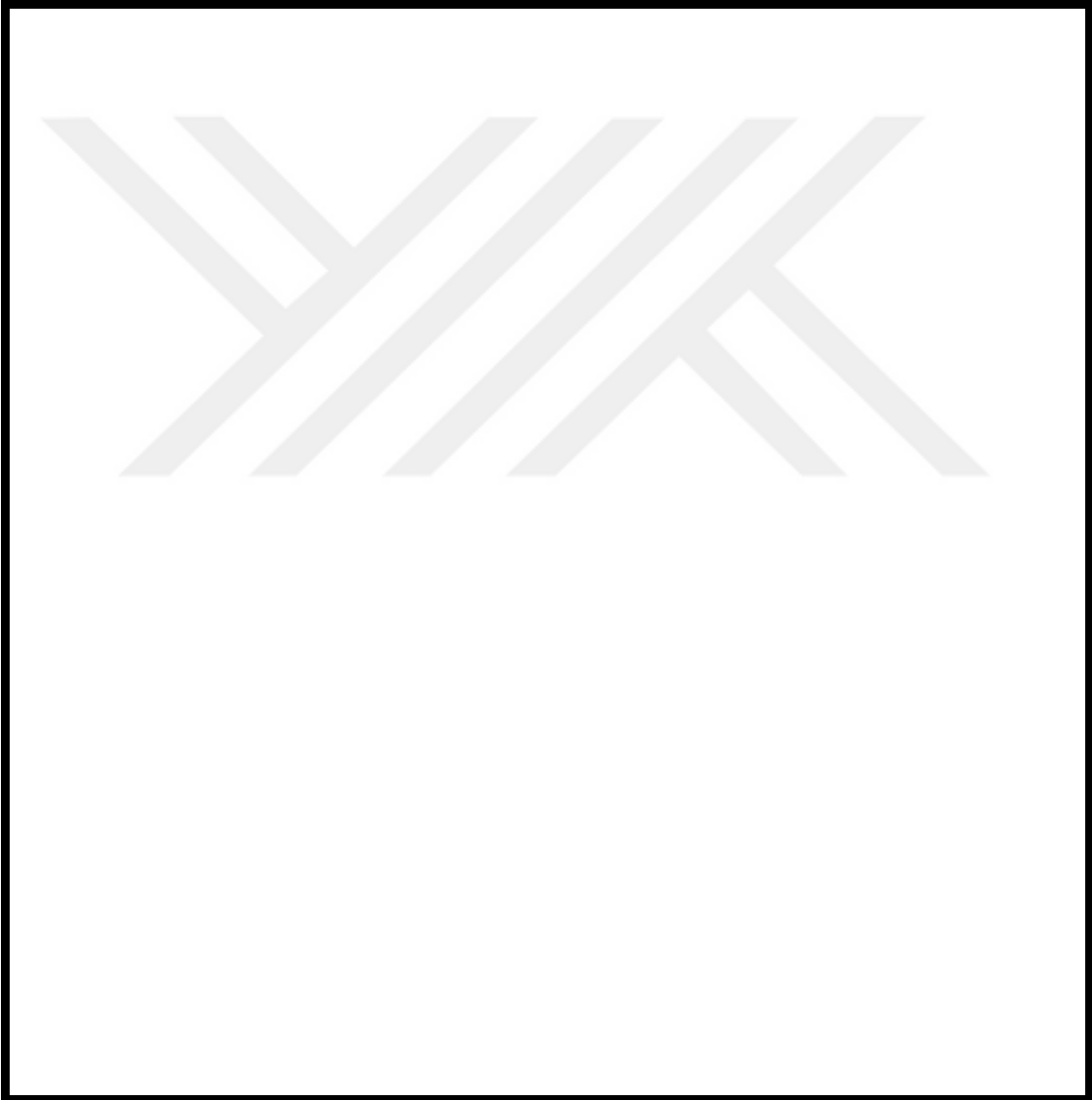
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2021). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jensen, L. (2020). Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 171-185.
- Thomas, J. A., Pedersen, J. E., & Finson, K. (2001). Validating the draw-a-science-teacher-test checklist (DASTT-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*. 12(3), 295-310.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 909-932.
- Usluel, Y. K., & Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu: öğretmenlerin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 134-142.
- Üner, S., & Akkuş, H. (2016). Pedagojik formasyon programının biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 21-35. <https://doi.org/10.17679/iuefd.1724732>.
- Yaman, H., & Ekmekçi, E. (2016). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı: güncel durum ve öneriler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 12-29.
- Yontar Toğrol, A. (1999). Yaratıcı düşünme testi – çizim ürünü'nün türk örneklemelerinde kullanımı. *Education and Science*, 23(112).
- Yunus, M. M., Salehi, H., & Anak John, D. (2013). *Using visual aids as a motivational tool in enhancing students' interest in reading literary texts*. arXiv.
- Ventouris, A. (2021). Teachers' perceptions of the impact of technology on teaching and learning. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5411-5430.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wake, D., & Whittingham, J. (2013). Teacher candidates' perceptions of technology supported literacy practices, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(3), 175-206.

EK-1: ÇİZİM TESTİ

Sınıfınız:

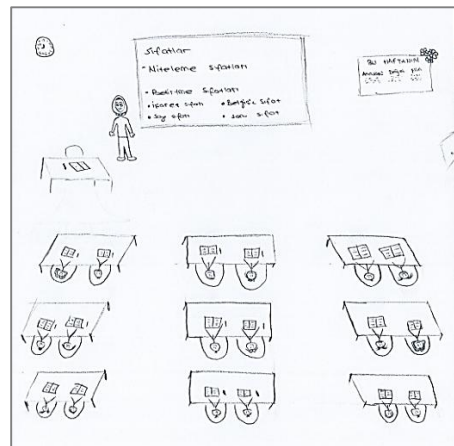
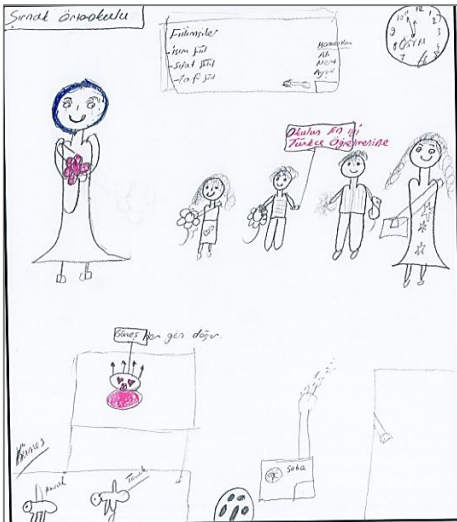
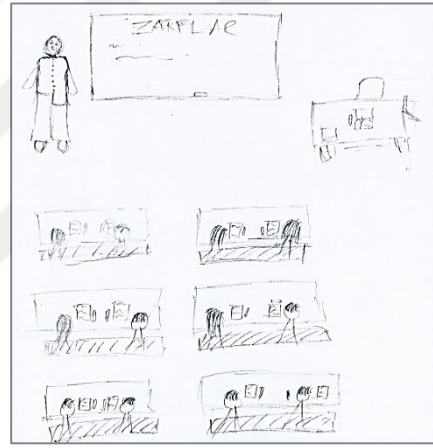
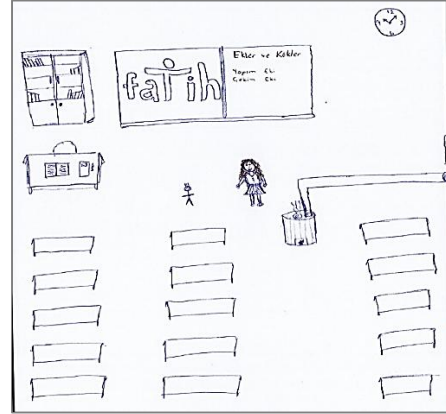
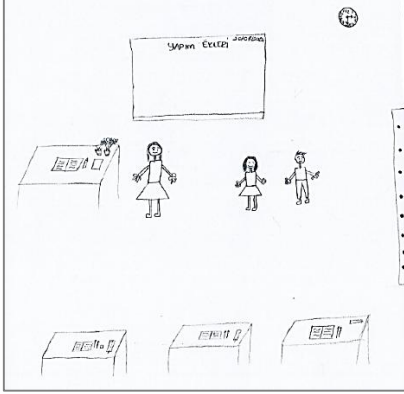
Cinsiyet:

Kendinizi bir Türkçe öğretmeni olarak düşününüz ve zihninizde oluşan görseli şğıdaki alana çiziniz.

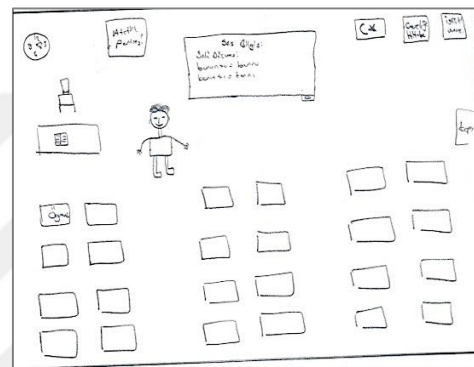
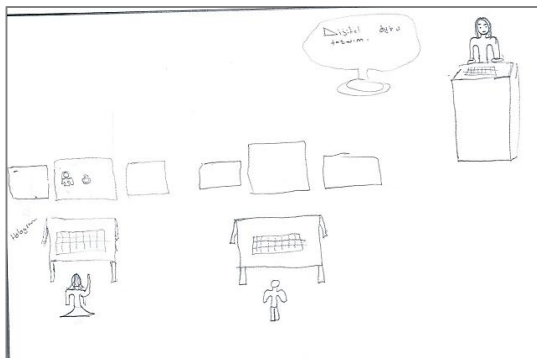
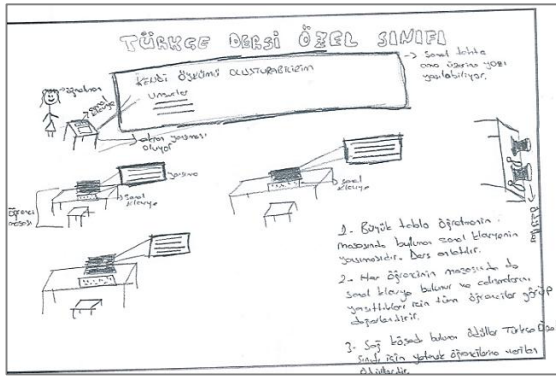


EK-2: ÇİZİM ÖRNEKLERİ

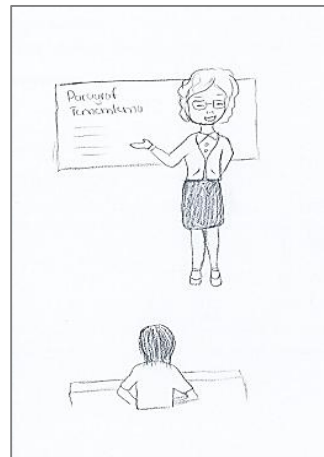
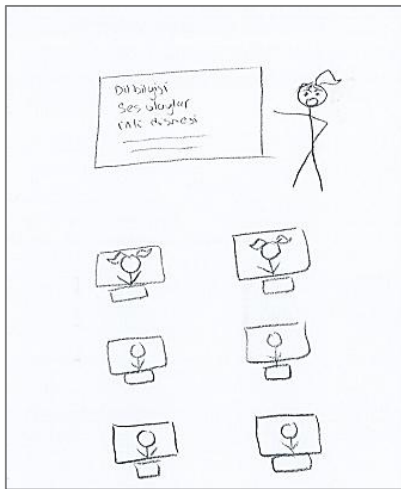
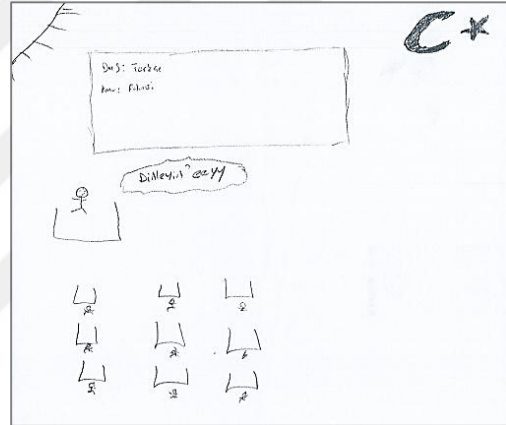
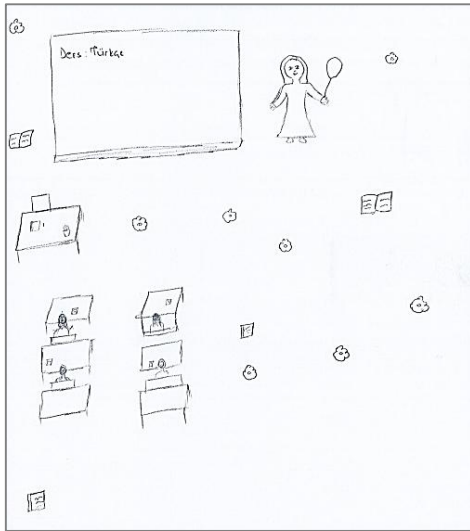
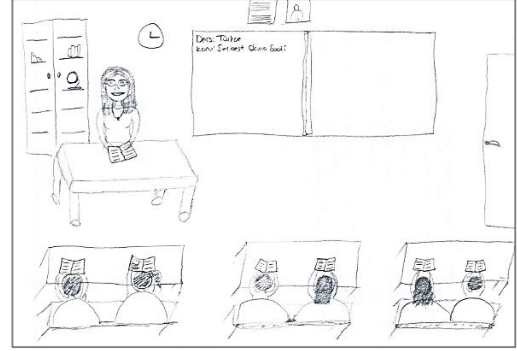
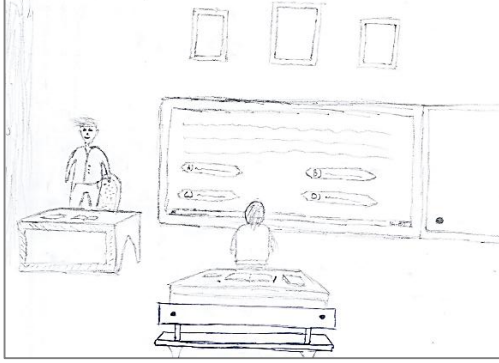
1. Sınıf



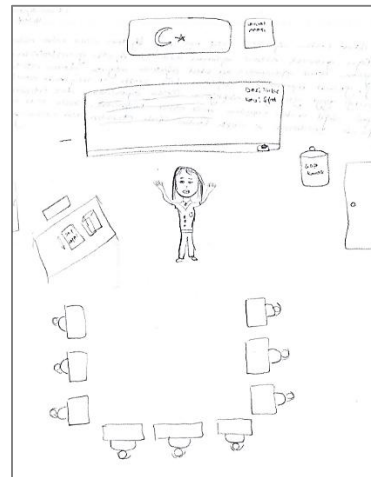
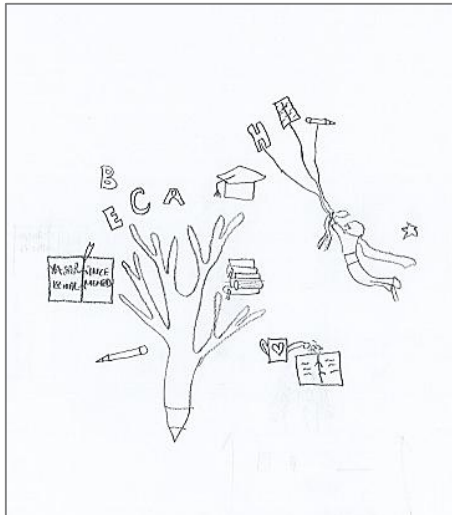
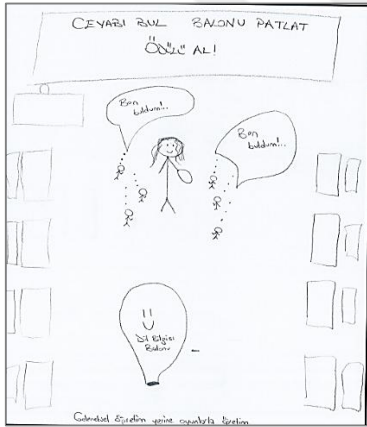
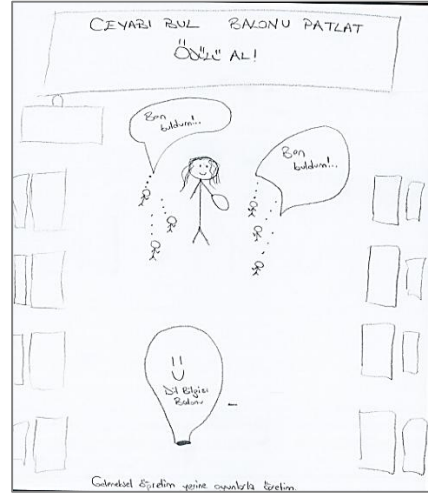
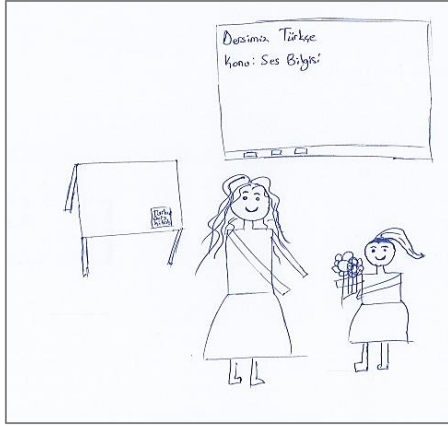
2. Sınıf



3. Sınıf



4. Sınıf



İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Tuba BİLİR Tez Son Tezlim Benzerlik

ORJİNALLIK RAPORU

% 16	% 13	% 9	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Artvin Āoruh Āniversitesi Öğrenci Ödevi	% 3
2	www.artvin.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2
4	efdergi.inonu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Turan, Gonca Küçük. "4. sınıf sosyal bilgiler dersinde görsel sanatların "Kültür ve miras" öğrenme alanı etkinliklerinde kullanılması.", Dokuz Eylul Üniversitesi (Turkey) Yayın	% 1
6	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
8	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<% 1

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2024-134790
Evrak Tarih ve Sayısı: 02.05.2024-134027



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : E-18457941-050.99-132288
Konu : Kurul Kararı (Vafa SAVAŞKAN ve
Tuba BİLİR)

16.04.2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29.03.2024 tarihli ve E-131319 sayılı yazınız.

Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN'ın tez danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Tuba BİLİR'e ait "*Türkçe Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin İncelenmesi*" başlıklı çalışma Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 15 Nisan 2024 tarihinde yapmış olduğu toplantısında incelenmiş olup, çalışma bilim ve araştırma etiği açısından oybirliği ile uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Atakan ÖZTÜRK
Kurul Başkanı

KURUM İZNİ YAZILARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2024-134792



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : E-12475423-605-134792
Konu : Araştırma İzni (Tuba BİLİR)

10.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 06/05/2024 tarihli ve E-19227540-302.08.01-134138 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuba BİLİR'in "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin İncelenmesi" başlıklı tez araştırmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulayabilme talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.
İlgi gereği bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Atakan ÖZTÜRK
Rektör V.

Dağıtım:
Gereği:
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

Bilgi:
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Sayı :E-30182376-108.99-426986
Konu :Araştırma İzni (Tuba BİLİR)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 10.05.2024 tarihli ve 134790 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuba BİLİR'in "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin İncelenmesi" başlıklı tez araştırmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, ilgili akademik birimimizce gerekli duyurular öğrencilerimize yapılacaktır.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Ünal KILIÇ
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Fakülte Dekanlıkları Eğitim Fakültesi Dekanlığına
İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı Özel Güvenlik
Şube Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.10.2024-492525



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi



Sayı : E-46622718-604.01-492525
Konu : Araştırma İzni (Tuba Bilir)

23.10.2024

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Çayağzı Mah. Kazım Karabekir Cad. No: 2/1 08000 MERKEZ/ARTVİN

İlgi : 10.05.2024 tarihli 134790 sayılı yazı

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuba BİLİR'in "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Öğretmenlik İmajlarında Yer Alan Öğretim Teknolojilerinin İncelenmesi" başlıklı tez araştırmasını Fakültemiz Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulayabilmesi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Mustafa KOÇ
Eğitim Fakültesi Dekanı