



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

TUĞCE AKISKA

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN
BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçe AKISKA

Danışman

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

30/08/2022

Tuğçe AKISKA



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tuğçe AKISKA'nın bu çalışması **10.08.2022** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

Başkan : Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye : Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince danışmanlığımı üstlenerek eğitimimde ve tez çalışmamda her türlü desteğini, bilgisini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ'ye en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım süresince ve yüksek lisans eğitimim süresince öneri ve görüşlerinden yararlandığım ve her zaman yanımda olup beni yönlendiren Arş. Gör. Bilal ŞİMŞEK'e teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde çalışmama destek olan Antalya ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine, veri analizi süresince en büyük destekçim olan değerli arkadaşım Leyla KARAKUŞ'a, burada adını sayamadığım veya unuttuğum tüm hocalarıma, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma ve beni bu günlere getiren, bütün çalışmalarım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

AKISKA,Tuğçe

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Ağustos 2022, 76 sayfa

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik alan Bilgisi Yeterliliklerini tespit etmek ve bu yeterlilikler ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim- öğretim yılı içerisinde Antalya ilinde görev yapmakta olan 196 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Direkci, Şimşek ve Ayvalli (2020) tarafından geliştirilen likert tipindeki ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS-24 paket programı ile analiz edilmiş ve elde edilen veriler üzerinde T Testi ile Varyans Analizi uygulanarak ulaşılan bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, yaş, mezuniyet yılı, eğitim seviyesi, teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi eğitimi katılma durumu, Web2.0 araçlarını kullanma durumu ve öğretmenlerin teknolojik yeterlilikler bakımından özyeterlilik algılarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin TPAB ölçeğine ilişkin ortalamalarının genel olarak yeterli ve çok yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterlilikleri ile cinsiyet, yaş ve mezuniyet yılı arasında anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim seviyesi, teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi eğitim alma durumu, Web2.0 araçlarını kullanma durumu ve teknolojik yeterlilikler bakımından özyeterlilik algıları gibi değişkenler açısından anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yüksek lisans mezunu olan Türkçe öğretmenlerinin lisans mezunu olanlara göre ve teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi eğitim alanların almayan öğretmenlere göre TPAB seviyelerinin daha yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber TPAB yeterlilikleri ders sürecinde Web 2.0 araçları kullanma durumuna göre incelendiğinde

derste Web 2.0 araçları kullanan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin teknolojik yeterlilikler bakımından özyeterlilik algıları yüksek olanların TPAB yeterliliklerinin de ‘çok yeterli’ düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi. Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi (TPAB)



ABSTRACT

TEXT MINING IN EDUCATION: DICTIONARY-BASED IN TURKISH TEXTS SENTIMENT ANALYSIS

AKISKA,Tuğçe

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Program

Supervisor: Assoc. Bekir Direkci

August 2022,76 pages

Turkish teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Decencies were determined in this study and the relationship between these competencies and the demographic characteristics of the teachers was examined. The study group of the study consists of 196 Turkish teachers working in Antalya province during the 2020-2021 academic year. The research data were collected using the likert-type 'Technological Pedagogical Content Knowledge Scale' developed by Direkci, Şimşek & Ayvalli (2020). The data obtained as a result of the research were analyzed using the SPSS-24 package program, and the results obtained were interpreted according to the findings obtained by applying the T-Test and the Analysis of Variance on the data obtained. The study of Turkish teachers ' technological pedagogical content knowledge scale scores by gender, age, Year of graduation, the level of education, technological competencies in the area of in-service training to participate in the situation, Web2.0 using the tools and the status of teachers ' competencies in terms of technological self-sufficiency perceptions according to the differentiation status were examined.

As a result of the research, it was determined that Turkish teachers' averages regarding the TPACK scale were generally sufficient and very sufficient. While there is no significant difference between Technological Pedagogical Content Knowledge competencies and gender, age and graduation year; Significant results were obtained in terms of variables such as education level, in-service training in the field of technological competences, use of Web2.0 tools and self-efficacy perceptions in terms of technological competences. According to the research findings, it was concluded that Turkish teachers who have a master's degree have a higher level of TPACK than those who have a bachelor's degree and those who have received in-service training in the field of technological competences. However, when TPACK

competencies are examined according to the use of Web 2.0 tools during the course, results in favor of the teachers who use Web 2.0 tools in the course were obtained. It was concluded that the TPACK competencies of the Turkish teachers who participated in the research with high self-efficacy perceptions in terms of technological competencies were also at a 'very sufficient' level

Keywords: : Turkish education, Technological Pedagogical Field Knowledge



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	İİ
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Problem Cümlesi	8
1.4.1. Araştırmanın Alt Problemleri	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.7. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımı.....	10
2.2. Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı	14
2.3. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Modelleri	22
2.3.1. SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) Modeli.....	22
2.3.2. Eşmerkezli Halka Modeli (Concentric Circles Model)	23

2.3.3. Pedagoji, Sosyal Etkileşim ve Teknoloji Jenerik Modeli (Generic Model of Pedagogy, Social Interaction and Technology).....	23
2.3.4. Sosyal Model	24
2.4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Modeli.....	27
2.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli.....	32
2.6. TPAB’ın Bileşenleri	34
2.6.1. Teknoloji Bilgisi (TB)	34
2.6.2. Pedagoji Bilgisi (PB).....	35
2.6.3. Alan Bilgisi (AB)	35
2.6.4. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	35
2.6.5. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	36
2.6.6. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB).....	36
2.6.7. Bağlam (Öğrenme Ortamı) Bilgisi	36
2.6.8. TPAB-BİT (ICT-TPCK) Modeli.....	37
2.6.9. TPACK-deep/ Teknopedagojik Eğitim Modeli.....	37
2.6.10. TPAB Uygulama Modeli.....	38
2.7. TPAB Bağlamında Yapılan Çalışmalar.....	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Verilerin Analizi.....	47

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Verilere İlişkin İstatistik Bulgular	49
---	----

4.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	50
4.3. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	51
4.4. Mezuniyet yılı değişkenine ilişkin bulgular	51
4.5. Eęitim dűzeyi deęiřkenine iliřkin bulgular	52
4.6. Hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin bulgular	53
4.7. Web 2.0 Araçlarını kullanma durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	54
4.8. Kişinin kendini teknolojik yeterlilik bakımından tanımlama durumu değişkenine ilişkin bulgular	56

BOLűM IV

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.2. neriler.....	61
KAYNAKÇA.....	62
EKLER.....	71
ZGEMİş	74
BİLDİRİM.....	75
İNTİHAL RAPORU.....	76

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Eğitim Teknolojisinin Kapsamı

Tablo 2.2. Teknoloji Entegrasyon Modelleri

Tablo 2.3. Öğretmen Eğitiminde Birleştirici ve Dönüşümcü Model

Tablo 2.4. Türkiye’deki TPAB Ölçek Geliştirme, Uyarlama ve Uygulama Çalışmaları

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Teknolojik Yeterlilikleri İle İlgili özelliklerine ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tablo 3.3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Dağılımına Ait Bulgular

Tablo 3.4. Ölçek Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar

Tablo 4.1. Kişiler ve alt boyutlara ilişkin istatistik bulgular

Tablo 4.2. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Tablo 4.3. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Tablo 4.4. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Mezuniyet Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Tablo 4.5. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Tablo 4.6. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Tablo 4.7. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Tablo 4.8. Kişinin kendini teknolojik yeterlilik bakımından tanımlama durumu değişkenine ilişkin bulgular

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi

Şekil 2.2. Öğretmen Bilgi Modeli

Şekil 2.3. Pedagojik Alan Bilme Modeli

Şekil 2.4. Birleştirici ve Dönüşümcü Model Farkı

Şekil 2.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPAB)

Şekil 2.6. TPAB-BİT Modeli

Şekil 2.7. TPACK-deep modeli

Şekil 2.8. TPAB-Uygulama Modeli

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Alan Bilgisi

Akt.: Aktaran

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

PAB: Pedagojik Alan Bilgisi

PB: Pedagojik Bilgi

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TAB: Teknolojik Alan Bilgisi

TB: Teknolojik Bilgi

TDK: Türk Dil Kurumu

TPAB: Teknolojik Pedagojik alan Bilgisi

TPB: Teknolojik Pedagojik Bilgi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünyanın her geçen gün bilim ışığında üretilen farklı teknolojik araçlar ile gelişip değişmesi insanoğlunun yaşam tarzını da etkilemiştir. Teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanına çeşitli yenilikler katmaya devam ederken bu yenilikler sağlıktan sosyal yaşama, doğal olarak da eğitim öğretim sürecine kadar yansımıştır. Hayatın önemli bir parçası olan eğitim öğretimin teknolojik gelişmelerden etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Sınıflarda kullanılan akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, tablet, simülasyon gibi çeşitli teknolojik araçların ve uygulamaların ders işleniş sürecine bambaşka bir boyut kazandırmasıyla beraber artık eğitim ile teknoloji iç içe geçmiş bulunmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler ders sürecinde her an teknolojik araçlarla etkileşim kurmakta ve bu araçlar sayesinde ders süreci daha verimli geçirilmeye çalışılmaktadır. Geleneksel yöntemlere dayanan öğretmen-öğrenci ilişkisinden sonra internetin ve teknolojik araç gereçlerin eğitime adapte olması öğretmenin bilgiye ulaşma yolunda öğrencilerine bir rehber olmasını gerektirmiştir. Her türlü bilgi kaynağını içerisinde barındıran teknolojik kaynaklar arasında öğretmenin öğrencileri en doğru ve en güvenilir kaynaklara yönlendirebilecek şekilde eğitilmesi gerekmektedir(Akkoyunlu, 2002). İyi bir öğretmen yeniliklere açık olmakla birlikte eğitim teknolojisi bağlamında gerçekleşen gelişmeleri yakından takip etmeli, bilgisayar, internet, projeksiyon gibi sınıf ortamında kullanılabilecek teknolojik materyaller konusunda kendini yenilemeli ve geliştirmelidir. Bu konularda düzenlenen etkinlikleri, kursları ve kaynakları da yakından takip ederek kişisel ve mesleki açıdan kendisine katkı sağlamalıdır(Çelikten,2005).

İyi bir eğitim öğretim verebilmek için öğretmenlerin özelliklerinin yanı sıra elbette ki öğrenci kitlesinin özellikleri de göz önünde bulundurulmalı, ders süreci buna göre yapılandırılmalıdır. Bugünün öğrenci kitlesini ‘Z Kuşağı’ olarak nitelendirilen ve hayata gözlerini açtığı andan itibaren her an çeşitli teknolojik araçlarla etkileşim içerisinde olan bir nesil oluşturmaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar hayatlarının bir parçası olan ve diğer kuşaklara nazaran teknolojiyi çok daha iyi kullanabilen bu çocukların şu anda ilkokul, ortaokul veya lise çağlarında olduğu düşünülürse bu öğrencilere yönelik eğitim

öğretim süreci tasarlanırken onların sahip oldukları özellikler ve yaşama bakış açıları da elbette dikkate alınmalıdır. Günlük yaşamlarında her an iç içe oldukları teknolojik araçlardan eğitimleri sırasında da en verimli şekilde faydalanılmalıdır. Birçok derste olduğu gibi bir ana dil dersi olan Türkçe dersinde de teknolojik araçların kullanılması ders sürecini hitap edilen kitleye uygun hale getirecektir. Artırılmış gerçeklik, eğitsel yazılımlar, etkileşimli tahta, web tabanlı öğretim, mobil öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar tabanlı öğretim, dijital öğretim gibi Türkçe derslerinde kullanılabilecek olan uygulamalar sayesinde derste soyut kavramlar somutlaştırılabileceği gibi birçok konu da daha kolay ve akılda kalıcı şekillerde işlenebilir. Ders işleniş süreci daha dikkat çekici ve eğlenceli hale gelerek aynı zamanda çeşitli uygulamalar vasıtasıyla öğrenilen konular hakkında bol bol alıştırmalar yapılarak teknolojinin avantajlarından Türkçe derslerinde de etkin bir şekilde faydalanılabilir (Altunbay&Bıçak, 2018). Nitekim Duran ve Topbaşoğlu (2015) tarafından yapılan çalışma öğrencilerin dijital ve etkileşimli kitaplara yönelik olumlu bir yaklaşımını olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda elbette Türkçe eğitimi sürecinin en temel yapı taşı olan Türkçe öğretmenlerinin de gerek hitap ettikleri öğrenci kitlesinin özellikleri gerekse yaşadığımız çağın getirileri dolayısıyla kendilerini eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojik araçları en etkili ve verimli şekilde kullanabilme hususunda yetiştirilmeleri, teknolojik araçları olumsuz yanlarından olabildiğince uzaklaştırarak Türkçe derslerine adapte edebilmeleri gerekir. Derslerde teknoloji kullanımının yalnızca öğrenciler için değil öğretmenler için de çeşitli avantajları vardır. Öğretmenler mesleki olarak kendilerini yetersiz hissettikleri zaman teknolojik araçlar ve kaynaklar vasıtasıyla kendilerini ihtiyaç duydukları alanlarda geliştirebilirler. Artık neredeyse teknoloji etrafında dönen dünyamızda her insan için kendini geliştirebilme ve her türlü bilgi kaynağından faydalanabilme açısından teknoloji ihtiyaç haline gelmiştir diyebiliriz. Öğretmenlerin teknoloji konusunda sahip oldukları yeterlilikler ders sürecinde sunulan hizmeti direkt olarak etkileyecektir. Bu sebeple teknoloji okuryazarı olmak konusunda öğretmenlerin geliştirilmeleri ve bu beceriyi uygulamaya dökmeleri gerekmektedir (Seferoğlu,2004).

Sosyal bilimlerdeki çeşitli alanlara nazaran dil öğretimi, öğretilen dile dair çeşitli görseller ve ses kaynakları üreterek dil sınıflarında kullanılabilecek çeşitli materyaller oluşturmaya olanak vermesi açısından teknolojik ve bilimsel gelişmelere daha çok ihtiyaç duymaktadır(Kartal,2005). Eğitim sistemi içerisinde yer alan her derste olduğu gibi dil öğretimine dayalı olan Türkçe derslerinde de teknolojinin kullanım alanları mevcuttur.

Özellikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılan dört temel dil becerisinin edinilmesi sürecinde hem görsel hem de işitsel duylara hitap eden teknolojik materyallerin kullanılması öğretim sürecinde çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Türkçe dersinde kullanılan teknolojik materyaller öğretilen bilgilerin akılda kalmasını sağlarken öğrencilerin dikkatini derste tutmak konusunda da yardımcı olabilirler. Yürektürk ve Coşkun (2020)'un çalışmalarında teknolojiye dayanarak yürütülen Türkçe derslerini değerlendiren Türkçe öğretmenleri teknoloji kullanımıyla ders süreci açısından zamandan tasarruf sağlandığını, öğretme sürecini kolaylaştırdığını ve öğrenciler açısından kalıcı öğrenmeler elde edildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda dil becerileri edindirme sürecinde teknolojik kaynakların kullanımını değerlendiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre teknolojinin en çok dinleme becerisi üzerinde pozitif etkisi görülmüş ve Türkçeyi kullanma konusunda katkı sağlayarak konuşma becerisi üzerinde de etkili olduğu belirtilmiştir.

2019 Türkçe Öğretim Programında öğrenme- öğretme süreci boyunca öğretim stratejilerini zenginleştiren ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştiren bilgi ve iletişim teknolojilerinden olabildiğince faydalanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin veri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri; ders işlenirken görsel iletişim araçları, slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta ve EBA içeriklerinden faydalanılması ve dijital kaynakların özenle kullanılması konusunda açıklamalara yer verilmiştir. Aynı zamanda Türkçe Öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre belirlenen sekiz yetkinlikten biri 'Dijital Yetkinlik' olarak tanımlanmıştır. Bireylerin iş hayatı ve günlük hayatta teknolojiyi eleştirel ve güvenli şekilde kullanabilmeleri ve bilgisayar kullanma konusunda temel becerilere sahip olabilmeleri hususunu açıklayan bu yetkinliğin Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılabilmesi için elbette öncelikle dersi işleyen Türkçe öğretmenin bu teknolojilere hâkim olması ve öğrencilere bu konuda rol model olması gerekir(MEB 2019).

Türkiye'de teknolojinin eğitim sürecine entegre olmaya başlamasıyla birlikte MEB tarafından düzenlenen ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda dünya çapında ortaya konulan en kapsamlı projelerden biri olan FATİH projesi ile eğitim öğretim sürecinde okullarımızda bulunan teknolojik alt yapıyı iyileştirerek bilişim teknolojilerinden hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en iyi şekilde yararlanabilmeleri amaçlanmıştır. Ana bileşenleri:

- Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması
- Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi
- Öğretim programlarında etkin Bilgi Teknolojileri (BT) kullanımı
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi
- Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması

şeklinde belirlenen bu projeye okullarda yer alan teknolojik alt yapılar düzenlenerek teknolojinin imkânlarından eğitim öğretim sürecinde en etkili şekilde faydalanabilmek hedeflenmiştir. Bu proje ve günümüz şartları ile beraber öğretmenlerin de sahip olması gereken yeterlilikler arasına teknoloji kullanımının eklendiğini söylemek yanlış olmaz. Bu hususta batı ülkelerinin literatürü tarandığında öğretmen yeterlilikleri kapsamında yer alan teknoloji yeterliliklerinin çok önemli bir konumda yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye’de yapılmış olan çalışmalarda öğretmen adayları ve öğretmenlere göre teknoloji okur yazarı olmak önem verilen bir nitelik olarak belirlenmiştir(Seferoğlu,2004). Günümüz şartları içerisinde toplumun ve bireylerin ihtiyaçları, imkanları doğrultusunda öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekli hale gelmiştir. Öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilere eğitim öğretim verecek, onları hayata hazırlayacak, bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler üretme yolunda onlara fayda sağlayacak araç gereçleri kullanma imkânları da sunulması ve öğretmenlerin de bu hususta sahip olması gereken bazı becerilerle birlikte teknolojiden yararlanmaları şartı söz konusudur (Akkoyunlu,2002). Nitekim yine MEB tarafından yayımlanmış olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” içerisinde öğretmenler için temel yeterlilik olarak alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2017; MEB, 2017). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini pedagoji ve teknoloji bilgileri açısından geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Çağın bir gereği olarak eğitim sürecine teknolojinin entegre edilmesi sonucu eğitimde teknoloji kullanımına yönelik modeller ortaya çıkmıştır. Araştırmamızın konusu olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Technological Pedagogical Content Knowledge) modeli teknolojinin eğitime entegrasyonu hususunda pedagoji odaklı bir modeldir. Pedagoji bilgisi, Alan Bilgisi ve Teknoloji bilgisinin kesişim noktasından doğan TPAB modeli bu üç farklı alanın etkileşimini vurgulamaktadır (Yurdakul, 2011).

Türk Eğitim Derneği(TED) (2009) tarafından Türkiye’deki ve uluslararası kaynakların değerlendirilmesi sonucu belirlenen öğretmen yeterlilikleri içerisinde yer alan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ‘*Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve*

alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma’ olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlilik olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda Öğretmen Yeterlikleri Alan Araştırması bulgularında yer alan ‘Öğrenme ve öğretme süreci yeterlilikleri’ başlığı altında öğretmenlerin yarısının eğitim teknolojilerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve çeşitli bilgi alanları vardır. Bu çerçevede 1986 yılında Shulman her öğretmende olması gereken bilgileri alan, pedagojik alan ve müfredat bilgisi olarak gruplandırmıştır. Pedagojik alan bilgisi bir alana yönelik bilginin uygun pedagojik yöntemler ile etkili bir şekilde öğretilmesini kapsamaktadır. Pedagojik bilgi ve alan bilgisine teknoloji bilgisinin de eklenmesi ile ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi’ kavramı ortaya çıkmıştır (Aksin, 2014). Mishra ve Koehler(2005) tarafından teknolojinin pedagoji ve alan bilgisine dâhil edilmesi ile ortaya çıkan bu kavramla eğitim öğretim sürecine teknolojinin profesyonel bir şekilde bütünleştirilmesiyle bu süreçten alınan verimin de artmasını hedeflenmiştir. Koehler ve Mishra (2005) TPAB’ı ilk olarak *“İyi eğitim mevcut olan konu ve öğretim alanına teknolojinin basit bir şekilde eklenmesi değildir. Bundan ziyade teknoloji ile yeni kavramların farklı öğretim şekilleriyle sunulmasıdır. Ayrıca teknoloji, TPAB’ın çerçevesini oluşturan üç ögenin birbiriyle dinamik bir yapıda ilişkili olmasını gerektirir “* şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere teknoloji eğitim sürecine basit ve yüzeysel bir şekilde değil adeta eğitimin temel bir parçası olarak yansıtılmalıdır. TPAB temeli Shulman’ın öğretmenlik bilgisine getirdiği pedagojik alan bilgisi kavramı üzerine sağlam bağlarla teknolojik bilginin bağlanması ile oluşturulmuş bir modeldir (Çoban , Akpınar ve diğerleri, 2016). Adından da anlaşılacağı üzere teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin harmanlanmasıyla oluşan TPAB kavramı öğrencilere aktarılabilecek bir konunun yeterli alan bilgisi ve pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde uygun teknolojik materyali kullanarak öğretim sürecinin gerçekleşmesini tanımlar. Bu bağlamda öğretmenlerin taşıması gereken bilgi alanları da genişlemektedir. Pierson 1999 yılında öğretmenlerin taşıması gereken niteliklere teknoloji bilgisini de dahil etmiştir (Karataş, Pişkin Tunç ve diğerleri, 2016). Her öğretmenin kendi alan bilgisi ile birlikte o bilgiyi uygun çerçevede anlatabilmesini sağlayacak olan pedagoji bilgisi ve eğitim sürecini daha etkili hale getirecek olan teknoloji bilgisine sahip olması önemlidir (Ay, 2015).

TPAB, teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin kesiştiği noktada yer alır ve her biri ile bağıntısı vardır. Her bir bilgi alanı birbirini olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Her öğretmenin alanına yönelik sahip olması gereken temel bilgileri içeren alan bilgisi, sahip olduğu bilgiyi öğrencilere aktarabilme, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme gibi süreçleri kapsayan pedagojik bilgi ve en temelinden ileri teknoloji olana kadar çeşitli araç gereçleri ders esnasında kullanabilmesi ise teknolojik alan bilgisini gösterir. Bu üç alanın bir araya gelmesi ile de ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi’ kavramı ortaya çıkmıştır (Karasu, 2019).

Türkiye’de TPAB konusunda yapılan çalışmalar fazla eskiye dayanmamakla birlikte bu konuda öğretmenlere, öğretmen adaylarına, akademisyenlere yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Eğitim öğretim sürecinin bir parçası olarak görülen ve üzerine pek çok çalışma yapılan TPAB kavramının Türkçe eğitiminde de kullanılması kaçınılmazdır. Her branşın öğretmeni gibi Türkçe öğretmenlerinin de alan bilgisi ve pedagojik bilgi yanında yeterli teknolojik bilgi ile de donatılması Türkçe derslerinin de çağa ayak uydurması, ders sürecinin canlanması ve dersten alınan verimin artabilmesi açısından faydalı olacaktır. Yani her alanda olduğu gibi Türkçe derslerinde de teknolojik materyallerin kullanımı ders sürecinde birçok katkı sağlayacaktır ve her Türkçe öğretmenin pedagoji bilgisinin yanında gerekli teknoloji bilgisine de sahip olması şarttır. Demir Atalay(2016) Türkçe öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişmesi için lisans derslerine teknolojinin entegre edilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Böylelikle öğretmen adayları mesleğe hazırlanmak üzere eğitim aldıkları üniversitelerde gerekli alan ve pedagoji bilgisi yanında teknoloji bilgisini de edinerek mesleği icra etmeye başladıklarında bir Türkçe öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri yerine getirebileceklerdir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Antalya İlinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin ölçülmesi ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişim gösterip göstermediği Direkci, Şimşek& Ayvallı(2020) tarafından geliştirilen Türkçe öğretmenlerine yönelik TPAB ölçeği uygulanarak belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlk çağlardan bugüne gelişimini düşündüğümüzde özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde teknolojiye meydana gelen ani gelişmeler insanoğlunun hayatına büyük oranlarda etki etmiştir. Ülkeler bilim ve teknolojiye verdikleri önemle büyüyüp gelişirken geri kalmış ülkeler üretmedikleri teknolojiyi mecburen satın alarak çağa ayak uydurmaya çalışmaktadır. İnsanın dünya serüvenini hızlandıran hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunan teknoloji ne olursa olsun artık hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu durumdan eğitim sisteminin etkilenmesi de kaçınılmazdır. Yaşadığımız COVID 19 salgını sürecinde de dijital eğitim yoluyla eğitim öğretim hayatı devam ettirilmeye çalışılırken teknolojinin aslında eğitim için ne denli önemli bir nimet olduğu anlaşılmıştır. Eğitimde teknolojik araç gereçlerin doğru kullanımı zamandan tasarruf sağlarken öğrenme süreçlerine de elbette katkıda bulunmaktadır. Bu hususta Türkiye'nin aydınlık geleceği olan öğrencilerin ana dili olan Türkçeyi en iyi şekilde öğrenebilmeleri için de teknolojik kaynaklardan faydalanılması gerekir. Tabi bu durumda Türkçe öğretmenlerinin bu teknolojileri en etkin şekilde kullanabilmeleri konusunda kendilerini geliştirmeleri de önemlidir. Öyle ki Bayburtlu(2020) tarafından yürütülen pandemi sürecinde dijital eğitimle gerçekleştirilmiş olan Türkçe derslerinin incelendiği çalışmada Türkçe öğretmenleri dijital içerikler oluşturabilmek için eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Modern ve başarılı bir Türkçe eğitimi verebilmek için öncelikle öğretmenlerin bu hususta iyi yetişmiş olmaları, gerekli alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin yanında teknolojik araçları Türkçenin öğretimi sürecine en doğru şekilde adapte edebilecekleri teknoloji bilgisine sahip olmaları gerekir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi olarak tanımlanan bu yeterliliğe Türkçe öğretmenlerinin de sahip olması gerekir. Alan yazında Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerine yönelik yeterince çalışma yapılmamış olduğu göz önünde tutularak Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerini ölçmeye yönelik yapılan bu çalışmanın daha sonraki süreçte yapılacak çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Bu araştırmada 'Antalya İlinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterlilikleri ne düzeydedir?' sorusuna problemi etkileme durumu olan yaş, cinsiyet, mezuniyet yılı, boyutları teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi

eđitim alma durumu, eđitim dűzeyi, ders sűrecinde Web 2.0 araçları kullanma durumu ve öđretmenlerin teknolojik yeterlilikler konusunda kendilerini ne dűzeyde grdűkleri gibi deđiřkenler açısından cevap aranacaktır.

1.4.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranacak olan araştırma problemleri şunlardır:

- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları yař aralığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları mezuniyet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları eđitim dűzeyine göre anlamlı bir řekilde farklılařmakta mıdır?
- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları öđretmenlerin ders sűrecinde Web 2.0 araçları kullanma durumuna göre anlamlı bir řekilde farklılařmakta mıdır?
- Tűrke đretmenlerinin TPAB alt boyutları öđretmenlerin teknolojik yeterlilikler konusunda kendilerini ne dűzeyde grdűklerine göre anlamlı bir řekilde farklılařmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan Tűrke đretmenlerinin veri toplama araçlarına tarafsız ve samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucu elde edilen bulgular 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Antalya İlinde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 196 Türkçe öğretmeniyle ve Direkci, Şimşek ve Ayvallı (2020) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Pedagojik Alan Bilgisi(PAB) Modeli: Shulman tarafından kavramsallaştırılan, öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu alan bilgisini öğrencilere öğretirken gerekli pedagojik yaklaşımları kullanmasını içeren bilgi alanıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli: Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisinin kesişiminden oluşan bir bilgi alanıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

İnsanoğlu var olduğu zamandan beri dünya üzerinde gelişmekte olan teknoloji; dün ile bugün arasında oluşan ani farklılıkların şüphesiz en temel nedenlerinden biridir. Teknoloji kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde ‘Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi; İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü.’ şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2021). Teknoloji, her türlü bilgi yığınının yayılması konusunda ışık hızıyla yarışırken insanlar bu bilgiler arasından gerek ihtiyaç duydukları gerekse merak ettiklerinden uygun olanları seçip faydalanmaya çalışmaktadır. Bugün sanayi, ulaşım, sağlık, eğitim, hizmet sektörü başta olmak üzere her an yanı başımızda bulunan teknolojik ögeler adeta hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Özellikle insanın hayata ve yaşadığı döneme uyumunu kolaylaştırmayı amaçlayan eğitim sürecinde, bilginin aktarımını kolaylaştıran ve hızlandıran teknolojik kaynaklar doğru kullanıldığı takdirde öğretmenler ve öğrenciler için çağın en önemli nimetlerinden sayılabilir. Bireyler teknoloji vasıtasıyla çevresini değiştirirken eğitim de teknolojik kaynaklar ve çeşitli yaklaşımlarla bireyleri değiştirip geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımı 1920’li yıllarda radyo yayınları ile 1960’lı yıllardan sonra ise televizyon yayınlarıyla gelişme göstermiştir. İlk kez Kanada’da 1977 yılında başlayan televizyon yayınları için uydulardan faydalanılması sonucunda eğitimde televizyonun kullanılması söz konusu olmuştur. Türkiye’de ise 1970’li yıllarda hayata geçen 3.Beş Yıllık Kalkınma Planında televizyon ve radyonun eğitimde kullanılması öngörülmüş; 4.Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitime destek sağlamak için ikinci kanal televizyon tesisleri kurulmasının planlanması gibi önemli bir adım atılmıştır. Okullarda uzun yıllardır kullanılan tepegöz, radyo, televizyon gibi teknolojik aletlerden sonra günümüzde ise eğitim kurumlarının işleyişini etkileyen en önemli gelişmelerden biri bilgisayar ve internet ilişkili teknolojilerdir (Aksoy, 2003).

İnsanın hayatını şekillendiren eğitim ve teknoloji kavramları okullarda kullanılan teknolojik araçlar vasıtasıyla her geçen gün daha da ilintili hale gelmektedir. Eğitim ve teknoloji bireylerin yaşam standartlarını, ülkelerin refah seviyelerini ve kültürel özelliklerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen kavramlardır. Bu sebeple teknolojik gelişmeler, bireyin eğitim hayatına yaşadığı çağa ayak uydurabilmesi için gerekli becerileri kazandırma ve eğitimde teknolojik kaynaklardan faydalanabilme hususunda katkı sağlamaktadır (Alkan, 1997). Eğitim ve teknolojinin bu denli etkileşim içinde bulunması sonucu ortaya çıkmış olan eğitim teknolojisi kavramı ‘Eğitim teknolojisi, eğitim, bilim ve teknoloji alt kavramlarından oluşmuş işlevsel bir yapılanmadır.’ şeklinde tanımlanmıştır (Alkan, 1997). Bireylerin yaşadığı çağın gelişmelerine ayak uydurabilmesi için gerekli olan teknolojileri eğitim vasıtasıyla öğrenmesi ve teknolojik araçlar sayesinde eğitim sürecinin hızlanması, çok boyutlu hale gelmesi gibi durumlar eğitim ve teknoloji kavramları arasında çok yönlü ilişkiler doğurmaktadır. Bu hususta eğitim teknolojisi daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturma ve eğitim kuramlarının uygulamaya etkin bir biçimde dönüştürülebilmesi amacıyla personel-araç-gereç, süreç ve yöntemlerden oluşan bir sistemler bütünü olarak tanımlanır (Alkan, 1974).

Alkan(1974) eğitim teknolojisinin kapsamını Tablo 2.1.’de şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 2.1. Eğitim Teknolojisinin Kapsamı

SORULAR	ÖGELER	FONKSİYONLAR
NİÇİN?	Hedefler	İstendik Davranış
NE?	İçerik	Eğitim Yaşantıları
NASIL?	Süreçler	Ortamlar, Yöntemler, Teknikler
SONUÇ?	Değerlendirme	Ölçme Süreç ve Araçları

Eğitim teknolojisi, eğitim-öğretim sürecinde zamandan tasarruf sağladığı gibi sınıfta meydana gelen disiplin problemlerini ortadan kaldırabilmenin yanında kalıcı ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşmasına katkı sağlamakta, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Bu sayede eğitimin amacına ulaşarak hedeflenen niteliklere sahip bireyler yetiştirmesine zemin oluşturmaktadır (Kahraman, 2013, s. 20). Eğitim öğretim sürecinin öğretmenler ve öğrenciler açısından dikkat çekici ve verimli hale gelebilmesi teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla gerçekleşebilmektedir.

Eğitim teknolojisinin en temel işlevi öğrenme öğretme süreçlerini daha verimli hale getirmektir. Eğitim teknolojisi alanında kullanılan diğer teknolojik araçlara göre günümüzde bilgisayarın eğitimde kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bugün bilgisayarlar üzerinden öğretim, ölçme değerlendirme gibi eğitimin önemli hususları gerçekleştirilebilmektedir (Şimşek, 1995, s. 314).

Eğitimin temel taşlarından olan öğretmenlerin, mevcut teknolojik kaynakları eğitim-öğretim sürecinde kullanmak konusunda kendilerini geliştirememeleri durumunda, eğitim programında yer alan konuları geleneksel yöntemlerle ve materyallerle öğrencilere anlatmada birtakım zorluklara maruz kalabilirler. Bu zorluklar içerisinde en önemlilerinden birisi öğrencilerin hayatlarında yer alan ve her an etkileşimde bulundukları teknoloji ürünlerinin etkileriyle baş ederken bunları eğitimin amacına uygun bir şekilde kullanabilmektir (Aksoy, 2003).

Öğrencilerin anlama becerileri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda geleneksel yöntemlerle yani teknolojik materyaller olmaksızın gerçekleştirilen eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin yeterince aktif olamadıkları ve beklenen seviyede öğrenme gerçekleştiremedikleri kanaatine varılmıştır. Bu durum geleneksel yöntemlere alternatiflerin getirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Eğitim ortamlarının teknolojik araçlarla donatılması süreci daha verimli hale getirecektir. (Kahraman, 2013, s. 16)

Teknolojinin eğitime katkıları düşünüldüğünde eğitimin temel taşları olan öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma konusunda gerekli becerileri kazanmaları gerektiği durumu ortaya çıkmaktadır. Gündüz& Odabaşı (2004)'na göre öğretmen adaylarına bilgi teknolojileri kapsamında teknoloji okuryazarlığı ve teknolojik kaynakları öğrenme öğretme sürecinde kullanabilme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu sayede gerekli öğretim materyalini tasarlayabilen öğretmenler yetişecektir ve bu materyaller öğretim öğrenme esnasında kalıcılık ve verimlilik sağlayacaktır. “Günümüzde öğretmenlerden hem teknolojiyi kullanma becerileri göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan teknolojiyi, öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir”. Açık görüşlü, kendini yenilemeye ve geliştirmeye karşı durmayan öğretmenler çağın teknolojilerini yakalayıp öğretim sürecinde bunlardan çeşitli şekillerde faydalanabilirler. Bugün okullarda kullanılan akıllı tahta, tablet, bilgisayar gibi materyaller sayesinde bilgiyi aktarmada görsel, işitsel zekâ alanlarına dönük çeşitli video, etkinlik ve içerikler kullanılabiliyor. Aynı zamanda

öğretilen ders içeriklerinin ölçülmesi için de kullandığımız bu teknolojiler zamandan tasarruf sağlarken öğrencilerin de dikkatlerini çektiği için öğrenmelerini etkileyecektir.

Eğitim ve teknolojinin karşılıklı etkileşimde bulunduğu günümüzde eğitim ortamında kullanılmayan ve teknolojinin olmadığı öğretim anlayışı öğrenci başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden günümüzde eğitimde bilgisayar ve benzeri teknolojik araçların kullanımı adeta bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle öğretmen olmak üzere yetiştirilen adaylara üniversite eğitimleri sürecinde bilgisayar, internet vb. teknolojik kaynaklar kullanarak uygulamalar gerçekleştirebilecekleri ortamlar ve dersler verilmelidir. Bu hususta üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri ve öğretim elemanlarıyla işbirliğine gidilerek geleceğin öğretmen adaylarına internet, bilgisayar destekli öğretim amaçlı gerekli teknolojik bilgilendirmeler yapılabilir (Erdemir, Bakırcı, & Eyduran, 2009).

ISTE öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için geliştirdiği ‘Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları’ içerisinde öğrenciler için teknoloji konusunda temel kavramları bilmekle beraber öğrenme sürecinde teknolojiden etkin bir şekilde faydalanabilme, iletişim, araştırma, problem çözme gibi konularda teknolojiyi kullanabilme ve teknolojiyle ilgili etik konuları anlayabilme; öğretmenler için de aynı doğrultuda teknolojik bilgiyi öğretme sürecine entegre edebilme, öğrencilerin gelişim süreçlerini değerlendirmek için teknoloji altyapılı değişik değerlendirme yöntemleri kullanma ve mesleki açıdan kendini geliştirmek için de teknolojiden faydalanabilme, teknolojiyle ilgili etik, yasal konuları uygulayabilme gibi standartlara yer vermiştir (ISTE,2004). Bu standartlara göre artık neredeyse her öğrenci ve öğretmen için teknolojiyi kullanabilme becerisi önemli bir yere sahiptir. Çağın standartlarını yakalayabilen öğretmenler yetiştirdikleri öğrencilere de gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak onları hayata hazırlayabileceklerdir.

Gelecekte başarılı olarak nitelendirilebilecek bireylerin bilgiye ulaşma sürecinde teknolojik kaynakları etkin bir şekilde kullanma, kendi başına öğrenebilme ve problem çözebilme becerilerine sahip olacakları düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştıran teknolojik araçlardan faydalanmaları gerekir ki bu sayede çağa ayak uydurabilsinler ve bilgi iletişim teknolojilerinden en üst düzeyde fayda sağlayabilsinler (Demirel, 2009, s. 701-702). Bireylere bu gibi önemli becerileri kazandırma ve onları başarıya ulaştırma hususunda eğitim en temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Eğitim sürecinin en önemli unsuru olan

öğretmenler teknolojik kaynakları faydalı bir şekilde kullanabilme, ders sürecine adapte edebilme konusunda kendilerini geliştirmelidirler.

2.2. Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı

Bir toplumu millet yapan en önemli unsurlardan biri şüphesiz ana dilidir. Bireylerin öncelikle aile ve yakın çevresinden edinmeye başladığı ana dil belli bir yaştan sonra okullarda sistematik bir şekilde öğrenilmeye devam eder. İnsanın hayata bakış açısının bir yansıması olan ana dili kullanmak konusunda iyi bir eğitim alması en önemli hususlardan biridir. Çünkü bireyin çevresini anlaması ve iletişim kurması, kendini sağlıklı bir şekilde ifade edebilmesi, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi önem taşıyan becerileri yerine getirebilmesi ana dili sayesinde mümkündür. Ana dili olarak Türkçe öğretimi süreci büyük bir dikkatle ve özenle tasarlanmalıdır çünkü Türkçeyi doğru öğrenememiş bir öğrencinin matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb. diğer dersleri de anlaması zorlaşacak ve öğrenci hayat boyu toplumsal ilişkilerinde de sıkıntılar yaşayacaktır. Bu durum bir topluma genellenirse şayet o toplum için parlak bir gelecekte söz edilmesi mümkün olmaz. Bu nedenle çok önemli olan ana dili eğitim öğretim süreci planlanırken neyin, ne zaman, nasıl öğretileceği iyi tasarlanmalıdır (Demir& Yapıcı, 2007). Eğitim öğretim sürecini renklendirmek ve daha verimli hale getirmek için derslerde çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Türkçe derslerini de daha etkili şekilde öğretebilmek için materyallerden faydalanılmalıdır. Kullanılan materyallerin niteliği oldukça önemlidir çünkü derslerde materyal kullanımının özellikle derste soyut konuların öğrencilerin zihninde somutlaşabilmesi ve böylelikle daha kolay öğrenilmesi, öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmesi, dikkatlerin konu üzerinde toplanabilmesi ve öğrenilen konuların materyaller sayesinde çok daha kolay hatırlanabilmesinin yanında ders işlerken zamandan tasarruf sağlamaları gibi faydaları mevcuttur. Şekil 1’de verilen Edgar Dale’nin yaşantı konisi doğrultusunda öğrenme sürecine katılan duyu organı sayısı arttıkça daha kalıcı ve daha anlamlı öğrenmeler meydana geldiği görülecektir (Yıldız, 2020). Türkçe derslerinde kullanılabilecek olan akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik aletler öğrencilerin görme, işitme duyularına hitap ederek teknolojik materyal kullanılmaksızın işlenen bir derse oranla öğrencilerin öğrenmelerini daha da kolaylaştırıp öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığını da arttırabilmektedir.



Şekil 2.1 Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi (Akt. Yıldız, 2020)

Yaşadığımız çağın getirisi olarak hayatımızda önemli bir yere sahip olan teknolojik gelişmeler diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerine de çeşitli materyal kaynakları oluşturmuştur. Türkçe derslerinde kullanılabilecek olan bilgisayar, akıllı tahta, tablet, projeksiyon gibi araçlarla beraber bazı temel teknolojik uygulamalar da mevcuttur. Soyut konuların somut hale getirilebilmesi ve farklı öğrenme tarzları olan öğrencilere hitap ederek ders motivasyonunu arttırırken zamandan tasarruf sağlayan Türkçe derslerine pek çok fayda sağlayacak olan görsel-işitsel uygulamalardan bazıları şunlardır:

Artırılmış Gerçeklik: Artırılmış gerçeklik ile Türkçenin soyut kavramlarının zihinde somutlaşması, kavramların daha kolay anlatılması sağlanacaktır. Çoğunlukla dinleme/izleme becerileri olmak üzere diğer becerilerin gelişmesine ve dil bilgisi öğretimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitsel Yazılımlar: Eğitsel yazılımlar her nesle uygun şekilde güncellenerek dikkat çekici ve eğlenceli içerikler aracılığıyla derse olan ilgiyi artırır. Zihinsel becerilere katkı sağlarken bireysel çalışma imkanı da sunan bu yazılımlar daha çok dinleme/izleme becerisine yönelik olmakla beraber okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisine yönelik katkı da sağlayabilir.

Etkileşimli Tahta: Türkiye’de geliştirilen Fatih projesiyle beraber yaygınlaşan etkileşimli tahtalar bilgisayar ve projeksiyonun işlevini tek başına karşılamaktadır. İnternete erişimi olduğu ve eğitici oyunlar, videolar, belgeseller, yazılımların kullanılmasına imkan sunduğu

için eğitime büyük imkanlar sağlamaktadırlar. Bu imk nlardan Türkçe eğitiminde de faydalanılmaktadır.

Web tabanlı  ğretim: Türkçe derslerinde web tabanlı  ğretim yazılımlarının kullanılması sayesinde dersler daha ilgi çekici hale gelecektir. Dört temel beceriyi destekleyecek içerikler sağlayacaktır.

Mobil  ğretim: Kullanımı oldukça yaygınlaşan ve yaş sınırı oldukça düşen mobil telefonlar her an her yerde Türkçe  ğretimine yönelik hazırlanmış çeşitli uygulamalarla öğrencilerin öğrenmesini sağlayabilecek imk na sahiptir.

Bilgisayar Destekli  ğretim: Çağımızda eğitim sisteminin en önemli parçası haline gelen bilgisayarlar her alanda çok yaygın kullanılmaktadır. Bilgiye ulaşmada sağladığı kolaylığın yanında dikkat çekici ve eğlenceli olması sayesinde kalıcı öğrenmelere olanak sağlayabilmektedir. Öğrencilerde daha çok dinleme/izleme becerilerinde kullanılabileceğı gibi diğer becerilere de katkı sağlayabilir.

Bilgisayar Tabanlı  ğretim: Bilgisayarın  ğretmen yerine getiğı bilgisayar tabanlı  ğretim öğrencileri üst düzey düşünebilmeleri konusunda geliştirirken dil bilgisi içeriklerinin  ğretiminde de kullanılabilir.

Dijital  ğretim: Özellikle lisans ve lisansüstü programlarda kullanılan dijital eğitim COVID-19 salgını sürecinde de eğitim hayatının devam etmesi noktasında fayda sağlamıştır. Türkçe derslerinde de çeşitli uygulamalarla devam etmiş olan dijital eğitim sürecinde bu uygulamalar vasıtasıyla canlı dersler yapılmış, okula gidemeyen  ğrencilerin Türkçe derslerini takip edebilmelerine olanak sağlamıştır. (Altunbay&Bıak, 2018)

Geçmişten günümüze bilgi edinme yollarında basılı materyallerden dijital ekranlara doğru bir eğilim olduğı görülmektedir. Eskiden gazeteden okuyarak edindiğimiz haberleri bile günümüzde cep telefonlarından anında  ğrenebilmekteyiz. Bu duruma bilgisayar ve internetin yaygınlaşması sebebiyle insanların daha çok bu kaynaklara yönelmesi neden olmuştur. Böylece ağın ve teknolojinin getirisi olarak ‘ekran okuma’ kavramı ortaya çıkmıştır (Güneş, 2010). Okumanın ve bilgi edinmenin  ğretildiğı en temel ders olan Türkçe derslerinde yetiştirdiğimiz öğrencilerin çağa ayak uydurarak bilgiye ulaşma sürecinde artık neredeyse bir mecburiyet haline gelen ekran okuma becerisini kazanmaları için de elbette derste teknolojik araçlardan faydalanarak uygulamalar yapılmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim sistemimizde yapılan düzenlemelerle birlikte Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda öğretim sürecinde öğrenci merkeze alınmıştır. Bununla beraber daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi maksadıyla ders işlenirken kullanılabilecek yeni yöntemler, materyaller ve teknikler bulmak gerekmiştir. Öğrencilerin sadece okul değil tüm yaşamı üzerinde etkiye sahip olan Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri adına alternatif yöntemlerden faydalanılmalıdır (Balcı, 2013). Dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel dil becerisini de kapsayan Türkçe öğretimi sürecinde kolaylıklar sağlamak için de çeşitli teknolojik kaynaklardan faydalanılmaktadır. Özellikle dil gelişiminde gösterip yaptırma ve tekrar gibi etkinlikler için yalnızca ders kitabına bağlı klasik yöntemler yerine daha etkili ders işlemeye yardımcı olabilecek teknolojik materyallerden faydalanılabilir. Öyle ki değişen dünyaya ayak uydurmamız için eğitim sisteminde zengin içerikler sunan ve ilgi çekici teknolojik materyallerden kullanmamız gerekir (Şahin, Başbayrak& Çiftçi, 2020). Tenekeci (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin web uygulamaları ve mobil uygulamaların dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının yararları hususunda görüşleri incelendiğinde bu uygulamaların daha çok etkinlik yapma imkânı sunduğu, anında dönüt vermeyi sağladıkları, öğrenmeyi çeşitlendirip zaman kazandırdıkları, derse ilgiyi arttırarak öğrenciler eksik bilgileri tamamlama imkanı sunduğu belirtilmiştir.

Eğitimde teknolojik kaynakların kullanımının önemi her geçen gün artarken Türkiye’de son yıllarda FATİH projesiyle beraber sınıflarda yer alan akıllı tahtalar, tabletler ve internet bağlantıları Türkçe derslerinde kullanılabilecek olan teknolojik uygulamaların önünü açmıştır. Ders sürecinde öğrencilere konuyla alakalı olarak izletilecek bir video veya bir görsel içerik sayesinde dersler monotonluktan kurtulabilecektir. Türkçe öğretimi sürecinde yararlanılabilecek birçok web uygulaması da mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Türkiye’deki en büyük eğitim yazılımlarından olmakla beraber FATİH projesinin de en önemli parçasıdır. MEB müfredatına uygun olarak düzenlenmiş olan EBA her sınıf seviyesine uygun olarak Türkçe dersine yönelik dil bilgisi, etkinlikler, konu anlatım videoları ve konu testleri içeriklerine sahiptir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere ödev gönderebildiği ve çeşitli içerikler üretebildiği bu sistemden salgın dolayısıyla dijital eğitim şeklinde devam eden ders sürecinde de faydalanılmıştır. Bunun yanında Okulistik, Morpa Kampüs, Tonguç Akademi, Edmodo, Quizrevolution, Testmoz gibi web uygulamaları; Examtime, Kahoot, Edmodo, Socrative, Plickers,

MindMister, Zipgrade gibi mobil uygulamalar mevcuttur (Tenekeci,2020). Günümüzde kullanımı yaygınlaşan Web 2.0 teknolojileri de Türkçe eğitiminde kullanılabilir. Öğretmenler tarafından ders etkinliklerini yapmak ve iletişim kurmak üzere gerçekleştirilen sanal ortamlar; öğretmenler ve öğrenciler tarafından kurulan ve ders notlarının, ödevlerin paylaşılmasına imkan tanıyan Twitter Facebook gibi sosyal ağlar; yine ders dışı etkinliklerin ve ödevlerin yapılmasında kolaylıklar sağlayan aynı zamanda görüntülü konuşma imkanı sunan kısa mesaj, skype, hangouts, facetime gibi mesajlaşma sistemleri; hem görüntülü hem de sesli kayıt yapabilen ve kullanıcının görüntüsüyle beraber bilgisayar ekranının görüntüsünü de kaydedebilen screencast programları; Türkçe öğretimi sürecinde dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağlayabilecek etkinliklerin düzenlenmesine imkan tanıyabilen, ses kaydı yaparak dinleyicilere iletme imkanı sunan Voki/ Vocaroo gibi Podcast yayınlar; sınıfta öğrencilerin çeşitli konularda görüş ve önerilerini yansıtabilecekleri panolar oluşturmalarına imkan tanıyan Padlet uygulaması; Türkçe derslerinde işlenen konulara yönelik öğrencilerin bilgi birikimlerini ölçme ve değerlendirmeye yardımcı olabilmek adına bilgi yarışmaları tasarlamayı sağlayan Kahoot gibi uygulamalar kullanılabilir (Özdemir, 2017). Aynı zamanda multimedya yani çoklu ortam olarak adlandırılan, hareketli resim, görüntü ve ses içeriklerinden oluşan uygulamalar da Türkçe dersleri kapsamında kullanılabilir. Görseller, müzikler ve videolar sayesinde öğretmenler anlatmakta zorlandıkları konularda bu araçlardan faydalanarak dersi daha etkili bir şekilde işleyebilirler. Geleneksel yöntemlerle anlatılması uzun saatler alabilecek veya öğrencilerin anlamakta zorlanabileceği konuların kısa sürede anlatmaya olanak verir. Bununla beraber öğrencileri sorgulamaya iten ve anlama kabiliyetleri üzerinde etkili olan çoklu ortam uygulamaları ders sürecini sıkıcılıktan da kurtarabilir. Her derste kullanılması mümkün olan bu yöntem Türkçe eğitimi açısından dersin verimli geçebilmesi için oldukça önemli görülmektedir. Dil becerilerinin öğretildiği Türkçe derslerinde uygulamalar yapmaya imkân tanıyan çoklu ortam araçları sayesinde öğretmenler Türkçeyi en güzel şekilde öğretebilirler. Öyle ki teknolojinin Türkçe derslerine bir yansıması olarak ortaya çıkan medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, elektronik okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık türleri konusunda öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırırken ders esnasında teknolojik kaynakların kullanılmaması gibi bir durum söz konusu olamayacaktır (Akın&Çeçen, 2015).

Daha etkili öğretilen ve öğrenilebilen Türkçe derslerinin geliştirilmesi amacıyla yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen yöntemlere artı olarak her geçen gün

gelişmekte olan teknolojinin eğitim öğretime entegre edilmeye çalışılması söz konusudur. Bu bağlamda son zamanlarda Türkçe eğitimi sürecinde web programlarının etkililiği, derslerde çoklu ortam kullanımı, bilişim araçların dil kullanımları üzerine etkileri gibi teknoloji ve bilişim kaynaklarının kullanımına yönelik araştırmaların daha fazla olduğu görülmüştür (Kuzhan&Fidan, 2020). Tüm bunlarla beraber Türkçe öğretimi sürecinde kullanılabilecek teknolojik yöntemlerden biri de dijital hikâyeleme yöntemidir. Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin dijital hikâyelere dönüştürülerek derste kullanılması sonucu öğrencilerin okuma yazma becerilerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmış ve öğretmenler de uygulamaya ilişkin olumlu yönde görüşler bildirmişlerdir. Akın ve Çeçen (2015) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe derslerinde çoklu ortam araçlarının kullanılması sonucu öğrencilerin derslerden daha çok keyif aldıklarını ve Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini ve metinleri daha iyi anlayabildikleri için başarılarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler derste video ve animasyon izlemeyi, müzik dinleyerek okuma yapmayı çok sevdiklerini, çoklu ortama dayalı öğretimden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Batıbay& Mete (2019)'nin web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisini Kahoot uygulaması üzerinden inceledikleri çalışma sonucunda uygulamanın öğrencilerini ilgisini çekerek ders motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalardan anlaşıldığı üzere günümüz öğrencileri için Türkçe derslerinde teknolojik araçların kullanılması oldukça önemlidir.

Teknoloji destekli Türkçe derslerinin etkililiği üzerine yapılmış olan bir araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin teknolojinin kullanımını ders süreci açısından değerlendirdiklerinde daha çok zamandan tasarruf sağlaması üzerinde durmuşlar, dersler daha eğlenceli geçirildiği ve hem öğrencinin hem de öğretmenin daha aktif olmasına katkı sağladığı için derse katılımın arttığını belirtmişler; aynı çalışmada teknolojinin temel dil becerilerinin öğretime katkılarını değerlendiren Türkçe öğretmenleri en çok dinleme becerisi üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Yürektürk & Coşkun, 2020). Türkçe öğretmeni adaylarının ders sürecinde teknolojik kaynakları kullanmaya yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha olumlu yaklaşımları sonucuna ulaşılmıştır (Dargut&Çelik, 2014). Benzer şekilde Türkçe öğretmenlerinin teknoloji ve bilgisayar destekli eğitime yönelik olumlu tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kahraman, 2013). Şahin ve Akçay tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdikleri

bu nedenle derslerde bilgisayarları kullanmak isteyecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Aytan ve Başal (2015)' in Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretmen adaylarının ders algılarına etkilerini araştırdıkları çalışmada öğretmen adayları tarafından Web 2.0 araçların dil ve iletişim becerileri açısından önemli görüldüğü, ders sürecinde öğretmen-öğrenci arasındaki dönüt sürecini kolaylaştırdığı ve çağın gerektirdiği becerileri geliştirmeye katkı sağladığı gibi sonuçlarla beraber derste kullanılmasının olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbal (2017) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçları ile yürütülen Türkçe derslerinin dersteki verimliliği arttırdığı bu yüzden Türkçe derslerinin Web 2.0 araçları ile ilişkilendirilerek yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bayburtlu(2020)'nün Covid-19 salgını dijital eğitim sürecinde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Türkçe eğitimini değerlendirdiği çalışmaya göre , salgın sürecinde öğretmenler Türkçe derslerini Zoom, team link, skype gibi uygulamalarla ve MEB tarafından düzenlenen EBA canlı ders uygulamasıyla devam ettirdiklerini ve aynı zamanda whatsapp gibi iletişim uygulamaları vasıtasıyla öğrencilere ödev verdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmaların yanında artık Türkçe Öğretim Programında da derslerde teknolojinin kullanımına veya öğrencilere teknolojik kaynakların kullanmasına yönelik ibareler bulunmaktadır. Programda yer alan:

- T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
 - Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.
 - Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

- T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.

- T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

- T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar.

- T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
 - İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.
 - Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.
- T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
 - Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.
 - Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır (MEB,2019).

gibi kazanımlar Türkçe derslerinde teknolojinin kullanımını gerekli hale getirmiştir. Aynı zamanda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde belirlenen sekiz yetkinlikten biri dijital yetkinlik olarak Türkçe Öğretim Programında yerini almıştır. 2006 ve 2018 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programlarının her ikisinde de teknoloji kullanımının gerekliliğine yer verilmiştir ancak 2018’e kıyasla 2006 programı bu konuda daha yüzeysel kalmıştır (Bulut, 2019). Artık teknoloji kullanımının hem öğretim programlarında hem de eğitim konusunda geliştirilen FATİH Projesi gibi uygulamalarda bu denli önem verilen bir konu olması eğitim sisteminin çağa ayak uydurmaya çalışmasının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin de derslerde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları ve öğrencilere teknolojik kaynakları kullanmak konusunda iyi birer rol model olmaları hem programı uygulama hem de hitap ettikleri nesle uygun modern bir ana dili eğitimi verebilmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Ana dilini en iyi şekilde kullanabilen nesiller yetiştirmek için Türkçe eğitimi sürecinin en iyi şekilde tasarlanması ve Türkçe öğretmenlerinin gerekli yeterliliklere sahip olması oldukça önemlidir. Geçmişten bu yana farklı coğrafyalardan geçerek, farklı kültürlerden etkilenecek ve onları etkileyerek günümüze taşıdığımız Türkçenin öğretiminde bugünün bilimsel ve teknolojik kaynaklarından yararlanılması Türkçenin daha iyi öğretilmesi ve gelecek nesillere en güzel şekilde taşınabilmesi adına bir gereklilik olarak görülmektedir.

2.3. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Modelleri

Eğitim öğretim sürecine teknolojinin entegre edilmesiyle eğitimde teknoloji kullanımı hususunda çeşitli modeller ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları:

- SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) Modeli
- Durumlu (Yerleşik) Teknoloji Entegrasyonu Modeli (Öğretmen Adaylarına Yönelik)
- TPAB-Kavrama, Gözlem, Uygulama ve Yansıtma (TPAB-KGUY) Modeli (Öğretmen Adaylarına Yönelik)
- Teknoloji Haritalama(TH) Modeli (Öğretmen Adaylarına Yönelik)
- Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli(Roblyer)
- Beş Aşamalı Bilgisayar Teknolojileri Entegrasyonu Modeli (Five-Stage Model for Computer Technology Integration)
- Sistematik Planlama Modeli
- Pedagoji, Sosyal Etkileşim ve Teknoloji Jenerik Modeli
- E-Kapasite Modeli
- Eşmerkezli Halka Modeli
- 5N1K Modeli
- Etkinlik Sistemi Modeli
- Apple Geleceğin Sınıfları Modeli(AGSM)
- Sosyal Model (Wang, 2008)
- Geliştirilmiş Pearson Modeli
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli

2.3.1. SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) Modeli

SAMR, teknolojinin kullanım seviyesini aşamalı bir şekilde sınıflandıran bir modeldir (Hilton, 2016). Ders sürecinde teknolojik araçlardan faydalanmak isteyen öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirmelerine ve öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilecek bu model dört basamaktan oluşmaktadır.

1. Yerine Koyma (Substitution): Bu aşamada öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji kullanılması fonksiyonel bir değişiklik oluşturmamaktadır.

2. Geliştirme (Augmentation): Öğrenme sürecinde teknolojinin kullanılması iyileşme ve gelişme sağlamaktadır.
3. Değiştirme (Modification): Hangi teknolojinin kullanılacağını belirlediği bu aşamada görev yeniden ve farklı bakış açısıyla tasarlanır.
4. Yeniden Tanımlama (Redefinition): Verilen görevlere ek görevler oluşturulur, yaratıcılığa ihtiyaç duyulur.

İlk iki basamak ‘İyileştirme’, son iki basamak da ‘Dönüşüm’ bölümü olarak isimlendirilmiştir. Bloom taksonomisinde yer alan hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi becerilerin SAMR modelinin basamaklarında bulunan becerilerle örtüştüğü düşünülmektedir (Aydoğan Yenmez&Gökçe, 2019).

2.3.2. Eşmerkezli Halka Modeli (Concentric Circles Model)

Teknolojinin eğitim sürecine entegre edilmesinde teknoloji kullanım amacı merkezli olarak entegrasyon sürecini öğretmen ve okul özellikleri ile inceleyen bir modeldir (Tondeur, Valcke & van Braak, 2008). Bu modelde teknolojinin kullanım amacı bağımlı değişken olmakla beraber bu amacı belirleyen unsurlar öğretmenin kültürel ve yapısal özellikleri ile okulun kültürel ve bağlamsal özellikleridir.

Teknolojinin kullanım amacı 3 boyutta incelenmiştir:

- Temel teknoloji becerilerinin kazandırılması
- Teknolojinin bilgi aracı olarak kullanılması
- Teknolojinin öğrenme aracı olarak kullanılması(Mazman&Usluel, 2011).

2.3.3. Pedagoji, Sosyal Etkileşim ve Teknoloji Jenerik Modeli (Generic Model of Pedagogy, Social Interaction and Technology)

Wang (2008) tarafından yapılandırmacı kuram üzerine temellenmiş olan bu modelde eğitim öğretim sürecinde BİT entegrasyonuna rehberlik etmesi maksadıyla araçların kullanıcıları hoşnut edecek şekilde verimli bir şekilde nasıl kullanılacağı olan , BİT araçlarının veya teknolojik açıdan gelişmiş bir ortamın getirileri sosyal, pedagojik ve teknik boyutlarda incelenir. Modelde pedagoji ve sosyal etkileşim temel yapı taşlarıdır, teknoloji ise bu yapı taşlarının destekler.

2.3.4. Sosyal Model

Wang (2008) tarafından eğitim sürecine BİT entegrasyonunda teknoloji, pedagoji ve sosyal etkileşim bileşenleri temelinde kurulan modelde bu üç bileşenin birbirleriyle etkileşimlerinden eğitimde faydalanılması gerekmektedir (Çakıroğlu, 2013). Modelde yer alan teknoloji bileşeni; teknolojik imkanlara ulaşım kolaylığı ve fırsat eşitliği doğrultusunda kullanımının öğrenci seviyesine göre temellendirilmesini, pedagoji bileşeni; öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini desteklemesi için kullanması gereken yöntem, teknik ve yaklaşım gibi unsurları, sosyal etkileşim bileşeni ise çoğunlukla öğrencinin sosyal hayatını dikkate alan unsurlardır. Sosyal etkileşim eğitimle doğrudan ilişkili olarak görülür. Bu doğrultuda eğitim ortamları sosyal hayattan kopuk olmayan, etkileşim ve iletişime açık, rahat olmalıdır. Teknoloji bileşeni etkili bir BİT entegrasyonu için teknolojinin temel şartlarından olmakla beraber bu üç bileşen de BİT entegrasyonunun temelleri olarak görülür (Wang,2008).

Teknoloji entegrasyonuna yönelik birçok model bulunmakla beraber aşağıda bazı modellerin güçlü ve zayıf yönleri tabloda verilmiştir.

Tablo 2.2 Teknoloji Entegrasyon Modelleri (Akt. Gökoğlu, 2014)

Modeller	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Beş Aşamalı Bilgisayar Teknolojileri Entegrasyonu Modeli (Toledo, 2005)	• Öğretme öğrenme sürecine teknolojinin planlı bir şekilde yerleştirilmesi • Entegrasyon öncesinde gerekli olan özellikler, görevler ve eylemlere değinme • Entegrasyon sürecinde bir lidere ihtiyaç duyulduğunu vurgulama • Okul/Kurumların mevcut teknoloji entegrasyon düzeylerini belirlemek ve geliştirmek adına önerilerde bulunma	• Öğretmen yetiştirme programlarına yönelik geliştirilmiş olması • BİT becerileri yetersiz olan öğrencilerin modelin başarısını düşürmesi • Modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sorumluluğun büyük kısmının okul/kurum yöneticisine düşmesi
Sistemik BİT Entegrasyonu Modeli (Wang ve Woo, 2007)	• BİT entegrasyonunun çeşitli düzeylerde gerçekleştirilebileceğini savunma • BİT entegrasyonunun içerik ve pedagoji gibi bileşenlerle birlikte değerlendirilmesi • BİT'in amaç olarak değil donanımsal ya da yazılımsal bir araç olarak ele alınması • BİT'in tüm öğretim programının içeriğine ve her düzeydeki öğrenme deneyimine yerleştirilmesinin amaçlanması • Ürün odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirme yapılması • Entegrasyon sürecinin BİT araçlarının sağlanabilirliğinden ziyade yoğun meslek bilgisi ve BİT araçlarının içselleştirilmesi ile ilişkilendirilmesi	• Kullanılan BİT'in neden seçildiğinin ve nasıl entegre edileceğinin açıklanmaması • BİT entegrasyonunun doğrusal bir süreç olarak değerlendirilmesi • Entegrasyon gerçekleştirilme seviyesi üzerine odaklanma • Belirlenen problemin/durumun gerçekçi olmasının ve öğretmen/tasarımcı tarafından bilinmesinin önemli olmaması
Teknoloji, Pedagoji, İçerik Bilgisi Modeli (Mishra ve Koehler, 2006)	• Öğretmenlere teknolojik bilgilerin pedagoji ve alan bilgisiyle nasıl kaynaştırılabileceğinin gösterilmesi • BİT araçlarının nasıl kullanılabileceği üzerine odaklanma • Öğretimin BİT araçları ile daha etkili olabileceğini vurgulama • Entegrasyon sürecinde öğretmeni merkeze alma	• Teknoloji entegrasyonunu engelleyen öğretmenlere yönelik içsel faktörlere (inanç, tutum vb.) değinmeme
Pedagoji, Sosyal Etkileşim ve Teknoloji Jenerik Modeli (Wang, 2008)	• Entegrasyon sürecini pedagoji, sosyal etkileşim ve teknoloji bileşenleriyle açıklama • Entegrasyon sürecinde öğretmenlerin sosyal etkileşimlerinin önemini vurgulama • Kullanılan teknolojinin kullanıcıyı memnun edecek ve verimi artıracak biçimde kullanılması • Yapılandırmacı öğrenme kuramını benimseme	• Teknolojiyi entegrasyon sürecini destekleyen bir dış bileşen olarak değerlendirilme

Tablo 2.2 Teknoloji Entegrasyon Modelleri (Akt. Gökoğlu, 2014) (Devamı)

Modeller	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
E-Kapasite Modeli (Vanderlinde ve van Braak, 2010)	• BIT entegrasyonunu okul ve öğretmen düzeyinde değerlendirme • Öğretmenlerin BIT kullanımını bir süreç olarak ele alma • Mevcut kaynakların optimize edilerek etkili BIT entegrasyonunu gerçekleştirilmeye çalışma • Entegrasyon sürecinde liderliği önemli bir faktör olarak değerlendirme • Teknoloji kullanım amacını merkeze alarak entegrasyonu hem öğretmen özellikleri hem de okul özellikleri ile birlikte inceleme	• Öğretmenlerin içinde bulundukları sosyal çevrenin ihmal edilmesi • Öz-yeterlik, öğretmen sorumlulukları ya da öğretmenlerin belirsizlik karşısındaki hislerini açıklamada sınırlı kalma • Öğretmenlerle ilgili psikolojik faktörler, öğrencilerle ilgili bilgisayar tutumları ya da BIT yeterliklerinin ihmal edilmesi
Eşmerkezi Halka Modeli (Tondeur ve diğ., 2008)	• Teknoloji entegrasyonunu döngüsel bir süreç olarak değerlendirme • Okul vizyonunun, okul içerisinde yapılacak hizmetçi eğitimlerin ve sınıflardaki mevcut teknolojilerin okul özelliklerinin belirlenmesine önemli rol oynadığına işaret etme	• Olumlu teknolojik inanca sahip öğretmenlere yönelik olma • Okul/Kurumlarda etkili BIT entegrasyonu politikasının gerekliliği
5 N 1 K Birleştirilmiş Entegrasyon Modeli (Haşlamam, Mumcu ve Usluel, 2008)	• Öğrenci öğrenmelerini arttıracak şekilde sürecin sistemli ve planlı bir şekilde düzenlenmesi • BIT'in sistemli ve planlı bir şekilde öğretme süreçlerinde kullanılmasıyla öğrenci öğrenmelerinin artırılması	• Sadece öğrencilerin öğrenmelerini arttırmaya yönelik olma • Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ihmal edilmesi
Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli (Roblyer, 2006)	• Öğretmenlere BIT entegrasyonunun planlanmasına yönelik bir akış şeması sunma • Teknoloji entegrasyonu üzerine derinlemesine düşünme ve planlama gerekliliği	• Tüm paydaşların entegrasyon sürecine dahil edilmesinin gerekliliği

2.4. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Modeli

Öğretmenlerin sahip olması gereken ‘Pedagoji’ ve ‘Alan’ bilgilerinin Amerikan Eğitim Araştırmacıları Derneği Başkanı olan Lee Shulman (1986) tarafından harmanlanmasıyla ortaya çıkarılan model Pedagojik Alan Bilgisi Modeli olarak tanımlanmıştır. TPAB Modelinin temelini oluşturan bu modelde öğretmenin öğrencilere anlatması gereken konu ve müfredat bilgisi ile bunların öğretim yollarını kapsayan pedagoji bilgisi öğretmenlik mesleği için önemli bilgilerdir. Öğretmenin konuyu öğrencilere en verimli ve anlaşılır şekilde anlatabilmek amacıyla verdiği örnekler, konuyu somutlaştırmak amacıyla kullandığı materyaller, yaptığı benzetme ve çizimler öğretmenin ‘Pedagojik Alan Bilgisi’ni yansıtır. Shulman’ın tanımına göre PAB; öğrencinin konuyu anlaması ve o konunun öğretilmesine yönelik yöntemlere hakim olma bilgisini içermektedir (Canbazoglu Bilici,2012). Bu tanım doğrultusunda Türkçe eğitimi açısından düşünüldüğünde her sınıf seviyesine uygun olarak Türkçe Öğretim Programı müfredatı içerisinde yer alan konular ‘Alan Bilgisi’ni oluştururken bu konuların öğretmen tarafından öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun pedagojik yöntemlerle aktarılması da ‘Pedagojik Alan Bilgisi’ni oluşturmaktadır.

Shulman’ın ortaya koymuş olduğu PAB’ de öğretmenlerin alanın uzmanlarından farkını ortaya koyan bir bilgi çeşididir (Shulman, 1987). Alanında uzman olan kişiler o alana dair bir çok bilgiye sahip olsalar bile bunu öğrencilere çeşitli yollarla ve öğrenci seviyesine uygun dille anlatmak noktasında eksik kalabilirler bu yüzden bir öğretmenin alan ve pedagoji bilgisinin her ikisine de sahip olması gerekmektedir. Çünkü yalnızca alanına yeterince hakim olmak bilgiyi öğrenciye aktarma hususunda yeterli olamayabileceği gibi sadece pedagoji konusunda uzman olup alanında yeterli düzeyde uzman olmamak da öğretimde niteliği düşürecektir. Bu sebeple her iki bilgi türüne de sahip olan öğretmenler PAB’ne sahip olabilir (Shulman, 1986). Nitekim bir öğretmen alanında gerekli donanımına sahip olmakla beraber bunu öğrenciye en iyi şekilde aktarabilmek konusunda da yeterli olmalıdır.

Shulman(1987)’a göre öğretmenin uzmanlık bilgisi:

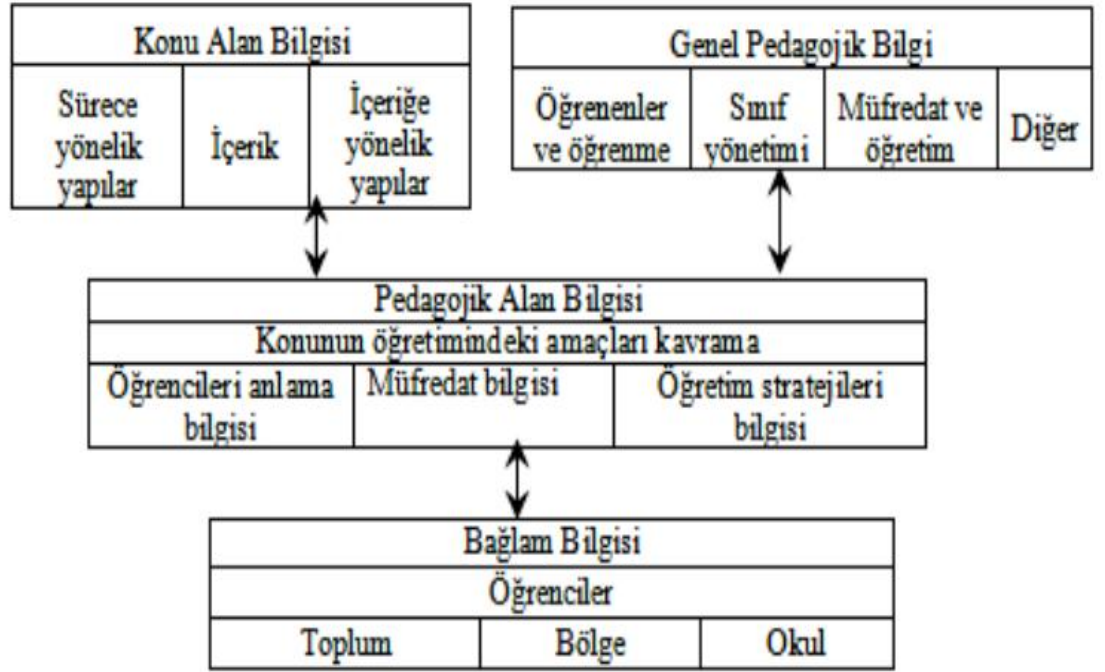
- Alan bilgisi
- Müfredat bilgisi
- Pedagojik alan bilgisi
- Genel pedagojik bilgi

- Öğrenci özellikleriyle ilgili bilgi
- Eğitsel ortama dair bilgi

Eğitsel olarak ulaşılması hedeflenen amaç sonuç ve değerlerin felsefi ve tarihsel bilgisi şeklinde sınıflanmıştır. Shulman bu sınıflama içerisinde çoğunlukla ilk üç kategorinin üzerinde durmuştur. En çok dikkat çeken ise PAB'dir (Dağlı, 2018). Bu sınıflamadan da anlaşılacağı üzere PAB, öğretmenin sahip olması gereken bilgi türlerinden olan genel pedagojik bilgidir ayrı bir bilgi türü olarak sınıflanmıştır .

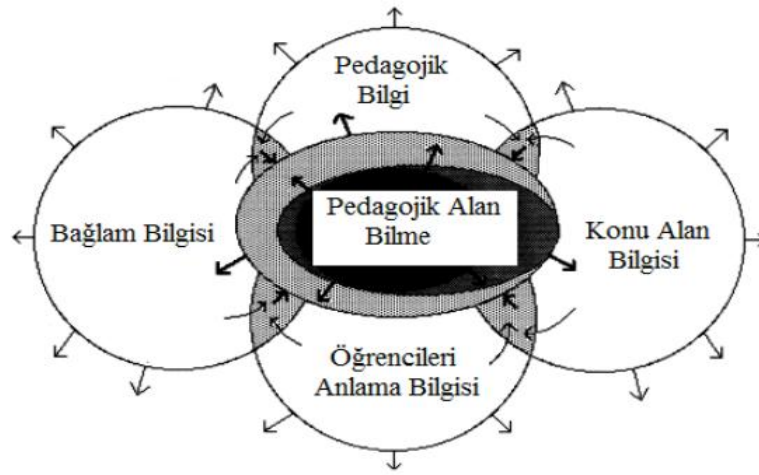
“Bilginin en kullanışlı formu, en güçlü benzetmeler, canlandırmalar, örnekler, açıklamalar ve kavramların izahı, sunum yolları ve konuların formüle edilmesi konuyu diğerlerinin anlayabilmesi için uygun hale getirme bilgisidir (Shulman, 1986, s. 9-10).” Şeklinde tarif edilen, öğretmenin öğretme becerisinin göstergesi olan ve PB ile AB'nin harmanlanmasıyla oluşan PAB öğretmenin alan uzmanından farkını ortaya koyan önemli bir bilgi türüdür(Shulman, 1987). Özetle alan bilgisine pedagojik bilginin de eklenmesiyle ortaya çıkan PAB kavramı son zamanlarda öğretmen eğitimi programlarında yer alan önemli bir kavramdır(Öner, 2010).

PAB Shulman'dan sonra Grossman tarafından “Bir Öğretmen Yaratmak: Öğretmen Bilgisi ve Öğretmen Eğitimi (The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education)” adlı doktora tezinde ‘Öğretmen Bilgi Modeli’ başlığı altında alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisinin merkezinde yer almıştır. Bu modele göre Konu Alan Bilgisi ‘Sürece yönelik yapılar, içerik, içeriğe yönelik yapılar , ‘Genel Pedagojik Bilgi’ öğrenenler ve öğrenme ile ilgili inançlar, sınıf yönetimi, müfredat ve eğitimin amaçları, hedefleri ile ilgili inanç ve bilgileri; ‘Bağlam Bilgisi’ ise öğrencilerin içerisinde bulunduğu toplum, okulun bulunduğu bölgede yer alan imkanlar, öğrencilerin aile ve sosyoekonomik yapıları gibi bilgileri karşılayarak tüm bu bilgi türleri PAB ile etkileşim halinde bulunmaktadır. Grossman'ın modelinin Shulman'dan farkı öğretim programı bilgisi, öğretim amaçlarına yönelik bilgi ve inançları PAB'in bileşeni olarak incelemesidir (Canbazoglu Bilici,2012). Alan bilgisi öğretilecek olan dersin konularını içerir, bağlam pedagojik bilgi ders içeriğine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini içerir ve bağlam bilgisi ise diğer çevresel unsurları içermektedir(Altunoğlu, 2017).



Şekil 2.2 (Grossman (1990) 'ın Öğretmen Bilgi Modeli, akt. Canbazoğlu Bilici,2012)

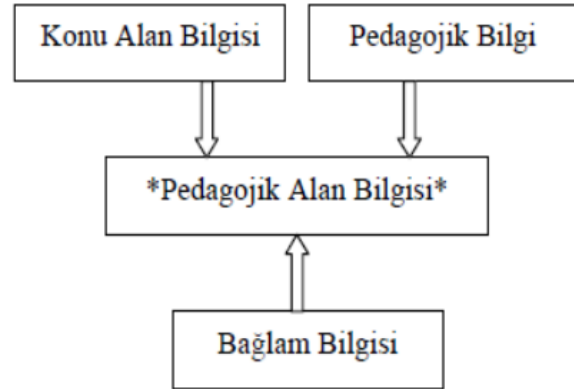
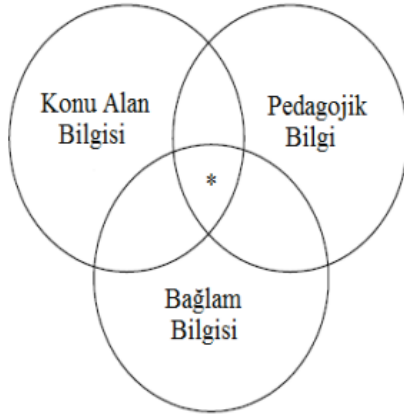
Grossman'ın ardından Cochran, DeRuiter ve King (1993) PAB'ı yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak Pedagojik Alan Bilme (Pedagogical Content Knowing) şeklinde düzenleyerek en çok öğretmen adaylarının öğrencilerinin öğrenme düzeyleri ve öğrenme ortamı konularında bilgi sahibi olmaları gerektiği üzerinde durmuşlardır (akt. Canbazoğlu Bilici,2012). Pedagojik Alan Bilme konusunda kendini geliştirmiş bir öğretmen eğitim verdiği ortamın özelliklerini bilerek ve alan bilgisine uygun öğretim stratejileri geliştirerek daha etkili öğretim gerçekleştirebilir (Dağlı, 2018). Çünkü öğrenmenin gerçekleştiği ortama adapte olmak ve orada bulunan imkanlar dahilinde uygulanabilecek öğretim yöntem ve tekniklerle ders içeriği zenginleştirilebilir. Öğrencilerin düzeylerine uygun olan ve öğrenmelerini destekleyecek çeşitli görsel ve işitsel unsurlardan faydalanılabilir.



Şekil 2.3 (Cochran, DeRuiter ve King (1993)'in Pedagojik Alan Bilme Modeli)

Birleştirici Model

Dönüşümcü Model



Şekil 2.4 Birleştirici ve Dönüşümcü Model Farkı Gess-Newsome (1999)

Gess-Newsome (1999) her öğretmende bulunması gereken bilgi alanlarını 'Birleştirici' ve 'Dönüştürücü' modellerle açıklamıştır. Birleştirici modelde PAB ayrıca yer alamamasına rağmen öğretmende bulunması gereken 'Konu Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgi ve Bağlam Bilgisi'nin kesişim noktası öğretim sürecinde kullanılır. Dönüşümcü Modele göre PAB öğretmende bulunması gereken tüm bilgi türlerinin bir bileşimidir (Canbazoglu Bilici,2012). Bütünleştirici Modelde PAB yalnızca üç bilgi türünün kesişimiyken

Dönüşümcü Modelde ise üç bilgi türü birleşerek yeni bir bilgi türü olan PAB'ı ortaya çıkarır(Murat, 2013).

Tablo 2.3. Öğretmen Eğitiminde Birleştirici ve Dönüşümcü Model (Gess-Newsome, 1999: 13 akt. Canbazoglu Bilici, 2012)

	Birleştirici Model	Dönüşümcü Model
Bilgi Alanları	Konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisi ayrı olarak geliştirilerek öğretme sürecine dâhil edilir. Her bilginin temeli iyi yapılandırılmış ve kolaylıkla ulaşılabilir olmalıdır.	Konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisi ister ayrı ister birlikte geliştirilsin, PAB'a dâhil edilir ve bu bilgi temeli öğretim için kullanılır. PAB, iyi yapılandırılmış ve kolayca ulaşılabilir olmalıdır.
Öğretim Uzmanlığı	Öğretmenler öğrettikleri her konu için bilgi temellerini bütünleştirmeyi akıcı bir şekilde yapar.	Öğretmenler öğrettikleri tüm konular için PAB'a sahiptir.
Öğretmen Yetiştirme için Yansımaları	Bilgi temelleri ayrı ya da beraber öğretilir. Sahip oldukları bilgileri beraber kullanma becerileri geliştirilmelidir. Öğretim tecrübeleri ve bunun yansımaları, bilgi temellerinin gelişimini, seçimini, bütünleşmesini ve kullanımını güçlendirir.	Bilgi temelleri en iyi entegre olmuş bir şekilde öğretilir. Öğretim tecrübeleri PAB'ın gelişimini, seçimini ve kullanımını güçlendirir.
Tavsiyeler	Öğretmen yetiştirme belirlenmelidir. Bilgi aktarımı ve bütünleştirilmesi en iyi nasıl geliştirilebilir?	PAB'ın örnekleri ve kullanımı için durumlar belirlenmelidir. Bu örnekler ve seçilen kriterler en iyi nasıl öğretilir?

Tablo 2.3'te Birleştirici Model ve Dönüşümcü Model karşılaştırılmıştır. Tabloda da belirtildiği üzere öğretmen bilgi modellerinden 'Birleştirici Model' alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlam bilgisini ayrı bilgi alanları olarak ele alırken 'Dönüşümcü Model' e göre bu bilgi türleri ayrı veya birlikte fark etmeksizin PAB' a dahil edilerek kullanılır.

Shulman'ın ortaya çıkarmış olduğu PAB konusunda birçok araştırmacı kendi yorumlarını katarak konuyu geliştirmiştir. Günümüzde teknolojinin her alanda yaygın kullanımı eğitim öğretimi de etkilerken öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türleri de teknoloji kavramından etkilenecek değişime uğramıştır. Teknoloji kavramının PAB kavramına dahil edilmesi sonucu Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramı ortaya çıkmıştır.

2.5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve çeşitli bilgi alanları vardır. Teknolojinin eğitim hayatının bir parçası oluşu eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi türleri hakkında yapılan çalışmaları oldukça etkilemiştir. Kuramsal temeli Shulman tarafından atılarak kavramlaştırılan Pedagojik Alan Bilgisine teknolojinin eklenmesiyle ortaya çıkan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli ilk olarak Pierson(1999) tarafından tanımlanmakla beraber Koehler ve Mishra (2006) tarafından kavramlaştırılarak literatüre kazandırılmış bir bilgi türüdür (Akt. Karasu, 2019).

Teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin kesişimine ilk defa Pierson (1999) doktora tezinde yer vermiştir ve bunu "alan bilgisi ve pedagojik bilgiye teknolojinin entegre edilmesi" olarak tanımlayarak bu bilgi türlerinin etkileşimini yorumlamıştır. Daha sonraki süreçlerde TBAP Keating ve Evans (2001) tarafından "öğretim sürecinde içerik bilgisinin teknolojiyle en iyi biçimde sunulması", Margerum-Lays ve Marks (2003) tarafından "teknolojinin pedagojik alan bilgisi" gibi tanımlanmıştır (akt. Dağlı, 2018).

Mishra ve Koehler(2005) tarafından teknolojinin pedagoji ve alan bilgisine dâhil edilmesi ile ortaya çıkan bu kavramla eğitim öğretim sürecine teknolojinin profesyonel bir şekilde bütünleştirilmesiyle bu süreçten alınan verimin de artmasını hedeflenmiştir. Koehler ve Mishra (2005) TPAB'ı ilk olarak *“İyi eğitim mevcut olan konu ve öğretim alanına teknolojinin basit bir şekilde eklenmesi değildir. Bundan ziyade teknoloji ile yeni kavramların farklı öğretim şekilleriyle sunulmasıdır. Ayrıca teknoloji, TPAB'ın çerçevesini oluşturan üç öğenin birbiriyle dinamik bir yapıda ilişkili olmasını gerektirir”* şeklinde tanımlamışlardır (Mishra&Koehler, 2005). Bu tanımdan da anlaşılabileceği üzere teknoloji eğitim sürecine basit ve yüzeysel bir şekilde değil adeta eğitimin temel bir parçası olarak yansıtılmalıdır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, pedagojik bilgi, alan bilgisi ve teknolojik bilgi türlerinin kesişim noktasında bulunmaktadır ve her üç bilgi türü ile etkileşim halindedir (Canbazoglu Bilici, 2012). Aynı zamanda devingen bir denge içerisinde bulunan bu bilgi türlerini birbirinden ayrı düşünmek eğitim-öğretim sürecine zarar verecektir (Doğru, 2016).

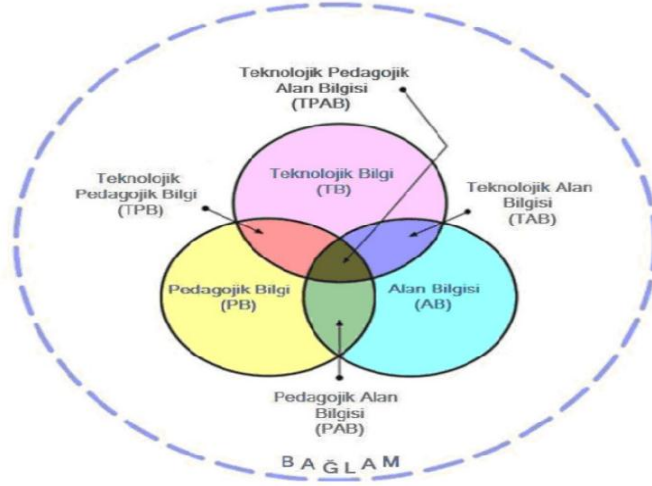
TPAB Mishra ve Koehler tarafından kavramlaştırılıp *“Kaliteli eğitim var olan konu ve öğretim bölgesine teknolojinin katılması değildir. Bundan farklı olarak teknoloji ile yeni kavramların değişik öğretim şekilleriyle sunulmasıdır. Bununla beraber teknoloji TPAB 'ın*

genelini teşkil eden üç faktörün birbiriyle yakından ilişkili olmasını gerektirmektedir.” şeklinde tanımlanan, bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi türlerini içeren bir modeldir(Karasu, 2019).

Mishra ve Koehler (2006)’ e göre TPAB alan, pedagoji ve teknoloji bilgilerinin tek yönlü olarak kesişiminden de öte sürekli gelişme halinde olan ve "Kavramların teknoloji ile gösterimi; pedagojik tekniklerin alandaki bilgileri öğretmek için teknolojinin olumlu biçimde kullanımı; öğrenmede kavramları neyin zor ya da neyin kolay yaptığını ve nasıl bir teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı problemleri çözmeleri için yardımcı olacağı; öğrencilerin önceki bilgileri ve bilgi teorileri; mevcut bilgilere dayanarak yeni bilgi teorileri geliştirmek ya da eski bilgileri güçlendirmek için teknolojinin nasıl kullanılabileceği hakkındaki bilgiler bütünüdür (Mishra ve Koehler, 2006; Koehler ve Mishra, 2009) " şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılabileceği üzere TPAB öğretmenin öğrenciye öğretmeyi hedeflediği alan bilgisini uygun pedagojik yöntemler ve teknolojik altyapı ile aktarabilme bilgisidir.

Niess(2008) tarafından TPAB bir öğretmenin öğreteceği konuyu planlayarak düzenlemesi, çağın teknolojilerinden öğrenciler ve sınıfın durumunu baz alarak faydalanması olarak tanımlanır (akt, Altunoğlu, 2017).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin kavramlaştırılmasının ardından kısaltması konusunda bazı görüş ayrılıkları da yaşanmıştır. İlk olarak Technological Pedagogical Content Knowledge sözcüklerinin ilk harfleri dolayısıyla ‘TPCK’ şeklinde kısaltılmıştır. Daha sonra 9. Ulusal Teknoloji Liderlik Zirvesi’nde (9th Annual National Technology Leadership Summit) TPACK (tee-pack) olarak kısaltılmıştır. Türkiye’ de yapılan çalışmalarda da ‘teknopedagojik bilgi, teknolojik pedagojik içerik bilgisi, pedagojik teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik alan bilgisi’ gibi adlandırmalarla kullanılmaktadır. (Canbazoglu Bilici, 2012).



Şekil 2.5 *Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi Modeli(TPAB)*

Şekil 2.5. 'te Mishra ve Koehler (2009) tarafından 'Teknolojik Bilgi' , 'Alan Bilgisi' ve 'Pedagogik Bilgi' olmak üzere üç temel bilgi türünün kesişimi Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisini(TPAB) oluşturmaktadır ve bu bilgi türlerinin ikişerli kesişim noktalarını oluşturan 'Pedagogik Alan Bilgisi', 'Teknolojik Alan Bilgisi' 'Teknolojik Pedagogik Bilgisi' olarak adlandırılmaktadır. Mishra ve Koehler (2006)'e göre herhangi bir alanda uzman olan kişinin alan bilgisi, teknolojiye uzman bir kişinin teknoloji bilgisi ve bir öğretmende bulunan pedagoji bilgilerinden farklı olarak bu bilgi türlerinin birleşimi ve daha ötesinde olan bir bilgi türüdür (Canbazoglu Bilici, 2012).

2.6. TPAB'in Bileşenleri

2.6.1. Teknoloji Bilgisi (TB)

TB, çağın imkanları doğrultusunda eğitim öğretimde bilginin aktarılması sürecinde kalem, kağıt, yazı tahtası gibi en temel araçlardan bilgisayar, akıllı tahta, internet, projeksiyon, bilgisayar yazılımlarına uzanan teknolojileri kullanabilme becerisidir ve aynı zamanda farklı teknolojik araçları kullanabilmeyi gerektirir (Mishra ve Koehler, 2006: s.1028). Günümüzde okullarda bulunan akıllı tahtalar ve bilgisayarlar, derslerin işlenişine

yönelik görsel işitsel birçok imkânı sunarken teknolojik bilgi öğretmenlerin bu imkânları kullanabilme becerisidir de denilebilir. Türkçe dersi açısından düşünüldüğünde ‘Medya metinlerini değerlendirir, Dinleme stratejilerini uygular, Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.’ gibi kazanımları derste işleyebilmek için öğretmenin sınıflarda bulunan akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik araçları uygun doğrultuda kullanabilme bilgisini ifade eder.

2.6.2. Pedagoji Bilgisi (PB)

Öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi türlerinden olan PB, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan; nitelikli bir eğitim öğretim sürecinde öğrenci özelliklerini de dikkate alarak uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisidir.

2.6.3. Alan Bilgisi (AB)

İçerik bilgisi olarak da adlandırılan AB bir öğretmenin derste öğrencilere öğreteceği konulara yönelik sahip olması gereken bilgilerdir. Diğer bir ifadeyle öğretmenin alanıyla ilgili bilgilere öğrenerek veya düşünerek ulaşmasıdır (Mishra & Koehler, 2009). Öğretmenin öğreteceği konunun derinliklerine hâkim olması eğitim öğretim sürecini olumlu etkileyeceği gibi bu bilgileri öğrencilerin seviyesine uygun şekilde anlatabilmesi de oldukça önemlidir.

2.6.4. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)

TB ve AB’nin etkileşiminden ortaya çıkan TAB, bir öğretmenin alan bilgisini öğrencilere çağın teknolojilerinden en uygun olanları seçerek ve konunun içeriğine uygun etkileyici şekilde düzenlemeler yaparak aktarabilmesini ifade eder. TAB, öğretmenin konunun öğretimi için en uygun teknolojik araca ve kaynağa karar vermesi ve bu konunun da teknoloji üzerinde etkilerini anlayabilmesine yönelik bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2008). Aynı zamanda öğretmenlerin bir konunun öğretimi aşamasında teknolojik araçlar kullanabilme bilgisi olarak da tanımlanır (Graham vd. 2009). Bu sebeple bir öğretmen sahip olduğu alan bilgisini konuyu öğrencilere en verimli şekilde aktarmasına yarayacak olan teknolojik araç-gereçlerle şekillendirerek dersini planlayabilmelidir.

2.6.5. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

Lee Shulman(1986) tarafından ortaya çıkarılan ve TPAB'in temeli niteliği taşıyan PAB , PB ve AB'nin kesişim noktasını oluşturur. Öğrencilere öğretilmesi gereken konunun nasıl ve ne şekilde öğretilbileceğine dair öğretmende bulunması gereken bilgi ve becerilerdir (Koehler ve Mishra, 2009). Öğretilecek olan konular PAB ile tekrar düzenlenerek öğrenciler tarafından en anlaşılabilir formlarda sunulur (Shulman, 1986). Türkçe eğitimi açısından düşünüldüğünde, Türkçe dersinde öğretilecek olan 'Sıfatlar' konusuna yönelik öğretmenin öğretim sürecini planlayarak konuya uygun yöntemleri belirleyip bu süreçte öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve öğretim ortamını da göz önünde bulundurarak öğretim sürecini gerçekleştirebilmesi becerisi onun PAB'dir.

2.6.6. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)

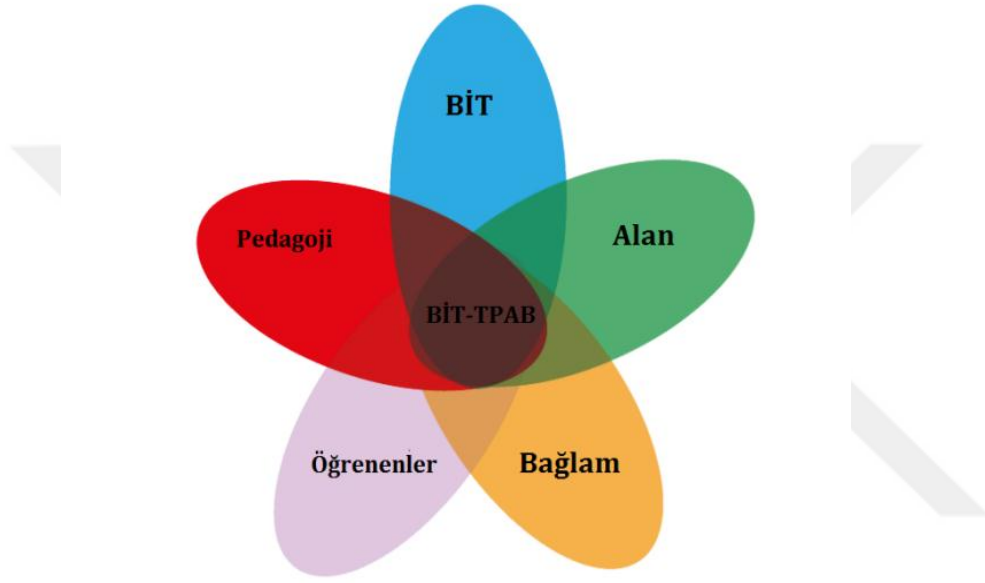
TB ve PB 'nin kesişimini oluşturan TPB hayatımızın neredeyse her alanında olan teknolojik araç-gereçlerin sınırlılıkları ve faydaları bilinerek eğitimde kullanılabilmesi bilgisidir (Mishra & Koehler, 2008). Öyle ki TPB açısında yeterli düzeyde olan bir öğretmenin günümüzde teknolojik araçların eğitim öğretim sürecine katkıları düşünüldüğünde öğreteceği konuda sınıf içerisinde bulunan teknolojik araçları uygun pedagojik yöntemler doğrultusunda kullanarak öğretim sürecinin niteliğini arttırabilmesi gerekir.

2.6.7. Bağlam (Öğrenme Ortamı) Bilgisi

Grossman (1990)' a göre bağlam, eğitim öğretimin gerçekleşeceği ortama ve bölgeye dair özellikleri, imkanlar ve sınırlılıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve ailelerine dair özellikleri kapsamaktadır. Eğitimin gerçekleştiği ortamın imkanları ve öğrencilerin özellikleri öğretim sürecini gerek olumlu gerekse olumsuz açıdan etkileyecektir. Örneğin teknolojik altyapının bulunmadığı bir okulda öğretim süreci daha kısıtlı kaynaklarla ilerletilmek zorunda kalırken tam tersi durumda öğretmenler bu altyapıyı derslerinde avantaja çevirebilecektir. Bununla beraber öğretim yapılan öğrenci grubunun özellikleri, aile yapısı, ön bilgileri gibi durumlar da eğitim öğretim sürecine yansıyacaktır. Sağlam bir temel ve ön bilgiyle gelen öğrenciye konuyu öğretme süreci daha kolay ilerlerken tam tersi durumda süreç zorlaşabilir.

2.6.8. TPAB-BİT (ICT-TPCK) Modeli

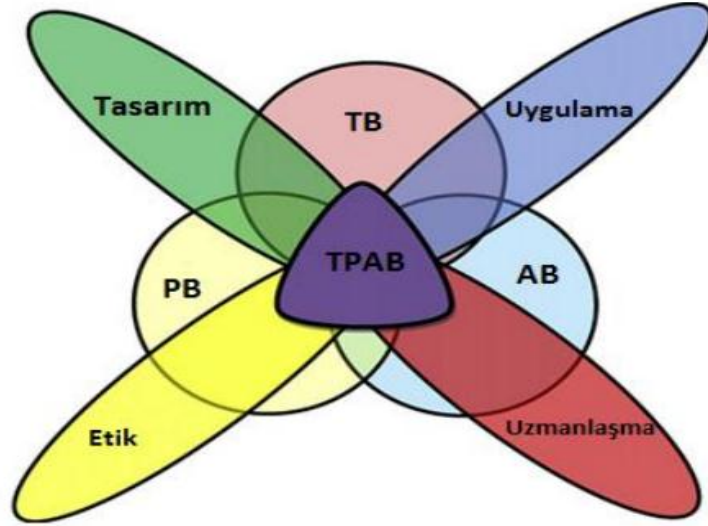
Angeli ve Valanides (2009) tarafından alan eğitimi ile BİT(Bilgi ve İletişim Teknolojileri)' in birleşimi sonucu 'Dönüştürücü TPAB Modeli' bağlamında ele alınan TPAB-BİT (ICT-TPCK) Modeli ortaya konmuştur. Alan bilgisi ve pedagojik bilginin BİT ile işlendiği ve çevre, öğrenen faktörlerinin de eklendiği model Şekil 6' da verilmiştir.



Şekil 2.6 TPAB-BİT Modeli (Ay, 2015)

2.6.9. TPACK-deep/ Teknopedagojik Eğitim Modeli

Kabakçı Yurdakul ve diğer. (2012) tarafından TPACK-deep ya da Teknopedagojik Eğitim olarak tanımlanan ve TPAB Modeline ek olarak öğretmenlerde bulunması gereken tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma yeterliliklerini içeren model belirlenmiştir.



Şekil 2.7 TPACK-deep Modeli (Kabakci Yurdakul vd. , 2012)

Şekil 7’de gösterilen TPACK-deep Modeline göre tasarım faktörü, öğretmenlerin ders öncesi dersin içeriğini zenginleştirebilecek öğretim sürecini teknolojik ve pedagojik bilgileri doğrultusunda tasarlama becerilerini ifade eder. Etik faktörü, öğretmenlik meslek etiğiyle beraber teknoloji etiğinin bir parçası olan telif hakkı, fikri mülkiyet konularını ifade eder. Uygulama faktörü öğretmen tarafından planlanan öğretim süreci ve sürecin değerlendirilmesi aşamalarında teknolojiyi kullanabilme yeterliliğidir. Uzmanlaşma faktörü ile de öğretmenin hem alanında, hem pedagojik açıdan uzmanlaşıp ve tüm bunları gerekli durumlarda teknolojiyle yansıtabilmesi hususunda kendini geliştirerek liderlik etmesidir (Ay, 2015).

2.6.10. TPAB Uygulama Modeli

Yeh, Hsu, Wu, Hwang ve Lin (2013) TPAB modeli ile öğretmenlik deneyimi ve öğretim uygulamaları sürecini bir araya getirerek Şekil 8’de verilen TPAB Uygulama modelini ortaya koymuşlardır.



Şekil 2.8 TPAB-Uygulama Modeli (Ay, 2015)

Bu model öğrenenler, konu içeriği, program tasarımı, uygulamalı öğretim, değerlendirmeler olmak üzere beş pedagojik alan; BİT'i öğrencileri anlamada kullanma, BİT'i içeriği anlamada kullanma, BİT ile yoğrulmuş program planlama, BİT tasarımları kullanma, BİT ile bütünleşmiş öğretim stratejileri kullanma, öğretim yönetiminde BİT'i kullanma, öğretim içeriğini BİT ile yoğurma ve BİT'i öğrencileri değerlendirmede kullanma olmak üzere sekiz bilgi boyutundan oluşmaktadır (Ay, 2015).

2.7. TPAB Bağlamında Yapılan Çalışmalar

TPAB bağlamında dünden bugüne öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yurt içi ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de yapılan çalışmalarsa son yıllarda artış göstermektedir (Baran& Canbazoglu Bilici, 2015). Yapılan çalışmaların bir kısmı TPAB'in ölçülmesi ve tanımlanmasını hedeflerken bir kısmı da öğretmen ve öğretmen

adaylarının TPAB ve bileşenlerine yönelik bilgilerinin gelişimlerinin belirlenmesine yöneliktir (Yılmaz, 2020).

Konokman Yavuz, Yanpar Yelken& Sancar Tokmak (2012) tarafından sınıf öğretmen adaylarına yönelik TPAB algılarının teknolojiyi kullanma düzeyi, teknolojiye erişim düzeyi ve yeni teknolojilere ilgi düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmada bu üç değişkenin yüksek olduğu öğretmen adaylarının TPAB'lerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Albayrak Sarı, Canbazoglu Bilici vd. (2016) 'nin farklı branşlardaki öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri ile BİT'e yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki tespit edilerek farklı branşlar arasında TPAB yeterliliklerinde ve BİT'e yönelik tutumlarında farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz (2020) tarafından yapılan 'Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile TPAB alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda eğitim düzeyleri, hizmet süresi ve teknolojiye erişim bilirlilik düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamakla beraber cinsiyet değişkeni dört alt boyutta erkek öğretmenler lehine, yaş değişkeni bir alt boyutta 41 ve üzeri yaş aralığında olanlar lehine hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumlarına göre tüm alt boyutlarda evet cevabını verenler lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur (Yılmaz, 2020).

Korucu, Usta ve Atun (2017) tarafından 2010-2016 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan TPAB çalışmalarındaki eğilimler incelendiğinde , araştırmalarda çalışma grubu olarak çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adaylarının seçildiği; branş dağılımına göre ise çoğunlukla ortaokul öğretmenleri ve sayısal derslerin öğretmenlerine yönelik çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Korucu, Usta & Atun, 2017).

Kıyık (2020) tarafından yapılan 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Seviyelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi' adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının TPAB düzeylerinin ne olduğu ve çeşitli değişkenlere göre TPAB

düzeylerinin değişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda da sınıf öğretmeni adaylarının TPAB seviyelerinin yüksek olduğu ve Teknolojik Bilgi (TB), Pedagojik Bilgi (PB), Alan Bilgisi (AB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), TPAB seviyelerinin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca TPAB seviyelerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, interneti haftada kullanma sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken yaş, internet tecrübesi ve bilgisayar tecrübesi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Karasu (2019) tarafından Edebiyat öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri anlamlı düzeyde yüksek çıktığından cinsiyet değişkeninin teknoloji bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, teknolojik içerik bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknopedagojik alan bilgisi toplam puan düzeyini anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda TPAB puan düzeyleri mezun olunan fakülteye göre incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre teknopedagojik alan bilgisi eğitimlerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılma durumu değişkeni açısından yapılan çalışmada anlamlı bir fark gözlenmemekle beraber mesleki kıdem değişkeninin TPAB üzerinde anlamlı olarak etkisinin olmadığı da görülmüştür.

Altunoğlu (2017) tarafından yapılan ‘Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeyleri ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi’ adlı çalışma kapsamında 188 fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine sonuçlanıp, kıdemlerine göre 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü görev süresi ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir Atalay (2016) tarafından yürütülen ‘Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Durumlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi’ adlı çalışmada e 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 264 Türkçe öğretmeni adayının Şahin (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TPAB) ve kişisel bilgiler formu kullanılarak TPAB seviyelerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda öğretmen adayları teknolojik bilgi düzeyinde kendilerine yönelik algıları yüksek çıkarken TAB ve PAB açısından bilgi düzeyleri orta düzeyden biraz daha az seviyededir. Teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi kapsamında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olmaksızın bütün boyutlarda erkeklerin lehine sonuçlanmıştır. İnternete kolay erişim durumları ve kendi bilgisayarına sahip olma gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark ortaya çıkıp bu fark her iki değişkene ‘evet’ diyenlerin lehinedir.

Doğru(2016) tarafından yapılan ‘Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle İlgili Yeterliliklerinin İncelenmesi’ adlı çalışmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin yeterli düzeyde teknoloji bilgilerinin olmadığı, teknoloji okuryazarlığı hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, PB’ lerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, AB boyutunda yüksek seviyede oldukları ve bununla beraber TPB düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı ve Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) düzeylerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) düzeylerine oranla yüksek seviyede olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Topçu (2020) tarafından yapılan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 46 farklı kurumda görev yapan 151 matematik öğretmenin TPAB algılarının incelendiği çalışmada TPAB modelini oluşturan TB, PB, AB, PAB, TPB, TAB ve TPAB bilgi türleri kapsamında öz değerlendirme algıları betimlenmiştir. Veri toplama sürecinde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Değerlendirme Ölçeği (TPAB-ÖDÖ) ‘nin kullanıldığı bu çalışmada matematik öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında kendilerini yeterli seviyede gördükleri; yaş, bilgisayar sahibi olma durumu, meslekteki görev süresi, mezun oldukları fakülte ve görev yaptıkları kurum kademesi değişkenleri doğrultusunda PB, AB, TB, PAB, TAB, TPB ve TPAB’ leri arasında farklılaşma görülmemiştir. Cinsiyet, kurum türü, bilgisayar kullanma süresi ve düzeyine göre farklılaşmalar görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin TB algıları erkek öğretmenlere göre düşük çıkmış ve bunun nedeninin kadın öğretmenlerin teknolojiye daha temkinli yaklaşımları olarak görülmüştür. Aynı zamanda özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin resmi kurumlara göre TB, TPB, PAB, ve TPAB bilgi türü algıları yüksek çıkmış, bilgisayar kullanma süresi arttıkça TB, TAB, TPB, PAB ve TPAB doğrultusunda öz güvenleri artmıştır.

Baran& Canbazoglu Bilici (2015) tarafından yapılan alanyazın incelemesi çalışmasıyla Türkiye’de TPAB bağlamında yapılan 30 araştırma incelenerek TPAB

çalışmalarının çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yapıldığı, fen ve matematik alanlarında TPAB çalışmalarına ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Baran& Canbazoğlu Bilici, 2015). Aşağıdaki tablolarda Baran& Canbazoğlu Bilici (2015) tarafından yapılan alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen Türkiye'deki TPAB Ölçek Geliştirme, Uyarlama ve Uygulama çalışmaları verilmiştir.

Tablo 2.4. *Türkiye'deki TPAB Ölçek Geliştirme, Uyarlama ve Uygulama Çalışmaları*

Çalışma	Ölçek Geliştirme	Ölçek Uyarlama/Uygulama	Uyarlanan veya Kullanılan Ölçek	Örneklem Grubu
1.Altun (2013)		✓	Bahçekapılı (2011) tarafından uyarlanan TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	322 öğretmen
2.Bal ve Kandemir (2013)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği'nin (Schmidt ve diğerleri, 2009)	171 sosyal bilgiler öğretmeni
3.Canbazoğlu Bilici ve diğerleri (2013)	✓		Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-yeterlik ölçeği (TPACK-ÖyÖ)	808 fen bilgisi öğretmen adayı
4.Dikkartın Övez ve Akyüz (2013)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	473 ilköğretim matematik eğitimi öğretmen adayı
5.Doğan (2010)	✓		TPAB tutum anketi	361 öğretmen adayı
6.Kabakçı Yurdakul (2011)		✓	Teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik ölçeği	6945 öğretmen adayı
7.Kabakci Yurdakul ve diğerleri (2012)	✓		TPACK-deep ölçeği	995 öğretmen adayı
8.Kaya ve Dağ (2013)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	Üç farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği anabilim dalında 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 352 öğretmen adayı
9.Kaya ve diğerleri (2013)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	Dört farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği anabilim dalında son sınıfta öğrenim gören 407 öğretmen adayı
10.Öztürk (2013)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	239 öğretmen adayı
11.Öztürk ve Horzum (2011)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	291 öğretmen
12.Pamuk ve diğerleri (2013)	✓		TPAB ölçeği	882 öğretmen adayı
13.Pamuk ve diğerleri (2012)		✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	170 öğretmen adayı

Tablo2.4. Türkiye’deki TPAB Ölçek Geliştirme, Uyarlama ve Uygulama Çalışmaları (Devamı)

14.Sancar-Tokmak ve diğerleri (2012)	✓	Graham ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Timur ve Taşar (2011a) tarafından Türkçe’ye uyarlaması	101 matematik, fen bilgisi ve Türkçe eğitimi öğretmen adayı
15.Sancar-Tokmak ve diğerleri (2013)	✓	Graham ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Timur ve Taşar (2011a) tarafından Türkçe’ye uyarlaması	154 okul öncesi öğretmen adayı
16.Semiz ve İnce (2012)	✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği (Schmidt ve diğerleri, 2009)	760 beden eğitimi öğretmen adayı
17.Sahin (2011)	✓	TPAB anketi	348 öğretmen adayı
18.Sahin ve diğerleri (2013)	✓	Sahin (2011) tarafından geliştirilen TPAB anketi	163 öğretmen adayı
19.Mandacı Şahin ve diğerleri (2013)	✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği’nin (Schmidt ve diğerleri, 2009) Öztürk ve Horzum (2011) uyarlaması	295 öğretmen adayı
20.Timur ve Taşar (2011a)	✓	Graham ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) uyarlaması	393 fen ve teknoloji öğretmeni
21.Timur ve Taşar (2011b)	✓	Graham ve diğerleri (2009) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Timur ve Taşar (2011a) tarafından uyarlaması	95 fen bilgisi öğretmeni
22.Yavuz-Konokman ve diğerleri (2013)	✓	TPAB öz-yeterlik ölçeği’nin (Schmidt ve diğerleri, 2009) Öztürk ve Horzum (2011) uyarlaması	128 sınıf öğretmen adayı

Yapılan araştırmalar incelendiğinde TPAB konusunda Türkçe öğretmenlerine yönelik özel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada da Direkci, Şimşek ve Ayvalli (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan TPAB ölçeği ile Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri çeşitli değişkenler bakımından saptanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılarak yürütülmüştür. Karasar (2007: 77)' a göre araştırılan konuda var olan durumun en iyi şekilde yansıtılarak, ortaya çıkan sonucun betimlendiği tarama modeli eğitim alanındaki çalışmalarda en sık kullanılan modellerdendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Antalya ilinde görev yapmakta olan ve araştırmamıza gönüllülük esasına dayalı olarak katılım gösteren 196 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. *Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	114	58.2
	Erkek	82	41.8
Yaş	35 yaş altı	104	53.1
	35 yaş üzeri	92	46.9
Mezuniyet Yılı	2010 yılı ve altı	95	48.5
	2010 yılı ve üzeri	101	51.5
Eğitim Durumu	Lisans	154	78.6
	Yüksek Lisans	42	21.4

Tablo 3.1. 'de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki Türkçe öğretmenlerinin 114'ü (%58.2)' si kadın iken, 82'si (%41.8)' i erkektir. Katılımcıların yaşları dikkate alındığında 104'ünün(%53.1) 35 yaş altı iken 92'sinin(%46.9) 35 yaş üzeri olduğu görülmektedir. Mezuniyet yılı dikkate alındığında toplam katılımcı sayısının 95'inin (%48.5) 2010 yılı ve altı iken 101'inin (%51.5) 2010 yılı ve üzeri olduğu görülmektedir. Eğitim durumu dikkate

alındığında ise toplam katılımcı sayısının 154'ünün (%78.6) lisans eğitim düzeyinde, 42'sinin (%21.4) yüksek lisans eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. *Çalışma Grubunun Teknolojik Yeterlilikleri ile İlgili Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	Grup	f	%
Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	Evet	119	60.7
	Hayır	77	39.3
Ders Sürecinde Web2.0 Araçlarını Kullanma Durumu	Evet	154	78.6
	Hayır	42	21.4
Teknolojik Yeterlilikler Bakımından Kişinin Kendi Durumunu Tanımlama Durumu	Kötü	11	5.6
	Orta	68	34.7
	İyi	97	49.5
	Çok İyi	20	10.2

Tablo 3.2.' de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu dikkate alındığında 119 (%60.7) katılımcı hizmet içi eğitime katılmıştır (evet), 77(%39.3) katılımcı ise hizmet içi eğitime katılmamıştır (hayır). Ders sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanma durumu dikkate alındığında katılımların 154(%78.6)' ünün bu araçları kullandığı(evet), katılımcıların 42 (%21.4)'sinin ise kullanmadığı görülmektedir. Katılımcıların kendi teknolojik yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri dikkate alındığında 11(%5.6) katılımcının kendisini 'Kötü' düzeyde; 68(%34.7)' inin 'Orta' düzeyde; 97(%49.5)'sinin kendisini 'İyi' düzeyde; 20(%10.2)'sinin ise kendisini 'Çok İyi' düzeyde tanımladığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerine uygulanmak üzere Direkci, Şimşek ve Ayvalli (2020) tarafından geliştirilen 'Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği' gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada veriler Türkçe öğretmenlerinden 'Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği' ile toplanmıştır. Ölçek sorularının öncesinde ölçeğin değişkenlerini oluşturan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet yılı, öğretmenlerin teknolojik yeterlilikler açısından kendini ne düzeyde gördükleri, teknolojik yeterlilikler alanında hizmetiçi eğitime katılma durumu, ders sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanma

durumu gibi bilgileri içeren sorular verilmiştir. Ayrıca katılımcılara ‘Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği’ maddeleri yöneltilerek orijinal ölçekte olduğu gibi ‘1.Kesinlikle katılıyorum, 2.Katılıyorum, 3.Kararsızım, 4.Katılmıyorum, 5.Kesinlikle katılmıyorum’ gibi sorular yöneltilmiştir.

Direkci, Şimşek& Ayvalli (2020) tarafından geliştirilen Likert tipindeki ölçek 5 alt boyut (1. Boyut: Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu, 2. Boyut: Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu, 3. Boyut: Teknoloji Bilgisi Boyutu, 4. Boyut: Alan Bilgisi Boyutu, 5. Boyut: Pedagoji Bilgisi Boyutu) dahilindeki 46 maddeden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerine ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği’ uygulanmıştır. Toplamda 5 alt faktörden oluşan bu ölçek aracılığıyla elde edilen veriler SPSS-21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında verinin hedef analizlere uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla birtakım ön analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, Tablo3’ te sunulmuştur.

Tablo 3. *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Alt Faktörlerinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarının Dağılımına Ait Bulgular*

Alt Faktörler	N	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	196	-0.15	-0.61
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	196	-0.36	-0.59
Teknoloji Bilgisi Boyutu	196	-0.80	0.02
Alan Bilgisi Boyutu	196	-0.54	-0.39
Pedagoji Bilgisi Boyutu	196	-0.79	0.08
Ölçeğin Geneli	196	-0.25	-0.83

Tablo 3’te görüldüğü üzere alt faktörlere ilişkin çarpıklık katsayısı değerleri incelendiğinde -0.15 ile -0.80 arasında değişmektedir. İlgili katsayı değerlerinin ± 1 aralığında olması ve sıfıra yakın olması bakımından dağılımın normal olduğu görülmektedir. Alt faktörlere ilişkin basıklık katsayısı değerleri incelendiğinde 0.08 ile -0.83 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili basıklık değerlerinin normal olduğu kanısına ulaşılmıştır. Normallik varsayımına ilişkin incelemeler sonucunda ilgili verilerin analizinde iki kategorili değişkenlerin ortalamaları arasındaki farkları bulabilmek için Bağımsız Örneklem T Testi,

ikiden fazla kategorisi olan değişkenler içinse Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlgili ANOVA testinde anlamlı farklılığın hangi kategoriler arasında gerçekleştiğinin ortaya konulması amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testi kullanılmıştır. Araştırma çerçevesinde kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliği incelenmiş ve Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Ölçek Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar*

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	17	0.819
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	11	0.850
Teknoloji Bilgisi Boyutu	6	0.731
Alan Bilgisi Boyutu	7	0.791
Pedagoji Bilgisi Boyutu	5	0.775
Ölçeğin Geneli	46	0.990

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğine ilişkin alt boyutlardan elde edilen Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değerlerinin hem ölçek geneli hem de tüm alt faktörler bakımından 0.73 ile 0.99 arasında değişmektedir. Ulaşılan bu sonuca göre alt boyutlara ilişkin ölçme sonuçlarının oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tezin bu bölümünde öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ve teknolojik yeterlilik özelliklerine ilişkin istatistiki bilgiler incelenmiştir. Devamında ilgili ölçek aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde T Testi ve Varyans Analizi uygulanmış ve ulaşılan bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Verilere İlişkin İstatistik Bulgular

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik alan Bilgisi ölçeğinden aldıkları alt boyutlara ilişkin puanlar betimsel istatistikler ile özetlenmiş ve Tablo 4.1. ' de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Kişiler ve Alt Boyutlara İlişkin İstatistik Bulgular

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	196	2.47	5.00	3.91 (0.04)	0.64
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	196	2.00	5.00	4.02 (0.05)	0.73
Teknoloji Bilgisi Boyutu	196	2.33	5.00	4.30 (0.04)	0.64
Alan Bilgisi Boyutu	196	2.00	5.00	3.83 (0.05)	0.78
Pedagoji Bilgisi Boyutu	196	2.00	5.00	4.10 (0.05)	0.78
Ölçeğin Geneli	196	2.57	5.00	4.00 (0.04)	0.61

Teknolojik Pedagojik alan Bilgisi ölçeğinden alınan alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama hesaplanmasında şu aralıklar temel alınmıştır: Yetersiz ($1.00 < \leq 1.99$), Az Yeterli ($2.00 < \leq 3.00$), Yeterli ($3.01 < \leq 4.00$), Çok Yeterli ($4.01 < \leq 5.00$).

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin ölçeğin genelinde elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde; ölçek ortalama puanların genel olarak yeterli ve çok yeterli sınıf düzeyinde bulunduğu görülmektedir.

4.2.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 . Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Xort	Sx	t	sd	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	Kadın	114	3.8524	0.64411	-1.675	194	0.096
	Erkek	82	4.0093	0.65074			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	Kadın	114	3.9715	0.74952	-1.135	194	0.258
	Erkek	82	4.0920	0.71017			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	Kadın	114	4.2339	0.68547	-1.755	194	0.081
	Erkek	82	4.3963	56815			
Alan Bilgisi Boyutu	Kadın	114	3.7268	0.82680	-2.280	194	0.024
	Erkek	82	3.9843	70987			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	Kadın	114	4.0123	0.81806	-1.988	194	0.048
	Erkek	82	4.2366	0.72154			
Ölçeğin Geneli	Kadın	114	3.9289	0.62945	-1.961	194	0.054
	Erkek	82	4.1005	0.58529			

Tablo 4.2. ' de görüldüğü üzere erkek Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeyleri ($\bar{X}$ =4.10) ile kadın Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerinden ($\bar{X}$ =3.92) ortalamalarının yakın olması bakımından cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{194}=-1.96$; $p=0.024 > 0.05$).

İlgili tablodaki cinsiyet değişkenine ilişkin alt boyutların ortalamaları detaylı olarak incelendiğinde AB ($t_{194}=2.280$; $p=0.024 < 0.05$) boyutu ve PB($t_{194}=-1.988$; $p=0.048 < 0.05$) boyutlarının anlamlı olduğu; TPAB($t_{194}=-1.675$; $p=0.096 > 0.05$), PAB($t_{194}=-1.135$; $p=0.258 > 0.05$) ve TB($t_{194}=-1.755$; $p=0.081 > 0.05$) boyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından etkili bir unsur olmadığı görülmektedir.

4.3.Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar yaş değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Xort	Sx	t	sd	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	35-	104	3.9140	0.64910	-,092	194	0.927
	35+	92	3.9226	0.65427			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	35-	104	3.9226	0.71519	-,741	194	0.460
	35+	92	4.0632	0.75626			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	35-	104	4.2724	0.75626	-,681	194	0.497
	35+	92	4.3351	0.63115			
Alan Bilgisi Boyutu	35-	104	3.7761	0.79247	-1,104	194	0.271
	35+	92	3.9006	0.78296			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	35-	104	4.1096	0.79702	,066	194	0.947
	35+	92	4.1022	0.77573			
Ölçeğin Geneli	35-	104	3.9781	0.61975	-,545	194	0.586
	35+	92	4.0262	0.61348			

Tablo 4.3' te görüldüğü üzere, 35 yaş üstü ve 35 yaş ve altı Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeyleri ilişkin ortalamalar arasındaki farkların ölçek geneli ve alt boyutlar bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{194}=-,545$; $p=0.586 > 0.05$). Bir diğer yandan, yaş değişkenine ilişkin ölçek geneline ilişkin ortalamaların birbirine oldukça benzer olması, anlamlı olmayan bulgu sonuçlarını açıkça ortaya koymaktadır (35 yaş üstü: $\bar{X}=4.0262$, 35 yaş ve altı: $\bar{X}=3.9781$).

Elde edilen bulgulara göre yaş değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından etkili bir unsur olmadığı görülmektedir.

4.4.Mezuniyet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar mezuniyet yılı değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4 Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Mezuniyet Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Yılı	N	Xort	Ss	t	sd	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	2010- 2010+	95 101	3.8638 3.9691	0.65622 0.64291	-1.135	194	0.258
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	2010- 2010+	95 101	4.0193 4.0243	0.75095 0.72121	-.047	194	0.962
Teknoloji Bilgisi Boyutu	2010- 2010+	95 101	4.2912 4.3119	0.65503 0.63362	-.224	194	0.823
Alan Bilgisi Boyutu	2010- 2010+	95 101	3.8602 3.8105	0.79675 0.78379	0.440	194	0.660
Pedagoji Bilgisi Boyutu	2010- 2010+	95 101	4.0905 4.1208	0.78809 0.78592	-0.269	194	0.788
Ölçeğin Geneli	2010- 2010+	95 101	3.9808 4.0194	0.61477 0.61906	-0.437	194	0.663

Tablo 4.4’ te görüldüğü üzere, 2010 yılı ve öncesi, ve 2010 yılı sonrası Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterlilik düzeylerine ilişkin ortalamalar arasındaki farkların ölçek geneli ve alt boyutlar bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{194}=-0.437$; $p=0.663 > 0.05$). Bir diğer yandan, yaş değişkenine ilişkin ölçek geneline ilişkin ortalamaların birbirine oldukça benzer olması, anlamlı olmayan bulgu sonuçlarını açıkça ortaya koymaktadır (2010 ve yılı öncesi: $\bar{X}=3.9808$, 2010 yılı sonrası: $\bar{X}=4.0194$).

Elde edilen bulgulara göre mezuniyet yılı değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından etkili bir unsur olmadığı görülmektedir.

4.5.Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar eğitim düzeyi değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Xort	Sx	t	sd	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	Lisans	154	3.8231	65986	-4.069	194	0.000
	Yüksek Lisans	42	4.2661	0.47527			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	Lisans	154	3.9494	0.74258	-2.692	194	0.008
	Yüksek Lisans	42	4.2879	64154			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	Lisans	154	4.2273	0.64783	-2.692	194	0.005
	Yüksek Lisans	42	4.5754	0.54748			
Alan Bilgisi Boyutu	Lisans	154	3.7059	0.79030	-4.593	194	0.000
	Yüksek Lisans	42	4.3061	0.57971			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	Lisans	154	4.0104	0.78974	-3.354	194	0.001
	Yüksek Lisans	42	4.4571	0.66595			
Ölçek Geneli	Lisans	154	3.9086	61652	-4.177	194	0.000
	Yüksek Lisans	42	4.3385	48558			

Tablo 4.5. 'te görüldüğü üzere YL seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamaların ($\bar{X}$ =4.3385) ile Lisans seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ($\bar{X}$ =3.9086) ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir ($t_{194}=-4.177$; $p=0.000<0.05$).

İlgili tablodaki cinsiyet değişkenine ilişkin alt boyutların ortalamaları detaylı olarak incelendiğinde; TPAB($t_{194}=-4.069$; $p=0.000<0.05$), PAB($t_{194}=-2.692$; $p=0.008<0.05$), TB($t_{194}=-2.692$; $p=0.005<0.05$), AB ($t_{194}=-4.593$; $p=0.005<0.05$) ve PB($t_{194}=-3.354$; $p=0.001<0.05$) adlı alt boyutlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre eğitim düzeyi değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından etkili bir unsur olduğu görülmektedir.

4.6. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar hizmet içi eğitim değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.6.'de sunulmuştur.

Tablo 4.6 Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	N	Xort	Sx	t	sd	P
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	Evet	119	4.1458	0.58040	6.763	194	0.000
	Hayır	77	3.5661	0.59486			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	Evet	119	4.2851	0.59865	6.960	194	0.000
	Hayır	77	3.6151	0.74118			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	Evet	119	4.4888	0.50967	5.419	194	0.000
	Hayır	77	4.0130	0.71878			
Alan Bilgisi Boyutu	Evet	119	4.1200	0.60265	7.044	194	0.000
	Hayır	77	3.3933	0.84042			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	Evet	119	4.3697	0.59526	6.418	194	0.000
	Hayır	77	3.6987	0.86853			
Ölçeğin Geneli	Evet	119	4.2443	0.51129	7.895	194	0.000
	Hayır	77	3.6242	0.57470			

Tablo 4.6 ‘da görüldüğü üzere ilgili hizmet içi eğitimleri alan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamaların (Evet: $\bar{X}$ =4.2443) ile hizmet için eğitimleri almayan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait (Hayır: $\bar{X}$ =3.6242) ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir ($t_{194}=7.895$; $p=0.000 < 0.05$).

İlgili tablodaki cinsiyet değişkenine ilişkin alt boyutların ortalamaları detaylı olarak incelendiğinde; TPAB($t_{194}=6.763$; $p=0.000 < 0.05$), PAB($t_{194}=6.960$; $p=0.000 < 0.05$), TB($t_{194}=5.419$; $p=0.000 < 0.05$), AB ($t_{194}=7.044$; $p= 0.005 < 0.05$) ve PB($t_{194}=6.418$; $p=0.001 < 0.05$) adlı alt boyutlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre hizmet içi değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından etkili bir unsur olduğu görülmektedir.

4.7.Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar Web 2.0 değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumu	N	Xort	Sx	t	sd	p
Teknoloji Destekli Pedagoji ve Alan Bilgisi Boyutu	Evet	154	3.9813	0.64640	2.648	194	0.009
	Hayır	42	3.6863	0.61594			
Pedagojik Alan Bilgisi Boyutu	Evet	154	4.0621	0.61594	1.473	194	0.142
	Hayır	42	3.8745	0.62371			
Teknoloji Bilgisi Boyutu	Evet	154	4.3279	0.62371	1.087	194	0.278
	Hayır	42	4.2063	0.61904			
Alan Bilgisi Boyutu	Evet	154	3.8831	0.79017	1.659	194	0.099
	Hayır	42	3.6565	0.76513			
Pedagoji Bilgisi Boyutu	Evet	154	4.1416	0.79440	1.211	194	0.227
	Hayır	42	3.9762	0.74468			
Ölçeğin Geneli	Evet	154	4.0483	0.62472	2.091	194	0.038
	Hayır	42	3.8261	0.55395			

Tablo 4.7’ de görüldüğü üzere ilgili Web 2.0 araçlarını kullanan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamaların (Evet: $\bar{X}$ =4.0483) ile Web 2.0 araçlarını kullanmayan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait (Hayır: $\bar{X}$ =3.8261) ortalamalarından anlamlı şekilde yüksektir ($t_{194}=2.091$; $p=0.000 < 0.038$).

İlgili tablodaki Web 2.0 değişkenine ilişkin alt boyutların ortalamaları detaylı olarak incelendiğinde; TPAB($t_{194}=2.648$; $p=0.009 < 0.05$) boyutunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu; PAB($t_{194}=1.473$; $p=0.142 > 0.05$), TB($t_{194}=1.087$; $p=0.278 > 0.05$), AB ($t_{194}=1.659$; $p=0.099 > 0.05$) ve PB($t_{194}=1.211$; $p=0.227 > 0.05$) adlı alt boyutların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre Web 2.0 değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından genel olarak (özellikle TPAB alt boyutu bakımından) etkili bir unsur olduğu görülmektedir.

4.8. Kişinin Kendini Teknolojik Yeterlilik Bakımından Tanımlama Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar yeterlilik tanımlama değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Kişinin Kendini Teknolojik Yeterlilik Bakımından Tanımlama Durumu Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları*

Alt Boyutlar	Sınıf	N	X	Sx	F(3-194)	P	Fark(Post Hoc)
TPAB	Kötü	11	3,1016	,44340	43,014	0,000	Orta ile kötü p(0.63)
	Orta	68	3,5268	,51747			
	İyi	97	4,1328	,52196			
	Çok İyi	20	4,6559	,40989			
PAB	Kötü	11	3,0579	,58249	42,881	0,000	İyi ile çok iyi p(0,127)
	Orta	68	3,5551	,61343			
	İyi	97	4,3280	,56156			
	Çok İyi	20	4,6545	,45940			
TB	Kötü	11	3,5303	,45837	39,234	0,000	Kötü ile orta p(0.162)
	Orta	68	3,8995	,65293			
	İyi	97	4,5481	,44093			
	Çok İyi	20	4,9000	,17438			
AB	Kötü	11	2,6494	,43968	38,156	0,000	İyi ile çok iyi p(0.265)
	Orta	68	3,4013	,74548			
	İyi	97	4,1443	,54222			
	Çok İyi	20	4,4571	,67102			
PB	Kötü	11	3,0727	,90010	28,067	0,000	İyi ile çok iyi p(0,241)
	Orta	68	3,7118	,76286			
	İyi	97	4,3753	,57754			
	Çok İyi	20	4,7100	,48330			
Ölçek Geneli	Kötü	11	3,0751	,34350	62,972	0,000	Tamamı anlamlı
	Orta	68	3,5832	,46594			
	İyi	97	4,2618	,45183			
	Çok İyi	20	4,6630	,31930			

Tablo 4.7' de görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin kişinin kendi, mevcut teknolojik yeterlilik durumunu tanımlama alt boyutunun farklı (kötü, orta, iyi, çok iyi) düzeylerine ilişkin

ortalamlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($F_{(3-194)} = 43,014$; $p=0.000 < 0.05$).

İlgili değişkene ilişkin alt boyutlar detaylı olarak incelendiğinde, TPAB($F_{(3-194)} = 43,014$; $p=0.000 < 0.05$), PAB($F_{(3-194)} = 43,014$; $p=0.000 < 0.05$), TB($F_{(3-194)} = 43,014$; $p=0.000 < 0.05$), AB($F_{(3-194)} = 43,014$; $p=0.000 < 0.05$) ve PB($F_{(3-194)} = 43,014$; $p=0.000 < 0.05$) adlı alt boyutların tamamının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Elde edilen farkın kaynağını tespit etmek ya da farklılığın hangi ikili grupların ortalama farklarında belirginleştiğinin ortaya konması amacıyla yapılan post-hoc (Bonferroni) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre;

TPAB boyutunda sadece “iyi” ve “kötü” sınıfı arasında ($p=0.63>0.05$), PAB boyutunda sadece “iyi” ve “çok iyi” sınıfı arasında ($p=0,127>0.05$), TB boyutunda sadece “kötü” ve “orta” sınıfı arasında ($p=0.162>0.05$), AB boyutunda sadece “iyi” ve “çok iyi” sınıfı arasında ($p=0.265>0.05$), PB boyutunda ise sadece “iyi” ve “çok iyi” sınıfı arasında ($p=0.241>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Elde edilen bulgulara göre “kişinin kendi, mevcut teknolojik yeterlilik durumunu tanımlama” boyutunun alt sınıflarına ilişkin ortalamlar genel olarak incelendiğinde; “kötü” sınıfına ilişkin ortalamanın en düşük ortalama olması ($\bar{X} = 3,0751$ / yeterli ancak az yeterli sınıfına oldukça yakın) ve “çok iyi” sınıfına ilişkin ortalamanın en yüksek ortalama olması ($\bar{X} = 4,6630$ / çok yeterli) bakımından ilgili analizin tutarlı olduğu, elde edilen bulgulara göre “kişinin kendi, mevcut teknolojik yeterlilik durumunu tanımlama” değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilik düzeyleri açısından genel etkili bir unsur olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterliliklerinin tespit edilmesi ve öğretmenlerin demografik özellikleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Direkci, Şimşek ve Ayvalli (2020) tarafından geliştirilen Türkçe öğretmenlerine yönelik TPAB ölçeği uygulanarak yapılan bu araştırma 2020-2021 yılları arasında Antalya ilinde görev yapan 196 Türkçe öğretmeni ile tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri cinsiyet değişkeni bakımından değerlendirildiğinde, erkek veya kadın öğretmenlerin TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda TPAB yeterlilikleri bakımından kadın erkek farkı gözetmeksizin her öğretmenin bu alanda kendini geliştirebileceği ve cinsiyetin TPAB yeterliliği açısından belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir. Ancak Karasu (2019) 'nın Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin teknopedagojik puan düzeyleri erkek öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Bununla beraber Kılıçkeser (2019) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan bilgileri cinsiyet değişkeni açısından incelendiği çalışmada AB, PB, PAB, TAB, TPB alt boyutları ve TPAB ölçeğinin bütününde cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmeyip, TB ve TPAB alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir Atalay (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise Türkçe öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek öğretmen adayları lehine sonuçlar elde edilmiştir. Coşkun (2016)'un çalışmasında ise öğretmen adaylarının TB, PAB cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülmezken PB boyutundan bayan öğretmenler lehine bir fark görülmüştür. Çoklar (2016) tarafından sınıf öğretmeni adaylarına ve Kıyık (2016) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yürütülen çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni TPAB için önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Yine Usta (2021)' nın sınıf öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmada da öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırma çerçevesindeki Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri yaş ve mezuniyet yılı değişkenleri açısından incelendiğinde de bu değişkenlerin de TPAB yeterlilikleri açısından anlamlı unsurlar olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitekim Bilici ve Güler (2016)'in araştırma sonuçlarına göre de yaş değişkeni tüm alt boyutlarla beraber TPAB ölçeği genelinde anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Topçu (2020) tarafından matematik öğretmenlerine ve Usta (2021) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yürütülen benzer çalışmalarda da yaş değişkeninin TPAB düzeylerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki TPAB yeterlilikleri bağlamında gerekli eğitimleri alan ve kendini geliştirmeye açık olan öğretmenler için yaş veya mezuniyet yılı farkı gözetmeksizin bu alanda yeterli düzeye gelmelerinin kendilerini geliştirmelerinin önünde herhangi bir engel görülmemektedir.

Yapılan bu araştırmadaki Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerinin öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olma durumlarına göre incelendiğinde yüksek lisans seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamalar lisans seviyesindeki Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamalardan yüksek çıkmıştır. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimi almasının öğretmenlerin TPAB seviyelerine ilişkin olumlu bir katkısı olabileceğini ve öğretmenleri bu alanda geliştirebileceğini söylemek mümkündür. Coğrafya öğretmenleri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin eğitim düzeyi doğrultusunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğru, 2016).

Araştırma kapsamındaki Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre incelendiğinde teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi eğitimleri alan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamaların hizmet içi eğitimleri almayanlara göre daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Kılıçkeser (2019)'in ilköğretim öğretmenleriyle yürütmüş olduğu çalışmada ise hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Buna rağmen sınıf öğretmenlerine yönelik Karadeniz ve Vatanartıran (2015) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitim değişkeninin teknoloji ve alan bilgilerine anlamlı katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Yılmaz (2020)'in çalışmasında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin TPAB

yeterlilikleri alanında kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerden faydalanılabileceği ve hizmet içi eğitimlerin bu doğrultuda geliştirilebileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri öğretmenlerin Web2.0 araçlarını kullanıp kullanmama durumuna göre incelendiğinde Web 2.0 araçlarını kullanan Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine ilişkin yeterlilik düzeylerine ait ortalamaların Web 2.0 araçlarını kullanmayan Türkçe öğretmenlerine kıyasla daha iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Windows, Pardus, EBA, Pawtoon gibi Web2.0 araçlarının kullanımının araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerini olumlu etkilediği söylenebilir. Öyle ki teknolojik yeterlilikler bakımından kendini iyi düzeyde gören öğretmenlerin Web2.0 araçlarını kullanma açısından da iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin TPAB ölçeğine verdiği cevaplar üzerinden elde edilen ortalamalar incelendiğinde; kişinin kendi mevcut teknolojik yeterlilik durumunu ‘kötü’ olarak tanımlayanların ortalamasının yeterli ve az yeterli sınıfına oldukça yakın çıktığı, kendisini ‘çok iyi’ olarak tanımlayanların ortalamalarının ise çok yeterli çıktığı görülmüştür. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin ölçek sonucunda oluşan gerçek teknolojik yeterlilikleri ile kendilerine yönelik teknolojik özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin teknolojik yeterlilikler alanında hizmet içi eğitim alan ve Web2.0 araçlarını kullananlar TPAB yeterliliğini ‘İyi’ ve ‘Çok iyi’ olarak tanımlayan kişilerdir. Hizmet içi eğitim ve Web2.0 araçlarının kullanım durumuna ilişkin yapılan T Testi sonuçları ve kişinin kendi mevcut teknolojik yeterlilik durumunu ‘İyi’ veya ‘Çok İyi’ şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Bu durumda ilgili analizlerin geçerlilik bakımından birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak bu çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri ölçeğinin genelinde elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde analiz sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarından aldıkları ortalama değerler (TPAB=3.91, PAB=4.02, TB= 4.30, AB= 3.83, PB= 4.10) ve ölçek genelinden elde edilen ortalama puan ($\bar{x}$ =4.00) olarak belirlenmiştir. Bu değerler doğrultusunda ölçek ortalama puanlarının genel olarak yeterli ve çok yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yönelik yapılan benzer bir çalışmada da öğretmenlerin TPAB düzeylerinin

genel anlamda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gündoğdu, 2022). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdurak Sıngın& Gökbulut, 2020). Öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin tespit edilmesine ilişkin yapılan bir çalışmada da öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çakan& Soysal, 2020).

5.2.Öneriler

İlgili incelemeler ışığında; Türkçe öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin, hizmet içi eğitime katılma durumların, Web 2.0 araçlarına erişme durumlarının, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin niteliğine oldukça katkısı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öneride bulunmak gerekirse;

- Bu araştırma Antalya ilinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda yürütölmüştür. Sonraki araştırmalar il sayısı ve örneklem sayısı artırılarak daha geniş kapsamlı olarak yürütölmelidir.
- Literatüre bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine yönelik yapılan çalışmaların diğer branşlara göre sınırlı sayıda olduğu görölmüştür. Türkçe eğitimi alanında TPAB bağlamında daha geniş kapsamlı çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Teknolojik yeterlilikler, pedagojik yeterlilikler ve alan bilgisi yeterlilikleri alanında hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve niteliği iyileştirilmelidir.
- Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmak, güncellemek ve geliştirmek maksatlarıyla eğitim düzeylerini yükseltmeleri konusunda teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlere Web 2.0 araçlarına daha nitelikli şekilde erişmeleri konusunda imkan sağlanmalıdır. Web 2.0 araçlarının Türkçe derslerine nitelikli bir şekilde adapte edilebilmesi için çalışmalar yürütölmelidir.
- Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin geliştirilmesine yönelik lisans ve yüksek lisans eğitimleri düzeylerinde çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler yüksek lisans yapmaları noktasında teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Aksin, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) yeterlilikleri: Amasya ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Albayrak Sarı, A., Canbazoglu Bilici, S., Baran, E., & Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1).
- Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisinin iki binli yıllarda yapılandırılması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (1974). Eğitim teknolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 339-344.
- Altunbay, M., & Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Altunoğlu, A. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ay, Y. (2015). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aydoğan Yenmez, A., & Gökçe, S. (2019). Teknoloji destekli matematik etkinliklerinin değerlendirilmesinde samr modelinin kullanımı. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2).
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 149-166.
- Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde " Tablet pc pilot uygulaması" yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bilici, S., & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin tpab düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 15(3).
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- Coşkun, M. K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Çakan, Ş. N., & Soysal, Y. Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. In *International Marmara Social Sciences Congress IMASCON 2020-Autumn* (p. 104).
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çoban, G. Ü., Akpınar, E., Baran, B., Sağlam, M. K., Özcan, E., V. Kahyaoğlu, Y. (2016). Fen bilimleri öğretmenleri için “Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli argümantasyon uygulamaları” eğitiminin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188),1-33.
- Çoklar, A. N. (2014). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliklerinin cinsiyet ve BİT kullanım aşamaları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Dağlı, T. (2018). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Demir Atalay, T. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi durumlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9),247-266.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), 696-703.
- Diler, Ö. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 23-32.

- Direkci, B., Şimşek, B., & Ayvalli, M. (2020). Türkçe öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 272-291.
- Doğru, E. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydur, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.
- Filiz, M. E. T. E., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: PCK and Science Education* (pp.3-17). Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Gökoğlu, S. (2014). *Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *Tech Trends*, 53(5), 70-79.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

- Gündoğdu, H. (2022). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- ISTE (2004). The National Educational Technology Standards.2 Şubat 2021 tarihinde <<http://www.iste.org/standards/>> adresinden alınmıştır.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58 (3), 964–977.
- Kahraman, E. (2013). Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitim ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028.
- Karasar, S. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Karasu, F. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi (tpab) yeterliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karataş, İ., Tunç, M. P., Demiray, E., Ve Yılmaz, N. (2016). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 512-533.

- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 383-393.
- Kılıçkeser, M. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Akyazı örneği). (Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kıyık, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal Of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, Matthew J. and Mishra, Punya (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Konakman Yavuz, G., Yelken Yanpak, T., & Tokman Sancar, H. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'lerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Mersin üniversitesi örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 665-684.
- Korucu, A.T., Usta, E., & Atun, H. (2017). Teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan 2010-2016 dönemi araştırmalardaki eğilimler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-133.
- Kuzhan, M., & Fidan, M. (2020). Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1343-1367.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.

- Meb Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2010). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (Fatih). [Http://Fatihprojesi.Meb.Gov.Tr/](http://Fatihprojesi.Meb.Gov.Tr/) Adresinden 05.06.2021 Tarihinde Erişilmiştir
- Meb. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Meb Yayınları. [Https://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretmenlik-Meslegi-Genel-Yeterlikleri/Icerik/39](https://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretmenlik-Meslegi-Genel-Yeterlikleri/Icerik/39)
- Meb. (2017). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Meb Yayınları. [Http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Ilkogretim-Ozel-Alan-Yeterlikleri/Icerik/257](http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Www/Ilkogretim-Ozel-Alan-Yeterlikleri/Icerik/257)
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City, March 24–28.
- Murat, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarındaki etkisine ilişkin görüşleri/The opinions of the science preservice teachers on the effects of the technopedagogical knowledge competencies on ict usage.
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web2. 0 araçlarının kullanılması*.(Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4), 427-444.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Singın, R. H. Ö., & Gökbulut, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 269-280.
- Şahin, A., & Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Şahin, A., Başbayrak, M., & Çiftçi, B. (2020). Teknoloji destekli türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114.
- Şimşek, N. (1995). Bilgisayar destekli öğretimin yazılım boyutu ve yazılımlarda standard sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 314-327.
- TDK(2021).Güncel Türkçe Sözlük. 2 Şubat 2021 tarihinde < <https://sozluk.gov.tr/>> adresinden alınmıştır.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Tondeur, J. Valcke, M. & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 494–506.
- Topçu, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algılarının incelenmesi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Türk Eğitim Derneği (Ted) (2009). Öğretmen yeterlikleri. [Http://Portal.Ted.Org.Tr/Yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.Pdf](http://Portal.Ted.Org.Tr/Yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.Pdf) Adresinden 05.06.2021 Tarihinde Ulaşılmıştır.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2019. (<https://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/20195716392253-02-T%C3%Bcrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9fretim%20program%C4%B1%202019.Pdf>)
- Usta, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 411-419.
- Yeh, Y., Hsu, Y., Wu, H., Hwang, F., & Lin, T. (2013). Developing and validating technological pedagogical content knowledge- practical (TPACK- practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1-16.
- Yılmaz, M. U. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKLER

Ek-1 Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.07.2021-121933



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.07.2021
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 210

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ**'nin danışmanlığını, **Tuğçe AKISKA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılamadı)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli-izinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek-2 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.08.2021-155649



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-30045022
Konu :Anket Uygulaması

24.08.2021

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :09/08/2021 tarih ve 142453 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tuğçe AKISKA'nın **"Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi"** adlı araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 09/08/2021 tarih ve 142453sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından incelenerek, **"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi"** gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 16/08/2021 tarihli ve 29602580 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:H.Serap DOĞAN

E-Posta:

Unvan : Şef

Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 626e-3f3c-3964-9c92-b44b kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSCCUFPDH2&eS=155649> adresinden yapılabilir. (PIN:82962)

Ek-3 Ölçek Uygulama İzni

Ölçek İzni

Bilal Şimşek

6.04.2021 13:06



Kime: tuğçe akıska

Merhaba hocam, "Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nin Geliştirilmesi" adlı ölçeğimizi "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

--

Arş. Gör. Bilal ŞİMŞEK

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölümü

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tuğçe AKISKA

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü.

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce.

Tarih : 30/08/2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/08/2022

Tuğçe AKISKA

İNTİHAL RAPORU

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 17	% 7	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 2
3	9lib.net İnternet Kaynağı	% 1
4	acikerisim.nigde.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Sakarya University Öğrenci Ödevi	<% 1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1