

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU
YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLİK ÖZYETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Yusuf Mete ELKIRAN

ÇANAKKALE

Ocak, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Yeterlikleri İle Öğretmenlik
Özyeterlikleri Arasındaki İlişki**

Yusuf Mete ELKIRAN
(Doktora Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

Danışman
Prof. Dr. Rauf YILDIZ

Çanakkale
Ocak, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Yeterlikleri İle Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



31.01.2019

Yusuf Mete ELKİRAN

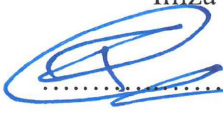
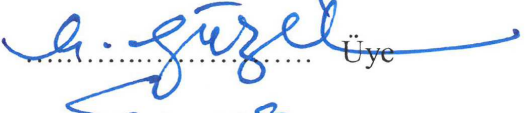



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Yusuf Mete ELKIRAN tarafından hazırlanan çalışma, 31/01/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10160776.....

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Prof. Dr.	Abdurrahman GÜZEL		Üye
Prof. Dr.	Salih Zeki GENÇ		Üye
Dr. Öğretim Üyesi	Hulusi GEÇGEL		Üye
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye

Tarih: 31.01.2019

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Ön söz

Bu araştırma birçok akademisyenin desteğiyle gerçekleşmiştir. Ölçme araçlarının uygulaması Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde 21 üniversitede öğretmenlik uygulaması dersinin bitiminden hemen sonra bahar yarıyılı'nın finallerinin hemen öncesinde eş zamanlı olarak yapılmıştır. Üniversitelerdeki uygulamalarıma izin veren üniversite idarecilerine ayrıca teşekkür ediyorum. Ölçme araçlarının eş zamanlı olarak yapılabilmesi kıymetli tez hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA sayesinde olmuştur. Kendilerine teşekkür ediyorum.

Araştırmanın örneklem belirleme çalışmasında kuramsal olarak önemli yardımlar aldığım Sayın Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK' e görüşlerini benimle paylaştıkları için teşekkür ediyorum. Araştırmanın öğretmen eğitimi alanlarında Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Türkçenin öğretimi ile ilgili olarak Dr. Öğr. Üyesi Hulusi GEÇGEL'e yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Araştırmanın bütün evrelerinde ve ihtiyaç hissettiğim her an bana yardımcı olarak desteğini benden esirgemeyen ihtiyaç duyduğum motivasyonu sağlayan saygıdeğer danışman hocalarım Sayın Prof. Dr. Rauf YILDIZ'a, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA'ya teşekkür ediyorum. Türkçe Eğitimi alanında çalışmalar yapmam için beni destekleyen ve teşvik eden, Türkiye'de Türkçe Eğitimi alanının öncüsü Sayın Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e şükranlarımı sunuyorum.

Bana her zaman olduğu gibi bu süreçte de destek olan, yardımlarıyla, ilgisiyle hayatımı kolaylaştırarak araştırmaya daha fazla zaman ayırmamı sağlayan sevgili eşime ve yoğun çalışmalarımın dolayısıyla istediğim kadar zaman ayıramadığım kıymetli oğluma çok teşekkür ediyorum. Her zaman aileme huzur sağlamak için çabalayan anneme, kayınvalideme, babama, kayınbabama, abim ve ablama çok teşekkür ediyorum.

Çanakkale, 2019

Yusuf Mete ELKIRAN

Özet

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Yeterlikleri İle

Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi çok yönlü olarak incelemektir. Çalışmada derinlemesine araştırma yapmak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden açılımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Sırasıyla nicel verilerin toplanması ve analizi işlemlerinden elde edilen bulgular ışığında nitel olarak araştırma süreci derinleştirilerek yeni bulgularla süreç devam etmiştir. Araştırmanın ilk evresinde nicel bölümü 722 kişiden oluşan Türkçe öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adayları ile, ikinci evresinde nitel bölümü ise 16 kişiden oluşan Türkçe öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi yapılırken aritmetik ortalama, yüzde, frekans t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U testi ve basit korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları olarak “Öğretmenlik Özyeterlik Görüşme Formu”, “Teknopedagojik Eğitim Görüşme Formu” ve “E-İçerik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniğine uygun olarak analizler yapılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin ileri düzeyde olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı, akademik başarı düzeyleri 3.00-3.49 arasında olanların 2.00-2.49 ve 2.50-2.99 arasında olanlara göre öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında kendilerini daha yeterli gördükleri, 25 yaş ve üstü Türkçe öğretmeni adaylarının 21 yaş ve altı Türkçe öğretmeni adaylarına göre strateji boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonuçlarına

ulaşılmasıdır. Teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı, akademik başarı düzeyleri 3.00-3.49 arasında olanların 2.00-2.49 ve 2.50-2.99 arasında olanlara göre ölçeğin geneli olan Teknopedagojik Eğitim düzeyleri ile tasarım ve uygulama alt boyutlarında kendilerini daha yeterli gördükleri, 25 ve üstü yaş diliminde olan Türkçe öğretmeni adayları, 21 ve altı yaş dilimindeki öğretmen adaylarına göre teknopedagojik eğitim tasarım boyutunda ve genel olarak teknopedagojik eğitim konusunda kendilerini daha başarılı gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim becerileri ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri algılarının nicel verilerde elde edilen sonuçlara benzer şekilde ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknopedagojik eğitim ile ilgili verilen yanıtlara göre; nicel verilerle elde edilen bulgular ile nitel görüşmelerdeki bulgular birbiri ile eşleşmemektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara uygun yaklaşım ve yöntemleri teknoloji destek alarak uygulamalarında yetersiz olabilecekleri; etik kurallar ile ilgili yeterince bilgi ve eğitime sahip olmadıkları; derslerde kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir net kaynaklar konusunda yetersiz oldukları; e-içerik oluşturma, arama, bulma, seçme konularında deneyim ve bilgi sahibi olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim teknolojisi, öğretmen eğitimi, öğretmenlik özyeterliği, teknoloji entegrasyonu, teknopedagojik eğitim, Türkçe eğitimi.

Abstract

The Relationship Between Pre-Service Turkish Language Teachers' Technology Integration Competencies and Teacher Sense of Efficacy Competencies

The aim of this research is to examine the relationship between pre-service Turkish language teachers' technology integration competencies and teacher sense of efficacy. This study was conducted by sequential, explanatory mixed method type consisting combination of both qualitative and quantitative methods. Quantitative data were collected and analyzed respectively. Qualitative data were collected and analyzed according to the findings from the quantitative data. In the first phase of the study, the quantitative part was conducted with 722 pre-service teachers. In the second phase of the study, the qualitative part was conducted with 16 pre-service teachers. The study data was collected by "Teachers' sense of efficacy" and "technological pedagogical content knowledge (TPACK-deep)". Frequency, mean, standard deviation, t-test, the Kruskal-Wallis test, the Mann-Whitney U test, and multiple linear regression analysis were used to determine if a statistically significant difference existed. Semi-structured interview forms were used as qualitative data collection tools. Data collection forms are "teaching self-efficiency interview form", " technopedagogical education interview form" and "E-content interview form". Analysis was conducted in accordance with descriptive content analysis technique in the analysis of qualitative data obtained.

According to the findings obtained from quantitative data of the research, it was understood that pre-service Turkish language teachers' teaching self-efficiency competence were high level. Pre-service Turkish language teachers' teaching self-efficiencies is advanced. It is not differ significantly by gender. According to the academic achievement levels between 3.00 and 3.49, between 2.00-2.49 and 2.50-2.99, it was concluded that they saw themselves more strongly in all lower dimensions. Candidates that aged 25 years and older have emerged as a result of the strategy dimension, which is higher level than the 21 years and under.

According to the findings obtained from quantitative data of the research, it was understood that pre-service of Turkish teachers' technopedagogical education competence were high level. It is not differ significantly by gender. Candidates with academic achievement levels of 3.00-3.49 are high level in design and application sub-dimensions with technopedagogical education competence levels than those between 2.00-2.49 and 2.50-2.99. Pre-service Turkish language teachers' in the age of 25 and above are feeling higher level in design factor and technopedagogical education competence than pre-service Turkish language teachers' in the age zone of 21 and below. It was concluded that there is a positive and significant relationship between the technopedagogical education competence and teaching self-efficiency competence.

According to the findings obtained from the qualitative data of the study, it was concluded that the results of teaching self-efficiency competence results are similar to the results obtained in the quantitative data. According to the answers given about the technopedagogical education; the findings of the quantitative data and the findings in the qualitative interviews do not match.

Pre-service of Turkish teachers' approach to the individual differences and their methods are inadequate in their applications by taking support from technology. It has been concluded that pre-service Turkish language teachers' do not have sufficient knowledge and education in relation to ethical rules. It was concluded that pre-service of Turkish teachers' are inadequate in the course of valid and reliable resources they can use in their courses. It has also been concluded that pre-service Turkish language teachers' do not have experience and knowledge of e-content creation, search, discovery, and selection issues.

Keywords: Educational technology, teacher efficacy, teacher training, technology integration, technopedagogical education, Turkish teaching.

İçindekiler

İmza.....	i
Ön Söz	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xvi
Kısaltmalar Listesi.....	xvii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar.....	6
Varsayımlar	6
İlgili Araştırmalar.....	6
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Araştırmalar	7
Öğretmenlik Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar	11
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	14

Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları.....	14
Türkiye’de Öğretmen Eğitimi.....	16
Türkiye’de Cumhuriyetin Kuruluşundan Önce Öğretmen Eğitimi.....	16
Türkiye’de Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Öğretmen Eğitimi.....	18
Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme.....	19
İlkokul öğretmeni yetiştirme.....	20
Lise ve Ortaokul öğretmeni yetiştirme.....	21
Türkçe Öğretmeni Yetiştirme.....	22
Öğretmen Yetiştirmenin Üniversitelere Verilmesi.....	24
Türkçe Öğretiminin Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşuna Kadar Tarihi Gelişimi	25
Dîvânü Lügâti’t-Türk İle Osmanlı İmparatorluğu’nun Kuruluşu Arasında Geçen Dönem.....	26
Osmanlı İmparatorluğu’nun Başlangıcından Tanzimat Fermanı’na Kadar Geçen Dönem.....	26
Tanzimat Fermanı’ndan Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşuna Kadar Olan Dönem.....	27
Özyeterlik.....	30
Öğretmenlik Mesleki Özyeterlik İnancı.....	33
Eğitim Teknolojisi.....	34
Eğitim Teknolojisinin Tarihi Gelişimi	35

Eğitim Teknolojisinin Öğeleri.....	37
Eğitim Teknolojisinin İlkeleri	37
Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu.....	38
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Teknoloji Entegrasyonu Modeli.....	40
Türkiye’de Teknoloji Entegrasyonu Örneği: FATİH Projesi.....	44
E-ıçerik Oluşturma, Arama, Bulma ve Seçme Temel Özellikleri.....	45
Bölüm III: Yöntem.....	59
Araştırmanın Modeli.....	59
Evren ve Örneklem / Katılımcılar.....	60
Veri Toplama Araçları.....	68
Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği.....	68
Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği.....	69
Öğretmenlik Özyeterlik Görüşme Formu.....	69
Teknopedagojik Eğitim Görüşme Formu.....	69
E-İçerik Görüşme Formu.....	70
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	70
Nicel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	70
Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	71
Verilerin Analizi.....	72

Nicel Verilerin Analizi.....	72
Nitel Verilerin Analizi.....	72
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	74
I. Aşamaya Yönelik Bulgular (Nicel Boyut)	74
Öğretmenlik Özyeterliği Algılarına İlişkin Bulgular.....	74
Teknopedagojik Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular.....	81
II. Aşamaya Yönelik Bulgular (Nitel Boyut)	95
Öğretmenlik Özyeterliği Algılarına İlişkin Bulgular.....	95
Teknopedagojik Eğitim Algılarına İlişkin Bulgular.....	130
E-İçerik Oluşturma, Arama, Bulma, Seçme Algılarına İlişkin Bulgular.....	173
FATİH Projesi Hakkında Algılarına İlişkin Bulgular.....	205
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	215
Sonuç ve Tartışma.....	215
Öneriler.....	221
Kaynakça.....	222
Ekler.....	245
Ek A: Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği İzin Yazısı.....	246
Ek B: Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği İzin Yazısı	247
Ek C: Nicel Ölçme Araçları (ANKET).....	248

Ek D: Öğretmenlik Özyeterlik Görüşme Formu.....	252
Ek E: Teknopedagojik Eğitim Görüşme Formu.....	253
Ek F: E-İçerik Görüşme Formu.....	254
Ek G: Ölçme Araçlarını Üniversitelerde Uygulamak İçin İzin Yazıları.....	255



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	2014 Yılı ÖSYM Kontenjanlarına Göre Devlet Üniversitelerindeki Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Mevcutlar.....	62
2	Ölçme Araçlarının Uygulama Sayıları.....	63
3	Dönen Uygulamaların Bölgelere Göre Kota Hesaplamaları.....	64
4	Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	65
5	Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı.....	65
6	Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Başarıya Göre Dağılımı.....	66
7	Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Bölgelere Göre Dağılımı.....	66
8	Araştırmanın Fiili Örneklem Verileri.....	67
9	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik Düzeyleri.....	74
10	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Düzeyleri.....	75
11	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Düzeyleri.....	76
12	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejileri Alt Boyutu Düzeyleri.....	77
13	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları.....	78
14	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
15	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Düzeyleriyle Yaşları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
16	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Düzeyleri.....	81
17	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Uzmanlaşma Düzeyleri.....	82

18	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Tasarım Düzeyleri.....	83
19	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Uygulama Düzeyleri.....	84
20	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Etik Düzeyleri...	85
21	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Cinsiyetleri Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları...	86
22	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarıları Arasındaki Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	87
23	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarıları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
24	Örneklem Grubunun Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarı Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
25	Örneklem Grubunun Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarı Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	91
26	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Yaşları Arasındaki Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	92
27	Örneklem Grubunun Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Yaş Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
28	Teknopedagojik Eğitim İle Öğretmenlik Özyeterlik Arasındaki İlişki	94
29	Öğrencileri Okulda Başarılı Olabileceklerine İmandırmayı Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?	95

30	Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Vermelerini Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?.....	97
31	Öğrettiklerinizin Öğrenciler Tarafından Kavranıp Kavranmadığını Ne Kadar İyi Değerlendirebilirsiniz?.....	100
32	Sınıfta Farklı Öğretim Yöntemlerini Ne Kadar İyi Uygulayabilirsiniz?.....	102
33	Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Beklentilerinizi Ne Kadar Açık Ortaya Koyabilirsiniz?	106
34	Öğrencilerin Sınıf Kurallarına Uymalarını Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?.....	108
35	Çalışması Zor Öğrencilere Ulaşmayı Ne Kadar Başarabilirsiniz?.....	110
36	Farklı Öğrenci Gruplarına Uygun Sınıf Yönetim Sistemi Ne Kadar İyi Oluşturabilirsiniz?	120
37	Derslerin Her Bir Öğrencinin Seviyesine Uygun Olmasını Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?	125
38	Öğretme-Öğrenme Sürecini Zenginleştirmek İçin Gereksinime Uygun Etkinlik Geliştirmede Teknolojiden Yararlanabilme	130
39	Teknolojik İmkanlardan Yararlanabilirim.	131
40	Öğretim Süreci Öncesinde Öğrencilerin İçeriğe Dayalı Gereksinimlerini Belirlemek İçin Teknolojiden Yararlanabilme	134
41	Ödev, Proje, Staj Gibi Eğitsel Etkinlikleri Yürütmede Teknolojiden Yararlanabilme	138
42	Öğrencilerin Teknolojiye Dayalı Ürün (Sunu, Oyun, Film vb.) veya Etkinlik (Ödev, Proje Vb.) Oluşturma Sürecine Rehberlik Yapabilme.....	146
43	Konu Alanı Öğretiminde Yararlanılacak Özel/Mahrem Bilgileri Teknoloji Aracılığıyla Edinmede (Ses Kaydı. Video Kayıt. Doküman vb.) ve Kullanmada Etik Kurallara Uyma.....	151
44	Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencileri Geçerli Ve Güvenilir Dijital	

	Kaynaklara Yönlendirerek Doğru Bilgiye Ulaşmalarına Rehberlik Edebilme	156
45	İçeriğin Aktarımı Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Çözümü İçin	
	Teknolojiden Yararlanma Konusunda Disiplinler Arası İş Birliği Yapabilme	159
46	Konu Alanı İle İlgili Karşılaşılan Problemlere (İçeriğin Yapılandırılması, Güncellenmesi, Gerçek Yaşamla İlişkilendirilmesi Vb.) Yönelik Çözüm	
	Üretmede Teknolojiyi Kullanabilme.....	163
47	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Uygulamalarını Kullanarak (Eğitim Yazılımı, Sanal Laboratuar vb.) Öğretim Süresini Optimum Düzeye Getirebilme.....	165
48	Bireysel Farklılıklara Uygun Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerini Teknoloji Yardımıyla Uygulayabilme	167
49	Teknoloji Tabanlı Öğretim Ortamlarında (Webct, Moodle vb.) Sürecin Her Aşamasında Öğretmenlik Mesleği Etik Kurallarına Uyma.....	170
50	Amaca Uygun Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?.....	173
51	Öğrenciye Uygun Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?.....	176
52	Teknik - Teknolojik Olarak Uygun veya Uyarlanabilir Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?	179
53	Etkileşimli Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?.....	183
54	Diğerlerine Nazaran Dikkat Çekici Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?	186
55	Bilgilerin Doğru ve Güncel Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?.....	188
56	Başarısının (Daha Önce Kullanılma Oranı) Kanıtlanmışlığına Nasıl Karar Verirsiniz?	191
57	Tarafsız (Yönlendirmelerden Uzak) Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?	195
58	Dilin Doğru Güzel Ve Etkili Kullanılıp Kullanılmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?	198
59	Etik Konusu İle İlgili Nelere Dikkat Etmemiz Gerekir?.....	202

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yansıtma Döngüsü.....	14
2	Beceri Döngüsü.....	15
3	Uygulanmış Bilim Döngüsü	15
4	Eğitim Teknolojisi Öğeleri	37
5	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli.....	40
6	TPACK-Deep Yeterlik Alanları.....	42
7	Uzlaşma Güvenilirlik Hesaplaması.....	73

Kısaltmalar Listesi

%	: Yüzde
AB	: Alan bilgisi
AECT	: Eğitim İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology)
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
f	: Frekans
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Sayı
P	: Anlamlılık Düzeyi
PAB	: Pedagojik alan bilgisi
PB	: Pedagoji bilgisi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SS	: Standart sapma
TAB	: Teknolojik alan bilgisi
TB	: Teknoloji bilgisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TPAB	: Teknolojik pedagojik alan bilgisi
TPB	: Teknolojik pedagoji bilgisi
UAB	: Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm I: Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir.

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra köklü bir değişime uğramıştır (Akyüz, 2014; Altunya, 2008; Özoğlu, 2010; Öztürk, 2007). 1973 yılında uygulanması için yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunun'da da açıkça belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğine hazırlanmak için adayların genel kültür, alan bilgisi ve pedagoji bilgileri edinmeleri yükseköğretim ile sağlanmaktadır. Bu şartların sağlanması öğretmenlik mesleğini yapabilmek için yeterli görülmiştir. Shulman (1986) ideal bir öğretmenin alan, müfredat ve pedagojik bilgiye sahip olması gerektiği üzerine çalışmalar yapmıştır. Her iki yaklaşım için de alan ve pedagoji bilgisinin öğretmenlik mesleği için temel dayanak olarak değerlendirildiği açıktır.

Genel kültür sabit değildir. Zamana bağlı olarak toplumların maddi ve manevi hayat tarzına bağlı olarak şekillenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki devasa hızda yaşanan gelişmeler birçok kurumda iş yapma şekillerini farklılaştırmaktadır. Bu büyük değişimden toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretmenlik ve dolaylı olarak öğretmen eğitimi de etkilenmektedir (Griffin, 2003). Okullarda eğer çağın gereklerine uygun olarak gerekli beceri ve donanımlar kazandırılacak kapsamda eğitimler verilmiyorsa öğrenciler toplumun ihtiyaçlarına göre hazırlanamaz.

Özyeterlik algısı, insanların muhtemel vakalarda üstesinden gelebilirlik için ihtiyaç olan faaliyetleri ne düzeyde uygulayabildiklerine ilişkin kanaatleridir (Bandura, 1977). Özyeterlik algı düzeylerine bağlı olarak bireylerin beklenmedik durumlara yönelik daha dayanıklı oldukları düşüncesi özyeterlik algısının ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Özyeterlik algıları güçlü olanların hesapta olmayan durumlarla karşılaştıklarında daha yoğun

çaba ile mücadele ettikleri ve başarıya daha yakın oldukları anlaşılmıştır (Pajares, 1996; Schunk ve Pajares, 2009; Wood ve Bandura, 1989).

Öğretmenin özyeterlik algısının önemi, öğrenen ve öğretmenin başarılarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlik özyeterliği, öğrencilerin katılımı, öğrenimde elde edilen başarıyı, içsel motivasyonunu olumlu olarak değiştirme hususunda yapabilirliğine yönelik olarak tam eğitime ulaşmakta bir hayli önemlidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki imkanların eğitim ve öğretimde kullanılması için entegrasyonun sağlanmaması toplumun ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Karasar, 2004). Doğal olarak eğitim ile teknolojinin birbirinden ayrı düşünülemeyen bu durumda eğitime ve öğretime teknolojinin entegrasyonu bir gereklilik halini almıştır (Liao, 2007). Entegrasyon kelimesi bütünleşme anlamından gelmektedir (TDK, 2011). Karmaşık olan öğrenim konularının teknolojinin etkili kullanımı sayesinde öğrenilmesi, müfredatların geliştirilerek işe koşulması için eğitim teknolojilerinden destek alınması, pedagoji, alan bilgisi ve teknolojik imkanlardan yararlanarak öğretme işinin sağlanması, eğitime teknoloji entegrasyonu tanımları olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır (Angeli ve Valanides, 2009; Griffin, 2003; Hsu, 2010; Pierson, 2001).

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, teknolojinin kolaylaştırıcı gücünden yararlanarak etkili eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 22 Kasım 2010 tarihinde başlatılmış, çağdaş eğitim vermeyi amaçlayan bir kamu hizmetidir. Bu projede ana hedef Türk eğitim sisteminde toplam kaliteyi arttırmaktır (MEB, 2015). İçerik, donanım ve uygulama yönünden Türkiye'ye has bir teknoloji entegrasyonu modeli oluşmuştur. Eğitim öğretimi tüm paydaşları ile yönetim ve denetimden, donanım ve alt yapı sistemlerine kadar entegrasyonun sağlanmaya çalışıldığı eğitim teknolojisi uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu projede yapılmaya çalışılan uygulamalar günümüz 21. Yüzyıl şartlarında Alkan'ın (1998) eğitim teknolojisi tanımına uygun olarak

teknolojik donanımlar, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları gibi birçok ögenin kapsam olarak içinde olduğu bir altyapıya sahiptir.

Mishra ve Koehler (2006) yaptıkları çalışma da Shulman'ın (1986) modelini teknolojinin entegrasyonunu alan bilgisi ile pedagoji bilgisine entegrasyon sağlanmasını "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli" olarak etkili eğitimi sağlayabilmek için önermişlerdir. Her bileşenin bütüncül olarak uygulandığı bu modelin temelini alan, pedagoji ve teknoloji bilgisinden oluşan üç temel; teknolojik alan (TAB), pedagojik alan (PAB), teknolojik pedagojik (TPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) olmak üzere dört bütünleşik toplam yedi alt kategori oluşturmaktadır. Bir öğretmenin kaliteli bir öğrenmeyi sağlayabilmesi için alan ve pedagoji bilgisine uygulayabilir düzeyde sahip olması gerekirken, alan bilgisini ve pedagoji bilgisini birlikte uygulayabilir yeterliğe de sahip olması beklenir

Türkçe öğretmeni adaylarının bu açıklamalar dikkate alındığında teknoloji entegrasyonu yeterliliklerinin ve öğretmenlik özyeterlik algılarının araştırılmasının Türkçe öğretmenliği alanına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir.

Alt Amaçlar:

Araştırmanın nicel kısmının alt amaçları çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ne düzeydedir ve

a. Cinsiyetleri,

b. Yaş,

c. Akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ne düzeydedir ve

a. Cinsiyetleri,

b. Yaş,

c. Akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?

3. Teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. Teknopedagojik eğitim yeterlikleri öğretmenlik özyeterliklerini yordamakta mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine yönelik bakış açıları nedir?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerine yönelik bakış açıları nedir?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik özyeterliği, öğretmenlik mesleği açısından oldukça kıymetli bir kavramdır. Öğretmenlik özyeterliği, öğrenenlerin başarı durumları ile motivasyonlarını yükseltmeyi, beklenmeyen öğrenen durumlarında başarı ile üstesinden gelinebilmeyi, etkili sınıf yönetim sistemini uygulayabilmeyi, öğrenenlere en ideal sürede bilgiyi edindirebilmeyi sağlamaktadır (Allinder, 1995; Bandura, 1995; Friedman ve Kass, 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Schunk ve Pajares, 2009).

Öğretmen eğitiminde yeni ve gelişen teknolojilere bağlı olarak eğitimciler öğrenenlerin geleceğin dijital vatandaşları olduğu bilinciyle yetiştirilmeleri ile görevlidirler (Niess, 2011). Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı lisansüstü tez projeleri 2018 yılına kadar “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi” içeriği ile tarandığında Türkiye’de 27’si doktora ve 59’u yüksek lisans derecesinde olmak üzere toplam 86 adet lisansüstü tez projesinin “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi” konusunda çalışıldığı görülmektedir. Doktora tez projelerinde ilk örnek 2011 yılında Fen Eğitimi alanında yapılmıştır. 2018 yılına kadar geçen dönemde Fen Eğitimi 12, Matematik Eğitimi altı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği iki, İngilizce Öğretmenliği iki, Sınıf Öğretmenliği bir, Bilgisayar ve

Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği alanında bir doktora tez projesi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaların sadece ikisi dil eğitimi (yabancı dil) alanındadır.

Yüksek Lisans çalışmalarında ilk örnek 2009 yılında Matematik Eğitimi alanında yapılmıştır. Fen Eğitiminde 18, Matematik Eğitimi 11, Sınıf Öğretmenliği yedi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri beş, İngilizce Öğretmenliği dört, Coğrafya Öğretmenliği iki, Mühendislik Eğitimi bir, Beden Eğitimi Öğretmenliği bir, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında bir yüksek lisans tez projesi çalışması yapılmıştır. Bunların dışında eğitim fakültesindeki tüm öğretmenlik programlarından en fazla 50'şer örneklem alacak şekilde beş yüksek lisans tez projesi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaların ikisi özyeterlik, dördü yabancı dil eğitimi alanında yapılan çalışmalardır.

Ayrıca teknoloji kullanımları ve yaşları ile ilişkilendirilerek nesillerin X, Y ve Z kuşağı olarak tanımlandığı günümüzde eğitim ve öğretimin bilimsel ve teknolojik gelişmeleri, yenilikleri yakından izleyip takip etmesi mecburi bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Bu nedenle eğitim ve öğretim yaklaşımlarının bir gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini uygulamaya yönelik olarak okul ortamlarına uyarlamak ve yararlanmak gerekmektedir. Ülkemizde geçmişteki örneklerine nazaran en geniş kapsamda uygulanan FATİH Projesi, Türkiye'ye özgü bir eğitim teknolojisi örneğidir. Bu proje ile amaç eğitime teknoloji entegrasyonunu en yaygın şekilde uygulamaktır. Bu kapsamda okullarda alt yapılar sağlanmış, etkileşimli tahtalar, doküman kameraları, çok fonksiyonlu fotokopi makineleri kurulmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğretimin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

TPAB yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalar, Türkçe öğretmenliği alanının dışındaki farklı disiplinlerde yurt içinde ve yurt dışında yoğun olarak çalışılan bir konudur. Doğrudan Türkçe eğitimi alanında TPAB ile ilgili çalışma yoktur. Ülkemizde Türkçe öğretmeni adaylarının TPAB düzeylerini araştıran çalışmaların sayısının düşük sayıda kalması ve Türkçe öğretmeni adaylarının TPAB yeterlikleri ile öğretmenlik mesleği özyeterlikleri arasındaki

ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı bu araştırmanın Türkçe öğretmenliği alanına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2018 yılında Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisi olan devlet üniversitelerinin bazılarının anket uygulama izin talebine olumlu yanıt vermesinden dolayı evrenin tamamına uygulama yapılamamıştır. Bu durumda kolay ulaşılabilir örneklem türü uygulamakla,

2. 2018 yılında öğretmenlik uygulaması derslerini tamamlamış, mezun olma aşamasına yaklaşmış Türkçe öğretmeni adaylarıyla,

3. 22 farklı üniversitede uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle ve sonradan bu nicel veriler ışığında oluşturulan yarı yapılandırılmış formla

4. TPAB ve öğretmenlik özyeterlik yeterliliklerini kapsayan bağımsız değişkenlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar göz önüne alınarak çalışma yapılmıştır.

1. İlk aşamada kolay ulaşılabilir, sonraki aşamada ise 21 üniversiteyi belirlerken uygulama yapmaya olumlu yanıt veren ve ulaşılabilir üniversitelerin arasından tabakalı örneklem türü ile belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği,

2. Uygulamaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme araçlarına verdikleri yanıtların onların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve öğretmenlik özyeterlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki öğretmen veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili araştırmalar. Açıkgül tarafından (2017), TPAB yeterlilik ve TPAB özyeterlilik algılarını ölçmek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek için bir devlet üniversitesinin lisans düzeyinde öğrenim gören 88 İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adayı ile Geogebra Destekli Mikro Öğretim Uygulaması ve Oyunlaştırılmış teknopedagojik eğitim etkinlikleri kullanılarak deneysel desende araştırma yapılmıştır. TPAB yeterlilik ve TPAB özyeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak ilişkiye rastlanmamıştır. Adayların özyeterlilik düzeyleri incelendiğinde gruplara göre anlamlı farklılık tespit edilmiş. TPAB yeterlilik düzeylerinde de gruplara göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yiğit-Koyunkaya (2017) tarafından TPAB düzeyleri ve gelişmelerini belirlemek için bir devlet üniversitesinin lisans düzeyinde öğrenim gören 28 ortaöğretim matematik öğretmeni programına kayıtlı öğretmen adayı ile öğretim deneyi yöntemi kullanılarak araştırma yapılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan öğretim ile TPAB düzeylerinin arttığı ve gelişmelerinin olumlu yönde olduğu sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen yetiştirme alanlarında teknoloji entegrasyonunun veya teknoloji tabanlı derslerin artırılmasının ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kartal (2017) tarafından TPAB ve alt boyutları gelişmelerini belirlemek için bir devlet üniversitesinin lisans düzeyinde öğrenim gören 33 öğretmen adayı ile iç içe karma desen kullanılarak araştırma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının teknoloji destekli matematik öğretim deneyimlerinin az olmasından ve bundan hareketle oluşan güçlü inançları teknolojiyi işe koşarak matematik öğretme davranış ve algısını güçlendirmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen adaylarının matematik öğretiminde ve öğretmeni yetiştirmede daha çok teknoloji temeli tecrübelerinin artırılması önerilmiştir.

Şimşek (2016) 18 devlet üniversitesinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören 3932 son sınıf öğretmen adayının TPAB özyeterliliklerini eğitim teknolojilerinde öğretmenler için

belirlenen standartlar bağlamında cinsiyet, öğrenim görülen program ve daha önce alınan bilgisayar öğrenim durumlarına göre istatistiksel farklılık olup olmadığını belirlemek için genel, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma desenlerinden yararlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerinde öğretmenler için belirlenen standartlar bağlamında TPAB öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Teknoloji boyutunda erkek öğrencilerin lehine küçük etki düzeyinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Eğitim teknolojilerinde öğretmenler için belirlenen standartlar yönünden öğretim programına göre anlamlı fark olmadığı ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının TPAB öz-yeterlikleri diğer alanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ulusal olarak eğitim teknolojileri standartlarının belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2015) Eskişehir ilinde görev yapan 296 öğretmen ile TPAB uygulama becerilerini ve teknolojiye yönelik tutumlarını korelasyonel araştırma deseni kullanarak incelemiştir. Öğretmenlerin TPAB uygulama becerileri ve teknolojiye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma tespit edilememiştir. Ayrıca TPAB uygulama becerileri ile kıdem yılı, FATİH Projesi, görev yapılan okulun kademesi ve teknoloji tutumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Ceylan (2015) Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile TPAB yeterliklerine, bilgi ve iletişim teknolojileri ile akademik başarının etkisini incelemek için öntest-sontest deneysel desen kullanarak araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrenme nesnelerinin akademik başarıyı etkilemediği ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeylerinin üzerinde de bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenme nesnelerinin TPAB yeterliklerini ise geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt (2014), 24 öğretmen elemanı ile teknopedagojik eğitim temelli olarak teknoloji entegrasyonuna öğretmen yeterlikleri tespit etmek için nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırma yapmışlardır. Altı yeterlik alanı kapsamında 120 performans göstergesi ile açıklanan 20 yeterlik belirlenmiştir. Bu araştırma, Türkiye’de eğitim teknolojileri standartlarını TPAB yeterliklerine bağlı olarak öğretmenler için belirleyen çok önemli bir çalışmadır. Bununla beraber bu göstergeleri geliştirmeye ve yeterlik alanlarının ilişkilerini belirleyecek ve teknopedagojik eğitim yeterlik ve performans standartlarını oluşturacak çalışmalar yapılarak model oluşturulması ihtiyacı belirtilmiştir.

Çoklar (2014) 7 farklı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 276 son sınıf öğretmen adayının TPAB özyeterlikleri nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ile cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının TPAB özyeterliklerinin ileri düzeyde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre değişim göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. TPAB özyeterliği için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının doğrudan bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım aşamalarının dikkate alınması gerektiği önerilmiştir.

Koehler, Shin ve Mishra (2012) 2006 ile 2010 yılları arasında TPAB ile ilgili deneysel veya tarama yöntemlerini kullanarak yapılan araştırmaların TPAB’yi ölçüm niteliklerini geçerlik ve güvenilirlik açısından incelemiştir. Yapılan bu incelemeye göre toplam 66 araştırmadan dördünün doktora projesi, geriye kalanların ise makale veya bildiri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem yapılan 29 TPAB çalışmasının sadece biri öğretmen veya öğretmen adayı ile çalışılmamıştır. Bununla beraber sadece üç çalışma geçerliği raporlamayıp güvenilirliği ise bildirmiştir.

Archambault ve Barnett (2010), TPAB'nin doğasını faktör analizi kullanarak incelemiştir. TPAB'yi oluşturan alanların her birini ölçmek için Amerika Birleşik Devletleri genelinde 596 öğretmenden toplanan veriler 24 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Her ne kadar teknoloji basamağı pedagoji ve alan bilgisinden baskın gibi algılansa da, TPAB'yi oluşturan tüm boyutları potansiyel olarak ayrı olmadıkları hatta sarmal olarak bütünleşik oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Jang ve Chen (2010) bir öğretim elemanı ve 12 fen öğretmeni adayı ile akran koçluğunun dönüştürücü model ve TPAB'nin gelişiminin üzerinde etkisini nitel araştırma deseni ile ölçmek istemiştir. Bu çalışmada soyut konuların anlatımında TPAB'nin etkili olduğu, rol model olarak gözlemlerini taklit ederek anlatımlar yapıldığı, ders öncesi hazırlık olarak teknolojik araç gereçlerin seçilip dönüştürülmesinin pratiğinin yapıldığını ve TPAB ile eğitimde teknolojiyi nasıl işe koşacaklarını yansıtmışlardır.

Niess (2005) 22 öğretmen adayı ile onların teknoloji kullanımı ile ilgili yaşadıkları güçlükleri tespit etmek için gözlemlerini nitel araştırma deseni ile yapmıştır. Araştırmada uzmanlık alanlarının ve teknoloji entegrasyonuna yaklaşımlarının öğretmen adaylarının TPAB yeterliği edinmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber teknolojik içerik bilgisinin geliştirilmesi için öğretmen adaylarına eğitim verilmesinin verimi arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koehler ve Mishra (2005) TPAB kavramının gelişimini yaptıkları bir çalışma ile açıklamışlardır. Bir ders dönemi süresince, gelecek dönemin derslerinde kullanılmak üzere küçük kümeler halinde lisansüstü öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından ders tasarlatılmıştır. Ders tasarlama süreçlerinde teknolojinin pedagoji ve alan bilgisi ile bir arada tasarım yoluyla öğretim yaklaşımına göre işe koşulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İkisi geleneksel olarak geri kalanıysa likert tipi olan 35 maddelik bir veri aracı kullanılmıştır.

Katılımcılar bu yaklaşımla hazırlanılmış çalışmaların adayların teknoloji becerileri ve TPAB düzeylerine olumlu katkı sağladığını ve problem çözümlerinin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlik özyeterlik ile ilgili araştırmalar. Konan (2018), Bursa ilindeki 200 ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi tarama modeli kullanarak cinsiyet, yaş, kıdem yılı gibi çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyde, diğer bir ifade ile ileri seviyede çıkmıştır. Kamuda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlikleri ile cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermese de, özel eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğretmenlik özyeterliğine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlik düzeyleri ile yaş ve kıdem yılları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Mutlu Yener (2018) Malatya ilindeki eğitim fakültesinde öğrenim gören 3611 öğretmen adayından tabakalı örneklem yoluyla seçilen 347 öğretmen adayının denetim odağı ve öğretmenlik özyeterlik inançlarını tarama modeli kullanarak cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyde, diğer bir ifade ile ileri seviyede çıkmıştır. Bulgulara göre öğretmenlik özyeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlik özyeterliği denetim odağı ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kaptanbaş Gürbüz (2017) Bolu ilindeki pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden 669 öğretmen adayının öğretmenlik özyeterlikleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tarama modeli kullanarak cinsiyet, yaş ve mezuniyet durumlarına göre incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyde diğer bir ifade ile ileri seviyede çıkmıştır. Bulgulara göre

öğretmenlik özyeterliklerinin cinsiyet, yaş ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlkay (2017) Sakarya ilindeki okul öncesi eğitimi programında öğrenim gören 326 öğretmen adayının teknopedagojik eğitim düzeyleri ile öğretmenlik özyeterliklerini tarama modeli kullanarak cinsiyet, sınıf düzeylerine göre incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyde, diğer bir ifade ile ileri seviyede çıkmıştır. Bulgulara göre öğretmenlik özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça öğretmenlik özyeterliği düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toy (2015) Denizli ilindeki 340 sınıf öğretmenin öğretmenlik özyeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlik inançlarının cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitim kursu alma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tarama modeli kullanarak incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyde, diğer bir ifade ile ileri seviyede çıkmıştır. Öğretmenlik özyeterlik inançlarının cinsiyet ve kıdem değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitim kursu alma değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Klassen ve Tze (2014) öğretmenlik özyeterlik ile ilgili yapılmış olan toplam 9216 katılımcı ile yapılmış 43 farklı çalışmayı, genel psikolojik özellikler ile öğretimin etkililiğinin etki değerlerini belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemi ile incelemiştir. Araştırmada öğretmenlik özyeterliği ile başarı düzeyleri arasında orta derecede anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber etkili öğretimin öğretmenlik özyeterliği ile

arasında yüksek düzeyde bir anlamlı ilişkinin var olduğu görülmüştür. Öğretmenlik özyeterliliğinin etkili öğretimin üzerinde çok büyük bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryenen (2008) 636 öğretmen adayının öğretmenlik özyeterlik, hedef yönelim ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki ile bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğini ilişkisel tarama modeli kullanarak incelemiştir. Bulgulara göre öğretmenlik özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlik özyeterliği ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analizlerin ortaya koyduğu sonuca göre; öğretmenlik özyeterlik, hedef yönelim ve akademik özyeterlik değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

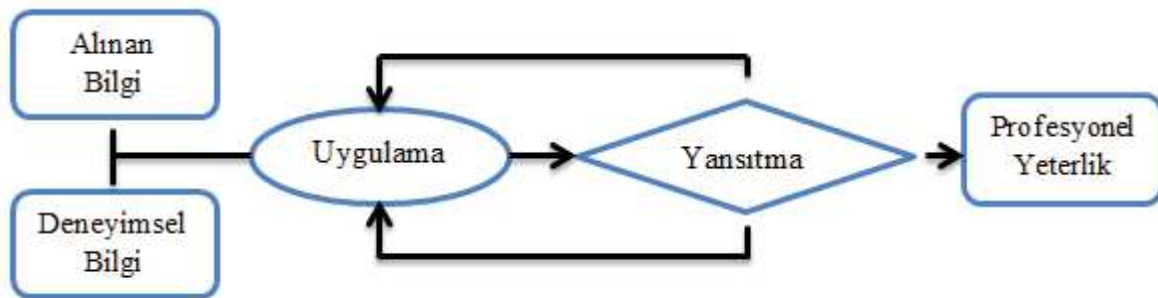
Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005) lisansüstü öğrenimdeki 53 öğretmen adayı ile öğretmenlik uygulaması sürecinde ve öğretmenliklerinin ilk dönemlerinde, öğretmen adaylarının özyeterliklerindeki değişimi belirlemek için üç farklı ölçme aracı ile dönem boyunca çalışma yapmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenlik uygulamasının sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerinin ileri düzeyde olan algılarının öğretmenliğe geçince ilk yıllarının sonunda anlamlı derecede düştüğü sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğretmen adayı iken yapılan öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik mesleğine geçişin ilk yılında yeterince desteklemediği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk yıllarında akademik olarak desteklenmelerinin araştırma konusu olması gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde en çok kullanılan ve bir birinin tersi olan iki epistemolojik yaklaşımın varlığı göze çarpmaktadır. Bunlardan biri geleneksel yaklaşım diğeri ise yansıtıcı yaklaşımdır (Eisner, 2002; Eryaman, 2006). Ayrıca beceri ve uygulanmış bilim modelleri de bulunmaktadır (Ekiz ve Yiğit, 2007).

Geleneksel yaklaşımda öğretmen bilgiyi doğrudan yapılandırarak anlatan ve öğrenen de dinleyen rolündedir. Öğrenim, programın dışına çıkmadan kitaptan konuların yönlendiği ve bölüm sonu sorularla öğrenenin sınıandığı bir süreçte devam eder. Freire (2006), “bankacı model” olarak adlandırdığı bu yaklaşımın öğrenenlerin sorgulamadan, içinde buldukları durumdan kurtulmak için gerekli bilgiden yoksun bırakıldıkları ve ezilenlerin durumlarını pekiştiren bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. *Yansıtıcı yaklaşımın* ise birçok yorumuna literatürde rastlamak mümkündür (Dewey, 1991; Gür, 2008; Ünver, 2003; Pollard ve ark., 2008; Taggart ve Wilson, 1998; Yorulmaz, 2006). Yansıtıcı modelde yapılandırmacı öğretim dikkate alınarak teknik düzeyde öğreticiye uygun derslerin seçilip işaret edilen amaçlara odaklanırken bağlamsal düzeyde bazı stratejilerle sayıltıların altında yatanları ayrıntılandırıp yüzeye çıkararak sınıfta uygulamalara ilişkin yansıtımlar içinde barındırırken eleştirel düzeyde ise ahlaki ve etik konuların sürecin her adımında sorgulanması önemlidir (Dewey, 1991; Pollard ve ark., 2008; Taggart ve Wilson, 1998; Yorulmaz, 2006;).



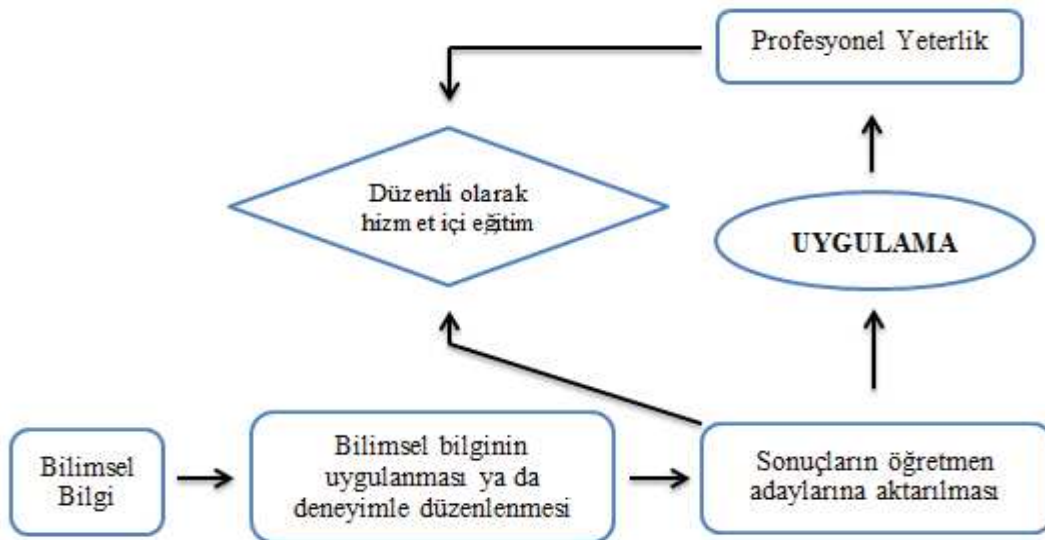
Şekil 1. Yansıtma döngüsü (Kana, 2013; Wallace, 1997).

Şekil 1’de yansıtıcı yaklaşımda bilginin işleme döngüsü görülmektedir. Öğretmen adayı teorik ve uygulama olarak verilen bilgiyi “alınan bilgi” olarak, önceden deneyimleyerek edindiği bilgiyi “deneyimsel bilgi” olarak alıp zihninde “uygulama” adımına aktarır. Uygulama adımında düşünerek tekrar uygulama yaparak yapılandırıp “yansıtma” ile profesyonel yeterliğe sahip olur.



Şekil 2. Beceri döngüsü (Kana, 2013; Wallace, 1997).

Beceri yaklaşımında ise model alma ve uzman görüşünden hareketle bilgi ve beceri öğretmen veya öğretmen adayına aktarılmaktadır. Mesleği bir zanaat gibi düşünerek çıraklık ve ustalık ilişkisi temel alınmaktadır. Mesleki yeterlik aday öğretmenin istendik uygulamaları süreç içinde sergilediğinde başarı elde etmiş olur (Ekiz, 2006; Ekiz ve Yiğit, 2007; Laursen, 1996; Wallace, 1997). Şekil 2’de Beceri yaklaşımında uzmanla çalışarak ve/veya yönergeleri dikkate alarak, uygulamalar yaparak istendik davranış sergilenirse istenen profesyonelliğe ulaşıldığı şemalarla anlatılmıştır. Bu yaklaşım İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra önemini kaybetmiştir (Wallace, 1997).



Şekil 3. Uygulanmış bilim döngüsü (Kana, 2013; Wallace, 1997).

Uygulanmış bilim yaklaşımı davranışın kabul gördüğü davranışçı kuramın bulgularından hareketle öğrenme kuramlarının etkin olarak uygulamaya dökülmesi olarak yorumlanmıştır. Bazı araştırmacılar tarafından rasyonel yaklaşım olarak da adlandırılmıştır. Alan uzmanları tarafından uygulayıcı öğretmen ya da adaylarına uygulamaları için bilimdeki yeni gelişmeler aktarılmaktadır (Ekiz, 2006; Ekiz ve Yiğit, 2007; Laursen, 1996; Wallace, 1997). Şekil 3'te uygulanmış bilim yaklaşımında bilimsel bilginin uygulanması veya deneyimlenmesi ile öğretmen adayları veya öğretmenlerin uygulamasına sunulması ve yeni bilgiler için bilimsel bilgilerin güncellenmesi veya yeni bilgilerin ortaya çıkması ile tekrardan bilimsel bilginin öğretmen adaylarına veya öğretmenlere uygulamaya sunulması şemalar ile anlatılmıştır.

Türkiye'de Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitimi Türkiye'de Cumhuriyet'in milat olarak alınması ile öncesi ve sonrası olarak literatürde çalışmalar vardır. Osmanlı Devleti'nin Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin de etkisi ile Cumhuriyet'in ilanından sonra öğretmen yetiştirme sistemi köklü bir şekilde değişim yaşamıştır (Akyüz, 2014; Altunya, 2008; Genç, 2000; Özoğlu, 2010; Öztürk, 2007).

Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşundan önce öğretmen eğitimi. Osmanlı İmparatorluğu'ndan sonra Türkiye Cumhuriyeti devleti kurulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu altı yüzyıl boyunca hüküm sürmüştür. Türk eğitim tarihinde çağdaşlaşma adına öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk program değişikliği Fatih Sultan Mehmet döneminde genel medrese eğitiminde bazı derslerin çıkarılması ve eklenmesi ile öğretmen yetiştirmenin alan özelliklerine yönelik olarak yapılmıştır (Akyüz, 2014; Öztürk, 2007). Osmanlı İmparatorluğu'nda batı dünyasında olduğu gibi 19. Yüzyılın ortalarına kadarki dönemde eğitim ve dinin iç içe geçmesinden dolayı din adamları aynı zamanda öğretmendi. Dönemin

ilkokullarında (sıbyan mektebi veya mahalle mektebi) öğretmenler imamlardı. Bu okullar cami veya mescitlerle yanyandı (Altunya, 2008).

Tanzimat'la birlikte Osmanlı İmparatorluğu diğer devletlere nazaran gerileme sebeplerini aramaya ve içinde bulunulan zor durumlardan kurtulmaya yönelik olarak eğitim alanında yenilikler yapmaya karar vermiştir. Batıyı gözlemleyerek batıya uyumlu okullar kurulması çözümlerine gidilmiştir. Bu anlamda ilk olarak nitelikli devlet adamı yetiştirmek amacıyla Rüştîye kurulmuş ve yaygınlaşması için medreselerden ayrı 16 Mart 1848 tarihinde eğitim fakültelerinin kökeni sayılan *Orta Öğretmen Okulu* ("*Darülmualimin-i Rüşdi*" diğer adı "*Dersaadet Darülmualimin-i Rüşdiyyesi*") açılmıştır. Osmanlı Devleti tarafından bu okulların askeri okullara hazır öğrenci bulma sorununa çözüm sağlayacağı düşünülmüştür (Altunya, 2008; Özkan, 2018; Öztürk, 2007; Taşdemirci, 1999; Taşer, 2010; Yüksel, 2010).

Tanzimat eğitimcileri sıbyan mekteplerinde medresenin ağırlığından kaynaklı olarak 1860'lı yıllara kadar nüfuz edinememiş ve bütün enerjilerini rüştîyelere vermişlerdir. Sıbyan okullarının ıslahı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılarak "yeniden öğretmen yetiştirme" vurgusu ile 15 Kasım 1868 tarihinde *Erkek Öğretmen Okulu* ("*Darülmualimin-i Sıbyan*" diğer adı "*İptidaiye*") kurulmuştur (Taşdemirci 1999). Bu okullar açılmadan önce din adamları sıbyan okullarında öğretmenlik yapmıştır (Akyüz, 2014; Okçabol, 2005).

Tanzimat'ın eğitimin her noktasına etki etmesi kızların okutulmasına da yansımıştır. Tanzimat dönemi öncesinde dokuz yaş öncesine kadar kızların sıbyan okullarına gitmesine izin veriliyordu. Sonrasında ise sadece özel derslerle eğitimleri devam edebilmekteydi. Kızların öğretimini geliştirmek amacıyla sıbyan mekteplerine ve rüştîyelere kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla 26 Nisan 1870 tarihinde sıbyan ve rüştîye şubesi olan *Darülmualimat* (*Kız Öğretmen Okulu*) açılmıştır (Öztürk, 2007; Taşdemirci, 1999).

Fransız eğitim modeline uygun olarak ilk, orta ve yükseköğretim olmak üzere üç kademeli eğitimin kurulması için nizamnameye uygun olarak günümüz eğitim fakülteleri gibi

tüm kademelerde öğretmen yetiştirmek amacıyla 1874 yılında *Dârülmualimîn-i Kebîr* (*Dârülmualimîn-i Âliye diğêr adı Yüksek Öğretmen Okulu*) kurulmuştur (Akyüz, 2014; Öztürk, 2007; Taşdemirci, 1999).

II. Meşrutiyet'in ilanından önce bazı şehirlerde özel anaokulların açılıp 18çimla ve ermeni öğretmenlerin görev almaları üzerine çocuklara küçük yaşlarda dini yönden güçlü eğitim verecek anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1913 yılında *Ana Muallime Mektebi* (*Ana Öğretmen Okulu*) açılmıştır (Akyüz, 2014; Öztürk, 2007).

Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze öğretmen eğitimi.

Kurtuluş savaşından sonra Cumhuriyet ile birlikte 13 milyonluk nüfusun %7'si okuryazardan oluşmaktadır. Okuryazar nüfusun %15'i bile kadın değildir. Cumhuriyete savaştan sonra tam manasıyla bir enkaz kalmıştır. Miras olarak sayılabilecek savaşın yıpranmışlığıyla yoğrulmuş sifira yakın sanayi, ilkel bir tarım ile 153 ortaokul ve lisenin yanında sadece bir üniversite geriye kalmıştır (Akyüz, 2014; Okur, 2005; Özakman, 2005).

Ülkede 46.000 köyün sadece %2'sinde okul; 4084'ü mektepli toplam 10 bin 102 kadar öğretmen mevcuttur (Akyüz, 2014; Başgöz, 2005). Var olan öğretmen okulu ise yılda 200 öğretmen mezun edebilmektedir. Her köye öğretmen göndermek bu halde 350 yıl süre gerektirecektir. Batıdaki bir bakkal dükkanının varlığı kadar bir bütçe Türkiye'nin bütçesini oluştururken bu küçük bütçenin %18'i eğitime ayrılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin maaşları 6 ayda bir yatırılmaktadır (Başgöz, 2005). Okçabol'a (2005) göre cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitimin üzerinde ne kadar önemle durulsa da lazım olan sayıda öğretmen yetiştirilememiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra 430 sayılı devrim yasası ile eğitim programları birbirinden çok farklı olan medreseler ve tanzimat dönemi okullarının neden olduğu mektep-mederse ikiliğini ortadan kaldırmak ve eğitim sisteminde birliği sağlamak için *Tehvid-i Tedrisat* (*Öğretim birliği, vahdet-i tedris*) Kanunu 3 Mart 1924 günü ilan edilmiştir. Bu ağır

şartlar altında ortaya çıkan kanunda öğretmenlik, her ne kadar nitelik yönünden “uzmanlık” mesleği olarak tanımlansa da pratikte bakanlık nicel yeterliliği sağlamak için genel olarak tüm insanların yapabileceği bir iş mesleği olduğunu gösteren politikalar benimsemek zorunda kalmıştır. Tehvid-i Tedrisat kanunu ile mahalle mekteplerinde görev yapan cami imamları öğretmenlik mesleği dışında tutulmuş; karma eğitim yani kız çocuklarına özel okullara mecburiyet olmadan eğitime katılımı sağlanmış; misyoner okulları da laik eğitim ilkelerine tabi tutulmuştur (Akyüz, 2014; Altunya, 2008; Başgöz, 2005).

789 sayılı ‘Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile eğitim teşkilatlanması ve örgütlenme yapısı köklü bir şekilde yenilenip değişmiştir. 22 Mart 1926 tarihinden itibaren 789 sayılı bu yasa ile ilköğretim okulları; köy, kasaba ve şehirlere göre tanzim edilmiş şehir ve kasaba ilköğretim okulu (gündüzlü ve yatılı) ile köy ilköğretim okuluna (gündüzlü ve yatılı) dönüşmesine karar verilmiştir. Ortaöğretim okullarında ise; lise, ortaokul, ilköğretmen okullarının; köy ilköğretmen okullarına dönüşmesine karar verilmiştir.

Atatürk, eğitimin birçok alanında gelişmeler sağlamak için farklı yıllarda John Dewey, Omar Buyse, Prof. Dr. Ernst Egli, Prof. Albert Malche, Prof. Dr. Berly Parker, Edwin Walter Kemerrer, Prof. Dr. George Stichler, Prof. Dr. Oskar Frey ve gibi isimlerin de dahil olduğu uzmanlara çalışmalar yaptırıp raporlar hazırlatmıştır (Ada ve Baysal, 2013; Ortak, 2004).

Cumhuriyet’ten bugüne eğitimde modernleşme hareketleri olarak eğitim yeni baştan ve topyekün yapılanırken mahalle mektepleri ilkokullara, rüştiye ve idadiden ortaokul ve liselere dönüşümler sağlanmış, üniversite reformu gerçekleşmiştir (YÖK, 2007).

Okul öncesi öğretmeni yetiştirme. 1924 yılında ülkedeki okul öncesi öğretmeni toplam sayısı 136 iken bu rakamın neredeyse yarısı farklı alandan eğitilmiş olarak görevlendirilmiştir (Oktay, 2005). 1970’ de bu sayı 185 iken 1992’de 7783’tür (Akyüz, 2014). Cumhuriyet’in ilanından sonra 1926 yılından 1933 yılına kadarki dönemde okul öncesi öğretmeni yetiştirmek için *Ana Muallim Mektebi* açılmıştır. Ankara Kız Teknik Yüksek

Öğretmen Okulunun *Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş Bölümü* 1935 yılından itibaren okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye başlamıştır. 1930'dan 1980'lere kadar olan dönemde kız enstitülerindeki sonraki adı değişip "*çocuk bakımı ve gelişimi*" olan bölümü bitiren adaylardan atama yapılmıştır (Başkan, 2001). 1973 yılında yayımlanan Milli Eğitim Temel yasası ile 1974 yılından itibaren Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda dört yıl süreli Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü açılmıştır. 1987 yılından itibaren üniversitelerin Anaokulu Öğretmenliği Anabilim Dalını bitiren mezunlar okul öncesi öğretmeni olarak görev almaktadır (Gürkan, 2007; Oktay, 1991; Öztürk, 1998).

İlkokul öğretmeni yetiştirme. Cumhuriyet'ten günümüze temel eğitim öğretmenleri kronolojik olarak Köy öğretmenleri; Köy Muallim Mektepleri (1927-33), Köy Eğitim Kursları (1936-46), Köy Öğretmen Okulları (1937-1940), Köy Enstitüleri (1940-54); Şehir, kasaba ve köy öğretmenleri; İlköğretmen okulları (1924-74), İki Yıllık Eğitim Enstitüleri (1974-82), Eğitim Yüksekokulları (1982-93), Eğitim Fakülteleri (1992'den günümüze) mezunlarından atanmıştır (Akyüz, 2014, Başkan, 2001).

1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmeni yetiştirmek amaçlı Köy Muallim Mektepleri ve İlk Muallim Mektepleri kurulmuştur. Bu okullarda yetişen öğretmenlerin köylerde görev yapmak istememesi, zamanla köylerdeki öğretmen ihtiyacını çözümleyememiştir. Üç yıllık Köy Öğretmen Okullarının dışında köylerdeki açığı kapatmak için 1936'da Köy Eğitim Yurtları ve 1937'de Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. 1940 yılında Köy Öğretmen Okullarının yerini yeni bir sistemle Köy Enstitüleri almıştır. 1944 yılında sayısı 20'yi bulan Köy Enstitülerine öğrenciler köylerden seçilmekteydi. Öğretmenlik vazifesinin yanında köylünün ekonomik olarak kalkınmasına katkı sağlaması amaçlanan Köy Enstitüleri modeli 1954'te tamamen kapatılmıştır. 1973'te çıkan yasa ile İlköğretmen Okulları kapatılmış beş yıllık temel eğitim sekiz yıla çıkarılarak temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine karar verilerek İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır.

1982’de çıkan kararname gereğince İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okullarına dönüşerek üniversiteye bağlanmıştır. 1982 yılından başlayıp 1993 yılına kadar üniversitelere bağlanan Eğitim Yüksekokulları, 1993 yılından itibaren Eğitim Fakültesi olmayan üniversitelerde doğrudan rektörlüğe bağlı, Eğitim Fakültesi olan üniversitelerde ise Eğitim Fakültesine bağlı Sınıf Öğretmenliği programı olarak faaliyetlerini devam ettirmiştir. Eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri yan alanlarına göre ilköğretimin ikinci kademesinde ihtiyaç olursa Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türk Dili, Okul Öncesi Eğitimi, Resim, Müzik, Beden Eğitimi branş derslerine girebilmektedirler (Ataunal, 1994; Başkan, 2001; Küçükahmet, 1993).

Eğitim fakültelerinde alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin teorik ve uygulamalı olarak dört yıl boyunca verilmesi sonucunda öğretmen yetiştirilmektedir (Öztürk, 1998).

Lise ve ortaokul öğretmeni yetiştirme. 1926 yılından 1978 yılına kadar ortaokulların altı, yedi ve sekizinci sınıflarındaki derslere Eğitim Enstitülerinden yetişmiş öğretmenler atanmıştır. Yüksek Öğretmen Okulları, üniversitelerin Fen–Edebiyat bölümleri her iki kademeye de zaman zaman öğretmen yetiştirmiştir. Ayrıca orta okullara ve liselere öğretmen yetiştirmek Gazi Eğitim Enstitüsünün ödevlerinden biridir (Sağlam, 2007; Yücel, 1994).

1923 yılından 1982 yılına kadar liselerde alan öğretmenliklerine, Yüksek Öğretmen Okulları mezunları atanmıştır. 1982’den sonra ise eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarından atamalar yapılmıştır. Yıllara göre Genel Yüksek Öğretmen Okulları (1923-78), Üç Yıllık Eğitim Enstitüsünden dönüşen Yüksek Öğretmen Okulları (1978-1982), Eğitim, Edebiyat ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler liselere öğretmen olarak atanmıştır.

Türkçe öğretmeni yetiştirme. Osmanlı Devleti’ de padişah Sultan Abdülmecid tahttayken Tanzimat döneminde 1847 yılında Mekatib-ı Sıbyan Talimatnamesine göre 16 Mart 1848 tarihinde *Orta Öğretmen Okulu(Dersaadet Darümuallimin-i Rüşdiyesi)* okulu açılmıştır. Mekatib-ı Sıbyan Talimatnamesine göre sıbyan okullarının programlarında “*Türkçe okuma ve yazma*” dersinin mevcut olması ve hatta talimatnameye göre geniş yer verilmesinin istenmesi Cumhuriyet öncesinde Türkçe öğretmenliğinin varlığını gösterdiği gibi Türkçe dersine verilen ilk resmi önemi göstermektedir (Akyüz, 2014; Özkan, 2018; Öztürk, 2007; Taşdemirci, 1999; Taşer, 2010; Yüksel, 2010).

1869 tarihinde yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile İlköğretmen Okulu’nun (Darümuallimîn-i Sıbyan) öğretim programında “Türkçe” dersinin ve “yazı” dersinin varlığı görülmektedir. Yine aynı nizamname ile kurulan Büyük Öğretmen Okulu’nun (Büyük Darümuallimîn) İdadî Şubesinin öğretim programında “Türkçe”, “Şiir ve İnşa (Nesir)”, dersleri görülmektedir. 26 Nisan 1870 tarihinde kurulan Kız Öğretmen Okulu’nun (Darümuallimat) sıbyan ve rüştiye şubelerinde “Türkçe dil bilgisi”, “okuma”, “yazma” ve “süslü yazı” dersleri mevcuttur. 1914-1915 yıllarında yapılan düzenlemelerde de “Türkçe” dersi mevcuttur (Taşdemirci, 1999). Buradan hareketle Türkçe öğretmenliğinin Osmanlı Devleti’nde de önemli bir yere sahip olduğu ve ilk öğretmen okullarında “Türkçe” dersini veren Türkçe öğretmenlerinin varlığı söylenebilir.

Cumhuriyetin ilanından sonra 13 Mart 1924 tarihinde yayımlanan 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu”nda, Türkçe öğretmenliği mesleğinin görev ve sorumlulukları tanımlanmıştır. Yasada genel olarak öğretmenlik; “Muallimlik devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak belirtilmiştir (TBMM, 1924).

Türkçe öğretiminin niteliğini arttırmak için MEB’in Ankara’da yaşadığı imkansızlıklardan dolayı 1926 yılında Konya’da içinde Türkçe bölümü olan iki yıl süreli

“Orta Muallim Mektebi” kurulmuştur. Ortaokul Türkçe Öğretmeni yetiştiren “Orta Muallim Mektebi” ilk mezunlarını 1928 yılında verdikten sonra 1929’da Ankara’ya taşınmıştır. Ankara’da farklı bölümleri de bünyesine katarak “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır (Taşdemirci, 1999). 1935’te “Gazi Eğitim Enstitüsü”ne dönüşmüştür. 1950 yıllarının başlarında ülkedeki öğretmen açığına yeterli olmayınca Balıkesir, İzmir, Buca ve İstanbul’da da enstitüler açılmıştır. Bu enstitülerde de Türkçe bölümleri mevcuttur.

2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu” ile MEB’e bağlı yükseköğretim kurumları dahil, tüm yükseköğretim kurumları, üniversite çatısı altında toplanınca 1982’den sonra enstitüler üniversitelerin eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinin çatısı altına girmiştir (Bağcı, 2007). MEB tarafından 1989 yılında *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü* mezunları üzerinde yapılan bir araştırmada, göre Türkçe dersinde ortaokullarda kendilerini yeterli bilgi ve beceriye sahip olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Türkçe öğretmenliği yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda 1989’da “*Türkçe Öğretmenliği*” lisans, yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. 1992 yılında Gazi Üniversitesi’nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde “*Türkçe Öğretmenliği*” lisans programı açılmıştır (Güzel, 2003).

YÖK’ün 2006-2007 akademik yılı ile yürürlüğe koyduğu müfredata göre üniversitelerin eğitim fakültelerinin *Türkçe Eğitimi Bölümleri* Türkçe öğretmeni yetiştirme görevini yerine getirmektedir (YÖK, 2007). 2016 yılına kadar Türkçe Öğretmeni Lisans Programı, Türkçe Eğitimi Bölümü olarak devam ederken *Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü* olarak Sosyal Bilimler bölümünün altında *Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı* olarak devam etmektedir.

Türkçe öğretmeni yetiştirmede %50-60 alan dersleri, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, %15-20 de genel kültür dersleri verilmekte iken 2018 yılındaki

düzenlemelerle öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler; alan bilgisi (%45-50), genel kültür(%15-20) ve öğretmenlik meslek bilgisi(%30-35) olmak üzere üç grupta toplanmıştır. (YÖK, 2007; YÖK, 2018).

Öğretmen yetiştirme ünversitelere verilmesi. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştirdiği 1970'li yıllarda nicelik olarak öğretmen açığını kapatmak amacıyla çare olarak gece öğretimi ile mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitimle 70 bin üzerinde öğretmen nitelik olarak gerekli eğitimleri almadan mezun edilmiştir. Bu dönemde eğitim enstitülerinde de nitelikli eğitimde yaşanan erozyon öğretmen eğitiminin ünversitelere devrinde önemli bir etken olmuştur (Kaya, 1984; Okçabol, 2006; YÖK, 1998).

Türkiye Cumhuriyeti döneminde öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığında 1982 yılından itibaren Yükseköğretim Kanunu ile ünversitelere devredilmiştir (Üstüner, 2004). Eğitim yüksekokulları, ilköğretim öğretmenleri yetiştirmeye, eğitim fakülteleri de orta öğretim öğretmenlerini yetiştirmeye başlamıştır. Eğitim yüksek okullarının öğretim süresi 1990'dan sonra dört yıl olmaya başlamıştır. Eğitim fakülteleri 1993 yılından itibaren ilköğretim öğretmeni yetiştirmeye de başlamıştır (Başkan, 2001).

1982 yılından 1997 yılına kadarki dönemlerde öğretmen açığı kapatılamadığı gibi öğretmen eğitiminin kalitesinde de istenen verime ulaşılamadığı için sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş yapılırken eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve sınıf öğretmenliği programı olarak ilköğretim bölümünün içinde ana bilim dalı haline yabancı diller bölümleri de Yabancı Dil eğitimi çatısı altına getirilmiştir (YÖK, 1998). İlköğretim, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar dört yıllık lisans düzeyinde olması uygun görülmesi iken ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar toplamda beş yıllık yüksek lisans düzeyinde yürütülmesi uygun görülmüştür.

1997 yılından sonra 2006, 2008, 2009, 2011 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarında istenen kaliteyi sağlamak ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için

güncellemeler ve yapısal değişiklikler yapılmıştır. 2018 yılındaki düzenlemelerle öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler; alan bilgisi (%45-50), genel kültür (%15-20) ve öğretmenlik meslek bilgisi (%30-35) olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” ile “Okullarda Rehberlik” adlı dersler oluşturuldu. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi için farklı anlaşmazlıklar yaşanmasından dolayı yerine içinde bulunduğumuz çağa uygun olarak güncellemelerle “Öğretim Teknolojileri” dersi getirildi. Okul Deneyimi dersi Öğretmenlik Uygulaması dersi çatısı altında birleştirildi. Tüm öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak “Eğitimde Ahlak ve Etik”, Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi ve Eğitim Felsefesi dersleri eklenmiştir. Yabancı Dil derslerinin içeriği gündelik hayatla ilişkilendirilerek güncellenmiştir. Bilgisayar 1 ve 2 dersleri yerine güncel teknolojileri içeren Bilişim Teknolojileri dersi ile Öğretim Teknolojileri dersi getirilmiştir. Alan öğretimi dersleri genişletilerek dört katına çıkarılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının toplam kredisi uluslararası standartlara yönelik olarak 140 ile 150 arasında belirlenmiştir (YÖK, 2018).

Türkçe öğretiminin Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar tarihi gelişimi.

Yazılı Çin kaynaklarına göre Türkçenin en az altı bin yıllık bir geçmişi olduğu ve bu altı bin yıl boyunca çeşitli dönemlerden geçtiği bilinmektedir (Caferoğlu, 1984). Daha eskiye ait yazılı kayıt olmadığı için Çin kayıtlarından daha önceki dönemler “Karanlık Dönem” olarak adlandırılmıştır (Caferoğlu, 1984).

Karanlık, yazılı olmayan dönemin dışında Türkiye’de cumhuriyetin ilanını milat olarak sayarsak Türkçe öğretiminde milattan önceki dönemleri üçe ayırmak mümkündür.

Bunlar;

1. Dîvânu Lügâti't-Türk ile Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşu arasında geçen dönem.
2. Osmanlı İmparatorluğu'nun başlangıcından Tanzimat Fermanı'na kadar geçen dönem.

3. Tanzimat Fermanı'ndan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar olan dönem olarak üçe ayrılabilir.

Dîvânu Lüğâti't-Türk ile Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşu arasında geçen dönem. Türkçenin öğretiminde Kaşgarlı Mahmud'un 1074 yılında tamamladığı ve günümüze kadar ulaşmış olan en kıymetli eser, Kitâbü Dîvânu Lüğâti't-Türk'tür (Ercilasun, 2016). Türk'ü, Türk kültürünü ve Türkçeyi Arap halklarına anlatmak, onlara Türkçeyi öğretmek Türklerle iletişim kurmalarını sağlamak amacı ile yazılmıştır. Türkçenin ne kadar zengin ve köklü bir söz varlığına sahip olduğunun kanıtı olarak gösterilen eser, Türk lehçelerinin ayrı ayrı ses özelliklerini ve şekil bilgisini açıklayan Türkçe öğretiminde yazılı ilk kaynaktır (Avcı, 2014). II. Bayezid döneminde 1499'da Ali Şir Nevâî tarafından hazırlanan Muhakemetü'l Lugateyn, Türkçenin Farsçaya nazaran zenginliklerini ve üstünlüklerini Çağatay Türkçesi ile anlatan bir eserdir (Barutçu Özönder, 1996). Osmanlı İmparatorluğunun haricinde halkın Araplardan idarecilerinse Türklerden oluştuğu Memluk Devleti döneminde de (13-15. yy.) Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla birçok sözlük mahiyetinde eser hazırlanmıştır (Öner, 1998). Ayrıca 1363 yılında saray içinde kurulmuş olan Enderun Mektebi'nde Türkçe devlet dili olarak öğretilmektedir (Akkutay, 1984).

Osmanlı İmparatorluğu'nun başlangıcından Tanzimat Fermanı'na kadar geçen dönem. Tanzimat'a kadar olan dönemde Osmanlı İmparatorluğunda eğitim kurumları, dinî bilgilerin hâkim olduğu sıbyan okulları, medreseler ve 26çımly okullarıdır. Bu okullardaki Türkçenin öğretimine bakacak olursak:

A.Sıbyan okulları, Osmanlı Devleti'nde ilk öğretimin yapıldığı kurumlar genellikle cami veya mescit yanbaşıda olan okullardır. Buralarda amaçlanan Türkçenin öğretilmesi değil çocuklara dini bilgiler verilerek Müslümanlığın ilkelerinin benimsetilmesidir. Bu nedenle öğretimde ana dili Türkçe değil Arapça kullanılmaktadır. Öğretimde konuşma dili Türkçe olsa da öğretim dili olarak derslerde Arapça okutulmaya bu okullarda başlanmıştır.

Türkçe okuma ve yazma dersine geniş bir yer verilmesi yönetmelikle özellikle belirtilmiştir (). Ancak Türkçe Ahlâk Risâlesi, Türkçe Tecvit, Türkçe sözlüklerin okutulup yazdırılması derslerinin okutulması sıbyan okullarının erkek öğretmen okuluna dönüştürülmesinde programlara yansımıştır (Akyüz, 2014; Ergin, 1977; Gökmen, 2006; Taşdemirci 1999).

B. “Medreseler, verilen derslerde din eğitiminin hâkim olduğu, Müslümanlığın eğitim kurumları olarak nitelendirilmektedir. Öğretim dili yine ana dili olan Türkçe yerine Arapçadır. Sıbyan mekteplerini tamamlayanlar ya da eş değer düzeyde özel bir öğrenim alan erkek öğrenciler medreselere kabul edilmekteydi” (Akyüz, 2014; Ergin, 1977).

C. “Enderunlar, saray hizmetlerinde çalıştırılmak amacıyla görgü edinmiş ve bilgi sahibi eleman yetiştirmek hedefi ile öğrenim yapan saray okullarıdır. Burada Türkçenin haricinde Arapça ve Fransızca öğretilmektedir. Enderunlar dünya eğitim tarihine eşsiz bir örnek olarak da Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir” (Akyüz, 2014). Bu okullarda devşirmelerin eğitiminde Türkçe özel olarak öğretilmektedir (Akyüz, 2014; Ergin, 1977).

Tanzimat Fermanı’ndan Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna kadar geçen dönem.

Tanzimat döneminde, örgün öğretim dilinin Türkçe olması kararlaştırılarak öğretimin her kademesinde ve yeni açılan okullarda Türk diline önem verilmesi güçlü bir görüş haline gelmiştir (Topbaş ve ark., 1998). Meşrutiyet döneminde de eğitim seferberliği yaşanarak Tanzimat döneminde geliştirilmesi hedeflenen bazı ilkelerin sürdürülmesine ve Türkçe’ye önem verilmesine devam edilmiştir (Gökmen, 2006; Yılmaz 2009).

Yenilenen örgün eğitim programlarında Türkçe derslerine daha çok yer verilerek dilin Arapça ve Farsça kurallardan arındırılması savunulmuş ve tüm bunlar Türkçenin oldukça sadeleşmesine ve özleşmesine yardımcı olmuştur. 1914 yılında açılan Ana Muallim Mektebi’nde öğretim programında Türkçe (İmla, okuma ve kitabet ile inşad (şiiir okuma)) derslerinin varlığı Türkçe eğitiminin ve kullanımının yaygınlaşması isteğini ortaya koymaktadır (Öztürk, 1998). II. Meşrutiyet döneminde Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı

olumsuz etkilerini hayatın her noktasında göstermiş, eğitimin gelişim ivmesinde Cumhuriyetin ilanına kadar durgunluk yaşanmıştır (Akyüz, 2014).

Cumhuriyetten sonra ise Türkçe öğretiminde ilk on yıllık eğitim çalışmalarında bizzat Atatürk tarafından yönlendirilen okuma-yazma öğretimi ve ilköğretim üzerinde anadili eğitimi olan Türkçeye yoğunlaşıldığı görülmektedir. Türkçe için en önemli dönüm noktası, Atatürk'ün 1 Kasım 1928'de Latin harflerinden oluşan yeni alfabenin TBMM'de kabul ettirmesi ile harf inkılabının sağlanmasıdır. Dil devrimi ile ulusal kimliğin en önemli ögesi olan ana dilin öğretilmesi öncelikli hedef haline gelmiştir. Artık eğitimin her kademesinde hem konuşma dili hem de öğretim dili Türkçe olarak okutulmaya başlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından 1922, 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015 ve 2018 yıllarında yayımlanan orta kademe (ortaokul, ilköğretim 6.7.8) için Türkçe dersi öğretim programları ile 1922, 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015, 2018 yıllarında yayımlanan ilk kademe (ilkokul, ilköğretim) için Türkçe okuma yazma öğretimi programları; Türkçenin eğitim ve öğretimini daha nitelikli hale getirmeyi hedeflemiş programlardır (Balcı, 2010; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016; Temizyürek ve Balcı, 2015). Bu programlarda yıllara göre konular, amaçlar, hedefler, kazanımlar, yöntem, teknik ve yaklaşım öğeleri mevcuttur.

2018 yılında yayımlanan Türkçe dersi öğretim programında küreselleşen dünyada bilim ve teknolojiye yaşanan yenilik ve gelişmelerden kaynaklı olarak bilgi toplumunun ihtiyaçlarına yönelik bireysel farklılıkları dikkate alarak bilgi, beceri, değer ve davranışlar kazandırmayı amaçlayan, nitelikli birey yetiştirmek hedef alınmıştır. Bu programda özel eğitim amaçlı olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde dikkat edilecek hususlar belirtilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hem öğretmenlerce dersi zenginleştirmek için kullanımı hem de öğrencilerin teknolojik

araçları kullanmalarının teşvik edilmesi istenmiştir. Derslerin işlenişinde ve uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ürünlerinin kullanımı ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriklerinin etkin olarak kullanılması istenmiştir. Elektronik içeriklerin kullanılmasında etik kurallara ve telif haklarına uyulması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında 1-3. Sınıflar ile 4-8. Sınıflar için ayrı olacak şekilde hangi yaklaşımların benimseneceği belirtilmiştir. İlk okuma yazma sürecinde ses temelli okuma yazma öğretimi ile seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümle oluşturmalara yönelik yaklaşım esas alınmıştır. Tematik yaklaşımla erdemler, okuma kültürü, milli mücadele ve Atatürk, milli kültürümüz, zaman ve mekan, iletişim, sanat, doğa ve evren, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, duygular, birey ve toplum, sağlık ve spor, vatandaşlık ile çocuk dünyasından oluşan toplam 16 tema konu önerileri ile belirtilerek tüm sınıf düzeylerinde sadece 8 tema seçilerek işlenmesi düşünülmüştür. Dil bilgisi ve yazım kuralları ilgili kazanımlar özel olarak değil her bir becerinin içinde kazanımların içinde sürece yayılarak anlatılması istenmiştir. Dil becerileri olarak dinleme ve izlemenin birlikte, konuşma, okuma ve yazmanın ise kendi başına geliştirilmesi istenirken kazanım ve alt kazanımlarla işlenmesi istenmiş bunlarda ayrıntılı olarak madde madde kılavuzda gösterilmiştir. Öğrenme öğretme yaklaşımı olarak öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı yöntem ve tekniklerin bir arada ve dengeli olarak kullanılması istenmiştir. Öğrenci temelli olarak öğrenme ve öğretme süreçleri yürütülürken öğrenci ile etkileşimli çalışmalar yapılması istenmiştir (MEB, 2018a).

Cumhuriyet tarihinde Türkçe dersi öğretim programlarında ilk defa 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda teknoloji kelimesine yer verilmiştir. Programda ulaşılması hedeflenen 11 temel beceriden sekizincisi "Bilgi teknolojilerini kullanma" olarak karşımıza çıkarken 2018 programında ise "teknoloji okuryazarlığı" konusu ile "Bilim ve teknoloji" teması ve bu tema ile ilgili konu önerilerine yer verilmiştir (MEB, 2006, 2008).

Özyeterlik

Yeterlik sözlük anlamı olarak yeterlilik ile eş anlamlı olarak ehliyet, yeter olma hali olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Özyeterlik ise Albert Bandura'nın Sosyal biliş teorisi ile kullanmaya başlanan yabancı bir kelimedir. Özyeterlik algısı, insanların muhtemel vakalarda üstesinden gelebilirlik için ihtiyaç olan faaliyetleri ne düzeyde uygulayabildiklerine ilişkin kanaatleridir (Bandura, 1977). Bandura'ya (1995) göre özyeterlik bireylerin zihinsel düşünme sistemlerini, duygusal tercihlerini, kendilerini kanalize etmelerini ve nasıl davranışlar sergilemelerinin gerektiğini de etki altına almaktadır. Özyeterlik algısı duygusal hayat kalitesini, stres ve bunalıma elverişli olma hallerini ve karar süreçlerindeki tercihleri etkilemektedir (Bandura, 2006).

Özyeterlik algı düzeyi yükseldikçe bireyin güçlüklerin üstesinden gelebilme kabiliyetinin de güçlendiği belirtilmiştir (Bandura ve Adams, 1977). Özyeterlik algı düzeyleri güçlü olan bireylerin beklenmedik haller karşısında daha dayanıklı oldukları söz konusudur. Yeni durumların üstesinden gelebilme hallerinde özyeterlik algısının önemi ortaya çıkmaktadır. Özyeterlik algı düzeyleri güçlü olan bireylerin farklı durumlarla karşılaştıklarında daha yoğun çaba sarf ettikleri ve yetkinliğe sahip olduklarında da daha fazla mücadele ettikleri, daha başarılı oldukları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Pajares, 1996; Schunk ve Pajares, 2009; Wood ve Bandura, 1989). İnsanın özyeterlik algı düzeyi zayıfsa yeniliklere karşı korunmasız olduğundan olumsuz tecrübe ettiği yaşanmışlıklar kendi yapabilirliğine güvensizliğini tetikleyecektir (Wood ve Bandura, 1989).

Özyeterlik algısı geçmiş yaşanmışlıklarda başarıya ulaşmaya veya başarısız olmaya, tecrübe kaynaklı yaşanmışlıklarda diğerlerinin başarıya veya başarısızlığa ulaşmasını gözlemlemeye, sosyal çevresi tarafından ikna sürecine, yoğun duygusal tecrübeleri gibi faktörlerce belirlenir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Özyeterlik algısı, insanların bir yeterlikle ilgili düzeylerinin doğrudan anlayamadığı hallerde, şahsi anlatımı ile o yeterliliği ne düzeyde

yapabilir ya da yapamayabilir olduğunu bireysel olarak kanaat, davranış ve tecrübeleri istikametinde belirtmesidir.

Özyeterlik sadece ehliyetle, yetkinlikle değil çok yönlü olarak; beraberinde inançla, duyuşsal, bilişsel, motivasyonel ve bireyin seçim süreçleriyle ilgilidir. Bunlardan duyuşsal, bilişsel, motivasyonel ve bireyin seçim süreçleriyle ilgili olanları özyeterlik algısının dört temel işlevidir (Bandura, 1977, 1991, 1994, 1995).

1. Bilişsel süreçler: İnsanlar gelecekteki durumları kontrol edebilmek için tahminlerde bulunup çözüm yolları geliştirmektedirler. Bu gibi sorunlara çözüm getirme yetenekleri dahilinde bir takım karışıklık, zor durum ve muallaklar içeren bilgiler etkin bir bilişsel süreçten geçirilmelidir (Bandura, 1995). Bilişsel süreç sayesinde özyeterlik algısı etkilerini farklı hallerde sonuçlandırır. Birçok hedefli davranışlar, öğrenilmiş amaçları kapsayan önsözler ile olmaktadır. Şahsi hedef belirleme, hünerlerin süreçte değerlendirilmesi ile olur. Farkına varılmış olan özyeterlik ne kadar üst düzey ise bireyler o kadar üstten hedefler belirler ve aidiyetleri o kadar yüksek olur (Bandura, 1991).

2. Motivasyonel süreçler: İnsanlar neler yapabilecekleri ile ilgili isteklerini sağlamlaştırarak, yapaklarının sonuçlarını sezinlerler. Böylelikle insanlar, kazandıkları başarılar ile sahip oldukları doyum hissi nedeni ile netleştirdiği diğer hedeflere doğru hareket etmek için sürekli bir gayret gösterirler ve verimlerini arttırlar (Bandura, 1994).

Özyeterlik algılarında motivasyon, şekillendirici bir rol oynar. Bireylerin motivasyonunun çoğunluğu zihinsel olarak oluşturulur. Özyeterlik algıları, bireylerin belirledikleri gayeleri, ne kadar gayret sarf edeceklerini, sıkıntılara ne kadar göğüs gereceklerini ve kaybetmeye yönelik direnme güçlerini etkiler (Bandura, 1995).

3. Duyuşsal süreçler: Özyeterlik algıları güçlü olan bireyler, zor olan işleri başarmada yürekli davranırken, özyeterlik algıları zayıf olan bireyler ise muhtemel sorunları büyütme ve kaygılanmaktadır. İnsanlar kaygılı zamanlarda durumun üstesinden gelebileceğine yönelik

olumlu düşünürler. Ancak endişe verici durumların üzerinde hakimiyet kuramayacağına inanan insanlar, yüksek boyutta endişe hissederler. Özyeterlik algısı, insanların faaliyetlere iştirak etmesini ya da etmemesini de etkilemektedir. Buradan hareketle özyeterlik algısı ne kadar yüksek ise zor hallerle başa çıkabilme cesareti de o kadar yüksek olacaktır (Bandura, 1994).

Özyeterlik algısı ne kadar yüksekse bireyler stres kaynağı olan sorunlu hallerin üstesinden gelmede de o kadar yürekli davranırlar. Yoğun düşünceleri savuşturmak için gerekli özyeterlik algısı ne kadar zayıfsa bunalım o kadar güçlü olacaktır. Kısaca duygu halleri ve özyeterlik algısı birbirinden etkilenmektedir. İnsanı hayattan zevk aldırın ve kendisine kıymet vermesine yardımcı olacak şeyleri kazanmasına imkan tanıyan özyeterlik algısının zayıf olması bunalım ve depresif duygu haline neden olacak ve bu süreçte korkaklaşma duygusunu yoğunlaştırarak insanın özyeterlik algısına olan inancını zayıflatacaktır (Bandura, 1995).

4. Seçim süreci: Meslek belirleme ve kariyer gelişimi, karar verdiğimiz tercih süreçlerinin yaşamımızı etkilemesine örnektir. İnsanların özyeterlik algıları, ne kadar güçlüyse kariyer tercihleri o kadar imkanlı ve onlara ihtimamı o kadar fazla, bu kariyere sahip olmak için alınan eğitim o kadar güçlü ve muvaffakiyeti o kadar fazla olur. Kariyer insan yaşamın anlamlı bir kısmını oluşturur (Bandura, 1994).

Tutum tercihlerine tesir eden bir etken bireysel gelişimlerinin tarafını muazzam şekilde etkiler. Çünkü tercih edilmiş alanlarda var olan sosyal etkiler bilinen yeterlilik, değer ve dikkatleri güçlendirebilir (Bandura, 1995). Buna göre özyeterlik algıları bireylerin oluşturdukları çevreleri tercih etmelerini ve kontrolünü sağlar. Başka bir deyişle insanlar güçlerinin üzerinde olan ortamlardan uzak dururken üstesinden gelebileceklerini hissettikleri ortamları tercih ederler. Dost ve faaliyet tercihleriyle ilişki yapıları bireysel inançlarının limitlerinin tesirleri altında kalırlar. Mesela; bayanlar seçimlerini kısıtlamaktadır. Bunun

altında yatan neden olarak erkeklerin avantajlı oldukları meslek gruplarında yeterince yetenekli olmadıklarına dair içsel olarak inançları gösterilir (Bandura ve Wessels, 1997).

Öğretmenlik Mesleki Özyeterlik İnancı

Özyeterlik algısı, insanların verilen vazifeleri sonuçlandırma becerileriyle ilgili yaklaşımlarıdır (Bandura, 1977). Özyeterlik algısı bireylerin tutumlarının en mühim göstergesi olması sebebiyle hayli fazla alanda kullanıldığı gibi eğitim alanında da araştırmalara konu olmuştur (Schunk, 1990). Öğretmenin özyeterlik algısı, hem öğrenenin hem de öğretmenin başarısında çok önemlidir. Öğretmenlik özyeterliği, öğrencilerin katılımını, başarısını, motivasyonunu etkileme konularında yapabilirliğine ilişkin bireysel yaklaşımdır ve bu yaklaşım eğitimin amacına ulaşmasında oldukça etkilidir (Brouwers ve Tomic, 2000; Deemer ve Minke, 1999; Friedman ve Kass, 2002; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmenin özyeterlik algısı, öğretmenin gayretlerinin öğrenenlerin başarısına ne kadar tesir edebileceğine olan inancını ölçer. (Ross, 1992). Öğretmenin özyeterlik algısı, öğretmenin bir öğretim vazifesini belli bir düzeyde ve belli hallerde sonuçlandırabilme yeteneğine olan inançlarıdır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008).

Sınıfın fiziksel durumunu göz önüne alarak öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinen bir öğretimin tasarlanması için ihtiyaç olan bilgi birikimi ile hünere haiz olan öğretmenler üst düzey özyeterlik algıları nedeni ile daha fazla gayret, metanet ve genişlik gösterirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğretmenlerin sonuçlandırdıkları işler, ulaştıkları hedefler, gözlemledikleri yaşantılar, bedensel ve duygusal yeterlilikler ve sosyal ikna edebilirlikleri karşılaşılan olaylara tepki olarak girişimciliğini arttırabilir veya sönümleyip düşük özyeterlik algısına neden olabilir. (Bandura, 1994; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) Özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler de çokça gayret göstermez veya uzun süre metanet sergilemezler çünkü öğrencilerinin

edindiklerini, algıladıklarını veya edinebildiklerini düşünmezler (Allinder, 1995). Özyeterlik algısı güçlü olan öğretmenler öğrenenlere onlardan beklediklerini belirtir, öğretim ve öğrenimin değerini vurgulayarak öğrenenlerin başarı durumlarının farkında olurlar (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenin özyeterlik algısı, başarı, teşvik etme, öğrenenin yeterlik algısı gibi öğrenenin verim durumları ve öğretmenin kendi tutumları ile ilgilidir. Özyeterlik algısı öğretmenin öğretime sarf ettiği gayret, hazırladığı amaçlar ve hevesini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Eğitim Teknolojisi

Teknoloji kelimesi etimolojik olarak Fransızca kökenli olarak teknik kelime kökünden gelmektedir. Teknik kelimesinin etimolojik olarak anlamı sanatsal anlatımda biçimsel pratik detaylar ve bir zanaat, beceri, bilim ve sanat dalında kullanılan sistem ve yöntemlerdir (TDK, 2011). UNESCO'ya göre teknoloji, sorunları çözmek ve insanların şartlarını iyileştirmek için doğal ve insan yapımı çevre üzerinde kontrolü geliştirmek amacıyla araçlar, sistemler ve kaynaklara hakim olma sürecidir. Teknoloji, en temel anlamda bilimsel bilginin, özellikle endüstride, pratik amaçlar için kullanılması olarak açıklanabilir. Sözlükteki ilk anlamı; “bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi”, ikinci anlamı ise “İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” olarak belirtilmiştir (TDK, 2011). Yalın (2004) teknolojiyi araştırma, kuramsal bilgiyi birleştirici bir köprü olarak görmekteyken Alkan (1998) ise kurama dayalı teorik bilgileri icraata geçirerek uygulama yöntemi olarak tanımlamıştır.

Eğitim teknolojisi ile ilgili ise literatürde araştırmacılar tarafından yapılan pek çok tanıma rastlamak mümkündür (AECT, 2008; Alkan, 1998; Engler, 1970; İşman, 2002; Oğuzkan, 1983; Özbilgin, 1991; UNESCO, 1974; Uşun, 2004; Yalın, 2004). Eğitim

teknolojisinin en yaygın kabul gören tanımına göre; Öğrenme ve öğretmenin tüm süreçlerinin tasarlanarak uygulamasının yapılması ile değerlendirilerek sonrasında geliştirilmesidir (Alkan, 1998). Bununla beraber Eğitim İletişim ve Teknoloji Derneği (AECT) araştırmacılarının (2008) tanımına göre, Eğitim teknolojisi; uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları oluşturarak, kullanarak ve yöneterek öğrenmeyi kolaylaştırmanın ve performansı iyileştirmenin artırılması için yapılan çalışma ve etik uygulamadır. UNESCO'ya (1974) göre ise eğitim teknolojisi, belirli hedefler açısından öğrenme ve öğretmenin tüm süreçlerini tasarlama, uygulama ve değerlendirmenin daha etkili bir öğretim için insan ve teknik kaynakların bir kombinasyonunu kullanmanın sistematik bir yoludur. Eğitim Teknolojisi, verimli bir öğretme ve öğrenmeyi sağlamak amacıyla çalışanların ve öğrenme araçlarının çalışmalarını insan makine sisteminde koordinasyonu sağlayan, çevresel etmenleri hassas şekilde kontrollü olarak idare eden, kuramın uygulama ile bir bütün olduğu, eğitim icraatlarının sürekli iyileştirildiği pratik, amaç ve hedefe dayalı uygulamalı araştırmalar temelli bir disiplindir (Alkan, 1998). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile eğitim teknolojisinin tanım, kapsam ve öğeleri değişikliklere uğramakta, her geçen gün daha da gelişip ve profesyonelleşmektedir.

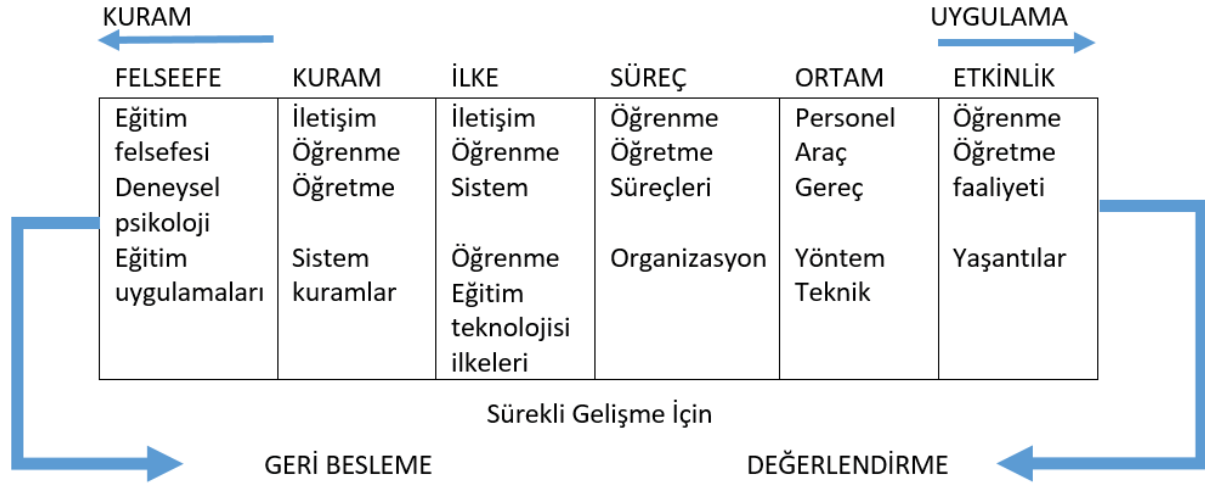
Eğitim teknolojisinin tarihi gelişimi. İnsanlık kadar eski olan eğitim teknolojisinin tarihçesi insanoğlunun bilme merakıyla “nasıl öğrenirim” hissiyatı yani bilmenin teorisi ile başlar (Çilenti, 1998). Eğitim teknolojisinin tarihçesinde Saettler (1990), “görsel öğretim” alanının ilk öğrenme nesnelere mağaralardaki resimler olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda iletişimin gelişim evreleri aynı zamanda eğitim teknolojilerinin gelişim evrelerini ifade etmektedir. İletişim, dil ve kültürün insan sosyalleşmesinde etkisi ile gelişir. M.Ö. 4000 yıllarında bulunan dünyadaki en eski yazılı kil tabletleri yazının icadının önemli kanıtları olarak kitlelerin yaşamlarını yönlendiren buluşların aynı zamanda eğitim teknolojisini temelden etkileyen çağlardan birinin başlangıcı veya sonu olarak düşünülebilir

(Hırçın, 1995). Papirüslerin kil tabletlerin yerine kullanımı, kağıdın ve matbaanın icadı; günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinde internetin insanlığı etkilemesi gibi tüm dünyaya yansımış kitlesel icatlardır. Eğitim teknolojisinde okuma ve yazma dil becerileriyle ilgili gelişimin hareketli görsel öğelerle birleşimi de bir çağ geçişi olarak sayılabilir.

20. yüzyıla kadar öğretim teknolojisi sistem temelli öğrenme ve öğretme süreçlerinden uzaktır. 20. Yüzyılın başlarında, ABD’de sessiz filmler ve okul müzelerinin (eğitim atlasları ile donatılmış) yaygınlaşması ve araç olarak düzenli eğitimde kullanılması ile yeni bir çağın başladığı düşünülebilir. Bu bağlamda Thomas Edison, kitapların yerini eğitim filmlerinin alacağını ve bilimin her dalında kullanılacağını belirtmiştir (Cuban, 1986). ABD’de radyolar daha erişilebilir olduğu için “işitsel öğretim” alanı yaygınlaşmaya başlamış ve eğitici radyolar yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Böylelikle dil becerisi olarak dinleme, eğitim teknolojisi tarihinde yeni bir çığır açmıştır. Birinci ve İkinci Dünya Savaşının ürün ve ihtiyaçları doğrultusunda büyük kitlelere daha verimli eğitim vermek için sesli ve hareketli görüntülerin eğitimde kullanılması ile “görsel ve işitsel” öğretim alanı ortaya çıkmıştır (Reiser, 1987).

20. yüzyılın sonları ve 21. Yüzyılın başlarında bilgisayar, internet, mobil teknolojileri, web 1.0 ile 2.0 araçları ve fiber teknolojisinin kullanımlarından kaynaklanarak bilgi ve iletişim araç, gereç ve teknolojilerindeki yeni gelişmeler eğitime yani doğrudan eğitim teknolojisinin tarihine de yansımıştır. Önümüzdeki yıllarda dördüncü endüstriyel devrimin (endüstri 4.0) en güncel temel bileşenlerinin de aynı zamanda eğitim teknolojisinin tarihini yeniden şekillendireceği söylenebilir. Endüstri 4.0’ın yeni bileşenleri; otonom robotlar, zeki bilişim ağı, sistem entegrasyonu, siber fiziksel sistemler, siber güvenlik sistemler, nesnelerin interneti, büyük veri analizleri, bulut bilişim, benzetim ve artırılmış gerçeklik, eklemeli imalat ve 3 boyutlu yazıcılar olarak sıralanabilmektedir (Öztemel, 2018).

Eğitim teknolojisinin öğeleri.



Şekil 4. Eğitim Teknolojisi Öğeleri (MEB, 2002)

Kuramsal temellere dayalı olarak uygulamaya kadar olan süreçlerin hepsi eğitim teknolojisi öğelerini oluşturmaktadır. Eğitim teknolojisini sadece belirli öğelerle sınırlamak onu yanlış anladığımız anlamına gelir. Çünkü bu öğeler eğitim felsefesi, gelişim psikolojisi; iletişim, öğrenme ve öğretme kuramları; eğitim teknolojisi ilkeleri; öğrenme ve öğrenme süreçleri, organizasyon; ortam, personel, araç ve gereçler; yaşantılarla öğrenme ve öğretme faaliyetleri olarak düşünülürse, içinde bulunulan çağın sosyolojik, ekonomik ve kültürel şartlarına göre her bir öğenin varlığı ve kendisi değişim gösterir. Öğeler de kendi içlerinde birbirini zincirleme etkilemektedirler. İçinde bulunulan çağın getirdikleri ile birlikte bu öğeler sürekli gelişim göstermektedir (Alkan, 1998). Öğretim eğitimin alt dalıdır. Öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisi ile karıştırılmaması gereken bir terimdir. Öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisini oluşturan bütünün içinde alt öğelerden sadece bir tanesidir. Öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisinin bir parçası olarak öğretim disiplininin niteliklerine göre teknolojiyi işe koşmayla ilgili bir terimdir (Alkan, 1998).

Eğitim teknolojisinin ilkeleri. Alkan (1998) eğitim teknolojisini dayandığı 10 temel ilkeyin şöyle açıklamıştır.

Hedef: Bütüncül olarak öğrencilerin tam öğrenmeye ulaşması gerekmektedir.

İşlev: Kuramsal bilgilerin uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunlara bilimsel ilkeler dahilinde çözüm üretmek ve uygulama süreçleri yönünden ihtiyaç hallerinde yeniden geliştirilmelidir.

Konu ve Yöntem: Eğitim problemlerini akla yatkın ve bilimle araştırma yöntemleri kapsamında yaklaşım sergilenmesi esastır.

Kapsam: Eğitimdeki kuramları eğitimin tüm kademelerinde uygulanması gerekmektedir.

Program: Öğretim programlarının ihtiyaçları yerine getirilmelidir.

Personel: Öğretmen, idare ve idari personelin etkililiğini verimli şekilde sağlanmalıdır.

Süreç: Öğrenenlerin gelişim özellikleri ve farklılıkları ile ön öğrenmeleri tüm süreçlerde dikkate alınmalıdır.

Çevre: Çevresel şartların tamamı gözlem altında olmalı ve süreç kontrol edilmelidir.

Başarı: İyileştirmeler için öğrenenlerin başarısızlık analizi süreç boyunca yapılmalıdır.

Değerlendirme: Tam öğrenmeye ulaşma seviyesi objektif değerlendirme araçları ile belirlenmelidir.

Eğitim teknolojisinin yararları her geçen gün artmaktadır. Bunlara örnekler verecek olursak hem öğretene hem de öğrenene zamandan ve mekandan bağımsız olarak serbestlik ve fırsat eşitliği sağlar, öğrenen daha çok birincil kaynaktan gelen bilgiler ile karşılaşır; birçok teknik ve yöntemin kullanılmasına olanak tanıyarak çeşitlilik ve kaliteye imkan verir, öğrenene çoklu seçenekler sunarak öğreneni aktifleştirir, öğrenenin neyi, nerede, hangi hızda öğreneceğinin serbestisini sağlar, üretken ve hızlı öğrenmelere olanak tanır (MEB, 2002).

Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Entegrasyon kelimesinin etimolojik kökeni de sözlük anlamı gibi bütünleşme anlamından gelmektedir (TDK, 2011). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili 21. Yüzyılın başlarından itibaren literatürde hem kavram olarak hem de süreç olarak tanımlama yapılmıştır

(Angeli ve Valanides, 2009; Bauer ve Kenton, 2005; Çakı ve Yıldırım, 2009; Dockstader, 1999; Griffin, 2003; Hsu, 2010; Pierson, 2001; Robinson, 2007; Sandholtz, Ringstaff ve Dwyer, 1997; Yurdakul, 2011). Öğrenilmesi zor olan konuların teknolojinin efektif olarak kullanılması ile öğrenmenin sağlanması, öğretim programının iyileştirilmesi ve işe koşulması için öğretim teknolojilerinin kullanılması, eğitim, alan ve teknoloji bilgilerinden yararlanarak öğretme işinin sağlanması; müfredatı ve pedagojik maksatları göz önünde bulundurularak çok yönlü öğretim bütünü oluşturmak için teknolojinin kullanımı bazı tanımları olarak literatüre geçmiştir (Angeli ve Valanides, 2009; Griffin, 2003; Hsu, 2010; Pierson, 2001). Sadece teknolojinin kullanımı öğrenmeyi veya öğretmeyi garanti etmez (Robinson, 2007). Eğitimde teknoloji entegrasyonu sınıfa öğretmenin kullanımı için bilgisayar kurmak değildir (Dockstader, 1999). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile teknoloji kullanımı birbirinden başka işlerdir (Hooper ve Rieber, 1999).

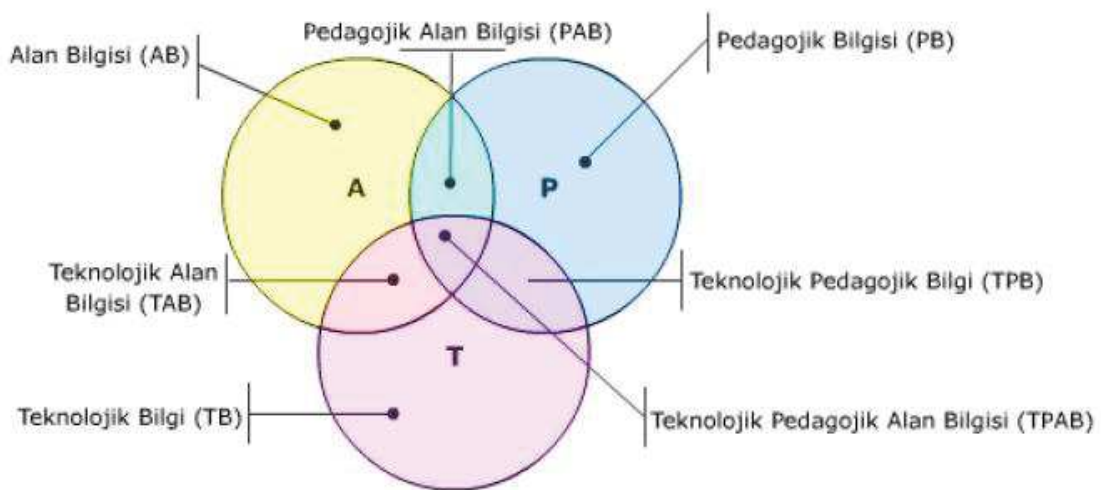
Teknoloji entegrasyonu için kapsam, içerik ve uygulamada farklılıklar gösteren birçok model geliştirildiği görülmüştür (Haşlamam, Mumcu ve Usluel, 2008; Mishra ve Koehler, 2005; Roblyer, 2006; Toledo, 2005; Tondeur, Valcke ve van Braak, 2008; Usluel ve Demiraslan, 2006; Vanderlinde ve Braak, 2010; Wang ve Woo, 2007).

BİT entegrasyon modelleri incelendiğinde kapsamlarının farklılaştığı dikkat çekmektedir. “Beş aşamalı bilgisayar teknolojileri entegrasyonu (five-stage model for computer technology integration)”, “e-kapasite (e-capacity model)” ve “etkinlik sistemi (activity system model)” modeli gibi modellerin BİT entegrasyonunu sosyo-kültürel ve kurum yönetimi boyutunda ele aldığı, “sistemik planlama (systemic planning model for ict integration)”, “teknolojik pedagojik içerik bilgisi (technological pedagogical content knowledge model)”, “pedagoji sosyal etkileşim teknoloji jenerik (generic model of pedagogy, social interaction and technology)” ve “teknoloji entegrasyonunu planlama (technology integration planning)” gibi modellerin ise BİT entegrasyonunu öğretmen odaklı ele aldığı ve

öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde BİT kullanımlarına yardımcı olacak şekilde rehberlik ettiği görülmektedir. Bu modellerden, “teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli” etik, tasarım, uygulama ve uzmanlaşma başlıkları nazarında da incelenmiştir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi teknoloji entegrasyonu modeli. Bu model Shulman’ın (1986) pedagojik alan bilgisi yaklaşımına teknoloji entegrasyonunun uygulanması olarak özetlenebilir. Bir öğretmenin iyi bir öğretim yapabilmesi için alan bilgisine, pedagoji bilgisine sahip olması gerekirken hem alan hem de pedagoji bilgisini bir arada da işe koşabilecek yeterlikte olması beklenmektedir. Alan bilgisi öğretilmesi istenen konuları kapsayan akademik alan bilgileridir. Pedagoji bilgisi ise “nasıl eğitim verilir?” hakkında pedagojinin kuramsal bilgileridir. Pedagojik alan bilgisi ise öğretilmek istenen alan bilgisinin öğrenenlere pedagojik bilgiler ışığında en etkili bir şekilde iletebilmeye ilgili bilgilerdir.

Mishra ve Koehler (2006), Shulman’ın (1986) pedagojik alan bilgisi yaklaşımına teknolojinin bütüncül olarak hem alan bilgisi hem de pedagoji bilgisine entegrasyon sağlaması modelini etkili eğitim için önermişlerdir. Bu modeldeki yaklaşım her bileşenin birbirleriyle ayrı ve hepsinin birbiriyle ilişkili bir bütün olarak üç temel, dört bütünleşik toplam yedi kategoriye sahiptir.



Şekil 5. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (Koehler ve Mishra, 2008).

Alan bilgisi: öğrenme ya da yordama yoluyla elde edilen temel kavramlar, olgular, kuramlar ve bunların arasındaki ilişkiler ve geçişleri hakkında içerik bilgileridir. Diğer bir ifade ile özel alan bilgisinin içerik ile ilgilileridir(Gess-Newsome ve Lederman, 1999). Alan bilgisi güçlü olan öğretmenlerin öz güvenlerinin de güçlü olması öğrencileri başarıya ulaştırmaya yardımcı olabilmektedirler (Küçükahmet, 2008).

Pedagojik bilgi; öğretme ve öğrenmeyi kapsayan olgular, kuramlar, teknikler ile eğitim yönetimi ve amaçlarıyla ilgili bilgilerdir. Sınıf imkanlarına, sosyo-ekonomik durumlara göre öğrenciyi gelişim özelliklerini gözlemleyerek ve ön bilgilerini ölçerek tanıma, öğretim stratejileri belirleme, sınıf yönetimi konularındaki bilgiler ile ilgilidir (Harris, Mishra, ve Koehler, 2009; Koehler ve Mishra, 2008; Koehler ve Mishra, 2009).

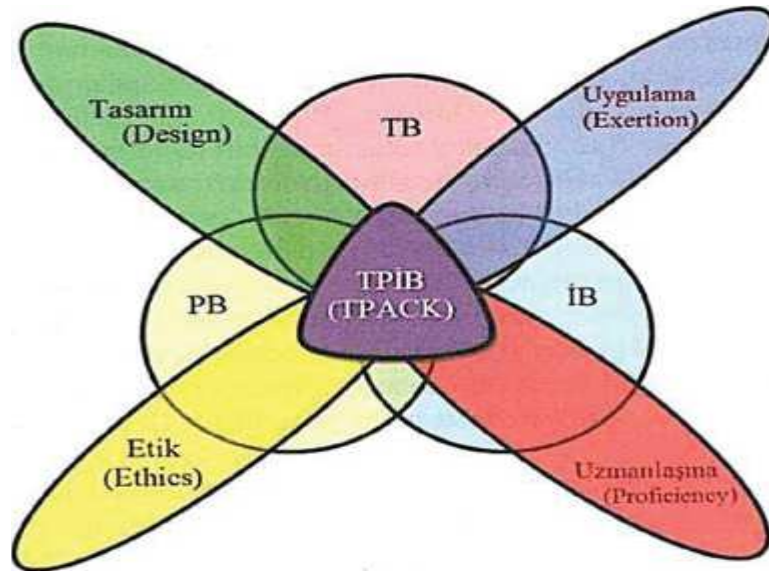
Teknolojik bilgi; bilgi ve iletişim teknolojileri ürünleri (internet teknolojileri, projeksiyon aleti, bilgisayar, tablet, akıllı tahta vb.) ile yaygın olarak kullanılan geleneksel teknolojiler (tebeşir, kara tahta, kitap) gibi araç gereçlerin teknik kullanım bilgileridir (Cox ve Graham, 2009; Koehler ve Mishra, 2008; Mishra ve Koehler, 2005; Mishra ve Koehler, 2006; Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, ve Shin, 2009) Teknoloji bilgisi devasa boyutlarda gelişim gösterdiğinden dolayı pedagoji ve alan bilgisine nazaran daha çok hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyabilen (Mishra ve Koehler, 2006).

Pedagojik alan bilgisi; öğrenenlerin ön bilgi ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak özel alan bilgisinin epistemolojik kuramlarla hangi yöntem, teknik ve zamanlamayla verilmesi gerektiğiyle ilgili bütünlük bilgisi (Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik alan bilgisi; öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili temel kavramlar, olgular, kuramlar ve bunların arasındaki ilişkiler ve geçişleri hakkında etkili öğretim için teknolojiden yararlanarak sunuş ve geliştirme bilgileridir (Cox, 2008; Mishra ve Koehler, 2006)

Teknolojik pedagojik bilgi; bilgi ve iletişim teknolojileri ürünleri (internet teknolojileri, projeksiyon aleti, bilgisayar, tablet, akıllı tahta vb.) ile yaygın olarak kullanılan geleneksel teknolojiler (tebeşir, kara tahta, kitap) gibi araç gereçlerin teknik kullanımları ile öğrenmenin değişim ve gelişimleriyle ilgili bilgilerdir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi; alan, pedagoji, teknoloji, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik alan bilgisinin bütüncül olarak birbirleri ile etkileşim sonucu oluşan bilgidir. Alan, pedagoji ve teknoloji bilgilerini kapsayan ama onlarla bir aradayken kendi tek başına olan bir bilgidir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009). Öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili alan bilgisini pedagojik bilgiler ışığında teknolojinin kolaylaştırıcılığından yararlanarak nitelikli öğrenmeyi sunma bilgisidir. Etkili öğretim için alan, pedagoji ve teknoloji bilgisinin eşit düzeyde anlamlı olarak dikkate alınarak bütüncül olarak çalışmaların yapılması gerekmektedir. Alan, pedagoji, teknoloji, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik alan bilgisinin her biri için birlikte veya ayrı olarak her geçen gün yenileşme ve gelişme durumları söz konusu olduğunda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulabilir (Mishra ve Koehler, 2006).



Şekil 6. TPACK-Deep Yeterlik Alanları (Kabakci Yurdakul, Odabasi, Kilicer, Çoklar, Birinci ve Kurt, 2012).

Kabakci Yurdakul, Odabasi, Kilicer, Çoklar, Birinci, ve Kurt, (2012) teknolojik pedagojik alan bilgisinin yanında tam öğrenmenin sağlanması için tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma bilgilerinin bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim öncesinde içeriğe göre öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencinin ön öğrenmelerini, gelişimsel özelliklerini dikkate alarak öğretimin planlanması yani *tasarımı* dikkate alınmıştır. Öğretim planlamasındaki sürecin etkili öğretim için niteliği ölçülüp değerlendirilerek teknolojiyi *uygulama* dikkate alınmıştır. Öğretmenlik meslek etiği, telif hakkı, bilgi kirliliği, özel hayatın güvenliği ve gizliliği *etik* konuları dikkate alınmıştır. Öğretim süreci dahilinde teknik veya teknolojik olarak oluşabilecek problemlere *uzmanlaşma* sağlayarak çözüm üretme konuları dikkate alınmıştır.

Türkiye’de teknoloji entegrasyonu örneği: FATİH Projesi. Devletlerin birçok kamu hizmeti görevi vardır. Bu görevlerinden biri de milletine eğitim öğretim alanında da fırsat eşitliği sağlamaktır. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, teknolojinin imkanlarından yararlanarak etkili eğitim ve öğretim süreçleri geliştirmek amacıyla MEB tarafından 22 Kasım 2010 tarihinde Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı arasında imzalanan anlaşma ile başlayan çok kapsamlı bir kamu hizmetidir. Bu projede ana hedef Türk eğitim sisteminde toplam kaliteyi arttırmaktır (MEB, 2015).

Kapsam olarak Türkiye’ye özgü bir teknoloji entegrasyonu modelidir. Eğitim öğretimin her adımında yönetim organizasyonlarından donanım kurulumlarına kadar uygulanmaya çalışılan bir eğitim teknolojisi uygulaması çalışmasıdır. Bu projede yapılmaya çalışılan uygulamalar günümüz 21. Yüzyıl şartlarında Alkan’ın (1998) eğitim teknolojisi tanımına uygun olarak teknolojik donanımlar, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları gibi birçok öğenin kapsam olarak içinde olduğu bir altyapıya sahiptir.

Bu proje, erişilebilmek adına zaman, yer, araç ve gereçlerden bağımsız olarak hizmet sunmayı; verimlilik adına hedefe yönelimli çalışma şartlarını verimlileştirme ve gelişebilirlik için imkanlar sunmayı; fırsat eşitliği adına katılımcıların olabildiğince en kaliteli hizmete ulaşmasını sağlamayı; ölçülebilirlik adına süreçlerin değerlendirilip gelişimleri ve sonuçlarını yorumlamayı; kalite adına tam öğrenmeye ulaşmak amacıyla kaliteyi belirgin olarak yükseltmeyi kendine vazife edinmiştir (MEB, 2018b).

Donanım altyapıları olarak Türkiye çapında her okul için bir adet çok fonksiyonlu yazıcı, internet altyapısı; her derslik için etkileşimli akıllı tahta, kablolu internet altyapısı, sınıf yönetim yazılımı; her öğretmen için bir tablet, EBA kullanıcılığı, e-posta hesabı, içerik geliştirme stüdyosu, bulut bilişim hesabı, öğretim yönetim sistemi servisi, ders notları paylaşımı; her öğrenci için bir tablet, EBA kullanıcılığı, e-posta hesabı, bulut bilişim hesabı, dijital kimlik, bireysel öğretim materyallerinin ulaştırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018b).

Projede kullanılan başlıca teknoloji bileşenleri, donanım olarak etkileşimli tahta, tablet, çok fonksiyonlu yazıcı, 110 uzaktan eğitim merkezi; internet erişimi ile ilgili olarak fiber optik, bakır, uydu interneti, veri merkezi sistemleri olarak sunucular, depolama, ağ altyapı yönetimi, güvenlik sistemleri, felaket kurtarma merkezi; yönetim sistemleri olarak mobil cihaz yönetim sistemleri, okul ve sınıf yönetim yazılımları, antivirüs ve güvenlik yazılımları, loglama sistemleri; içerik yazılımı olarak kişisel bulut sistemi depolama, uygulama marketi, içerik düzenleme yazılımları, simülasyon yazılımı, öğretim yönetim sistemi servisi, sistem içi arama motoru; destek olarak çağrı merkezi, servis masası, hukuk, satın alma – tedarik, lojistik, iletişim, tanıtım; öğretmen eğitimi olarak teknoloji kullanımı, mesleki gelişim, alan bazlı eğitimler, içerik geliştirme, uzaktan eğitimlerdir (MEB, 2018b).

Ana donanım olarak etkileşimli tahtalar üç evrede Türkiye’de uygulamaya katılmışlardır. Birinci evrede 85 bine yakın, ikinci evrede 350 bine yakın etkileşimli tahtalar için süreç tamamlanmıştır. Geriye kalan üçüncü evre için 150 bin etkileşimli tahta için

süreçler devam etmektedir (MEB, 2018b). Ulaştırma ve altyapı bakanlığının verilerine göre; her ilde en az bir tane olmak üzere toplam 110 tane akıllı sınıf kullanıma sunulmuştur. FATİH Projesi kapsamında 432.288 derslikte etkileşimli tahtaların kurulumları tamamlanmıştır. 45.653 adet okulda fonksiyonlu yazıcı ile okul yönetimi ve öğretmenlerin kullanımına verilmiştir. Bununla beraber okullarda ihtiyaç hallerinde kaynakların dijitalleştirilmesi amacıyla 3.657 adet doküman kamerasının kurulumları tamamlanmıştır (UAB, 2018).

E-içerik oluşturma, arama, bulma ve seçme temel özellikleri. FATİH Projesi 21. yüzyıl bilgi ve iletişim teknolojileri araçları ile oluşturulmuş olan e-içerik kaynakları sunmakta ve eğitim ile teknolojinin yeniliklerini bu içeriklerde kullanarak gelişmeye devam etmektedir (MEB, 2018b). Ayrıca içerik olarak EBA Ders, EBA video, EBA kitap, EBA görsel, EBA doküman, EBA animasyon, simülasyon, etkileşimli materyaller, bireysel öğrenme materyalleri, sınıf içi öğrenme materyalleri, uygulamalar, oyunlar; sosyal paylaşımlar olarak doküman paylaşımı, ses ve video paylaşımları e-içerikler olarak sunulmaktadır (MEB, 2018b)

E-içeriklerin oluşturulması, aranması, bulunması ve seçilmesi ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Eğitimde ülkenin politik felsefesi (uzak), ülkenin eğitim felsefesi (genel), bir disiplin ya da ders için belirtilenler (özel) hedefleri mevcuttur. Bir öğrenme nesnesi hangi amaç, hedef ve kazanıma hizmet edecekse öncelikle bunun bilinmesi gerekmektedir (Demirel, 2012). Simon Gooch'a (1998) göre "Ne öğretmek istiyorum?" sorusunun cevabı bize materyal geliştirme sürecinde amaca uygun materyal geliştirmek için temel sorudur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda amaç ve kazanımlar aynı başlıklar olarak verilmiştir. Programda kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Öğrencilerin sahip olmaları istenen düzeye uygun kazanımlar

ve bu kazanımları hayata geçirecek etkinlik örnekleri açıkça belirtilmiş ve programın öğrencilerin birikim, beceri ve gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2006). “Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir.” (MEB, 2006)

Öğretim programının dışında öğrenme nesnesinin amaca uygun olması için Bloom taksonomisindeki bilişsel (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme), Duyuşsal (alma, davranışta bulunma, değer biçme, düzenleme ve nitelik haline getirme), psikomotor/devinimsel (algılama, kurulma, rehber eşliğinde yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratma) alanlar ile ek olarak üstbiliş (metabiliş) alanları dikkate alınarak çalışma yapılması gereklidir (Bloom, 1979; Gooch, 1998; Dursun ve Odabaşı, 2011).

Çoklu ortam uygulamaları tasarlanırken veya belirlenirken “hedef kitle analizi” ve “hedeflerin belirlenmesi” adımları bu öğrenciye uygunluk kıstaslarından bazılarına ışık tutmaktadır. Hedef kitle analizi, hedeflenen öğrenen grubun; a) sosyal özellikleri (iletişim düzeyi, etnik durumu ve işbirliğine yönelik algısı), b) bilişsel özellikleri (genel/özel yetenekleri, bilişsel işleme biçimi, öğrenme stratejileri, geçmiş öğrenmeleri), c) duyuşsal özellikleri (ilgi, motivasyon, tutum, kaygı düzeyi, benlik algısı, inançları), d) fiziksel özellikleri (duyusal algılama, sağlık, yaş gibi) dikkate alınarak yapılmalıdır (Dursun ve Odabaşı, 2011).

Materyallerin öğrencinin hazırbulunuşluk (bilgi, zeka, yetenek, ilgi, alışkanlık, tutum, değer) düzeyine uygun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Öğrencilerin gelişim ve olgunlaşma düzeyleri dikkate alınmalıdır (Geçgel ve Güleç, 2012). Aksi halde öğrenci dersten sıkılacak ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkacaktır. Gelişim ve olgunlaşma alanlarında çalışmış olan

Piaget'nin (1977) bilişsel gelişim kuramına göre 2018 yılında yayında olan Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınırca somut işlemler dönemi ve soyut işlemler döneminin başlangıç yılları öğrencilerin olgunlaşma ve gelişme seviyeleri için öğretmenlere rehberlik edebilir. Somut işlem döneminde; bilgileri mantıklı ilişkiler yoluyla organize edebilme, problem çözebilme, işlemleri tersine çevirebilme ve muhakeme yapabilme düzeyleri dikkate alınmalıdır. Soyut işlemler döneminde; soyut konuları mantıklı düşünebilme, değerlendirebilme, çıkarım yapabilme ve hipotez oluşturabilme düzeyleri dikkate alınmalıdır (Demirel, 2012).

Gardner (2011) her insanda; mantıksal, sözel, görsel, bedensel, doğa, müziksel, içsel, sosyal olmak üzere 8 farklı zeka alanları olduğunu ve bunlarında ayrı ayrı gelişim düzeylerinde olduğunu belirtmiştir. Materyaller hazırlanırken öğrenenlerin çoklu zekaya sahip olduğu varsayılarak mümkün olduğunca her alana orta düzeyde hitap edecek şekilde hazırlanması daha uygun olacaktır (Dursun ve Odabaşı, 2011). Başka bir görüşe göre çoklu ortam tasarımında öğrenene uygunluk üç kategoride belirtilmiştir. Bunlar; genel özellikler (cinsiyet, yaş, konuyla ilişkili tecrübeler, kültür ve geçmiş eğitimler), özel giriş özellikleri (beceri, tutum veya yeteneklerde hazırbulunuşluk), öğrenme stilleridir (Heinich, Molenda, Russell, 2005). Öğrenme nesnesinin oluşturulması veya seçiminde öğrenenin geçmiş yaşantıları dikkate alınmalıdır. Öğrencinin önceden aldığı eğitim veya sınıf düzeyine göre almış olduğu düzeyin müfredata bakılmalıdır. Geçmiş müfredatından hareketle seviyesinin altında bir materyal öğrencinin derste sıkılmasına ve buna bağlı olarak diğer sıkıntılara sebep olabilir. Öğrenenin hazırbulunuşluğuna göre materyalin orta güçlükte olmasının yanında kazanıma uygun olarak öğretim ilke ve yöntemlerinden; yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa ilkelerinden yararlanılabilir.

Verimli bir öğretim için öğretmenin sadece alan bilgisine ve pedagojik bilgiye hakim olması yeterli değildir. Teknolojik olarak da hazırlıklı olması gerekmektedir. FATİH

Projesinde akıllı fotokopi makinaları, akıllı tahta, tabletler ve V-Sınıf teknolojileri kullanılmaktadır. Türkiye'ye özel olarak geliştirilen bu sistemlerin her biri kendine has teknik kapasite ve niteliklere sahiptir. MEB'in izi verdiği kullanıcılar tarafından çalıştırılabilen kapalı sistemlerdir. MEB'in verdiği şifreler ile son kullanıcı olarak sisteme giriş yapılarak sistem kullanılabilir. Okullardaki sınıfların teknik ve teknolojik olarak altyapısının kapasitesi ile nitelik ve nicelikleri hakkında bilgilere sahip olmadan kullanması öğretmeni olumsuz durumlarla karşılaştırabilir. Ders materyallerinin kullanımı esnasında problemleri durumlarda öğretmenin teknik ve teknolojik olarak bilgisi yoksa ve öğretmen çözüm üretmede yetersiz kalırsa öğrenenin gözünde küçük duruma düşebilir. Bu da öğretimi çok olumsuz etkileyecektir.

FATİH Projesi öğretim ortamlarında veya bilgisayar destekli sınıf ortamlarında e- içeriğin kullanılabilirliği en kritik unsurlardan biridir. Hazırlanan veya seçilmiş bir dijital materyal; öğretim tasarımı yönünden ne kadar mükemmel olursa olsun, sınıfta işe koşulması için sınıf ortamındaki teknik donanıma uygun veya uyarlanabilir olması kontrol edilmelidir. Eğer e-içerik materyali sınıf ortamındaki teknik donanıma uygun veya uyarlanabilir değilse derste kullanılamaz. Derste sunulamayan materyalin mükemmelliği öğrenenin veya öğretmenin işine yaramaz.

Akıllı tahtalar veya bilgisayarlar internet üzerinden iletişim sağlamaktadır. Verilerin iletimi ağ üzerinden yapıldığı için e-içeriğin hızlı ve güvenli olarak bir uçtan diğer uca taşınabilmesi önemlidir. Bu nedenle e-içerik boyut olarak ne kadar küçük olursa ağda daha hızlı ve güvenli olarak taşınacaktır. Eğer e-içerik gereğinden fazla büyük boyuttaysa boyut düşürmek gerekli olabilir. Bu gibi bir durumda yazı, resim, ses ve video işleme programlarına hakim olma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Türkçe eğitiminde dinleme, konuşma, yazma ve okuma dil becerileri geliştirilmektedir. Bu dil becerilerinin öğretiminde örneğin konuşma, dinleme/izleme

becerileri kapsamında bir öğretmenin akıllı telefonunda veya depolama aygıtında bulunan bir multimedya ürününü derste kullanmak istediği düşünülürse; bu ürünün türü, boyutu ve görüntülenebilmesi için gerekli görüntü kodlayıcı ile kod çözücünün (codec) akıllı tahta veya bilgisayar donanımına uygun olarak ve yazılımının yüklü olması bir mecburiyettir. Okuma ve yazma becerilerinin etkinlikleri için kelime işlemci programları ile üretilmiş bir materyalin sınıfta kullanılabilmesi için yine ürün hangi program ile üretildiyse o programın göstericisi veya düzenleyicisinin yazılımının akıllı tahta veya bilgisayarda yüklü olması gerekmektedir.

“Etkileşim” kavramının sözlük anlamı “isim Birbirini karşılıklı olarak etkileme işi” olarak tanımlanırken “etkileşimli” kavramı ise sıfat olarak “etkileşimli olan, interaktif” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Dijital öğrenme nesnelerinde etkileşim, öğrenene kontrol fırsatı verip öğrenenin bilişsel süreçlerini aktifleştirmeye yardım eden bir eğitim bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Taşlıbeyaz, Dursun ve Karaman, 2018). Materyallerin öğrenen tarafından aktif olarak kontrol edilmesi ile öğrenmenin odağına öğrenen alınarak öğrenenin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmektedir. Etkileşim ile öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlanabilir. Öğretimde kullanılacak e-çerik etkileşimli olursa öğrenme, öğrenen için daha çekici hale gelir (Yüzer, 2013). E-çeriğin etkileşimli olması öğreneni aktif kılarken öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı ortaya çıkmıştır (Hrastinski ve Monstad, 2014).

Moor’a (1989) göre etkileşim; öğrenen ile öğrenen, öğrenen ile öğretene ve öğrenen ile içerik olmak üzere üç şekilde olmaktadır. Öğrenen ile içerik arasında öğrenme nesnelерinin türüne göre boşluk doldurma, çoktan seçmeli anket veya test, bilgi almak için bir nesneye tıklayarak seçimde bulunma, doğru/yanlış test, sayfalar arası geçişler için seçimler, kaydırma, yakınlaştırma, sürükle bırak etkinlikleri ve veri girerek grafik değerlendirmeleri gibi etkileşimler sağlanabilmektedir.

Etkileşim amaçlı olarak e-çeriklerde son yıllarda eğitsel ajanlarda işe koşulmaktadır. Eğitsel ajanlar, öğrenme ortamlarda eğitim amaçlı etkileşimi sağlamak ve/veya arttırmak için

kullanılan faydalı teknolojidir. Yapay zekâ ile durum analizi yaparak öğrenen ile iletişime geçerek yazılım hakkında bilgi verebilir, konuşmalara cevap verebilir, başka bir işleme veya uygulamaya yönlendirerek cevap verebilir ve geri besleme yapabilir. Böylece öğreneni sisteme ve öğrenmeye çekerek sistem içinde yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamında sıkılmasına engel olarak sistemde tutan uygulamalardır. Eğitsel ajanlar misyon olarak öğrenmeye yardımcı olarak işe koşulmaktadırlar. Görev ve tür olarak öğrenen ile içerik veya materyal arasında öğrenmeyi güdüleyen, motive etmeye yardımcı olan, basitleştiren, bilgi sağlayarak rehberlik yapan, geçmiş bilgilere göre öğrenebilen, sosyal öğrenmeyi kolaylaştırabilen, uyum sağlayabilen, yapay zeka kullanarak davranış farklılığı gösterebilen ve problem çözmeye yardımcı olma vazifelerinde kullanılabilen etkileşim araçlarıdır (Chan, 1995; Moreno, 1999; Clark ve Mayer, 2003; Moreno ve Mayer, 2007).

Endüstriyel olarak Microsoft Office paket programı için “Clippy”, 1997, 2000, 2003 versiyonlarda “Yardım ister misiniz?” sorusu ile kullanıcıların en yaygın karşılaştıkları 2004 yılında kullanımdan kaldırılan ve bugünlerde görevini “Cortana” uygulamasına devreden eğitsel ajandır. Günümüz dünyasından akıllı aygıtlarda kullanılan eğitsel ajanlardan örnek verecek olursak Samsung firmasında “bixby”, Apple firmasının “siri”, uygulamaları güçlü yapay zekaya sahip ve dünya genelince en yaygın kullanılan eğitsel ajanlardır. İhtiyaç olarak sesli olarak kayıt alabilen ve sesleri anlamlı veriler olarak işleyerek kullanıcının ihtiyaçlarına yardımcı olan en teknolojik eğitsel ajan oldukları söylenebilir.

Gagné'nin (1985) öğretim modeline göre öğretimin hedef ve kazanımlara ulaşması için ilk adım olarak öğrenenin öğrenme nesnesine dikkatinin uyarılması gerekmektedir. Gagne ve Driscoll'a (1988) göre dikkat çekme, öğrenmenin başlangıcı için ihtiyaç olan önkoşul öğrenme adımudur. Öğrenenler öğrenme süreci öncesinde sorularla düşünceye sevk edilerek kazanımlardan haberdar edilerek konuya dikkat çekilebilir ve ilgi uyandırılabilir.

Gagne'nin dikkat çekme işleminin öğrenenin yeni bilgiyle karşılaştığı aşamada olması gerekmektedir. Bu “uyarıcı materyali sunma” prensibi ile açıklanmıştır.

Dikkat çekicilik öğrenmeyi destekleyen unsurlardandır. Öğrenme sürecinde dikkat çekicilik, öğrenenin algılarının açık tutulduğu uyarılma işlemidir. Her öğrenenin farklı bir öğrenme hızı olduğu gibi farklı bir dikkat süreside vardır. Öğrenenin dikkat süresinin kısa veya uzun olması öğrenimin kalitesini etkilemektedir. Uyarılar ile algı açıklığının süresi yani dikkat süresi ne kadar uzun olursa dikkat yoğunluğu ile eğitim süresi o kadar verimli olur. E-içerikte dokunabilirlik unsuru etkileşim sağlar. Böylece öğreneni aktif kılarak dikkati canlı tutar ve dikkat süresini uzatır.

Materyallerin genel görünümünü “hizalama, biçim, denge, biçem ve renk” gibi faktörler etkileyebilmektedir. Mayer, Mautone ve Prothero (2002) dikkat çekici ses ve görsellerin (renkli vurgular ve oklar) materyalde kullanımının hatırlama, kavrama ve akılda kalıcılığı desteklediğini tespit etmişlerdir. Mayer (2002) görsel ile işitsel öğelerle veya kısa açıklamalarla e-içeriği aktifleştirmeyi “sinyal ilkesi” ile açıklamıştır. Sinyal ilkesi öğrenenlere sunulan konunun önemli noktalarını öne çıkararak öğrenmeye katkı sağlamayı açıklar. Görsel ve işitsel öğrenme nesnelerinin seçimi ve doğru kullanımı, öğrenenin metin ve görsel arasında kuracağı çağrışımı güçlendirir ve böylece öğrenmeye güç katar. Mayer'e (2002) göre, çoklu ortam sistemlerinde içeriğin içinde önemli öğelerde metnin altını çizmek, koyulaştırmak, rengini farklılaştırmak gibi dikkati arttırmak için vurgular eklendiğinde öğrenme daha verimli olacaktır. Öğretilecek ana unsur ortaya çıkaracak baskın renk seçimi gibi işlemlerle vurgu yapılması istenmektedir. Bu ilke öğreneni hedeften haberdar etme, hedefe yönlendirme, hedefle ilgili ikili kodlama imkanı sunmaktadır. Camgöz'ün (2000) araştırmasında renk-fon ilişkisinde fon renklerinde en doymuş ve parlak karelerin daha çok dikkat çektiğini tespit etmesi bu ilkeyi desteklemektedir.

Seferoğlu'na göre yeni bilgiler verildiği ve farklı uyaranlar kullanıldığı sürece odaklanma dağılmadan öğrenme gerçekleşir. Öğrenme ortamının tekdüzeleşmesi öğrenenlerin konudan kopmasına neden olabilir. Dikkati canlı tutmak için şaşırtıcı, beklenmedik, sürpriz olabilecek uyarıcılar kullanılabilir. Öğrenenlerin ilgisini çekmek için eğitsel ajanlar da bir alternatif olarak kullanılmaktadır. Eğitsel ajanlar ilgiyi uyandırıp dikkati yoğunlaştırarak sürekli kılma konularında ve etkileşimi başlatma hususunda önemli bir dikkat çekicilik unsuru olarak kullanılabilir. Öğreneni öğrenme konusunda güdülerken beraberinde etkileşime sokarak da ilgiyi konunun üzerinde tutmak sağlanmalıdır. Katılımın, etkileşimin sağlanmadığı öğrenmelerde tam öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Fark edilmesi istenen bilgiye dikkat çekilmediğinde anlatılmak istenen mesaj bilişsel olarak işlenmeyebilir. Dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Görseller seçilirken canlı ve net olmasına ve mat olmamasına önem verilmelidir. E-içerikte fazladan öğrenme oluşturmayan, öğrenmeye ya da güdülenmeye hiç katkısı olmayan bilgilerin varlığı “gereksizlik etkisi” oluşturur. Gereksizce arka planda yer alan dekoratif amaçlı resim, arka plandaki resim ya da içerikle ilişkisiz karikatürlerin varlığı gereksiz bilgi olarak tanımlanmıştır. Bu gibi karmaşa yaratan bilgilerden uzak profesyonelce hazırlanan e-içerikler diğerlerine nazaran dikkat çekici olacaktır. (Dursun ve Odabaşı, 2011)

E-içerik, farklı duyu organlarına hitap edebiliyorsa, soyut kavramları somutlaştırmaya yardımcı oluyorsa, motivasyonu attırabiliyorsa, sunulan içeriği; eğlenceli, farklı ve ilgi çekici hale getirebiliyorsa, öğrenenin katılımını sağlıyorsa diğerlerine nazaran dikkat çekicidir denilebilir.

Fraenkel ve Wallen'e (2009) göre bilgiye; hissedip deneyimleyerek, başkalarıyla paylaşım görüş birliğine vararak, alan uzmanının görüşü alınarak, mantık çözümlemesiyle ve bilimle ulaşabiliriz. Bilginin kuşkuya ve yanlış anlaşılmalara yol açmaması hayati önem arz etmektedir. Günümüz internet ortamlarında eksik, hatalı, yanlış ve ikincil bilgilerin

yaygınlaşması doğru ve güncel bilgiye ulaşmakta en büyük engeldir. Bireylerin öğrenmelerindeki ilk aşamalardan başlayarak hatalı, yanlış veya eskimiş bilgi ve içeriği, doğru ve güncel bilerek öğrenmeleri, gelecekte telafisi mümkün olmayan sorunlara neden olabilir. Bu nedenle sorgulayıcı araştırma yaparak ana kaynağa ulaşmak, önemli ile önemsizi ayırt edip hatalı, yanlış, gereksiz ve eskimiş bilgiyi filtrelemek çok önemlidir.

Bilimsel araştırma veri ve bulguları şüpheli yaklaşım, merak, öğrenme isteği ve sorgulayıcı tutumla değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmede teorik olarak bilimsel bilgi için birincil kaynaklara başvurmak doğru bilgiye ulaşmakta hayati öneme sahiptir. Güncellik ve doğru bilgi olarak akademik süzgeçten geçmiş, onay almış makale ve tezler yıllara göre referans alınarak birincil kaynak olarak değerlendirilebilir. Doğru bilginin temininde akademik tezler, makaleler, raporlar ve kitaplar güvenilir birincil ana kaynaklardır. Çünkü tez ve makaleler araştırmacının dışında birçok bilim adamının hakemliklerinden geçerek doğruluğu ve güncelliği denetlenerek yayına sunulur. Bu nedenle doğru ve güncel verinin temininde akademik tezler, makaleler, raporlar ve kitaplar güvenilir ana kaynaklardır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), hem e-içeriklerden oluşan bir kaynak havuzu, hem de okul öncesi ile ilk ve orta öğretim kurumlarında öğrenci, öğretmen, idare ve aile arasında iletişimi internetten sağlayan bir sosyal eğitim sistemidir. Sistemdeki kaynaklar öğretmen tarafından derslerde kullanılabilen, öğrenciler tarafından ise okul dışında zaman ve mekan kısıtlaması olmadan kullanılabilmektedir. Kullanılan kaynak havuzundan e-içeriklerin kullanım sıklığı ve beğenilme sıklığı anlık olarak görülmektedir. EBA'daki kaynak havuzu; ayrı ayrı e-kurs, Yarışma, Uygulamalar, Haber, Video, Görsel, Ses, Kitap, Dergi, Doküman, EBA Dosya ve EBA Dükkan modülleri ile düzenlenip sınıflandırılmıştır (MEB, 2018b).

Öğretmenler EBA'daki e-içeriklerin kullanım sıklığını görüp, sosyal ağlar üzerinden veya yüzyüze diğer öğretmenlerle e-içeriğin başarısını görüşebilmektedirler. Ayrıca e-içerik ile alan uzmanlarından da görüş alınarak materyaller hakkında bilgi paylaşımları

yapılabilmektedir (Timur, Yılmaz ve İşseven, 2017; Saklan ve Cezmi, 2018; Kartal, Akgün ve Gökmen, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) kapsamında yürütülen kullanıcıların şifre ile kullanabildiği kendi içinde kapalı bir sosyal sistemdir (MEB, 2018b).

Ayrıca EBA'nın dışında makale, bildiri ve kitapların başarısı son yıllarda farklı ölçütlerle belirlenebilmektedir. Kitapların basım sayısı, makalelerin okunma ve indirilme sıklığı, atıf sayısı ve h-faktörü; kaynakların başarısı, saygınlığı ve prestiji ile ilgili en yaygın kullanılan güncel göstergelerdir.

MEB Talim ve Terbiyeler Kurulu “Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları” ve “E-içerik (Elektronik İçerik) ve Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) Hazırlama ve İnceleme Kriterleri” dosyalarını kamuoyuyla paylaşmıştır. Bu yönergeler incelenince bir içeriğin tarafsız olması için gerekli maddeler görülmektedir (MEB, 2018c, 2018d).

MEB Talim ve Terbiyeler Kurulu'nun internet adresinde “Ders Kitaplarının İncelenmesi” başlıklı sayfada “Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları” adlı klavuz yayımlanmıştır (MEB, 2018e). Klavuzda belirtilen kriter ve açıklamaların tarafsızlık ile ilgili olanları; “Millî Eğitim Temel Kanunu'nda açıkça hükme bağlanmış eşitlik ilkesi gözetilerek temel insan hak ve özgürlüklerini desteklemek”, “konuların işlenişinde veya örneklerde, insanların betimlenmesi ve olayların sunulmasında, toplumsal eşitlik ilkesini gözetmek”, “Bireylerin hak ve özgürlüklerini ihlal edecek unsurlar bulundurmamak”, “içeriğin düzenlenmesinde bütün insanların eşit ve özgür olduğu ilkesi esas almak”, “Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde kadın ve erkek dağılımı açısından makul bir denge

gözetmek”, “Kadın erkek temsilinde isnat, ön yargı, kalıp yargı vb. bulundurmamak”, “İçerikteki unsurlarda toplumun değer yargıları, giyim ve hayat tarzını gerçekliğe uygun olarak yansıtmak”, “içerikte çoğulculuk ilkesini gözetmek”, “toplumun bir kesimini, siyasi görüşünü veya düşünce biçimini küçük düşüren yahut ön yargı oluşturabilecek anlatımlara yer vermemek”, “farklı etnik yapılara dair olumsuz genellemeler bulunmamak”, “bireylere ve topluluklara yönelik aşağılayıcı, aşırı yüceltici vb. uç ifadelerde bulunmamak”, “içerikte bireysel, sosyal, mesleki kimlikleri ve kişilikleri küçültücü herhangi bir ifade veya imaya yer vermemek”, “toplumsal barış ve anlayışı bozacak veya bunlara zarar verecek herhangi bir ifade yahut imaya yer vermemek”, “içerikte; eşitlik, din ve vicdan hürriyeti, düşünce ve ifade özgürlüğü, adalet, toplumsal barış ve insan haklarını gözetmek”, “içerikte; ırk, renk, dil, din, siyasal tercih, etnik köken, mülkiyet veya başka herhangi bir ayırım gözetilmeksizin evrensel insan haklarının herkes için geçerli olduğu ilkesini esas almak”, “içeriğin rol, statü ve kuşaklar arası çatışma oluşturmayacak mahiyette olması”, “içeriği toplumsal hassasiyetlere duyarlı, toplumun tüm katmanlarına hitap eder nitelikte hazırlamak”, “içerikte müstehcen ve öğrencilerin maneviyatına muzır olabilecek mesajları açık veya örtük biçimde bulundurmamak.”, “içerikte terör örgütleri ile irtibatlı ve iltisaklı herhangi bir görsel veya yazılı öge, ifade yahut ima bulundurmamak”, “içerikte kişileri, meslek gruplarını, toplulukları vb. aşağılayıcı, dışlayıcı, etiketleyici ifadeler bulundurmamak”, “tasarım öğelerinde öğrenciler için muzır tesirde bulunacak korku, şiddet, hakaret, aşağılama; cinsel içerikli öge, mesaj ve ima gibi unsurlara yer vermemek”tir (MEB, 2018e, s. 2).

FATİH Projesi kapsamında MEB Talim ve Terbiyeler Kurulu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kullanılacak “E-içerik (Elektronik İçerik) ve Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) Hazırlama ve İnceleme Kriterleri” yayımlamıştır (MEB, 2011). Bu alanda çalışmak isteyenler için rehberlik niteliği taşımakta olan bu kriterlerde içeriklerin oluşturulması veya kullanılmasında dikkat edilmesi gereken genel kriterleri belirtmiştir. Bu prensiplerin

tarafsızlıkla ilgili olanları; “kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi”, “toplumlar arası ilişkileri zedeleyecek ifadelerden kaçınmak”, “toplumun millî ve manevi değerlerine, genel ahlâka uygunluk”, “ırk, dil, din, cinsiyet, felsefî düşünce, sınıf ve mezhep farkı gözetmemek”, “kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı nitelikte olmama”, “siyasi ve ideolojik öğeler taşımamak”, “olumsuz gizli mesajlar içermemek”, “reklam amacıyla marka ve firma isimleri vb. öğeler ön plana çıkarılmamak”, “ön yargıdan uzak, diyalog, hoşgörü, uzlaşma kültürü, empati, katılım ve çoğulculuk gibi değerlerin gelişimine katkı sağlar nitelikte olmak”tır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında; programla ulaşılmaması beklenen temel becerilerden ilki “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma”dır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında “Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır.” ifadeleri yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında belirtildiği üzere Türkçe öğretmenleri, öğrencilere ana dilini doğru, güzel ve etkili şekilde kullanabilme yeteneğine ulaşmalarını sağlamalıdır. Bu konuda öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirmek için her fırsatta öğrencilere düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatmalarına fırsat sağlamalıdır. Ana dilinin doğru güzel ve etkili kullanılmasını öğrencilere güdülemek için en başta öğretmenin örnek bir rol model olması gerekmektedir. Bu bağlamda sadece öğretmenin dilinin değil derste kullanılacak olan materyallerin dilinin de doğru, güzel ve etkili olması gerekmektedir.

Türkçenin kuralları diğer dünya dillerinde olmadığı kadar olağan üstü yalın ve kolaydır. Türk’ün hareketli doğası eylem yönünden diline de yansımıştır. Ses, biçim, anlam ve cümle bilgisi ve söz dizimi kuralları ile yapım ve çekim sistemlerine hakim olarak dilin kullanılması gerekmektedir. Akıcı ve anlaşılır bir dil kullanımı için şiirler, deyimler,

atasözleri, maniler, bilmeceler, türküler ve ağıtlar hakkında bilgi sahibi olup bunları yerinde ve anlamıyla kullanmaya dikkat etmek gerekmektedir. Çalışma Grubu Başkanı Prof. Dr. Şükrü Halûk Akalın olan “Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu” adlı kaynakta ve TDK sitesinden ulaşılabilen internet ortamındaki “Yazım Kılavuzu ve Kurallar” başlıklı internet sayfasından yazım kuralları belirtilmektedir. İçeriklerde bu kılavuza ve kurallara uyulması gerekmektedir.

Dili doğru, güzel ve etkili kullanmak için Grice’in (1975) bilgi aktarımlarında dikkat edilmesi gereken bazı ilkelerinden yararlanılabilir. Bilgi ile ilgili açıklamalarda; ne fazla ne de az olmadan ölçülü biçimde olmalı, kanıtsız ve bilgisizce bilinmeyenler değil doğrulardan bahsedilmeli, konu dışına taşmalar olmamalı, kültüre uygunsuz olmayan kelimeler kullanılmalı, belirsizliklerden uzak anlaşılması güç ifadelerden kaçınarak kısa ve sade ifadeler tercih edilmeli, planlı şekilde düzenli ve sıralı ifadeler kullanılmalıdır.

Belagat sanatı bu konu ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü belagat; anlatımda dilin açık, doğru, güzel, yerinde ve etkili kullanımı ile ilgilidir. Belagat Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat’ta (1995) iyi, güzel, pürüzsüz söz söyleme ilmi olarak tanımlanmıştır. Belagat (Osmanlı Türkçesi), batıda retorik (rhetorique) Türkçe dil çalışmalarında ise sözbilim (Türkiye Türkçesi) veya söz sanatı olarak adlandırılmaktadır. Belagat disiplini meani (duruma uygun yerinde söz söyleme), beyan (sade ve açık bir şekilde söz söyleme) ve bedii (anlam ve ahenk olarak süslü söz söyleme) olmak üzere üç temel alt birimden oluşmaktadır (Saraç, 2000).

Etik felsefenin bir disiplini. Ahlak ile eşleştirilen etik, Yunanca “ethos” yani gelenek ve karakter ile ilişkilendirilirken Türkçe “töre” yani örf, adet, anane ve ahlak kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir (Aydoğan, 2011; Seyyar ve Köleoğlu, 2018). Sözlükte ise etik “Töre bilimi”, “Çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü”, “Ahlaki, ahlakla ilgili” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

MEB'in (2018) yayınladığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretilmesi gereken temalardan “Bilim ve Teknoloji” temasının içinde “etik” konu başlığı öneri olarak belirtilmiştir. Ayrıca programda “Öğrenme Öğretme Yaklaşımı” bölümünde “Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır.” Açıklaması yer almaktadır. 2006, 2015 Türkçe dersi öğretim programlarında ise etikten söz edilmemektedir (MEB, 2006; 2015).

EBA'da (2018) hizmeti içi eğitimle öğretmenlere etik ile ilgili dikkat etmeleri gereken hususlar belirtilmiştir. “Her durumda kaynağı belirtiniz. Kaynağa atıfta bulunmak zorunludur; fakat sadece kaynağa atıfta bulunmak yeterli değildir. Öğretmenlerin, materyalin kullanımıyla ilgili kısıtlamaların olup olmadığını görmek için alınan materyalin web sitesini kontrol etmeleri gerekmektedir. Eğer görüntülerin (ya da diğer öğelerin) izinsiz kullanılabilmesine ilişkin belli yönergeler yoksa öğretmenlerin izin istemek için web sorumlusundan e-posta iletilmesi ile izin almaları gerekmektedir. Eğer mümkünse web sorumlusu bu iletiyi genellikle telif hakkı sahibine iletmelidir.” (EBA, 2018)

EBA'da (2018) hizmeti içi eğitim kursunda Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nun (5846) Madde 33 ile eser sahibini belirterek yüz yüze eğitim ve öğretim amacıyla kullanılabilceği, Madde 34 ile eğitim amacıyla ancak eser sahibinin menfaatlerine zarar getirmeden birçok eserden bir bütün oluşturularak kullanılabilceği ile eğitim dışında bu gibi bir durumda eser sahibinden izin alınması gerektiği hususları belirtilmiştir. Ayrıca Telif Hakları Genel Müdürlüğü (<http://www.telifhaklari.gov.tr>), Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (<http://www.btk.gov.tr>), Fikir ve Sanat Eserleri Kanun'u kaynak olarak gösterilmiştir (MEB, 2018f).

FATİH Projesi kapsamında MEB Talim ve Terbiyeler Kurulu, 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında Kullanılacak e-içerik (Elektronik İçerik) ve z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap)

Hazırlama ve İnceleme Kriterleri'nde 5846 sayılı "Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu"na atıfda bulunulmuştur (MEB, 2012).



Bölüm III. Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın bilimsellik adına izlediği bütün yollar ve geçirdiği bütün süreçler, yapılan uygulamalar ve düzenlemeler bütün hatlarıyla ifade edilecektir.

Araştırmanın Modeli

Yöntem temelli olarak bakılırsa eğitim ile ilgili çalışmalarda genel olarak nitel ve nicelden oluşan iki ana yönetime dayalı çalışılmaktadır (Remler ve Van Ryzin, 2011). Nicel yöntemin temelinde gerçeği nesnel ve tartışılmaz olarak kabul eden pozitivist yaklaşım varken nitel yöntemin temelinde ise gerçeğin yorumlanabilir ve bağlamlarla farklı durumlara göre değişebilir olduğunu kabul eden yapısalcılık yaklaşımı vardır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Johnson ve Gray, 2010). Araştırmacılar bu iki yöntemin ayrı olarak çalışılmasına karşı çıkan pragmatizm yaklaşımı ile ikisini birlikte çalıştıran karma yöntemi geliştirmişlerdir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Karma yöntemde nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yönleri birlikte kullanılınca güçlendirilmektedir. Bu durumda konuların araştırılmasında daha derinlemesine sonuçlara ulaşılma avantajı elde edilmiş olur (Bryman, 2006).

Araştırmada 60çımlayıcı sıralı karma yöntem ile çalışılmıştır. Bu yöntem nicel ve nitel yöntemler olmak üzere iki temel yönetime dayanmaktadır. Araştırma öncelikle nicel verilerin toplanması ve bulguların analiz edilmesi ile başlar. Nicel verilerin ışığında nitel olarak süreç devam eder (Creswell, 2014). Yöntemin temel amacı nicel yöntemde elde edilen bulguların nitel yöntem ile ayrıntılandırıp derinlerine inerek açıklamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2011) Açımlayıcı karma yöntemin bu araştırmanın hedefleri için en uygun desen olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadaki amaç Türkçe Öğretmeni Adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemektir. Araştırmada nicel bulgulara dayalı yeni soruların oluşması ve bu soruların nicel bulgular sonucunda yeterli düzeyde açıklanamaması, iki aşamalı yürütülmesinde ihtiyaç olan zamanın yeterli olması, aşamaların uygulama kolaylığı, bulguların nicelin ve nitelin zayıf

yönlerinde güçlendirerek birbirini desteklemesi, problemin daha geniş bir şekilde incelenebilmesi, nitel verilerin nicel değerlendirmelerin zayıf yönlerini belirleyebilmesi ve araştırmacını problem cümlesini çözümlenmede desteklemesi, nitel ve nicelin birlikte kullanılarak görmenin çoklu yoluna imkan vermesidir (Creswell ve Plano Clark, 2011; Greene, 2007; Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Sale, Lohfeld ve Brazil, 2002).

Evren ve Örneklem / Katılımcılar

Araştırmanın ilk evresindeki nicel bölümü 722 kişiden oluşan Türkçe Öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adayları ile ikinci evresindeki nitel bölümü ise Türkçe öğretmenliği lisans programındaki 16 öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde araştırmanın problemleri dikkate alınarak olasılığı dayanak almayan örneklem çeşitlerinden amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede, örneklem oluşturulurken kişiler araştırmanın problemlerini cevaplandıracağı nitelikte seçilir. (Şahin, 2009).

Bu araştırmada nicel bölümde katılımcılar belirlenirken problem durumu dikkate alınarak Türkçe Öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile öğretmenlik özyeterlik düzeyleri üzerinde çalışma yapmak için Türkçe Öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarının tüm dersleri ve staj uygulamalarını görmüş olmaları dikkate alınmıştır. Bu nedenle uygulamalar bahar yarıyılında son haftalarında final sınavlarına yakın zamanda yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında sekizinci dönemde (son dönem) öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2018 yılındaki Türkçe Öğretmenliği programlarının bulunduğu üniversitelerin son dönem öğrencilerinin tespiti için dört yıl geriye gidilerek 2014 yılı Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tercih kılavuzundan yararlanılmıştır. 2014 yılı ÖSYM tercih kılavuzundaki kontenjanlara bakıldığında devlet üniversitelerinin Türkçe

Öğretmenliği lisans programlarında 56 üniversitede toplam 3680 öğrenci kontenjanı görülmüştür. Bu 56 üniversitedeki 3680 Türkçe öğretmeni adayı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşip uygulama yapmak için 56 üniversitedeki 3680 Türkçe öğretmeni adayları örnekleme dahil edilmek istenmiştir. Ölçme araçlarını uygulama izni almak için Çanakkale Onsekiz Mar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü vasıtası ile 56 üniversiteden talepte bulunulmuştur. Üniversitelerin 35’i talebi uygun görmüş ancak geri kalan 21 üniversiteden yanıt alınamamıştır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evrenin özelliklerini yansıtan örneklem belirleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Tablo 1.’de uygulamaya izin veren ve yanıt alınamayan üniversiteler, üniversite kontenjanları, coğrafi bölge kontenjanları ve coğrafi bölgelerin evrendeki yüzde oranları gösterilmektedir.

Birinci aşama olarak örneklem belirlemek için gönüllülük esasına göre 35 üniversite ile araştırmanın üniversite örnekleme belirlenmiştir. Birinci aşamada anketlerin uygulanabilirliği nedeni ile “kolay ulaşılabilir” örneklem türü uygulanmak zorunda kalmıştır.

İkinci aşamada örneklemin evreni temsil gücünü arttırmak ve evrenin özelliklerini yansıtması için her coğrafi bölgeden evrendeki yüzde oranlarına bağlı olarak “tabakalı örnekleme” yolu ile bölge tabakaları oluşturularak örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Tablo 1.’de görüleceği üzere coğrafi bölgelere göre üniversitelerin ulaşılabilirlikleriyle izin durumları ve bölgelerdeki kontenjanların evrendeki yüzde oranları dikkate alınarak her bölgeden rastgele iki, üç veya dört üniversite rastgele seçilerek belirlenmiştir. Akdeniz Bölgesi’nden Akdeniz, Çukurova; Doğu Anadolu Bölgesi’nden İnönü, Kafkas, Muş Alparslan; Ege Bölgesi’nden Muğla Sıtkı Koçman, Celâl Bayar, Pamukkale; Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden Adıyaman, Kilis 7 Aralık, Siirt; İç Anadolu Bölgesi’nden Erciyes, Kırıkkale, Necmettin Erbakan; Karadeniz Bölgesi’nden Amasya, R.Tayyip Erdoğan, Ondokuz Mayıs, Kastamonu; Marmara Bölgesi’nden Çanakkale Onsekiz Mart, Marmara ve Yıldız Teknik Üniversitesi ile yirmi bir üniversite belirlenmiştir.

Tablo 1

2014 Yılı ÖSYM Kontenjanlarına Göre Devlet Üniversitelerindeki Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Mevcutlar

Bölgeler	Yanıt	Üniversite Adları	Üniversite Kontenjanı (n)	Coğrafi Bölge Kontenjanı (n)	Evrendeki Yüzde Oranları (%)
Akdeniz Bölgesi	Verildi	Akdeniz Üniversitesi	65	295	7.69 ≈ 8
	Verildi	Çukurova Üniversitesi	45		
	Cevapsız	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	65		
	Cevapsız	Mersin Üniversitesi	60		
	Verildi	Mustafa Kemal Üniversitesi	60		
Doğu Anadolu Bölgesi	Verildi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	85	610	15.91 ≈ 16
	Cevapsız	Atatürk Üniversitesi	105		
	Cevapsız	Erzincan Üniversitesi	120		
	Cevapsız	Fırat Üniversitesi	60		
	Verildi	İnönü Üniversitesi	60		
	Verildi	Kafkas Üniversitesi	80		
	Verildi	Muş Alparslan Üniversitesi	50		
	Verildi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	50		
Ege Bölgesi	Cevapsız	Afyon Kocatepe Üniversitesi	60	580	15.5 ≈ 15
	Cevapsız	Dokuz Eylül Üniversitesi	105		
	Cevapsız	Dumlupınar Üniversitesi	50		
	Cevapsız	Ege Üniversitesi	50		
	Verildi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	60		
	Cevapsız	Celâl Bayar Üniversitesi	105		
	Verildi	Pamukkale Üniversitesi	90		
	Cevapsız	Uşak Üniversitesi	60		
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Verildi	Adıyaman Üniversitesi	50	315	8.21 ≈ 8
	Verildi	Dicle Üniversitesi	60		
	Cevapsız	Gaziantep Üniversitesi	85		
	Verildi	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	60		
	Verildi	Siirt Üniversitesi	60		
İç Anadolu Bölgesi	Verildi	Ahi Evran Üniversitesi	60	525	14.34 ≈ 14
	Cevapsız	Cumhuriyet Üniversitesi	60		
	Verildi	Erciyes Üniversitesi	70		
	Cevapsız	Gazi Üniversitesi	95		
	Verildi	Kırıkkale Üniversitesi	55		
	Verildi	Necmettin Erbakan Üniversitesi	85		
	Verildi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	40		
	Verildi	Niğde Üniversitesi	60		
Karadeniz Bölgesi	Verildi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	90	770	21.64 ≈ 22
	Verildi	Amasya Üniversitesi	60		
	Verildi	Artvin Çoruh Üniversitesi	50		
	Verildi	Bartın Üniversitesi	45		
	Cevapsız	Bayburt Üniversitesi,	40		
	Cevapsız	Bülent Ecevit Üniversitesi	65		
	Verildi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	60		
	Cevapsız	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	55		
	Verildi	Giresun Üniversitesi	80		
	Cevapsız	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	55		
	Verildi	Kastamonu Üniversitesi	100		
	Cevapsız	Karadeniz Teknik Üniversitesi	70		
	Marmara Bölgesi	Verildi	Balıkesir Üniversitesi		
Verildi		Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	80		
Cevapsız		İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	40		
Verildi		İstanbul Üniversitesi	55		
Cevapsız		Uludağ Üniversitesi	65		
Verildi		Trakya Üniversitesi	60		
Verildi		Kocaeli Üniversitesi	40		
Verildi		Marmara Üniversitesi	80		
Verildi		Sakarya Üniversitesi	60		
Verildi	Yıldız Teknik Üniversitesi	45			
Toplam		56	3680	3680	%100

Yüzdelik oranlara göre kotaya karşılık gelen her bölge için örneklem çapı hesaplanmış ve belirlenen her bir üniversiteye Tablo 1.'deki öğrenci mevcutları sayısı kadar olmak üzere toplam 1415 adet ölçme aracı öğretmen adaylarına gönderilmiştir. Üniversitelerden 951 adet ölçme aracı uygulanmış olarak geri dönmüştür. Üniversitelerden gelen dönütlere bakıldığı zaman başlangıçta düşünülen evrendeki yüzde oranlarına göre tabakalı temsiliyette her bölgede için farklılar oluşmuştur. Bu nedenle örneklemin evrendeki temsil gücünü arttırmak için dönen uygulama sayıları evrendeki yüzde oranlarına göre tabakalandırılması gerekmiştir. Tabakalı örneklemede; evren alt evrenlerden oluşur, her alt evrenin temsili evrendeki ağırlığı oranında olur, örneklem seçiminde standart hata payını düşürür, seçilen örnekleme evrenin homojenliği dikkate alınarak anketör sayısını azaltır ve ekonomiklik sağlar. (Miles ve Huberman, 1994; Monette, Sullivan ve Dejong 1990).

Tablo 2

Ölçme Araçlarının Uygulama Sayıları

Bölge Adları	Üniversite Adları	Dağıtılan Uygulama (n)	Dönen Uygulama (n)
Akdeniz Bölgesi	Akdeniz Ü.	65	61
	Çukurova Ü.	45	13
	İnönü Ü.	60	41
Doğu Anadolu Bölgesi	Kafkas Ü.	80	40
	Muş Alparslan Ü.	50	34
	Muğla S. Koç. Ü.	60	45
Ege Bölgesi	Pamukkale Ü.	90	18
	Celâl Bayar Ü.	105	55
	Adıyaman Ü.	50	43
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Siirt Ü.	60	50
	Kilis 7 Aralık Ü.	60	44
	Nec. Erbakan Ü.	85	75
İç Anadolu Bölgesi	Kırıkkale Ü.	55	38
	Erciyes Ü.	70	45
	R.T. Erdoğan Ü.	60	39
Karadeniz Bölgesi	Ondokuz Mayıs Ü.	55	36
	Kastamonu Ü.	100	67
	Amasya Ü.	60	59
Marmara Bölgesi	ÇOMÜ	80	65
	Marmara Ü.	80	48
	Yıldız Teknik Ü.	45	35
Toplam		1415	951

Tablo 2.'de bölge adları, bölgelerdeki üniversiteler, üniversitelere dağıtılan, dönen ve geçerli ölçme aracı uygulama sayıları görülmektedir.

Üçüncü aşamada fiili örnekleme oluşturmak için dönen uygulamalar bölgelerin evrendeki yüzde oranlarına uygun olarak tabakalara ayrılmıştır. Her bölgeden evrendeki yüzde oranına denk sayıda uygulama almak için her bölgedeki dönen uygulama sayısı bölgenin evrendeki yüzde oranına bölünerek en düşük katsayı çarpanına ulaşılmıştır. Her bölge için ayrı ayrı en düşük katsayı çarpanı ile evrendeki yüzde oranı çarpılarak bölgelerin evrendeki yüzde oranına göre kotalar oluşturulmuştur. Kotalar hesaplanırken küsüratlar bir üste tamamlanmıştır. Her bölge için kotalara uygun olarak rastgele uygulama seçilmesi gerekli olmuştur. Bunun için uygulamalarda başarı notu ile cinsiyet seçeneğini bildirmiş olanlar ve maddelerdeki boşlukların en az olanlarına öncelik verilerek rastgele seçimler yapıp araştırmanın fiili örnekleme oluşturulmuştur.

Tablo 3

Dönen Uygulamaların Bölgelere Göre Kota Hesaplamaları

Bölge Adları	Dönen uygulama (n)	Katsayısı Çarpanı	Kota hesaplama	Kotalar (n)
Akdeniz Bölgesi	74	$74/8= 9.25$	$8*7.18$	58
Doğu Anadolu Bölgesi	115	$115/16= 7.18$	$16*7.18$	115
Ege Bölgesi	118	$118/15= 7.86$	$15*7.18$	108
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	137	$137/8=16.56$	$8*7.18$	58
İç Anadolu Bölgesi	158	$158/14=11.21$	$14*7.18$	101
Karadeniz Bölgesi	201	$201/22= 9.13$	$22*7.18$	159
Marmara Bölgesi	148	$148/17= 8.7$	$17*7.18$	123
Toplam	951			722

Tablo 3.'de bölgelere göre dönen uygulama sayısı, katsayı çarpanı, kota hesaplama ve kota sayıları görülmektedir. Araştırmanın fiili örnekleme toplam 722 uygulamadan oluşmaktadır.

Tablo 4

Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	457	63.3
Erkek	265	36.7
Toplam	722	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenliği aday katılımcıların 457'sinin (%63.3) kadın, 265'inin (%36.7) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
21 ve altı	127	17.6
22	287	39.8
23	184	25.5
24	71	9.8
25 ve üstü	53	7.3
Toplam	722	100.0

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenliği adaylarının 127'si 21 ve altı (%17.6), 287'si 22 (%39.8) , 184'ü 23 (%25.5), 71'i 24 (%9.8) , 53'ü ise 25 ve üstü yaş (%7.3) dilimindedir.

Tablo 6

Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Başarıya Göre Dağılımı

Başarı Notu	<i>f</i>	%
2 – 2.4	49	6.8
2.5 – 2.99	275	38.1
3 – 3.49	316	43.8
3.5 – 4	82	11.4
Toplam	722	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenliği adaylarının 49'unun 2-2.4 (%6.8), 275'inin 2.5-2.99 (%38.1) , 316'sının 3-3.49 (%43.8) , 82'sinin 3.5-4.00 (%11.4) aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmanın Fiili Örneklem Grubunun Bölgelere Göre Dağılımı

Coğrafi Bölge	<i>f</i>	%
Akdeniz Bölgesi	58	8
Doğu Anadolu Bölgesi	115	16
Ege Bölgesi	108	15
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	58	8
İç Anadolu Bölgesi	101	14
Karadeniz Bölgesi	159	22
Marmara Bölgesi	123	17
Toplam	722	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenliği adaylarının 58'inin (%8) Akdeniz Bölgesi, 115'inin (%16) Doğu Anadolu Bölgesi, 108'inin (%15) Ege Bölgesi, 58'inin (%8) Güneydoğu Anadolu Bölgesi, 101'inin (%14) İç Anadolu Bölgesi, 159'unun (%22) Karadeniz Bölgesi, 123'ünün (%17) Marmara Bölgesinden olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmanın Fiili Örneklem Verileri

Dağıtılan		Yanıtlanan		Yanıtlanmayan		Değerlendirme dışı		Değerlendirilen	
anket sayısı		anket sayısı		anket sayısı		bırakılan anket sayısı		anket sayısı	
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1415	100	951	67.2	464	32.8	229	16.2	722	51

Tablo 8.'de görüldüğü üzere dağıtılan anket sayısı 1415 (%100), yanıtlanan anket sayısı 951 (%67.2), yanıtlanmayan anket sayısı 464 (%32.8), Değerlendirme dışı bırakılan anket sayısı 229 (%16.2), Değerlendirilen anket sayısı 722 (%51) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın evrenini oluşturan 3680 kontenjane göre örneklemin evreni temsil gücü olarak, %95 güvenilirlik ve %5 hata düzeyine (sapma miktarı) göre 384 üstü sayıya ulaşması gerekmektedir. Böylelikle araştırmanın fiili örneklem sayısı olan 722'nin 384'ten fazla olması araştırmada örneklem büyüklüğünün evreni temsil gücü için yeterli olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada nitel bölümde katılımcılar gönüllülük esasına göre ölçme aracını uygulamış Türkçe öğretmenliği lisans programlarında sekizinci döneminde (son dönem) öğrenim gören 16 öğretmen adayından oluşmaktadır. Her coğrafi bölgeyi temsil için bölgelerden en az iki öğretmen adayı ile görüşme yapılacak şekilde katılımcılar belirlenmiştir. Ölçme aracının demografik değişkenler bölümünde araştırmanın sonucunu öğrenmek isteyenlerin e-posta adreslerini belirtmeleri istenmiştir. Bu kısmı dolduran anketörlere nicel verilerin sonuçları e-posta yoluyla aktarılmış olup nitel görüşmeler için gönüllülük esasına

göre talepte bulunulmuştur. E-postalardan geri dönüş sağlayan 11 öğretmen adayı katılımcılara dahil edilmiştir. Geriye kalan beş aday yine gönüllülük esasına dayalı olarak ölçme aracının uygulandığı üniversitelerdeki öğretim üyelerinin aracılığı ile ulaşılan ve ölçme aracını uygulayan öğretmen adaylarından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel verilerin toplanması amacıyla Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği, Teknopedagojik Eğitim Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına dağıtılan veri toplama araçlarında bu ölçeklerin dışında öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet ve akademik başarılarını belirlemeye yönelik beş soru sorulmuştur. Nitel verilerin toplanmasında ise nicel verilerden hareketle Öğretmenlik Özyeterlik Görüşme Formu, Teknopedagojik Eğitim Görüşme Formu ve E-İçerik Görüşme Formu kullanılmıştır.

Öğretmenlik özyeterlik ölçeği. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy tarafından 2001 yılında oluşturulan “Teacher’s Sense of Efficacy Scale” adlı ölçeğin 2005 yılında Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya’nın Türkçeye uyarladığı “Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek her biri sekiz maddeden oluşan, “Öğrenci Katılımı”, “Sınıf Yönetimi”, “Öğretim Stratejileri”ni alt boyut olarak ölçen toplam 24 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Katılımcılardan ölçeğin her maddesi için bir (yetersiz) ile dokuz (çok yeterli) arasında değişen dokuzlu derecelendirme ile puanlama yapmaları beklenmektedir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, (2005) ölçeği Türkçeye uyarlamayı 628 öğretmen adayının görüşleri ile gerçekleştirmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasının da yine üç alt boyuttan, her boyut için sekiz madde ve toplam 24 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış; ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 iken öğretim stratejileri .86, öğrenci katılımı .82, sınıf yönetimi .84 olarak bulunmuştur.

Teknopedagojik eğitim yeterlik ölçeği. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim algılarını ölçmek amacıyla Kabakci Yurdakul, Odabasi, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt tarafından 2012 yılında 995 öğretmen adayının görüşleri ile geliştirilen “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği” adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek “etik”, “uzmanlaşma”, “tasarım”, “uygulama” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte etik boyutunda altı, uzmanlaşma boyutunda beş, tasarım boyutunda 10, uygulama boyutunda 12 madde ile toplam 33 madden oluşan likert tipi bir ölçektir. Katılımcılardan ölçeğin her maddesi için bir (kesinlikle yapamam) ile beş (rahatlıkla yapabilirim) arasında değişen beşli derecelendirme ile puanlama yapmaları beklenmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış; ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 iken etik .87, uzmanlaşma .86, tasarım .91, uygulama .92 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlik özyeterlik görüşme formu. Bu araştırmada sıralı karma yöntem kullanılmasından dolayı nicel araştırma veri toplama araçlarına verilen yanıtlardan aykırı gelişen sonuçlara göre yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel kısım (Creswell, 2014) gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler konuşmanın yönüne göre esneyerek ve araştırmacının tahmin sınırlarının dışındaki yeni konuları ortaya çıkarır (Axinn ve Pearce, 2006). Öğretmenlik özyeterlik görüşme formunu oluşturmak için öğretmenlik özyeterlik ölçeğini oluşturan her üç boyutta yüksek ortalamaya sahip iki madde ile düşük ortalamaya sahip bir madde Türkçe öğretimi alan uzmanı tarafından toplam dokuz madde belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sorularda her bir madde için ortalama değerlerinin neden düşük veya yüksek çıktığı ile bu maddelerle ilgili durumlarda şahsi bireysel algıları Türkçe öğretmen adayları ile görüşülerek yanıtlar ve yorumlar kayıt altına alınmıştır.

Teknopedagojik eğitim görüşme formu. Bu araştırmanın desenini oluşturmak amacıyla 70çımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılması nedeniyle birinci aşamada toplanan

nicel araştırma veri toplama araçlarına verilen yanıtlardan normalin dışındaki sonuçlara göre yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile nitel kısım (Creswell, 2014) gerçekleştirilmiştir. Teknopedagojik eğitim görüşme formunu oluşturmak için öğretmenlik özyeterlik ölçeğini oluşturan dört boyutun her biri için yüksek ortalamaya sahip iki madde ile düşük ortalamaya sahip bir madde eğitim teknolojisi alan uzmanı tarafından toplam 12 madde belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sorularda her bir madde için nicelde toplanan ortalama değerlerin neden düşük veya yüksek çıktığı ile bu maddelerle ilgili durumlarda şahsi bireysel algıları Türkçe öğretmeni adayları ile görüşülerek yanıtlar ve yorumlar kayıt altına alınmıştır.

E-İçerik görüşme formu. Türkçe öğretmeni adayları ile yapılmış teknopedagojik eğitim yeterlik ölçeği ve bu ölçeğin sonuçlarına yönelik olarak oluşturulmuş olan teknopedagojik eğitim görüşme formundan toplanan verilerin ışığında bazı çelişkilerin anlaşılmıştır. Bu çelişkileri anlamak için eğitim teknolojisi alan uzmanı tavsiyesi ile 2018 yılı Temmuz ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere verilen FATİH Projesi kapsamındaki hizmetiçi eğitimde bir e-içeriğin oluşturulması, aranması, bulunması veya seçilmesinde anlatılan 10 maddeden hareketle e-içerik görüşme formu oluşturulmuştur. Bu maddelerin her biri için Türkçe öğretmen adaylarının kişisel algıları ve kararları görüşülerek yanıtlar ve yorumlar kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçlarının nasıl uygulandığı nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulaması olmak üzere iki başlık altında anlatılmıştır.

Nicel veri toplama araçlarının uygulanması. Nicel verilerin toplanması amacıyla Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği, Teknopedagojik Eğitim Ölçeği ile demografik değişkenlerin birleştiği iki yaprak ve toplam dört sayfadan oluşan ölçme araçları, 21 farklı üniversitede öğrencilerin final sınavlarından önce ve öğretmenlik uygulaması derslerinin bittiği

zamanlarda öğrencilere uygulama imkanı, her üniversite ve üniversitenin bulunduğu şehir imkanları için farklılık gösteren insani ve tabiat zorluklarına sahip olduğu için tek kişi tarafından bizzat uygulanamamıştır. Ölçme araçları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin anlaşmalı olduğu kargo firması vasıtasıyla üniversite veya bölüm yöneticilerinden resmi uygulama izni alınmış olan 21 farklı üniversitedeki Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde görevli olan saygın öğretim üyelerine öğretmenlik uygulaması derslerinin bitmesine yakın tarihlerde her üniversite için 2014 yılı ÖSYM tercih kılavuzunda belirtilen kontenjan sayısı kadar gönderilmiştir. Toplam 1415 adet ölçme aracı Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanmak üzere ulaştırılmış ve 951 aday tarafından bizzat uygulanmıştır.

Nitel veri toplama araçlarının uygulanması. Araştırmanın diğer veri toplama araçları olan Öğretmenlik Özyeterlik Görüşme Formu, Teknopedagojik Eğitim Görüşme Formu ve E-İçerik Görüşme Formu'nun uygulanmasında bu çalışmada kullanılan nicel veri ölçme araçlarını uygulayan Türkçe öğretmeni adayları ile gönüllülük esasına göre uygulamalar yapılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracının demografik değişkenler kısmında araştırmanın sonuçları ile ilgili bilgi edinmek isteyenlerden mail adreslerini yazmaları istenmiştir. Mail adreslerini yazan Türkçe öğretmeni adaylarına nicel sonuçların bilgilendirmesi yapılırken nitel verilere ulaşmak için görüşme talebinde bulunulmuştur. Gönüllülük esasına göre Türkçe öğretmeni adaylarından her bölgeden en az iki kişi olmak üzere olumlu yanıt veren toplam 16 öğretmen adayıyla onların belirlediği gün ve saatlerde telefon görüşmesi ile nitel veriler toplanmıştır. Bazı bölgelerde mail yolu ile geri dönüş olmayan üniversitelerde Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki öğretim üyelerinin yardımı ile öğrenci temsilcilerine ulaşılarak irtibatlar sağlanmış ve gönüllü öğrencilere ulaşılarak görüşmeler tamamlanmıştır. Türkçe öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler callbox android telefon programı ile görüşme öncesinde ses kaydı alındığı bildirilerek toplanmıştır. Toplanan ses kayıtları önce metne çevrilip daha sonra analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Teknopedagojik eğitim düzeyinin bulgularının yorumlanmasında (5-1)/3 değerlendirme aralık değerine bağlı olarak, ortalama değer “1 – 2.33” aralığına karşılı olarak düşük düzey, “2.34 – 3.67” aralığına karşılı olarak orta düzey, “3.68 – 5.00” aralığına karşılı olarak ise ileri düzey değerlendirme dikkate alınmıştır. Böylelikle Teknopedagojik eğitim düzeyini değerlendirme olarak “temel düzey”, “orta düzey” ve “ileri düzey” şeklinde üç farklı değerlendirme boyutundan meydana gelen yeterlik düzeyleri nitelendirilmiştir.

Öğretmenlik özyeterlik düzeyinin bulgularının yorumlanmasında (9-1)/3 değerlendirme aralık değerine bağlı olarak, ortalama değer “1 – 3.66” aralığına karşılı olarak düşük düzey, “3.67 – 6.33” aralığına karşılı olarak orta düzey, “6.34 – 9.00” aralığına karşılı olarak ise ileri düzey değerlendirme dikkate alınmıştır. Böylelikle Teknopedagojik eğitim düzeyini değerlendirme olarak “temel düzey”, “orta düzey” ve “ileri düzey” şeklinde üç farklı değerlendirme boyutundan meydana gelen yeterlik düzeyleri nitelendirilmiştir.

Ölçme araçlarından edilen nicel verilerin analizi yapılırken aritmetik ortalama, yüzde, frekans t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskall Wallis, Mann-Whitney U testi ve basit korelasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi. Nitel araştırma verileri çözümlenirken betimsel içerik analizi tekniğine uygun olarak analizler yapılmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtların analizinde bazı aşamalar sırasıyla uygulanmıştır.

I. Aşama. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşme formlarına yönelik algıları, görüşleri ve deneyimleri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu teknik çıkarsama esasına dayalı olarak verilerden algılanan öğelerden hareketle yorum oluşturma amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006). Bu aşama görüşmelerle eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

II. Aşama. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşme formlarına yönelik algıları, görüşleri ve deneyimlerinin sorulan soruya yönelik yanıtlar olup olmadığı iki araştırmacı tarafından kontrol edilip kodlara ayrıldıktan sonra araştırma soruları ile ilgili tepkiler ve ilgisiz tepkiler olarak tasnif edilmiştir.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Şekil 7. Uzlaşma Güvenirlilik Hesaplaması. (Miles ve Huberman, 1994)

III. Aşama. Nitel araştırmanın son aşaması olarak görüşme sorularından hareketle iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodların tutarlılığı “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olarak tespit edilmiştir. İfadelere göre aynı kodun tercih edildiği durumlar için görüş birliği, kodların eşleşmediği hallerde ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) bu gibi durumlar için uzlaşma güvenirliliğinin hesaplaması için Şekil 7.’deki formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre teknopedagojik eğitim formunun kodları için uzlaşma tutarlılığı %85, e-içerik görüşme formunun kodları için uzlaşma tutarlılığı %90 ve öğretmenlik özyeterlik görüşme formunun kodları için uzlaşma tutarlılığı %87’dir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2008) farklı iki araştırmacının kodlarının uzlaşma tutarlılığı %70’in üzerinde ise analiz güvenilir olarak kabul edilir.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçlarına dayanarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırma modeline uygun olarak önce nicel bulguların analizinden sonra nitel bulgulara yer verilmiştir. Nitel ve nicel bulguların birbirini destekleyen ve birbirinden ayrılan yönleri belirtilmeye çalışılacaktır.

I. Aşamaya Yönelik Bulgular (Nicel Boyut)

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde “Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği” ve “Teknopedagojik Eğitim Ölçeği” adlı ölçme araçları ile ilgili analizler gösterilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular tablolar ve bulgular sırasıyla açıklanmıştır. Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği; öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Teknopedagojik Eğitim Ölçeği; etik, uzmanlaşma, tasarım ve uygulama olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmenlik özyeterliği algılarına ilişkin bulgular.

Tablo 9

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	ss
Öğretim Stratejileri	6.78	1.13
Öğrenci Katılımı	6.72	1.01
Sınıf Yönetimi	6.74	1.09
Öğretmenlik Özyeterlik	6.75	1.01

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeylerine ilişkin Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlik özyeterlik ($\bar{X}=6.75$) düzeyinin ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlik özyeterlik algısının alt boyutları olan öğretim stratejileri ($\bar{X}=6.75$), öğrenci katılımı ($\bar{X}=6.75$), sınıf yönetimi ($\bar{X}=6.75$) düzeylerinin de ileri düzeyde

olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde alt boyutlarda en homojen dağılımın öğrenci katılımı ($S=1.01$), en heterojen dağılımın ise öğretim stratejisinde ($S=1.13$) olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	5.92
2	2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.65
3	14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.69
4	22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6.72
5	4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.75
6	12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6.94
7	9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.00
8	6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.12

Öğretmenlik özyeterliği ölçeğinin öğrenci katılımı boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalama düzeyleri Tablo 10’da gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adayları kendilerini öğrenci katılımı boyutunda “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” maddesi en düşük ($\bar{X}=5.92$), “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesi ise en yüksek ($\bar{X}=7.12$) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 11

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.46
2	3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.62
3	15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.66
4	21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	6.67
5	19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	6.73
6	8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	6.82
7	5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	6.98
8	13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.00

Öğretmenlik özyeterliği ölçeğinin sınıf yönetimi boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalama düzeyleri Tablo 11’de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adayları kendilerini sınıf yönetimi boyutunda “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?” maddesi en düşük ($\bar{X}=6.46$), “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesi ise en yüksek ($\bar{X}=7.00$) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 12

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejileri Alt Boyutu Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.51
2	7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	6.53
3	18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	6.73
4	24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.80
5	20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	6.86
6	11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	6.89
7	10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	6.91
8	23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	6.97

Öğretmenlik özyeterlik ölçeğinin öğretim stratejileri boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalama düzeyleri Tablo 12’de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adayları kendilerini öğretim stratejileri boyutunda “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesi en düşük ($\bar{X}=6.51$), “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?” maddesi ise en yüksek ($\bar{X}=6.97$) düzeyde değerlendirmiştir.

Ölçeğin bütününde “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” maddesi en düşük ($\bar{X}=5.92$), “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesi ise en yüksek ($\bar{X}=7.12$) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 13

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	457	6.7133	.95029	.04445	-.498	.619
	Erkek	265	6.7524	1.11898	.06874		
Öğretim Stratejisi	Kadın	457	6.7240	1.07299	.05019	-1.808	.071
	Erkek	265	6.8822	1.22933	.07552		
Sınıf yönetimi	Kadın	457	6.7204	1.02301	.04785	-.879	.380
	Erkek	265	6.7945	1.20103	.07378		
Toplam	Kadın	457	6.7193	.94928	.04441	-1.151	.250
	Erkek	265	6.8097	1.12465	.06909		

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlik özyeterlik ölçeğinin sırasıyla öğrenci katılımı ($t_{(720)}=-.50$; $p>.05$) öğretim stratejisi ($t_{(720)}=-1.80$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($t_{(720)}=-.88$; $p>.05$) alt boyutlarında Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ölçeğin genelinde de Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. ($t_{(720)}=-1.15$; $p>.05$). Bu bulgulara göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçeğin bütünü ile öğrenci katılımı, öğretim stratejisi ve sınıf yönetimi boyutlarında öğretmenlik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlik özyeterlik düzeyinin cinsiyete göre göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 14

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	17.298	3	5.766	5.708	.001	C-A
	Gruplar içi	725.305	718	1.010			C-B
	Toplam	742.604	721				
Öğretim Stratejisi	Gruplar arası	20.107	3	6.702	5.300	.001	C-A
	Gruplar içi	908.053	718	1.265			C-B
	Toplam	928.160	721				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	15.212	3	5.071	4.315	.005	C-A
	Gruplar içi	843.745	718	1.175			C-B
	Toplam	858.957	721				
Toplam	Gruplar arası	17.306	3	5.769	5.683	.001	C-A
	Gruplar içi	728.895	718	1.015			C-B
	Toplam	746.202	721				

A= 2.00-2.49; B= 2.50-2.99; C= 3.00-3.49; D= 3.50-4.00

Tablo 14 incelendiğinde Öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik düzeyleri ile akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe öğretmeni adaylarının başarılarına göre öğrenci katılımı ($t_{(721)}=5.708$; $p<.05$), öğretim stratejisi ($t_{(721)}=5.300$; $p<.05$), sınıf yönetimi ($t_{(721)}=4.315$; $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Benzer şekilde ölçeğin genelinde de ($t_{(721)}=5.683$; $p<.05$) Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerinin başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bulunan bu farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; öğrenci katılımı alt boyutunda not ortalaması 3.00-3.49 olan Türkçe

öğretmeni adaylarının, not ortalaması 2.00-2.49 ve 2.50-2.99 olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre sınıf yönetimini, öğrenci katılımını ve öğretim stratejisini daha iyi sağlayabilecekleri söylenebilir. Benzer şekilde not ortalaması 3.00-3.49 olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 2.00-2.49 ve 2.50-2.99 olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Düzeyleriyle Yaşları Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Öğrenci Katılımı	Gruplar arası	4.591	4	1.148	1.115	.348	
	Gruplar içi	738.012	717	1.029			
	Toplam	742.604	721				
Öğretim Stratejisi	Gruplar arası	16.274	4	4.069	3.199	.013	E-A
	Gruplar içi	911.886	717	1.272			
	Toplam	928.160	721				
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	5.968	4	1.492	1.254	.287	
	Gruplar içi	852.989	717	1.190			
	Toplam	858.957	721				
Toplam	Gruplar arası	7.349	4	1.837	1.783	.130	
	Gruplar içi	738.852	717	1.030			
	Toplam	746.202	721				

A= 21 yaş ve altı; B= 22; C= 23; D= 24; E: 25 ve üstü

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlik yeterlik ölçeği alt boyutları olan öğrenci katılımı ($t_{(721)}=1.115$; $p>.05$), sınıf yönetimi ($t_{(721)}=1.254$; $p>.05$) boyutlarıyla öğretmenlik özyeterlik ($t_{(721)}=1.783$; $p>.05$) Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri ile başarıları arasında strateji ($t_{(721)}=3.199$; $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bulunan bu farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 25 yaş ve üstü Türkçe öğretmeni adayları, 21 yaş ve altı Türkçe öğretmeni adaylarına göre strateji boyutunda kendilerini yeterli görmekte-dirler.

Teknopedagojik eğitim algılarına ilişkin bulgular.

Tablo 16

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	SS
Etik	4.09	.66
Uzmanlaşma	3.84	.70
Tasarım	3.97	.59
Uygulama	4.04	.60
Teknopedagojik Eğitim	4.00	.54

Türkçe öğretmeni adaylarının Teknopedagojik Eğitim düzeyleri Tablo 16'da gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, Teknopedagojik Eğitim ($\bar{X}=4.00$) düzeyinin ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Teknopedagojik Eğitim algısının alt boyutları olan etik ($\bar{X}=4.09$), Uzmanlaşma ($\bar{X}=3.84$), tasarım ($\bar{X}=3.97$), uygulama ($\bar{X}=4.04$) düzeylerinin de

ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri (SS) incelendiğinde en homojen dağılımın tasarım (S=.59), en heterojen dağılımın ise uzmanlaşma (S=.70) olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Uzmanlaşma Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	29. Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT. Moodle vb.) karşılaşılabilecek problemleri çözebilme	3.72
2	30. Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknolojiden yararlanırken ortaya çıkabilecek sorunları çözebilme	3.78
3	32. Alanıyla ilgili teknolojik yeniliklerin öğretim sürecinde kullanımının yayılmasına liderlik edebilme	3.89
4	31. Konu alanıyla ilgili karşılaşılan problemlere (içeriğin yapılandırılması. Güncellenmesi, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi vb.) yönelik çözüm üretmede teknolojiyi kullanabilme	3.90
5	33. İçeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojiden yararlanma konusunda disiplinler arası işbirliği yapabilme	3.91

Teknopedagojik eğitim ölçeğinin uzmanlaşma boyutunda beş madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalama düzeyleri Tablo 17’de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adayları kendilerini uzmanlaşma boyutunda “Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT. Moodle vb.) karşılaşılabilecek problemleri çözebilme ” maddesi en düşük (\bar{X} =3.72), “İçeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojiden yararlanma konusunda disiplinler arası işbirliği yapabilme” maddesi ise en yüksek (\bar{X} =3.91) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 18

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Tasarım Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	6. Bilgi ve İletişim Teknolojileri uygulamalarını kullanarak (eğitim yazılımı, sanal laboratuvar vb.) öğretim süresini optimum düzeye getirebilme	3.72
2	5. Konu alanı öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla kullanılacak teknolojilere yönelik gereksinim analizi yapabilme	3.86
3	7. Gereksinime uygun ölçme aracı geliştirmede teknolojiden yararlanabilme	3.94
4	10. Öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirileceği ortamı teknoloji kullanımına uygun olarak düzenleyebilme	3.97
5	8. Konu içeriğinin etkili bir şekilde aktarılması için yöntem, teknik ve teknolojilerin özelliklerini değerlendirerek birbirleriyle uyumlu olanları seçebilme	4.01
6	1. Teknolojiden yararlanarak bir öğretim materyalini gereksinimlere (öğrenci, ortam, süre vb.) uygun olarak güncelleyebilme	4.01
7	4. Öğretme-öğrenme sürecini teknolojik olanaklara uygun olarak planlayabilme	4.02
8	9. Etkili bir öğretme-öğrenme süreci için gereksinime uygun materyal tasarlamak amacıyla teknolojiden yararlanabilme	4.03
9	2. Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin içeriğe dayalı gereksinimlerini belirlemek için teknolojiden yararlanabilme	4.04
10	3. Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojiden yararlanabilme	4.07

Teknopedagojik eğitim ölçeğinin tasarım boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalama düzeyleri Tablo 18’de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni

adayları kendilerini tasarım boyutunda “Bilgi ve İletişim Teknolojileri uygulamalarını kullanarak (eğitim yazılımı, sanal laboratuvar vb.) öğretim süresini optimum düzeye getirebilme” maddesi en düşük ($\bar{X}=3.72$), “Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojiden yararlanabilme” maddesi ise en yüksek ($\bar{X}=4.07$) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 19

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Uygulama Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	13. Bireysel farklılıklara uygun öğretim yaklaşım ve yöntemlerini teknoloji yardımıyla uygulayabilme	3.92
2	12. Öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin geçerli bilgiye sahip olma durumlarını uygun teknolojileri kullanarak ölçebilme	3.96
3	16. Öğrencilerin konu alanına ilişkin başarı durumlarını değerlendirmede teknolojiyi kullanabilme	3.98
4	15. Öğretim sürecinde teknoloji destekli iletişim ortamlarından (blog, forum, sohbet, e-posta vb.) yararlanabilme	4.00
5	21. Öğretim sürecinde kullanılan teknoloji bilgisini güncel tutabilme	4.02
6	11. Teknolojinin kullanıldığı öğretim-öğrenme süreçlerinde sınıf yönetimini sağlayabilme	4.05
7	19. Öğretim-öğrenme sürecine destek amaçlı güncel teknolojik yeniliklerden (facebook, blog, wiki, twitter, podcasting vb.) yararlanabilme	4.05
8	22. Öğretim sürecine ilişkin bilginin güncel tutulmasında teknolojiden yararlanabilme	4.05
9	17. Öğretim sürecinde etik kurallara uygun teknoloji kullanımında öğrenciye model olabilme	4.09
10	20. Öğretimi gerçekleştirilecek konu alanı bilgi ve becerilerini güncellemede teknolojiden yararlanabilme	4.10
11	18. Öğrencilerin teknolojiye dayalı ürün (sunu, oyun, film vb.) veya etkinlik (ödev, proje vb.) oluşturma sürecine rehberlik yapabilme	4.11

Teknopedagojik eğitim ölçeğinin uygulama boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalama düzeyleri Tablo 19’da gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adayları kendilerini uygulama boyutunda “Bireysel farklılıklara uygun öğretim yaklaşım ve yöntemlerini teknoloji yardımıyla uygulayabilme” maddesi en düşük ($\bar{X}=3.92$), “Öğrencilerin teknolojiye dayalı ürün (sunu, oyun, film vb.) veya etkinlik (ödev, proje vb.) oluşturma sürecine rehberlik yapabilme” maddesi ise en yüksek ($\bar{X}=4.11$) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 20

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Etik Düzeyleri

Sıra	Madde	\bar{X}
1	26. Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT, Moodle vb.) sürecin her aşamasında öğretmenlik mesleği etik kurallarına uyma	3.98
2	25. Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknolojiden fikri mülkiyet (telif. Lisans vb.) konularına uyararak yararlanabilme	4.00
3	23. Eğitim ortamlarında teknolojinin erişimi konusunda etik davranabilme	4.11
4	27. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri geçerli ve güvenilir dijital kaynaklara yönlendirerek doğru bilgiye ulaşmalarına rehberlik edebilme	4.15
5	28. Eğitim ortamlarında teknolojinin sağlıklı kullanımı konusunda etik davranabilme	4.16
6	24. Konu alanı öğretiminde yararlanılacak özel/mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinmede (ses kaydı. Video kayıt. Doküman vb.) ve kullanmada etik kurallara uyma	4.16

Teknopedagojik eğitim ölçeğinin etik boyutunda altı madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adayları kendilerini etik boyutunda “Bilgi ve İletişim Teknolojileri uygulamalarını kullanarak

(eğitim yazılıımı, sanal laboratuvar vb.) oğretim süresini optimum düzeve getirebilme” maddesi en düşük ($\bar{X}=3.98$), “Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojidenden yararlanabilme” ve “Eğitim ortamlarında teknolojinin sağlıklı kullanımı konusunda etik davranabilme” maddeleri ise en yüksek ($\bar{X}=4.16$) düzeyde değerlendirmiştir.

Tablo 21

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Cinsiyetleri Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra	Sıra toplamı	U	p
			Ortalaması			
Etik	Kadın	457	367.24	167829.50	57928.500	.329
	Erkek	265	351.60	93173.50		
Uzmanlaşma	Kadın	457	353.48	161539.00	56886.000	.173
	Erkek	265	375.34	99464.00		
Tasarım	Kadın	457	365.57	167065.00	58693.000	.490
	Erkek	265	354.48	93938.00		
Uygulama	Kadın	457	360.84	164903.50	60250.500	.911
	Erkek	265	362.64	96099.50		
Toplam	Kadın	457	362.27	165557.00	60201.000	.896
	Erkek	265	360.17	95446.00		

Tablo 21’de Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim ölçeğinin etik, uzmanlaşma, tasarım ve uygulama alt boyutlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları gösterilmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi kadın katılımcıların sayısı 457, erkek katılımcıların ise 265’dir. Tablo incelendiğinde, Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin sırasıyla

etik ($U=57928.500$, $p>.05$), uzmanlaşma ($U=56886.000$, $p>.05$), tasarım ($U=58693.000$, $p>.05$) ve uygulama ($U=60250.500$, $p>.05$) alt boyutları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde ölçeğin genelinde de Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik eğitim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($U=60201.000$, $p>.05$).

Tablo 22

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarıları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Etik	A 2.00-2.49	49	298.32	3	9.117	.028	D-A
	B 2.50-2.99	275	348.29				
	C 3.00-3.49	316	383.12				
	D 3.50-4.00	82	360.24				
Uzmanlaşma	A 2.00-2.49	49	306.80	3	9.310	.025	C-A
	B 2.50-2.99	275	347.30				C-B
	C 3.00-3.49	316	386.03				C-D
	D 3.50-4.00	82	347.28				
Tasarım	A 2.00-2.49	49	289.23	3	9.032	.029	C-A
	B 2.50-2.99	275	353.54				C-B
	C 3.00-3.49	316	380.83				
	D 3.50-4.00	82	356.88				

Tablo 22'nin devamı

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık	
Uygulama	A	2.00-2.49	49	319.65	3	9.421	.024	C-A
	B	2.50-2.99	275	350.94				C-B
	C	3.00-3.49	316	386.01				
	D	3.50-4.00	82	327.47				
Teknopedagojik Eğitim	A	2.00-2.49	49	299.44	3	9.739	.021	C-A
	B	2.50-2.99	275	348.73				C-B
	C	3.00-3.49	316	385.28				
	D	3.50-4.00	82	349.79				

Tablo 22'de Türkçe öğretmeni adaylarının Teknopedagojik Eğitim ölçeği alt boyutları olan etik ($\chi^2_{(3)}=9.117$, $p<.05$; uzmanlaşma ($\chi^2_{(3)}=9.310$, $p<.05$; tasarım $\chi^2_{(3)}=9.032$, $p<.05$; uygulama $\chi^2_{(3)}=9.421$, $p<.05$; Teknopedagojik Eğitim düzeylerinin $\chi^2_{(3)}=9.739$, $p<.05$) başarılarına göre istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre;

Not ortalaması 3.00-3.49 arasında olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 2.00-2.49 ve 2.50-2.99 arasında olan öğretmen adaylarından; tasarım, uygulama alt boyutları ve ölçeğin geneli olan Teknopedagojik Eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yani not ortalaması yüksek olan Türkçe öğretmeni adaylarının not ortalaması düşük olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre tasarım becerilerinin, uygulama becerilerinin ve Teknopedagojik Eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 23

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarıları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Etik	3.00-3.49	316	202.12	63870.00	12076.500	.341
	3.50-4.00	82	189.40	15531.00		
Uzmanlaşma	3.00-3.49	316	203.94	64445.00	10821.000	.021
	3.50-4.00	82	182.39	14956.00		
Tasarım	3.00-3.49	316	202.28	63921.50	12128.000	.371
	3.50-4.00	82	188.77	15479.50		
Uygulama	3.00-3.49	316	206.26	65177.00	11553.000	.130
	3.50-4.00	82	173.46	14224.00		
Toplam	3.00-3.49	316	203.55	64320.50	11677.500	.168
	3.50-4.00	82	183.91	15080.50		

Tablo 23’de görüldüğü gibi gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre uzmanlaşma alt boyutuyla Türkçe öğretmeni adaylarının not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğu görülmektedir. Not ortalaması 3.00-3.49 olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 3.50-4.00 arası Türkçe öğretmeni adaylarına göre Teknopedagojik Eğitim konusunda kendilerini konu alanı, öğretim süreci ve teknoloji ile ilgili problemlerin çözümüne yönelik öneriler üretme, uygun olanı seçme ve problemlerin çözümünü ile öğretmenlik mesleği alanında uzmanlaşarak teknolojinin içerik ve pedagoji ile bütünleştirilmesi konusunda çevresine liderlik yapabilme konusunda daha iyi hissetmektedirler. Tablo 23 incelendiğinde,

Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin etik ($U=12076.5$; $p > .05$) tasarım ($U=12128$; $p > .05$) ve uygulama ($U=11553$; $p > .05$) alt boyut puan ortalamalarıyla Türkçe öğretmeni adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna karşın ölçeğin uzmanlaşma ($U=10821$; $p < .05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca Teknopedagojik Eğitim ölçeği genel puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1082$; $p > .05$).

Tablo 24

Örneklem Grubunun Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarı Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Etik	2.50-2.99	275	280.75	77207.00	40202.000	.115
	3.00-3.49	316	309.27	97729.00		
Uzmanlaşma	2.50-2.99	275	279.08	76747.50	39299.000	.044
	3.00-3.49	316	310.72	98188.50		
Tasarım	2.50-2.99	275	284.19	78152.00	39257.000	.042
	3.00-3.49	316	306.28	96784.00		
Uygulama	2.50-2.99	275	280.91	77249.00	38797.500	.024
	3.00-3.49	316	309.14	97687.00		
Toplam	2.50-2.99	275	280.11	77031.50	39081.500	.035
	3.00-3.49	316	309.82	97904.50		

Tablo 24 incelendiğinde, Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin etik alt boyutu puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=1082$; $p < .05$).

Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin uzmanlaşma ($U=39299$; $p > .05$), tasarım ($U=39257$; $p < .05$) ve uygulama ($U=97687$; $p < .05$). alt boyut puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre not ortalaması 3.00-3.49 arası olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 2.50-2.99 olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre kendilerini Teknopedagojik Eğitimin alt boyutları olan uzmanlaşma, tasarım, uygulama konusunda yeterli görmektedirler.

Tablo 25

Örneklem Grubunun Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Başarı Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Etik	2.00-2.49	49	146.03	7155.50	5761.500	.004
	3.00-3.49	316	188.73	59639.50		
Uzmanlaşma	2.00-2.49	49	148.38	7270.50	6283.000	.033
	3.00-3.49	316	188.37	59524.50		
Tasarım	2.00-2.49	49	142.58	6986.50	5930.500	.008
	3.00-3.49	316	189.27	59808.50		
Uygulama	2.00-2.49	49	153.22	7508.00	6045.500	.013
	3.00-3.49	316	187.62	59287.00		
Toplam	2.00-2.49	49	144.91	7100.50	5875.500	.007
	3.00-3.49	316	188.91	59694.50		

Tablo 25 incelendiğinde, teknopedagojik eğitim ölçeğinin etik ($U=5761.5$; $p < .05$), uzmanlaşma ($U=6283$; $p < .05$) tasarım ($U=5930.5$; $p < .05$) ve uygulama ($U=5875.5$; $p < .05$) alt

boyutlarının puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre not ortalaması 3.00-3.49 arası olanlar, not ortalaması 2.00-2.49 olanlara göre kendilerini Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin alt boyutları olan etik, uzmanlaşma, tasarım, uygulama puanları konusunda yeterli görmektedirler.

Mann Whitney U çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre Teknopedagojik Eğitim ölçeği genel puan ortaları ile not ortalaması 3.00-3.49 arası olan Türkçe öğretmeni adayları, not ortalaması 2.00-2.49 olan Türkçe öğretmeni adayları arasında 3.00-3.49 not ortalamasına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Yaşları Arasındaki Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Etik	A 21 ve altı	127	374.06	4	6.432	.169
	B 22	287	350.97			
	C 23	184	358.43			
	D 24	71	315.25			
	25 ve üstü	53	461.03			
Uzmanlaşma	A 21 ve altı	127	374.49	4	5.957	.202
	B 22	287	349.01			
	C 23	184	360.87			
	D 24	71	341.57			
	25 ve üstü	53	426.89			

Tablo 26'nın devamı

Boyutlar	Başarı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Tasarım	A 21 ve altı	127	383.21	4	16.853	.002
	B 22	287	358.35			
	C 23	184	352.56			
	D 24	71	325.15			
	25 ve üstü	53	406.25			
Uygulama	A 21 ve altı	127	353.89	4	7.399	.116
	B 22	287	362.15			
	C 23	184	348.41			
	D 24	71	358.63			
	25 ve üstü	53	425.51			
Toplam	A 21 ve altı	127	373.74	4	9.946	.041
	B 22	287	352.21			
	C 23	184	353.98			
	D 24	71	337.21			
	25 ve üstü	53	441.17			

Tablo 26 incelendiğinde, teknopedagojik eğitim ölçeğinin etik ($X^2=6.432$; $p<.05$), uzmanlaşma ($X^2=5.957$; $p<.05$ ve uygulama ($X^2=7.399$; $p<.05$) alt boyutlarının puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Teknopedagojik eğitim ölçeğinin tamamı ($X^2=9.946$; $p>.05$) ile tasarım ($X^2=16.853$; $p>.05$) alt boyutunun puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Türkçe

öğretmeni adaylarının yaşları ve Teknopedagojik Eğitim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları ile tasarım alt boyutu ve Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin genel ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 27

Örneklem Grubunun Teknopedagojik Eğitim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Yaş Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Tasarım	21 ve altı	127	83.98	10666.00	2538.000	.009
	25 ve üstü	53	106.11	5624.00		
Teknopedagojik Eğitim	21 ve altı	127	85.43	10849.50	2721.500	.043
	25 ve üstü	53	102.65	5440.50		

Tablo 27 incelendiğinde tasarım boyutu ve Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin genel ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre 25 ve üstü yaş diliminde olan Türkçe öğretmeni adayları, 21 ve altı yaş dilimindeki öğretmen adaylarına göre Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin tasarım boyutunda ve genel olarak Teknopedagojik Eğitim konusunda kendilerini başarılı görmekte-dirler.

Tablo 28

Teknopedagojik Eğitim ile Öğretmenlik Özyeterlik Arasındaki İlişki

	TPAK	Özyeterlik
Teknopedagojik Eğitim	1.000	.674**
Öğretmenlik Özyeterlik	.674**	1.000**

** p<.01

Türkçe öğretmeni adaylarının Teknopedagojik Eğitim becerileri ile özyeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, Türkçe öğretmeni adaylarının Teknopedagojik Eğitim becerileri ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0.67$, $p<.01$)

II. Aşamaya Yönelik Bulgular (Nitel Boyut)

Öğretmen adayları ile görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin farklı ölçek maddeleri ile ilgili farklı sorular karşısında verdikleri yanıtların algılanarak değerlendirilmesi sonucundaki analizlerle elde edilmiştir. Ölçeklerin her boyutu için maddelerinin nicel analizleri sonucunda yüksek ortalamaya sahip iki ve kendi içinde düşük ortalamaya sahip bir madde yarı yapılandırılmış form için görüşme maddeleri olarak belirlenmiştir. Böylece oluşturulan yarı yapılandırılmış formların yanıtlarının analizi ile verilere ulaşılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların ifadeleri görüşme maddesi ile ilgili ve ilgisiz tepkiler olmak üzere iki temada toplanmıştır. Her temanın altında kodlar ortaya çıkmıştır. Bununla beraber öğretmen adaylarının ifadelerinden hareketle oluşan kodlara kaynak oluşturması amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretmenlik özyeterliği algılarına ilişkin bulgular.

Tablo 29

Öğrencileri Okulda Başarılı Olabileceklerine İnandırmayı Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?

Temalar	Adaylar	f	%
• Öğrencileri motive ederim.	A2 A5 A6 A10 A11 A12 A13 A14 A16	9	38
• Öğrencileri güdülerim.	A2 A3 A7 A8 A9 A11 A13 A15 A16	9	38
• Öğrencilerle iyi iletişim kurarım.	A1 A15	2	8
• Öğrenciyi derste aktif kılarım.	A4 A7	2	8
• Tiyatro ve drama etkinlikleri yaparım.	A4	1	4
• Velilerle etkileşim kurarım.	A5	1	4

Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? Tablo 71’de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin öğrenci katılımı faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların hepsi (%100) ilgili tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %38’i “Öğrencileri motive ederim.”, “Öğrencileri güdülerim.”, %8’i “Öğrencilerle iyi iletişim kurarım” , “Öğrenciyi derste aktif kılarım”, %4’ü “Tiyatro ve drama etkinlikleri yaparım.” , “Velilerle etkileşim kurarım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...öğrencilerin sınıf ortamında rahat bir şekilde kendilerini açabilecekleri sağlarsam iyi bir sınıf ortamı oluşur ve bu da başarıyı getirir. Öğrencide rahatlıkla kendini gösterebilir. Sınıf iklimi her şeyi etkiliyor. Öğrencinin kendini açabilmesi için... Öncelikle iyi bir iletişimle. Yani öğrencilere empatik yaklaşırım...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Şimdi şöyle biz hani yapılandırmacı eğitime göre bir eğitim aldık ve hani öğrenciyi ders girişinde, ders çıkışında motive etmek ve güdülemek bize öğretilen en temel şeylerden biri eğitim fakültesinde... ilk önce öğrenciye bir bilgiyi vermeden önce öğrenciyi kesinlikle motive etmelisin hani yapamayacağı bir şey olsa bile yapabilme isteği vermelisin diye...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“... Onları dersin içine katarak oturup yazı yazmaları değil de onları hareketlendirerek... Tiyatro ve drama gibi etkinlikler yaptırarak konuları anlatırken. O yüzden derse karşı tutumları öğrencileri daha aktif kılabilirim...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...Bir de başta aileleriyle, çocukların aileleriyle etkileşim halinde olup... O çocuğun gözündeki pırıl pırıl ışığı gördüğümüz zaman yani benim materyalim yok bu eksik ben bu çocuğa nasıl başarı sağlayacağım demiyorsunuz...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“... Dediğim gibi öğrenciye bir görev verirdim. : Veya bir araştırma verirdim, derdim ki git bu konuyu araştır sonra da gel veya ııı... bu sadece tek bir öğrenciye değil bir küme, kümeye de uygulanabilir. Bir grup öğrenciye de uygulanabilir, gidin bu konuyu araştırın size işte bir hafta müddet. Haftaya ki derste gelin bunu bize anlatın, çocuk da gider bu araştırmayı yapar tabi ona yararlanacağı kaynaklarında ben söylerim. ııı... işini biraz kolaylaştırırım...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“Her öğrenciye farklı bir şey uyguldım ... yöntem. Mesela sınıfın bir kenarında böyle sessiz kalan öğrencileri onları yapabileceği hani yapabileceği tarzda sorulara başarabilecekleri görevler. Ama bunun basit olduğunu yer hani sınıftaki arkadaşlarına da hissettirmemek lazım. O yapabileceği için mutlu olurken diğerleri onu zaten yapardık hani... Diye onu küçümsemesinler diye öyle bir ortam düşündüm.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...Hani öğrenciye, öğrenciyi bir soruyu yapamadığı zaman ya da sınavdan düşük aldığı zaman, öğrenciye hakaret etmek ya da sen aptal mısın çocuğum, demek yerine çalışsan yaparsın, nerede eksikğin var onu tamamlayalım tarzında yüreklendirmek daha önemlidir...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 30

Öğrencilerin Öğrenmeye Değer Vermelerini Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	95	• Öğrencileri motive ederim.	A3 A4 A5 A7 A8 A10 A12 A14 A15 A16	10	47
		• Öğrencileri güdülerim.	A4 A7 A8 A9 A11 A13 A14 A15 A16	9	43
		• Öğrenmeyi öğreterek sağlarım	A2	1	5
		• Ölçmeyi sınav değil süreç temelli yaparsak	A1	1	5
İlgisiz	5	• Sağlayamam	A6	1	100

Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? Tablo 30’da görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin öğrenci katılımı faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %95’i ilgili tepkilerden, %5’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %47’si “Öğrencileri motive ederim.”, %43’ü “Öğrencileri güdülerim.”, %5’i “Öğrenmeyi öğreterek sağlarım” ve “Ölçmeyi sınav değil süreç temelli yaparsak” şeklinde kodlar oluşmuştur. İlgisiz tepki “Sağlayamam” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Hocam sınav odaklı olmazsa not odaklı olmazsa bu teorikte olmazsa bu... ıı... pratikte uygulanmayan mesela süreç odaklı şekilde olursa öğrenme bir şekilde öğrenci öğrenmeye istekli olur.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“Yani bu da herhalde aldığımız eğitimden kaynaklanıyor çünkü hani artık ııı... milli eğitimde de hani eğitim sektöründe de şöyle bir şey var hani öğret... öğrenmeyi öğretmek diye bir algı var. Hani yeni yapılan programlarda da hani bu milli eğitimin yayınlanan milli eğitim programlarında da bu çok hani altı çizilen bir madde olmuş, çocuğa ilk önce öğrenmeyi öğreteceksin hani balık tut... balığı vermeyi değil de. Balık tutmayı öğretmek mantığından hani çocuğa belirli şeyleri verdikten sonra bizler rehber modunda olduğumuz için çocuk hayatının her döneminde sadece okulda değil hani okul bitiminde normal hayatta da ya da ev içinde de, aile içinde de, çalıştığı toplumda da hani öğrenmeyi öğrenirse bir yerden sonra öğrenmeyi bırakmıyacak yani öğrenme okul ile ilgili bir şey değil, öğrenme benim ile ilgili bir şey değil kendini geliştirmek için öğrenmeyi öğrenme önemli bir. Böyle yapmaya çalışırdım. Zor bir şey ama biz başarabilirsek ne mutlu bizlere.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“çevresel bir sorun ile ilgili yani kendi yakın çevresi bir sorun ile ilgili ııı... bir araştırma yapmasını, hani buna ne gibi bir çözümler sunabileceğini. Konusunda

kendisine bir ııı... çalışma verirdim. Hani hem arkadaşlarını, hem yakın çevresini etkileyen bir problem hakkında, bu konu hakkında bir çalışma yapmasını, öneriler getirmesini isterdim öğrenciden. Kendisi de bu çalışmayı yapıp, önerilerini sınıfta sorduğu ııı... öğrencilere aktardığı zaman tabii hem öğretmeninden, hem de arkadaşlarından ııı... takdir göreceği için bu da onu öğrenmeye itecektir...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...artık araştırmalısın bizim burda öğrettiklerimiz yeterli değil dedikten sonra bilgilerin aslında daha önceden öğrenmiş olabileceğimizin katkısı olabilir öyle düşünüyorum. Ben öğrenmenin önemini... ııı... İlk yaşlarda hani daha ilk dönemlerinde öğrenciler bilmeliler ki... ııı... Bir öğretmen olmadan da bir şeyler öğrenebilmeliler yani...” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...öğrenmeye değer vermesini sağlayabiliriz. Hani çalışırsa değer vermeye çalışırsa bir şeyler derslere dikkat ederse gelecekte hayatının nasıl olabileceği hakkında bir şeyler anlatılabilir. Örnekler verilebilir yine en başta biz kendimize örnek verebiliriz. Biz çalıştık öğrendik değer verdik sizde bunu bu şekilde yapabilirsiniz...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“O dersin önemli olduğunu belirtirim. Bu şekilde ama farklı bir yöntem aklıma gelmiyor. Uygulama yapmadığım için. Eğitim öğretim kavramını önce öğrencilere anlatmak gerekiyor bence. Yani bunun önemli ve değerli bir şey olduğunu öğrencilere sevdirmemiz ve hissettirmemiz gerekiyor bence. Bu şekilde eğitim ve öğretimin ne kadar önemli bir şey olduğunu anlatabiliriz bence...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepki olarak ifade aşağıdaki şekildedir:

“... Başaramayacağım bu konuda bu zamanla kazanılacak bir şey bu. Mesleğe hiç başlamamış bir adayın bunu başarabileceğine inanması bana tuhaf geliyor...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 31

Öğrettiklerinizin Öğrenciler Tarafından Kavranıp Kavranmadığını Ne Kadar İyi Değerlendirebilirsiniz?

Temalar	Adaylar	f	%
• Soru cevap yöntemi uygulamam.	A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A14	9	38
• Çoktan seçmeli test uygulamam.	A3 A4 A7 A15 A16	5	21
• Süreç değerlendirmesi yaparım.	A2 A12 A16	3	13
• Boşluk doldurma uygulamam.	A3 A4	2	8
• Öğrencinin ön bilgilerini kontrol ederim.	A1 A10	2	8
• Başarı testleri uygulamam.	A13	1	4
• Yetenek testleri uygulamam.	A13	1	4
• Kapsam ve yordama geçerliklerine bakarım.	A13	1	4

Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? Tablo 31’de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin öğretim stratejisi faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların hepsi ilgili tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %38’i “Soru cevap yöntemi uygulamam.”, %21’i “Çoktan seçmeli test uygulamam.”, %13’ü “Süreç değerlendirmesi yaparım.”, %8’i “Boşluk doldurma uygulamam.” ve “Öğrencinin ön bilgilerini kontrol ederim.”, %4’ü “Kapsama-yordama testi uygulamam.”, “Başarı testleri uygulamam.” ve “Yetenek testleri uygulamam.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...sonuçlarında öğrenebilirim yani, test olabilir... çeşitli soru yöntemlerinin sonucuna bakarak ne biliyim test, testse test sonuçlarına ya da boşluk doldurma

sorusu olabilir. Ya da ııı... verilen cümleyi analiz etme olabilir...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...geliştirildi ki öğrenci artık sadece test değil... konuşarak hareket ederek ya da biz artık tek tük tahtaya boşluk bırakarak biz artık onun doldurmasını beklemiyoruz öğrencinin gelişebilmesi için. Mesela öğrenciye... ııı... bir yazma dersi oluyor artık derslerde öğrenciye diyoruz ki bugün zamir konusunu işledik. Ben bu konuda yazmanızı istiyorum ama zamirleri doğru kullanmanızı bekliyorum diyerek ama ürünlere bakarak aslında sonuca ulaşabiliyoruz...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...yani bunu bir sorudan da yapabilirsiniz veya ııı... kendiniz geliştireceğiniz testten veya yazılı sınavdan bunu görebilirsiniz. Yani bunu her öğretmen çok rahatlıkla anlayabilir, yani ona bilgi düzeyinde, uygulama düzeyinde yani işte bunun taksonomi sıralamasında geçen şıklı sorular...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“toplu sınav yapmak mecburi bunu biliyorum yani yapmak zorundayız hepsine yapacağız ama bireysel değerlendirme de yaparım önemli olan davranış boyutunda ne kadar kazanılıp kazanılmadığı ve öğrencilerin davranışlarını gözlerim. Mesela derste öğrettiklerimin günlük hayatta nasıl kullanıldığına bakarım. Yeri gelir sözlü sınav yaparım, yeri gelir yazılı sınav da yaparım yani her ders öncesi olmasa bile iki haftada bir olur ya da ne biliyim ara ara olur ön bilgileri, geçmiş bilgileri kontrol etmeye çalışırım...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...Eğer farklı ölçme değerlendirme yoluyla başarı testleri var. Yetenek testleri var... Uygun olanı bulurum bir de şu var. Kapasama yordama testi diye bir şey vardı bütün...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“...Yani en iyi soru cevap yöntemiyle ben kendi adıma söyleyeyim. Ya soru cevap yöntemiyle. Mesela konuyla ilgili ne konusu olsun sıfatlar mesela tahtaya

bir örnek yazarım. Ya öğrenciye sorarım mesela anlayıp anlamadığımı o şekilde anlamaya çalışırım. Yani bu doğrultuda en iyi yöntem soru cevap diye düşünüyorum. Başka şeyler tabi elbette olabilir de benim aklımda yok yani...”

(A14 kodlu öğretmen adayı)

“...Ara vize, kuiz dediğimiz sınavlarda ara ölçmelerde olsun bu şekilde daha rahat anlaşılabilir. Yani en azından belirli bir konuyu anlattıktan sonra bu konuyla ilgili konu tekrarı testine tabi tutarsa öğrenilip öğrenilmediği daha rahat anlaşılır diye düşünüyorum...” (A15 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 32.

“Sınıfta Farklı Öğretim Yöntemlerini Ne Kadar İyi Uygulayabilirsiniz?”

Temalar	Adaylar	f	%
• Sunuş yoluyla öğretim uygulamam.	A3 A4 A5 A6 A7 A10 A13 A15	8	19
• Buluş yoluyla öğretim uygulamam.	A3 A4 A6 A7 A10	5	12
• Sınıfının imkan ve mevcuduna göre uygulamam.	A1 A2 A8 A12	4	9
• Soruşturma yoluyla öğretim uygulamam.	A3 A7 A10	3	7
• Drama yoluyla öğretim uygulamam.	A4 A5 A10	3	7
• Tartışma yöntemiyle öğretim uygulamam	A1 A5 A10	3	7
• Örnek olay yöntemiyle öğretim uygulamam	A5 A11	2	5
• Altı şapka tekniği ile öğretim uygulamam.	A7 A11	2	5
• Oyun yoluyla öğretim uygulamam.	A15 A16	2	5
• Balık kılıcı tekniği ile öğretim uygulamam.	A5 A7	2	5
• Soru cevap tekniği ile öğretim uygulamam.	A1 A7	2	5
• Kavram haritası oluşturarak öğretim uygulamam.	A7	1	2
• Münazara yoluyla öğretim uygulamam.	A10	1	2
• Başarı testi sonucuna göre öğretim yöntemimi belirlerim.	A13	1	2
• Yordama testi sonucuna göre öğretim yöntemimi belirlerim.	A13	1	2
• Kartopu tekniği ile öğretim uygulamam.	A14	1	2
• İstasyon tekniği ile öğretim uygulamam.	A14	1	2
• Beyin fırtınası ile öğretim uygulamam.	A15	1	2

Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? Tablo 74’de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin öğretim stratejisi faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların hepsi ilgili tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %19’u “Sunuş yoluyla öğretim uygularım.”, %12’si “Buluş yoluyla öğretim uygularım.”, %9’u “Sınıfının imkan ve mevcuduna göre uygularım.” , %7’si “Soruşturma yoluyla öğretim uygularım.”, “Drama yoluyla öğretim uygularım.”, “Tartışma yoluyla öğretim uygularım.”, %5’i “Örnek olay yöntemiyle öğretim uygularım.”,“ Altı şapka tekniği ile öğretim uygularım” , “Oyun yoluyla öğretim uygularım.”, “Balık kılçığı tekniği ile öğretim uygularım.”, “Soru cevap tekniği ile öğretim uygularım.”, %2’si “Kavram haritası oluşturarak öğretim uygularım.” , “Soru cevap tekniği ile öğretim uygularım”, “Münazara yoluyla öğretim uygularım.” , “Başarı testi sonucuna göre öğretim yöntemimi belirlerim.”,“ Yordama testi sonucuna göre yöntemimi belirlerim.” , “Kartopu tekniği ile öğretim uygularım.”, “İstasyon tekniği ile öğretim uygularım.”, “Beyin fırtınası ile öğretim uygularım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Hocam sınıfın yapısına bağlı okulun yapısına bağlı, ihtiyaçlara bağlı ona göre yöntem ve teknikler seçilir... soru cevap tarzı tartışmalı anlatma...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“Öğretim yöntemlerinden, mesela sunuş yolu ile öğretim, buluş yolu ile öğretim, bilimsel yol ile öğretim. : Buluş yolu ile öğretim tercih ederdim. Çünkü öğrencilerin kendi çabalarıyla, kendi tecrübeleriyle. Çünkü bu şekilde...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“... Anlatma yöntemiyle... sunuş yöntemiyle anlatabilirim bir projeye... İlk başta öğrenciler tabi ki de sadece bunla hatırlamayı düşürdüğü için çok akılda kalmadığı için... Öğrencilerden bunlarla ilgili işte belli slaytlar ya da belli... ııı... bu materyallerle öğrenmelerini destekleyebilmeleri için...Buluş yoluyla öğrenmeleri

için bir materyal ortaya çıkartıyor. Ya da bir problem ortaya koyuyor. Bir probleminden hareketle işte bir şeyler yazmaya çalışıyor ya da bir şeyler söylüyor daha sonra öğrenciler tiyatro ya da drama etkinlikleriyle ortaya çıkılıyor...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...bir. çok yöntem gördük ama bunları sadece sunu hazırlayarak bilgi kavramında sunum olarak aktardığımız için öğrenci çok öğrenemedi. Eksikliğini hissetti. Eksiklerini hissettiği içinde ben sadece düz anlatım yoluyla değil. Balık kılçığı tartışma, münazara da kullanacağım. Ben 4 yıllık eğitim aldım ama öğretmenlerin hepsi sunum yaptırıyorlar. Düz anlatım. Sunum yap bitti. Öğrencinin bu şekilde cevaplamasını veya bu kriterin yüksek çıkmasının en büyük nedeni bu... Gerek örnek veriyordunuz dram şeklinde bir şey anlatıyorsanız aynı zamanda siz anlatırken yanınızda bu tiyatro şeklinde birkaç arkadaşınız anlattığınız şeyi tiyatro gibi canlandırıyorlardı. Bunun dışında stajyerlik dersinde öğrenci arkadaşlar bu yöntemi kullandılar. Stajyerlik dersinde bunu gördüler ve stajyerlik de eleştirdikleri şeyi...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“... Mesela bunların içerisinde ben hiç ııı... mesela bir öğretim tekniği olan altı şapka tekniğini kullanan bir öğretmen adayı görmedim, öğretmen de görmedim. Tamam biz bunları fakülte de teorik olarak öğreniyoruz ancak İş uygulamaya geldiği zaman biz bunu kullanmıyoruz veya atıyorum bir balık kıl... balık kılçığı tekniğini kullanan öğretmen görmedim veya bir kavram haritası tekniğini kullanan öğretmen görmedim...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...dersimi klasik bir şekilde işlemek yerine yani derse gir, derse anlat, tahtaya yazı yaz, deftere geçirtir falan tarzında olmayıp daha çok mesela bir gün Drama yaptırırım öbür gün konuya göre tartış... tartışma yaptırırım, münazara yaptırırım yani...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...Bir sürü yöntem oluşturuluyor. 6 şapka olsun 6 öğrenme kılıfı var. Panolara sürekli bir şeyler asıyoruz. Öğrencilere video gösteriyoruz. Çok etkili yöntemler artık kullanılmaya başlanıyor ister istemez...Türk.çe dersinde ne biliyorsunuz abartma, benzetme , söz sanatlarını veriyoruz öğrencilere bunları verirken videolar izletebiliriz. Aynı şekilde metin türlerini verirken mesela anı var günlük var denemeler var bunların örneklerini getirip çeşitli öğrencilere verebiliriz. Mesela bir konu hakkında öğrenci...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Hocam bu tabiki de ııı... görev yapacağımız yerden yere bile değişir hani sizin de takdir edeceğiniz gibi hani ııı... bir köyde öğretmenlik yapmak ile bir şehirde öğretmenlik yapmak arasında dağlar kadar fark var, ben ilk dönem stajımı bir köy okulunda yaptım, ikinci dönem ilçe merkezindeki bir okulda yaptım...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“...Mesela öğretmen adayı bir gün kartopu etkinliği kullanacak... Bir derse olmadı istasyon tekniklerini farklı stratejilerle öğrencilere gösterecek...” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“...bu yüzden de... eğer mesela anlatım yoluyla iyi yapamazsam ben bunu eğitsel oyun şeklinde öğreniyorlarsa, eğitsel oyun şeklinde de yapabilirim diye düşünmüşlerdir bende şahsen böyle bir uygulama yaparım...” (A15 kodlu öğretmen adayı)

“...tahtayı bir araç olarak kullanarak. ııı... çocuklar ile birlikte tasarladığımız etkinlikler yapılabilir. Dediğim gibi çeşitli oyunlar çocukların sokakta oynadığı oyunları eğitime, derslere uyarlayarak. ııı... uygulanabilir...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 33.

Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Beklentilerinizi Ne Kadar Açık Ortaya Koyabilirsiniz?

Temalar	Adaylar	f	%
• Otoriter yönetimle beklentilerimi ortaya koyabilirim.	A1 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16	15	60
• İyi iletişim kurarak beklentilerimi iletirim.	A1 A2 A3 A6 A7 A8 A14	7	28
• Demokratik yönetimle beklentilerimi ortaya koyabilirim.	A6	1	4
• Psikolojik sorunluları RAM'a gönderirim	A4	1	4
• Rehberlik öğretmeni ile görüşürüm	A14	1	4

Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? Tablo 33'de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği'nin sınıf yönetimi faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların hepsi ilgili tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %60'ı "Otoriter yönetimle beklentilerimi ortaya koyabilirim.", %28'i "İyi iletişim kurarak beklentilerimi iletirim.", %4'ü "Demokratik yönetimle beklentilerimi ortaya koyabilirim.", "Psikolojik sorunluları RAM'a gönderirim.", "Rehberlik öğretmeni ile görüşürüm." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili ve ilgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Hocam iletişimle alakalı bir şey öğrenci ile iletişim iyiye bunu açıkça ortaya koyabilirim yani beni anlayabilecekleri şekilde ortaya koyabilirim...geleneksel yöntemlerle baskı bir şekilde yani otoriter. Otorite sağlamaya çalışırdım. Hocam bende kendimi bu konuda yeterli görüyorum sıkıntı yok fakat şöyle bir şey var hani bunları önceden kestirmek zor..." (A1 kodlu öğretmen adayı)

"...belli rahatsızlıklardan ya da işte kronolojik rahatsızlıklardan dolayı davranış bozukluğu olan öğrenciler de var açıkçası ben direk onlardan beklentilerimi ortaya

koyamam koysam dahi ııı... o beklentilerimi karşılayamayacak öğrenciler olduğunu biliyorum ya bunun için hani ııı... bir yöneltme dön... dönemi vardır işte PDD psikolojik danışman hocaya yöneltmek gibi açıkçası... şöyle söyleyeyim hareket bir ögr... hani böyle çok hareketli bir öğrenci. : o gün derste işte konu anlatacaz o konuyu eğer hareketler ile anlatacağsak zaten öğrenciye bir şey yapmayız hani uyarma işte dolaşma, yapma, konuşma diye işte bir beklentimiz olmaz daha çok konuşmasına teşvik edebiliriz ancak bir konu anlatılacak ise öğrenciye diyebiliriz ki hani şimdi konu anlatacağım ama bundan sonra etkinliklerimiz olacak orada işte ııı... dile getirmek istediklerini, konuşmak...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“... Bu ruh hâliyle hani bir her zaman derler ya takım ruhu derler ya ben bunun sınıf içinde olması taraftarıym takım ruhu olması gerekir. Takım ruhu oluştuktan sonra yani öğrenciler öğretmenlerine karşı kendilerine bir sorumluluk kazandıktan sonra öğretmende öğrenciye karşı sorumluluk kazandıktan sonra bunun bilincinde farkında olduktan sonra ben her türlü davranışın öğrencisinde öğretmenden beklediği davranışı sergileyebileceğine inanıyorum... Biz öğretmenler olarak öğrencilerle etkileşimi olmayan bir öğretmen hiçbir zaman istediği eğitim öğretim faaliyetini gerçekleştiremez...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...Şimdi Türkçe öğretmeni olan arkadaşlar Kendilerini ifade edebilme becerileri yüksek oldukları için herhalde öğrenciler için iyi ve anlaşılır oldukları için öğrencilerinde anlayacağını düşünmüş olabilirler...Hani direk açık ve net söylerim yani... Böyle böyle böyle diye... Baktım olmadı farklı yöntemler deneriz artık... Rehberlik... Rehberlik hocasıyla konuşur ortak bir karara varırız yani ne yaparız şu an bilmiyorum...” (A14 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 34

“Öğrencilerin Sınıf Kurallarına Uymalarını Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?”

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	88	• Demokratik yöntemle sağlarım.	A1 A2 A3 A4 A7 A9 A10 A11	12	86
			A13 A14 A15 A16		
		• Otoriter yönetimle sağlarım.	A6 A8	2	14
İlgisiz	12	• Kendimi sevindirerek sağlarım.	A5 A12	2	100

Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? Tablo 34’de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin sınıf yönetimi faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %88’i ilgili tepkilerden, %12’si ise ilgisiz tepkiden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %86’sı “Demokratik yöntemle sağlarım.”, %2’si “Otoriter yönetimle sağlarım.” şeklinde kodlar oluşmuştur. İlgisiz tepki olarak “Kendimi sevindirerek sağlarım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Sınıf kuralları öğrenciyle birlikte yapıldığı zaman öğrenci kuralları kendi... ıı... kendisi koyduğu için birlikte konduğu için uyma oranı daha yüksek olarak diye düşünüyorum.... Kurallar genellikle öğrencilerle belirlenir. Öyle olduğu için böyle düşünüyorum....” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Şöyle. Kuralları ilk başta sınıf ile beraber yapardım. Çünkü kural sınıfta ki tek ıı... Hakimiyet öğretmen olmamalı. Kuralları öğrencilerle birlikte hazırlayınca onlar kendi kurallarını da koymuş olacaklar dolayısıyla ıı... Kurallara uymadıkları durumda kendileri ile çelişmiş olacaklar...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...Bunun içinde bir öğretmen olarak önce sınıf arkadaşlarıyla bir tanışırız. Öğrencilerle. Ondan sonra bir ben işte edep bölümünden bahsederim öğrencilerime neler yapabileceğime. Olması gereken kurallardan bahsederim tatlı

bir dille. Sert bir dille değil de tatlı bir dille bunu anlatmaya çalışırım sonra da bunu uygulamaya dökerim yani. Uygularken de böyle asla kırıncı olsun öğrencilerimin asla bana karşı tavır alacakları böyle bir tatlı dil ile naif bir şekilde... Kuralları uygulamaya çalışırım yani..." (A6 kodlu öğretmen adayı)

"...Sınıf kurallarını öğrenciler uyabilecek şekilde sınıfın herhangi bir panosuna bir çeşit yere asabiliriz. Bu da öğrencilerin zihninde kalacaktır. Yine yüksek çıkmasına katkı sağlayan arkadaşlarımda böyle düşünmüştür bana göre... Çünkü eğitime devam eden bir öğrenciyi çok... ıı... Etmek yoktur. Öğrenciye olumlu ve olumsuz yönleri açıklamasını yaptıktan sonra öğrenci zaten bir süre sonra bu kurallara uyacaktır..." (A8 kodlu öğretmen adayı)

"...Yani ben sınıftaki disiplini sağlamak için öncelikle böyle böyle olacak değil de öğrencilerle bir yol çizip en yani onların beni sevmesini dağladıktan sonra sınıf içindeki disiplininde öyle yürüyeceğini düşünüyorum. Belki arkadaşlarda katı bir disiplin yerine... Direk öğrencilerle irtibat halinde sohbet ederek onları da anlayıp yaşayacakları kuralları kendi belirledikten sonra sınıfta disiplinin sağlanabilecek olmasını düşünmüş olabilirler." (A9 kodlu öğretmen adayı)

"...Mesela oluştururken hani öğrencilere dik değil de hani öğrencilerle belirlediğimiz zaman sınıf kurallarına daha elverişli ve herkes tarafından uyulabileceğini düşünüyorum. : Hem öğrenci kendini disipline edecek. Hem de kuralları kendileri benimseyecekleri için kurallara daha çok uyacaklarını düşünüyorum..." (A14 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"...öğretmen sevildiği için dersi ilgiyle yarılayabiliyordu. Herkes takip ettiği içinde ders çok güzel geçiyordu. Yani hoca sınıf yönetimi için oğlum azma, çocuğum sen buraya geç , yapma arkadaşının saçını çekme ilkokul bazında

konuşuyorum gibi bir sorun çıkarmıyordu. Öğrencilerle arkadaş olduğu için a evet ben sınıf yönetimini bu şekilde sağlayabilirim...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...Öğrenci ile ilişkinin çizgisini tutturabilmek gerekiyor hani çok sert, çok katı, çok disiplinli bir hoca ile öğrenciler sevmez. Mecburen saygı duyarlar. İşte çok samimi, çok arkadaşça bir öğretmeni de çok severler ama saygı duymazlar. Bunun arasını bulabilmek önemli yani hocam benim lisede yanına gitmeye korktuğumuz hocalar da vardı, öyle hocalarda vardı ki bazı arkadaşlarım omuzuna elini atıyordu; “Naber hocam?” gibisinden konuşmalar da yapıyordu. Yani bu ikisini arasında ki hocalarımızdı genelde saygıyı ve sevgiyi aynı anda duyan onun ricasını veya emrini asla aman, bir şey eksilmesin gibisinden bu çizgiyi sağlayabilirsek en azından hani özel yani hiperaktif diyebileceğimiz hani sıkıntılar yaşayan çocuklar dışında çocukların çoğunluğunda bu sınıf kurallarına uymak, okul kurallarına uyma durumlarında istediğimiz şeyleri yaşayabiliriz hocam...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 35.

“Çalışması Zor Öğrencilere Ulaşmayı Ne Kadar Başarabilirsiniz?”

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	92	• Öğrenciyi motive etmeye çalışırım.	A2 A7 A9 A10 A11 A12 A14 A15 A16	9	38
		• İyi iletişim kurarak ulaşmaya çalışırım.	A1 A4 A5 A8	4	17
		• Bireysel öğretim programı uygulayırım.	A2 A3 A13	3	13
		• Aile ile iletişime geçerim.	A5 A8	2	8
		• Ders dışında destek olurum.	A8 A9	2	8
		• Rehberlik servisi ile görüşürüm.	A1 A13	2	8
		• Öğrenciyi farklı yönlerde gözlemlerim.	A3 A13	2	8
İlgisiz	8	• Ne yapabilirim bilmiyorum.	A5 A12	2	100

Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? Tablo 35’de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin öğrenci katılımı faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %92’si ilgili tepkilerden, %8’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %38’i “Öğrenciyi motive etmeye çalışırım.”, %17’si “İyi iletişim kurarak ulaşmaya çalışırım.”, %13’ü “Bireysel öğretim programı uygulayırım.” , %8’i “Aile ile iletişime geçerim.”, “Ders dışında destek olurum.”, “Rehberlik servisi ile görüşürüm.”, “Öğrenciyi farklı yönlerde gözlemlerim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Hocam genellikle bu tür durumlarda uzman yardımı gerekli. Öğretmen branş öğretmeni tek başına bir şey yapamaz. Hocam o öğrenciyle aramda iyi bir iletişim kurmaya çalışırdım daha sonra rehberlik servisiyle işbirliği içerisinde çalışırdım yani eğer benim yapamayacağım bir şeyse yani ki bütün durumlarda dediğim gibi uzman yardımı gerekli bir şey yapamazdım herhalde.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...O hala dersten yanıt almıyor ise ııı... Onu etkinliklere dahil ederim. Ya da sadece onu ders üzerinden değil de, onun ilgisinin olduğu bir alanda ön plana çıkarırım yani çocuğu ilk önce kişilik olarak ortaya çıkarmaya çalışırım, akademik boyutta değil çocuğa ilk önce öyle ulaşmaya çalışırım...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Bu konuda çok önem verdiğim için özellikle sınıftaki tüm öğrenciyi ayrı ayrı tanımanın önemli olduğunu düşünüyorum... Çalışması zor neden zor davranış mı dersle ilgili bir zorluk mu zihinsel bir etkinlik mi önce bunu fark etmeye algılamaya çalışırım. Bunu da çeşitli yollarla anlamaya çalışırım. Örneğin sınıfa soru sorarım. Sınıfın genelinin soru tarzından ayırt etmeye çalışırım ya da motor becerileriyle ilgili... Dikkat dağınıklığı odak sorunu olan öğrenci olabilir. Ona göre çalışma yapabilirim değer sağlayabilirim. Sonuçlara ulaşıncaya zorluk neyse

ona gör bir program hazırlarım o şekilde onlarla eğitimi sürdürürüm...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...Ama böyle tabi işte çocuk sen ne yapıyorsun gibi değil de, bence anlatsan daha iyi olur hani empati yöntemi var açıkçası onunla beraber, o yöntem ile beraber öğrencinin o davranış sorununa eğilebiliriz derste yani. Daha çok katılması için açıkçası ben konuşmanın daha çok önemli olduğunu düşünüyorum bu konuda. Ama çocuğun düzeyinde...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...Bilmedikleri için ne yapacaklarını bilmedikleri için. Yani şimdi bilmeyen bir insan karşınızda zor bir çocuk var ne söyleseniz yapmıyor ödevlerini yapmıyor. Parmak kaldırmıyor tahtaya kalksa bile yapamayacağım diyor yapmıyor ama bir şeyde diyemiyorsun ne diyeceksin kovamayacaksın öyle yaparsan daha çok kaybedersin öğretmenler de şaşırıyor bu konu hakkında fikirleri olmadığı için ben böyle bir maddenin cevabı olduğunu düşünüyorum...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...mesela sınıfın genelini es geçmeden yani o öğrencinin derse dikkatini verebilmesi için, katılabilmesi için mesela bir okuma parçası okunacak ise ona okuturum. Derse ilgisi olsun diye eğer okuma parçasını okuduktan sonra yine ııı... derse ilgisi yoksa çok basit bir soru ile tahtaya çıkarıp ııı...bir soru sorup, yani çok basit bilebileceğini bildiğim bir soru ile onun derse katılımını sağlamaya çalışırım...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Sınıfta üniversitede staja gittiğimiz yerlerde öyle öğrencilerimiz vardı Hem 5. sınıfta olsun hem 8. sınıfta. Ben o tür öğrencilere şöyle yapıyorum. Onlara sadece ders içinde değil de ders dışında da öğretmenler odasında, bahçede öğrencimle her zaman iletişimde olmak, onunla zaman geçirmek sorunları üstünde durmak...Bunu mesela ilk olarak öğrencimle bu konuda konuşturdum böyle hakkında neden ders çalışmadığı hakkında herhangi bir sıkıntısı olup olmadığını sorardım. Önce

bunları öğrenirdim. Eğer ailevi veya farklı maddi manevi sıkıntısı varsa kimseye söyleyemediği herkesten sakladığı... Bunları öğrenirdim bir çözüm yolu arardım...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...bu konuda şöyle iyi bir gözlemci olmak gerekiyor bunun için. Ya bu öğrencileri daha sonra... rehberlik servisine yönlendirmek gerekiyor öyle biliyorum ben ama... Benimseyeceği teknikler kullanmaya çalışırım. Onlara bireysel şöyle bireysel eğitim programı var artık bu tür öğrenciler için...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepki “ Ne yapabilirim bilmiyorum.” şeklinde kod oluşmuştur.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Her öğrenci farklılıklara sahip. Her öğrencinin farklı öğrenme potansiyeli var veya başka bir alanda... ııı... Bir müddet sonra öğretmen bu zor öğrenci profili olunca öğrenciden dönüt alabilir veya aileden destek sağlayabilir. Verdiklerine karşılık bulamayınca öğrencide bu konudan yıpranacaktır...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Yani hocam bu durumda tabii ııı. . . bu durum birazcık hani benim kaç, dediğim gibi benim kaç işaretlediğim, hani puanı verdiğimi hiç bilmiyorum şuan da hiç hatırlamıyorum ama bu durum olumsuz bir durum belki de bende düşük puan verdim hiç bir fikrim yok. Ama olumsuz bir durum eğer çalışması zor olan çocuklara ulaşamayacaksak o zaman onları kaybedeceğiz biz, bu çocukları kaybetmek ııı. . . hiç bir öğretmenin istemeyeceği bir şeydir yani bütün öğretmenler hiç bir öğrencisinden feragat etmek istemez, onları kaybetmek istemez. Hocam bu belki de hani bu alanda ııı. . . çok ııı. . . üst yani üst düzey bir eğitim almadığımız için olabilir, belki yine dediğim gibi hani bunları görme şansımız çok olmuyor, eğitim derslerinde bu konu, en azından bizim eğitim

derslerinde bu konular üzerinde çok durmadık. Yani bu zamana kadar hiç böyle bir şeyler karşılaşmadığımız için hocam insan psikolojisinde de karşılaşmadığı bir şey korkunç gelmiştir.” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” Bu maddenin ortalaması neden ölçeğin tüm maddelerinin içinde en düşük ortalama da çıkmıştır? Görüşme yapılan tüm öğretmen adayları (%100) bu maddenin ortalamasının düşük olmasının nedenini öğretmenlik uygulaması dersini sadece son sınıfta değilde daha yoğun olarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Yani stajdan çıktık deneyimimiz yok ki stajda genel çoğu üniversitelerde formalite.. Hocam imza atmak için gidip geliyorduk yani.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“Hani ben öğretmenlik eğitimi hayatımızda son yıl bir staja gidiyoruz. stajı bizi hazırlayan hiçbir ön bilgi yok. Staja hazır olmayla ilgili öğrencileri eğitmek. Staja gidene kadar öğretmenlikle ilgili birşey görmüyorsun. Sadece stajı arttırmak değil beraberinde belki stajı farklı okullara çaprazlamakla da ilgili olduğunu düşünüyorum ben.. Farklı öğretim gruplarını göreceğiz ya bundan dolayı da ..111..farklı öğrencileri de görmeyle ilgili stajda..111..şeyleri sınıfları ara ara sınıf ve okulları.. Çaprazlama. Hatta okulları bir mahalle de bile farklı 2 mahallenin okulu bile öğrenci.. Bunlar çok fazla değişiyor.Bunları..111..dediğiniz gibi daha fazla seçenek sunarak daha fazla yaşanmışlık sunarak çünkü öğretmenlik mesleğinin çok tecrübeye dayandığını düşünüyorum ben. Ne kadar fazla öğrenciye ulaşırsan ya da ne kadar fazla öğrenciyle zaman geçirirsen öğretmenliği daha iyi kavrayabildiğini ve öğretmen olduğunu düşünüyorum ben. Eğitimde biz akademik düzeyde alan bilgisi akademik bilgisi alındığını düşünüyorum hani öğretmenlik velisinin bize kazandırdığı taraftarı değilim. Bunu yapa yapa edineceksin

boyutunu bitirdiler üniversiteyi ama bu olmuyor. Yaparık yaşayarak hani tamamen hedeflediğimiz sadece kağıt üzerinde kaldığını bizlerde dahil en önemli şey bizler hani kağıtta yapılandırmaıyla.. Çocuk yaparık yaşayarak öğrenmeli. Bir öğretmenin bile sadece 4 yıl öğrenci modunda gidip pat diye staja konulduğu. .. yani yüzmeyi bilmeyen birine Okyanusun ortasına koymak gibi diye düşünüyorum. Yani önce bir yüzmeyi öğretmek lazım. Yani bu her meslekte böyle ama hani öğretmenlik insan ilişkisi olduğu için daha titiz davranmak lazım bence. Küçük bir çocuğun öğrenmesi hayatta kalması çok büyük enkazlara yol açabilen şeyler bu yüzden daha sağlam ve daha hazır öğretmenler yetiştirilmesi gerekiyor. Eğitimin büyük sıkıntısı buradan geliyor akademik kadronun sadece kendini hani ben akademisyenim bilimsel boyutta bilgimi veririm çıkarım hamuru yoğurmak senin elindedir ama düşünüyorum ben hamuru yoğurmayın öğretmeli hamurun içine ne kadar konduğunu değil. Öğretmenin geçen 8 yılda bunun farklılaşmaması öğretilen tekniğin farklılaşmamasıdır. Bizden tekniği farklılaştırın diyorsunuz ama yeni yeni duyuyoruz bunla bizi büyütüyorlar ama nasıl farklılaştıracağımızı göstermiyorlar bundan dolayı olduğunu düşünüyorum.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“Bu gruplarla çalışmanın zorluğu aslında neden olabilir? Biz çok staj görmediğimizden kaynaklanıyor olabilir. Farklı gruplarla yüzleştirmemeleri MEB in böyle bir imkan yaratmadıklarından dolayı böyle düşünüyorum. Bence sıkıntı yeteri kadar uygulama yapmamamız. Stajın tek yıl ve son yıl olması. Aslında dediğiniz maddeler uygulanış.. Öğretmenliğin uygulanış uygulanmasıyla ilgili maddeler bu noktada bizi yeteri kadar uygulamaya ..uygulama üzerinde durmayışımız.. Milli Eğitim.. teorik dersler üzerinde çok durmamamızla ilgili olduğunu pratik derslere daha az ders verilmesi mesela zor öğrencilere ulaşmak

böyle bir durumu anlamak için önce bizim öyle bir olayla karşılaşmamız gerekir. Yani o ortamda bulunmamız lazım. Farklı gruplardaki öğrencileri görmemiz lazım. Daha biz adayken bu farklılıkları görmemiz lazım. Yani okul bitince bizi direk bu kadar maddenin maddedeki sorunlarla yüz yüze gelmemiz bence yeteri kadar uygulama olmamasından kaynaklanıyor.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“ben stajın dördüncü sınıfta sadece o iki dönemde yani bir dönem ders anlattım bir dönem dinledim değil de o dört yılın içine yayılmasını çok isterim hatta yazları okullar tatil oluyor olabilir. ” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“Bizim kullandığımız fakültede eğitim aldığımız sırada bir eğitim yöntemi vardı düz anlatım şeklindeydi. Bunun dışında..11..bir dersimizde sadece bir dersimizin içeriğinde sözlü anlatım dersimizde çok farklı bir sunum etkinliğimiz vardı. Slayt hazırladığımız slayta bakmadan tamamen orijinal bir metin hazırlıyordunuz. Gerek video kullanıyordunuz gerek işte kendi sunumunuza bakıyordunuz. Gerek örnek veriyordunuz dram şeklinde bir şey anlatıyorsanız aynı zamanda siz anlatırken yanınızda bu tiyatro şeklinde birkaç arkadaşınız anlattığınız şeyi tiyatro gibi canlandırıyordu. Bunun dışında stajyerlik dersinde öğrenci arkadaşlar bu yöntemi kullandılar. Stajyerlik dersinde bunu gördüler ve stajyerlik de eleştirdikleri şeyi eleştirdikleri şeyi eksik olarak gördükleri uyguladılar. Bunun için yani. Bir dersiniz var yine söylüyorum sözlü anlatım dersi. Bu ders içinde biz birden fazla anlatım yöntemi kullandık. Stajyerlik eğitiminde..11..ikinci dönemde ağırlıklı ve yoğun olarak ders anlattığımız zaman bu söylenen maddelerin yüksek çıkması stajyerliğinde çok bir etkisi var. Çünkü öğrenci eksik gördüğü ve eksik gördüğü şeyleri stajyerlik eğitiminde kendi de uyguladı. Bunu çok net olarak gördü. Bunu yazmakta söylemekte bir çekimserlik duymadı.” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Söz uçar yazı kalır... Bilmedikleri yerleri anlatıyordum çocuklara ben öyle biraz basit gelebilir taktik ama ben böyle denedim şeydeyken nasıl olumlu dönüt alabildin mi diye sorarsanız. Ben staj derslerine çok giremedim geçen sene hani 2-3 tane derse girdik zaten ondan sonra yani öğrencilerin ne gibi değişiklikler olduğunu gözlemleyemedim açıkçası...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“Ben milli eğitim bakanlığı tarafından da bakıyorum öğrencileri genelde uygulamaya yönelik Türkçe öğretmeniyssek mesela ben Türkçe öğretmeniymen 3.sınıftayken staja gitmek isterdim neden staja gitmek isterdim. Ben bu sene staja gittim ve kendimi hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissettim neden? Çünkü üst düzey eğitim alıyoruz üniversitelerde hepimiz üst düzey eğitim alıyoruz neden üniversite okuyoruz. Üniversitelerde okuyoruz ya liselilerden daha çok şey bilmemiz lazım. Tamam bilelim iyi hoş güzel ama okullara gidiyoruz derslere gelmiyoruz. Arkadaşlarımın çoğu derse gelmek istemiyor. Ben diyor bu kadar şeyi öğrenip ne yapacağım diyor. O yüzden derse gelmiyor. Gidiyor son gece sınava çalışıyor. Geçiyor bizde öğrendi deyip geçiyoruz. 3.sınıftan başlamasını isterdim. Hastanelere bakıyoruz hemşire 4sene boyunca staj görüyor.” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“Yeteri kadar İı... gerçek ortamda İı... sınıf yönetimini sadece ders olarak teori de görmüş ama bunu hiçbir zaman İı... staj haricinde zaten iki dönem staj görüyor, birinde sadece gözlemci, ikinci dönemde sınıfı sadece kendisine bırakıyorlar. Bu stajın az olması hocam hani onu birebir uygulamasının çok az olmasından kaynaklanıyor. tecrübesizlikten kaynaklı, yani öğretmen İı... adayı yarım dönemlik staj haricinde öğrenciler ile çok fazla muhatap olamadığı için, ders anlatmadığı için, tecrübesiz olduğu için ne yapacağını tam olarak bilmiyor, yani bu konuda da kendine güvenmiyor. Dördüncü sınıfta staj yaptırılıyor

öğrenciye. Dört yıl okuyor, yani ikinci sınıfta, üçüncü sınıfta bu öğretmen adayı okula götürülse. Orada kendisine biraz imkan verilse, ders anlatsa, gözlem yapsa, öğrenciyi tanımaya başlasa bu sefer o düşük çıkan Iı... maddeler de bu sefer yükselişe geçecektir diye düşünüyorum. Çünkü ne yapacağını az çok Iı... tassavvur edecektir öğretmen adayı. Yani bu düşük çıkan maddeler daha çok hocam tecrübesizlikten, iki bin altıdan günümüze kadar da öğretmenin, öğretmen adayının yani staj süresinde bir değişme olmadı. Daha çok eğitim fakültelerinde teorik bilgiler, hiç bir uygulama yok bundan kaynaklanıyor hocam. Yani ben olsaydım Iı... genel kültür dersleri yerine ikinci sınıftan itibaren Iı... stajın başlatılmasını Iı... sağlardım hocam.” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“Yani bunun için... İşin içinden çıkmak biraz zor oluyor... Bu stajın az olması hocam hani onu birebir uygulamasının çok az olmasından kaynaklanıyor. Çünkü neler ile karşılaşacağını tam olarak bilmiyor ki. Görmüyor. Çünkü her derste, her sınıfta, her yerde farklı farklı durumlar ile karşılaşabilir. Yani stajın ıı...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...yarım dönemlik staj haricinde öğrenciler ile çok fazla muhatap olamadığı için, ders anlatmadığı için, tecrübesiz olduğu için ne yapacağını tam olarak bilmiyor, yani bu konuda da kendine güvenmiyor. Çünkü sadece teorik bilgi bunun için yeterli değil...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“staj kısmı daha fazla olabilir, biz daha fazla uygulama yaparak hazırlanabiliriz öğretmenliğe, ben öyle bir şey yapmak isterdim çünkü biz son sene gittik staja mesela ilk dönem gözlem yaptık ikinci dönemde yanında gittiğimiz öğretmenin... İlk dönem gittik mesela gözlem yaptık. Ardından ikinci dönem bize anlatmamızı iste... Iı... İstemeyen öğretmenlerde oldu. Dersi sen anlat diyenlerde oldu. Direk onlara bağlı kalmamız bir yerde sıkıntıydı bence. Biz mesela en azından üçte ya

da ikinin son döneminde bir gözlem yapmak için gidebilirdik, üçüncü sınıftayken Iıı... Öğrencilere işte etüt merkezi gibi bir yerlerde öğretmenlik yapıp veya önce bir ders kurup. Birebir öğrenciler ile. Okul dışında çalışmamız istenebilirdi bence. Topluma hizmet dersi yerine öyle birşey olsaydı bence daha iyi olurdu.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“ne biliyim ne kadar mümkün olur bilmiyorum ama son sene staj yaptırılması yanlış bence bunu 3.sınıftan itibaren ya da 3.sınıfta staj yapmalı. Sadece sahaya inmeden öğretmenliği anlayamıyorsun. Ben sahada öğretmenin nasıl bir şey olması gerektiğini anladım. Gerekli dersler var sınıf yönetimi okul yönetimi gibi gerekli dersler var.” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“Sıraya otur hocayı dinle öğrenci şöyle yaparsa bunu yap tarzında değil sınıf yönetimi dersini öyle işliyorduk. Mesela söz dinlemez ayakta gezer ne biliyim arkadaşına arkadaşıyla konuşur. Dersi dinlemez tarzında ne yapılabilir konuşuyorduk ama biz bu sınıf yönetimi dersinde gördüğümüz şeyleri çok uygulamadık dediğim gibi kitap üzerinde kaldı. Bunun sınıfa gider ya da ne biliyim sınıf yönetimini dersinizi bir gün bir okulla anlaşp öğrencilerle birlikte işlemek uygulamalı olarak göremedik daha iyi olurdu ama mümkün değil bu zor yani.. Aynen teorik bilgilerle alınan bilgilerin eksik olduğunu düşünüyorum ben uygulamanın eksik olduğunu.. Bu yüzden staj yapmak gerekli.” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“Özel durumlarda neler yapılacağına dair bir uygulama şansımız bir stajda bunu deneme görme şansımız olmadı bu dolayısıyla insanlara zor geliyor olabilir. Yani bunun sebebi bu olabilir... Elbette bir düzey de çoğu öğrenciyi bir orta düzey de bir araya getirebiliriz ama çok düşük öğrenme düzeyi olan çok yavaş öğrenen

öğrenciler aslında çok zeki çok üst düzey öğrenme düzeyine gelen bir öğrenciyi bir araya getirmek zor...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“Staj öğretmenlikle ilgili bir şey bunu son ana değil de ilk baştan ilk başta bir gözlemler sonra ikinci dönem bir stajla gösterilmesi gerekiyor. 1.sınıftan itibaren.. ben o dönem daha aktif bir şekilde.. Son sene hep KPSS’ye hazırlanıp... hem aynı şekilde staja gitmek gerçekten sadece yapılması gerektiği için yapılmış oluyor. Eğitimde stajın nasıl yapıldığını göstermek için değil de notumuzu alalım mezun olalım gibi bir işleve dönüyor. İşlevini kaybediyor. Ben etkili öğretmen nasıl olabilir gözlem yaparak nelere dikkat edilmeli.. Nasıl yapmalıyız. Bunların anlatılmasını isterdim. Yani aynı edebiyat dersleri gibi.. neyi okumamız yapmamız gibi bunun da stajda yapılması gerektiğini adım adım anlatılmasını öğretilmesini isterdim 1.sınıftan itibaren. Ya birinci sınıfta yoğun olarak son sınıfta biraz daha az belki.. zaten o 4 sene boyunca işi kavramış olarak.. “ (A15 kodlu öğretmen adayı)

“Öğretmenlerin öz yeterlilik algısının yükseltmek için hani teorik değil de daha çok pratik uygulamalara ağırlık verilebilir mesela staj uygulamaları artırılabilir. Yani staj uygulamalarını dördüncü sınıf değil de birinci sınıftan itibaren başlanabilir... kademeli olarak dördüncü sınıfa kadar daha kademeli bir staj ortamı.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 36

Farklı Öğrenci Gruplarına Uygun Sınıf Yönetim Sistemi Ne Kadar İyi Oluşturabilirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	85	• Sınıf ortalamasına uygun sistem uyguladım.	A5 A6 A7 A8 A9 A12 A16	7	32
		• Farklı yöntem ve teknikler denerim.	A1 A2 A3 A6 A11 A13	6	27
		• Kaynaştırma programı uyguladım.	A4 A10 A12 A15	4	18

Tablo 36'nın devamı

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili		• Etkileşimli materyaller kullanırım.	A2	1	4.5
		• İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulayım.	A6	1	4.5
		• Öğrencilerle kuralları birlikte belirleriz.	A10	1	4.5
		• Grupları sınıfa dağıtırım.	A14	1	4.5
		• Öğrencileri motive ederek sınıf yönetim sistemini sağlarım.	A11	1	4.5
İlgisiz	15	• Ne yapabilirim bilemiyorum.	A1 A7 A12	3	75
		• Staj süreleri arttırılmalı.	A7	1	25

Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? Tablo 36'da görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği'nin öğretim stratejisi faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %85'i ilgili tepkilerden, %15'i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %32'si "Sınıf ortalamasına uygun sistem uygulayım.", %27'si "Farklı yöntem ve teknikler denerim.", %18'i "Kaynaştırma programı uygulayım.", %4.5'i "Etkileşimli materyaller kullanırım.", "İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulayım.", "Öğrencilerle kuralları birlikte belirleriz.", "Grupları sınıfa dağıtırım.", "Öğrencileri motive ederek sınıf yönetim sistemini sağlarım." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Yani bu da farklılıkları. Ben bu hani yüksek çıkan krediyle. Hemen bağlantılı bir şey aslında strateji ve teknikleriyle ilgili kullanmak bu da farklı gruplara daha fazla kullanmak kapısına çıkıyor ve zaman olarak da ekonomik olarak da zor bir... Çünkü küçük küçük farklı gruplara bireysel olarak ya da hiçbirini atlamadan zor... Zor bir yol ama ben bunu sınıfta grupları kavramlaştırarak yani farklı boyuttaki grupları karma yaparak çocukların duyu organlarına ya da isteklerine

bölüştürerek onları... ııı... Sınıfta tutmaya çalışırdım.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...ilk başta eğer olaya yani yaş bakımından bakacak olursak hani kaynaştırma sınıfları oluyordu. İkisinin de gelişim dönemleri farklı. Yani hani soyut işlemler ile somut işlemler gibi dönemler var birinde çocuk çok hareketli olması gerekirken yani sonuçta çocuk oyun çağında olabilir oyun oynamak isteyebilir diğerinde çocuk ergenlik dönemine girdiği için dünyaya hatta olaylara bakış açısı da farklı olduğu için o çocuklara eğilmek çok zor olacaktır. Yani ikisine aynı anda aynı yerde hani bir ders anlatırken bile çok zor olacaktır çünkü nasıl anlatabileceğini hangi sev...hangi seviyede hangi düzeyde. Anlatabileceğini çok zor olur onu seçmek. Evet. Çok zorlanılır...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“... ben farklı yöntemler kullanmaya çalışırım bu noktada. Mesela istasyon taktikleri olsun bilgi verecek öğrencilere birlikte etkileşim yapabileceğimiz böyle çalışmalar yapabiliriz... İş birlikçi yaklaşım olsun bunları yapabilirsek... Bunla kazanabileceğimize inanıyorum...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...Mesela bir sınıfta başka bir dil konuşan bir çocuk varsa. ııı... Günümüzde mesela bunun örnekleri var tabiki ııı... Özel eğitim çocukları ya da ne bileyim başka ülkeden gelmiş çocuklar. Bunun örneği olabilir, bu da biraz zor, yani ulaşmak zor ama bunlara zor diyorum ama imkansız değil... ders başarısında da özel olarak ilgilenmek gerekiyor, özel eğitim çocukları ile birebir ilgilenmek gerekiyor, başka ülkeden gelen çocuklarla da birebir ilgilenmek gerekiyor... Sınıf yönetimi oluşturmak için koyduğum kuralların, yani beraber belirlediğimiz kuralların herkese hitap etmesini sağlarım öncelikle ya da o çocuğun sınıfta ki o çocuğun arkadaşları tarafından uyumlu olmasını gerek arkadaşlarına yani sınıfta ki diğer çocuklara karşı ve gerek diğer çocukların o çocuğa karşı davranışlarının

da uyumlu olmasını sağlarım, kuralların da hepsine hitap edecek şekilde olmasını sağlarım ııı...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...Benim girdiğim bir sınıf var o sınıf daha mesela modern sistem uygulayabiliriz. Benimseyebiliriz ama sıkıntılı bir sınıf otoriter sistemi bende benimsemek istemiyorum ama bazen... ııı... Gerekıyor. Hani demokratik olmak isterim ama bazen otoriter olmak gerekiyor sınıf yönetiminde... Yani benim görüşüm bu sınıfa göre değişir diye düşünüyorum. Ama tabi her sınıfta bir sistem belirlemek gerekir. Ben sınıfta demokratik isterim ama tabi öğrenciler farklı olunca sistemde değişebilir bence...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“...Yani bu grupları dağıtma şansımız varsa oturma düzeniyle... Dağıtırım. Mesela o gruplar arasında keskin ayrımlar varsa gruplar arasında hiç iletişim yoksa veya iletişim kopmuşsa bunları düzeltmeye çalışırım. Bunları yapabilirim...” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“...sınıfta çok çeşitli, çok türlü, çok farklı öğrenciler olduğu için. ııı... Öğretmenlerine farklı yöntem uygulaması ııı... çok da mümkün görünmüyor şimdi dediğim gibi öğretmenler işin kolayına ııı... Kaçıyor. Bu yüzdende bende dahil olmak üzere çok farklı yöntem denemek yerine ııı... Çocukların dediğim gibi oyun oynamak gibi olabilir çocukların anlayacağı dilden, çocukların anlayacağı şekilde etkinlikler yaptırmak daha uygun olabilir...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %75’i “Ne yapabilirim bilemiyorum.”, %25’i “Staj süreleri arttırılmalı.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Öğretmenin müfredatı bir şekilde yetiştirmesi gerekiyor. Bir de öğrenci seviyesi belirsiz çıkıyor. Çok iyi öğrenciler çıkıyor. Kötü öğrenciler oluyor.

Akademik anlamda söylüyorum kötü veya iyi. O yüzden bunları yapmak biraz zor oluyor. Ne düzeyde yapabilirim bilemiyorum... Farklı öğrencilere farklı uygun yöntem ve teknikler kullanırım...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“bizim staj yaptığımız okulda ki Suriyeli öğrenciler öyle en arkada üç dört öğrenci yani farklı bir öğrenci gurubu gibi. Şimdi onların da içine, içine katabileceğiniz şimdi mesela çocuk Türkçe konuşabiliyor ama. İş yazmaya geldiği zaman yazamıyor, şimdi ben bir yazma çalıştırması yapacam, atıyorum sınıf 111... Yedinci sınıf veya sekizinci sınıf öğrencileri. Çocuklar bir hikayeyi veya bir şiiri tamamlayacak şimdi o Suriyeli öğrenciyi bu işin içine katmak çok zor. Ya seviyeyi düşüremem, seviyeyi düşüremem öğrenci için 111... Bu sefer sınıfın genelini es geçmiş olacağım. Yani bunun işin... İşin içinden çıkmak biraz zor oluyor... Bu stajın az olması hocam hani onu birebir uygulamasının çok az olmasından kaynaklanıyor. Çünkü neler ile karşılaşacağını tam olarak bilmiyor ki. Görmüyor. Çünkü her derste, her sınıfta, her yerde farklı farklı durumlar ile karşılaşabilir. Yani stajın 111... Neleri dikkate alırdım yani bunun üstesinden şuan ki tecrübem ile pek gelebileceğimi zannetmiyorum...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...nasıl diyim daha önceden bir şeyler görmediğimiz için bunu uygulama şansı bulamadığımız için bu bize zor geliyor olabilir. Bende ortalama herkes gibi düşük puan vererek kendimi de ortaya koyarak şunu söylüyorum. Özel öğrencilerle farklı öğrencilerle neler yapabileceğimize dair hiçbir fikrimiz belki yok elbette herkesin bir fikri vardır... Özel durumlarda neler yapılacağına dair bir uygulama şansımız bir stajda bunu deneme görme şansımız olmadı bu dolayısıyla insanlara zor geliyor olabilir. Yani bunun sebebi bu olabilir... Elbette bir düzey de çoğu öğrenciyi bir orta düzey de bir araya getirebiliriz ama çok düşük öğrenme düzeyi olan çok yavaş öğrenen öğrenciler aslında çok zeki çok üst düzey öğrenme

düzeyine gelen bir öğrenciyi bir araya getirmek zor...Ders dışında bu öğrencilere vakit ayırmak kendi kişisel vaktimizden vazgeçerek bu öğrencilere vakit ayırmak. Bunu yapmamız gerekir. Öğrencime hızı düşük öğrenciye ders dışında ona özel bazı dersler vererek. Kişisel vaktimizden ona bir şeyler ayırarak onu ortalama bir düzeye en azından yaklaştırabiliriz. yine çok yüksek düzey de öğrenciye de ek ödevler vererek rehberlik servisiyle de ona daha da hızlandırabiliriz...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 37

Derslerin Her Bir Öğrencinin Seviyesine Uygun Olmasını Ne Kadar Sağlayabilirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	86	• Sınıf ortalamasına uygun sistem uygulamam.	A5 A7 A8 A10 A13 A15	6	24
		• Bireysel eğitim programı uygulamam.	A1 A4 A6 A11 A12 A14	6	24
		• Kaynaştırma programı uygulamam.	A11 A12 A13	3	12
		• Kolaydan zora anlatım şekli uygulamam.	A11 A14	2	8
		• Basitten karmaşığa anlatım şekli uygulamam.	A2 A14	2	8
		• Farklı yöntem ve teknikler uygulamam.	A3 A16	2	8
		• İşbirlikli öğrenme programı uygulamam.	A1 A10	2	8
		• Materyalleri somuttan soyuta uygulamam.	A7	1	4
İlgisiz	14	• Öğrenme hızlarını dikkate almam.	A2	1	4
		• Ne yapabilirim bilemiyorum.	A6 A7	2	66
		• Staj süreleri arttırılmalı.	A7	1	33

Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?

Tablo 37’de görüldüğü gibi Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği’nin sınıf yönetimi faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %86’sı ilgili tepkilerden, %14’ü ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %24’ü “Sınıf ortalamasına uygun sistem uygulamam.” ve “Bireysel eğitim programı uygulamam.”, %12’si “Kaynaştırma programı

uygularım.”, %8’i “Kolaydan zora anlatım şekli uygularım.”, “Basitten karmaşığa anlatım şekli uygularım.”, “Farklı yöntem ve teknikler uygularım.”, “İşbirlikli öğrenme programı uygularım.”, %4’ü “Materyalleri somuttan soyuta uygularım.” ve “Öğrenme hızlarını dikkate alırım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Biz bunu yapamıyoruz diye düşünüyorsak demek ki öğretilmemiş ki öyle işaretlemiştir arkadaşlar yani. Ben bu konuda böyle diyeceğim... Orta düzey de değerlendirilmiş şöyle işte. Kararsızlık durumu var benim için zaten orta düzeyler ölçeklerde olsun. Orta düzeylerde karamsarlık var yani yapabilirimde yapamayabilirim de. O noktada düşünüyorum ben bunu net bir şekilde karar verememesi bütün arkadaşlarımın bu konuda herhangi bir fikir ne yapabiliriz ne yaptık onun hakkında pek bir kafalarında bir şey tasarlayamadıkları için düşük vermişlerdir... anlamadıysanız söyleyin bana hemen şey yapalım bir yere yazalım tekrar unutmayın diye. Söz uçar yazı kalır... Bilmedikleri yerleri anlatıyordum çocuklara ben öyle biraz basit gelebilir taktik ama ben böyle denedim şeydeyken nasıl olumlu dönüt alabildin mi diye sorarsanız. Ben staj derslerine çok giremedim geçen sene hani 2-3 tane derse girdik zaten ondan sonra yani öğrencilerin ne gibi değişiklikler olduğunu gözlemleyemedim açıkçası...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...sınıfın ortalamasına ııı... ortalama düzeyine göre hareket ediyor. Bir taraftan ııı... bilgi düzeyi veya hazırbulunuşluk düzeyi az olan, yetersiz olan öğrenci ııı... nasıl desem ııı... gözden kaçırılmış oluyor, yani bunu sağlamakta elbette ki ııı... öğretmenin, öğretmen adayının, öğretmenin bu işe biraz kafa yorması, bunun üstünden nasıl gelirim diye düşünmesi ile alakalı bir durum... yarım dönemlik staj haricinde öğrenciler ile çok fazla muhatap olamadığı için, ders anlatmadığı için, tecrübesiz olduğu için ne yapacağını tam olarak bilmiyor, yani bu konuda da

kendine güvenmiyor. Çünkü sadece teorik bilgi bunun için yeterli değil, sınıf yönetimi için ııı... her şeyi cevabını vermiyor bize. Yani bizim birebir orada gidip ders anlatıp, öğrenciyi tanıyıp, onların davranış biçimlerini, onların hal ve hareketlerini gözlemleyip, onları tanıyıp ona göre aslında biraz da ııı... o teorilerden de ııı... şey olarak, güç, kuvvet olarak kendimiz bir şeyler oluşturmak zorundayız. Bunda, buna da imkan olmadığı için, tecrübesiz olduğumuz için ne yapacağımızı pek bilmiyoruz adayken, öğretmen adayırken... Öğretmenin ııı... bu işi daha anlaşılır yapabilmesi için biraz ııı... Materyallerden yardım alabilir yani öğrenimi kolaylaştırmak için ders, ders materyallerini kullanabilir çünkü ııı... Soyut üzerinden değil de biraz da somut nesnelere üzerinden gittiği zaman yani ders ne kadar ııı... İlk anlatım da ağır olsa da materyal vardı... Yardımı ile öteki öğrencilerin de ııı... Seviyesine uygun hale getirilebilir. Ben bu şekilde düşünüyorum hocam..." (A7 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %66'sı "Ne yapabilirim bilemiyorum.", %33'ü "Staj süreleri arttırılmalı." şeklinde kodlar oluşmuştur.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"... Ne yapardım? Hocam elimden geldiğince her öğrenciyeye ulaşabilmek için mesela gerek bireysel çalışmalar olur. Öğrencinin kendini yalnız hissetmemesi için yani grup çalışması olur. Bireysel çalışma olur. Ona göre..." (A1 kodlu öğretmen adayı)

"...Yani evet hani verilmesi gereken şeyleri basitten karmaşığa ya da bu hani 3boyutlu olarak göstermeye çalışırdım. Düz bir bilgiyle öğrenen öğrenciyeye daha karmaşık bir şekilde öğrenebilen öğrenci hani öğrenme hızlarını da dikkate alırlar. Bütün öğrencilere hitap edebilecek bir şekilde..." (A2 kodlu öğretmen adayı)

“... Müfredata bağlı kaldığımız içinde her öğrenciyi bireyselleştirecek veya her öğrenciyi kapsayacak şekilde kullanıma yayamıyoruz. Öğrenci çalışma kitabı var, öğrenci ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı siz bu kalıp üzerinden dersti anlatıyorsunuz. Sınıfı nasıl yöneteceğiniz, okulu nasıl yöneteceğinizi nasıl olacağımızı. Dersin öğrenci tarafından en iyi anlaşılacağını öğreniyorsunuz ama okula gidince size bir kalıp konuluyor ve sizin ne öğrendiğiniz... ıı... çok değil biz orda size ne söylüyorsak onu aktaracaksınız. Öğretmen karşısında böyle bir kalıp gördüğü içinde çok fazla dışına çıkamıyor. Çıkınca da zaten farklı problemler ortaya çıkıyor. Çıktığı zamanda öğrenci doğal olarak... böyle bir kalıp dışına çıkmayı reddediyor...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Yani somuttan soyuta gitmek daha iyi olur diye düşünüyorum. ııı... Çünkü her bir öğrencinin seviyesine direk inemem belki ama. ııı... bir düşük seviyeden de başlasam da eğer diğerlerini sıkmadan hemen seviyemi yükseltmem lazım. Ama o seviyeye yükselirken diğerlerinin de o konuyu o kısmı anlamaları lazım. Hem pratik olmak lazım hem de...” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...seviyesine uygun olmasını sağlayabilmek için. Bütün öğrencilerin yani o derste çok iyi anlayan öğrencilerin de, anlamakta zorluk çeken öğrencilerin de anlayabileceği şekilde anlatırım, yani şu şekilde ııı... iyi anlayan öğrencilere destek eğitimler veririm, destek kağıtlar veririm, çok iyi anlayan öğrencilere de ııı... ya da ne bileyim çok iyi öğren... çok iyi anlayan öğrenciler ile daha yavaş anlayan öğrencileri grup yapabilirim birbirlerine anlatabilirler ııı... alttan şey yapabilirim yani alttan destekleyebilirim, bu şekilde olabilir. Evet ııı... ben kendim anlatırken dediğim gibi bütün öğrencilere hitap edecek şekilde anlatmaya çalışırım yani çok iyi anlayan öğrencilere de dediğim gibi daha az iyi anlayan öğrencileri de

aynı şekilde hitap etmeye çalışırım şey olarak hani anlatma kısmında...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...sınıfın içinde çok farklı öğrenciler olabiliyor geç öğrenen de oluyor kolay öğrenende ona göre mesela bir şey öğretirken dil bilgisi olsun noktalama işaretleri de olsun paragrafta yapıda olabilir basitten zora karmaşığa da gidersek aynı şekilde etkinliklerle... metinlerle destekleyerek hani zor öğrenen öğrenci de öğrenir kolay öğrenen de zaten öğrenmiş olur...

... Hocam seviyeleri aslında biz belirliyoruz. Ben bir konuyu öğrenciye ilk kez anlatıyorsam hani basit anlatmaya çalışırım anlayıp anlamadıklarını değerlendirdikten sonra kavramaları için uygun etkinlikler veririm...Yine anlamıyorsa o öğrenci ek öğrenme çalışmaları verilebilir. Başka bir şey de yapılamaz. Öğrencilerin seviyesini biz belirleriz. Tamam geç öğrenen de olabilir ama ... ııı... ona da ek öğrenme uygulamaları verdiğin zaman o da öğrenecektir.” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Yani dediğim gibi sınıfta çok farklı düzeyde öğrencilerin olması bu işi biraz da zorlaştırıyor. Sürekli farklı yöntem denemek. ııı... farklı stratejiler uygulamak bu işi zorlaştırıyor, öğretmenlerde çok ııı... dediğim gibi işin kolayına kaçmak açısından farklı yöntem denemek yerine akıllı tahta aracılığı ile çocuklara çeşitli programlar açıyor ben farklı öğretim stratejisi, yöntemi kullandım gibi bir algı ııı... oluşuyor öğretmenlerde bu da başarılı olmayınca ııı... ben uyguladım ama başarılı olmadı gibi bir söylem oluşuyor...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Teknopedagojik eğitim algılarına ilişkin bulgular.

Tablo 38

Öğretme-Öğrenme Sürecini Zenginleştirmek İçin Gereksinime Uygun Etkinlik Geliştirmede Teknolojiden Yararlanabilme

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	80	•Teknolojik imkanlardan yararlanabilirim.	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 A16	16	100
İlgisiz	20	•İmkan olsa kendimi geliştirmek isterim.	A1 A15	2	50
		•Teknolojidense geleneksel araçları tercih ederim.	A15	1	25
		•Teknolojik imkanlardan yararlanamam.	A1	1	25

Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojiden yararlanabilme maddesine yönelik görüşleri. Tablo 38’de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin tasarım faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %80’i ilgili tepkilerden, %20’si ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları ilgili tepkilerden “Teknolojik imkanlardan yararlanabilirim.” anlamında ifadelerde bulunmuşlardır. Bu nedenle bu ifadeler Tablo 41’de görüldüğü gibi kendi içinde 8 alt temada toplanmıştır.

Tablo 39

Teknolojik İmkanlardan Yararlanabilirim.

Kodlar	Adaylar	f	%
• Görsel sunum hazırlarım.	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A9 A10 A12 A13 A14 A15 A16	14	33
• Derste video kullanırım.	A2 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13	10	24
• Derste kullanmak için oyun tasarlarım.	A2 A11 A12 A13 A14 A15 A16	7	17
• Soyut ifadeleri öğrencilerin gelişim düzeyinin uygunluğuna göre kullanırım.	A5 A6 A7 A16	4	10
• Dinleme etkinliği kullanırım.	A1A3 A4	3	7
• Kavram haritaları oluştururum.	A3	1	3
• Kategori oluşturma oluştururum.	A3	1	3
• Web 2.0 araçlarını kullanırım	A14	1	3

Tablo 39’da Tüm katılımcıların ifadelerinden “Teknolojik imkanlardan yararlanabilirim.” kodu için alt kodlar oluşturulmuştur. Bu ifadelerin % 33’ü “Görsel sunum hazırlarım.”, % 24’ü “Derste video kullanırım.”, % 17’si “Derste kullanmak için oyun tasarlarım.”, % 10’u “Soyut ifadeleri öğrencilerin gelişim düzeyinin uygunluğuna göre kullanırım.”, % 7’si “Dinleme etkinliği kullanırım.”, % 3’ü “Kavram haritaları oluştururum.”, “Kategori oluşturma oluştururum.”, “Web 2.0 araçlarını kullanırım” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...uğraşmadım şu ana kadar... ..Fakat bunun için elimden geleni yapardım yani okul içi hizmet eğitimi... Eğitim kapsamında buna yönelik.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“Yararlanırım. Yani bunu hem...ııı... hız olarak avantajlı bir şekilde kullanırım hani bilgisayar destekli teknoloji ortamında yapılan şeylerin...ııı...gerçeğe daha

yakın materyallerle çocuklara sunum yaparak ya da onları bireysel oyunlarla birebir dahil ederek. Teknolojiden de yararlanırım hız olarak. Hem görsel olarak kullanırdım. Kullanırım yani..” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Türkçe eğitiminde örneğin kelimedeki kelimelerin doğru telaffuzunu sağlamak için öğrencilere ses dosyaları getirebiliriz... Ses dosyaları getirip onlara dinletebiliriz... Türkçe dersinde yapım ekleri ve çekim eklerinin ayrımı için... 111. Bilgisayar destekli programları kullanarak bir eğitim gerçekleştirebiliriz. Görsellerden yararlanabiliriz. Konuları ekleriz sınıflandırabiliriz. Kavram haritaları yapabiliriz görsellerden yararlanarak...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...mesela hocam öğrencilerde işte telaffuz geliştirmede son 5 dakika Türkçe dersinde. 111. Okulun öğretimi gibi... Müzik veriliyor ama tabii o müziğin içinde de mesela gereklilik kipi oluyor. Mesela ona uygun şarkılar işte öğrencilerle beraber o şarkılı söylenip söylendikten sonra öğrencilere. Burada gereklilik kipini görebildiniz mi veya nerde kullanılmış gibi... Öğrencilere de hani konu öğretiliyordu. Bu şekilde kullanabiliriz...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“işte bu teknoloji dediğimiz Power Point sunularından veya videolardan yararlanıp hani bunlardan da yararlanırken içerisinde kullandığımız, bir şey anlatırken bunu üç boyutlu hale getirip veya somut görsele dönüştürme anlamında bunlar bizim için çok çok daha iyi olacaktır...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...günümüzde artık bütün okullarda şey var, akıllı tahta var. Ve bu akıllı tahtaları öğretmenler 111. . . kullanıyorlar aktif bir şekilde kullanıyorlar, her derste hemen hemen kullanıyorlar. Bu aktif 111... akıllı tahtalarda video gösterimi, görseller, resimler, karikatürler görsellerden yararlanma olsun veya ses 111. . . bilgilerini kullanıyorlar bu da tabii 111... her öğretilimde aktif olarak bunu kullandığı için rahat bir şekilde... Bundan, yararlanabilir ...konu ile alakalı animasyonlar var bu

animasyonları akıllı tahta öğrencilere hem bilgi veren animasyonlar var, hem de ayrıca öğrencilere sorular soran bunu tabi ki eğlenceli bir şekilde böyle daha bir ııı... göz alıcı bir şekilde soran animasyonlar var, bunları kullanabilirim. Animasyonlardan yararlanabilirim bunda, animasyonlardan yararlanmamda da akıllı tahta önemli bir araç oluyor benim için...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...FATİH Projesiyle beraber okullarımızın genelinde şu an akıllı tahta sistemi var. Sınıfların tamamında var bu Türkiye genelinde... ..akıllı telefonlar olsun, akıllı tahta, projeksiyonlar olsun şu an çok gelişti... ..Bilgiye daha çabuk ulaşabiliyor. Bilgiyi öğrenmek çok uzak değil direk akıllı tahtayla konuyla ilgili veyahut farklı kaynaklar video hemen google arama motorundan farklı bir şeyler bunlar bulabiliyor...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“... etkinlik geliştirmede teknoloji hocam ebada zaten videolar vs var ama hani etkinlik olarak bakacak olursak yine sunular yapılabilir powerpointten. Animasyonlu. Başka neler olabilir. Mesela şöyle bir şey olabilir bir hikaye dinletme ya da metin dinletmeler olabilir mesela metnin bir kısmını videodan izler ya da dinler daha sonra devamını çocuk kendisi yazabilir izletilebilir. Hani bu tarz olabilir video izlettirilip devam ettirme olabilir. Aynı şekilde. . ııı . tiyatro metni bile yazdırılabilir bu şekilde diye düşünüyorum. Bir tiyatronun başından tüm karakterleri görüleceği kadarını izleterek daha sonra o karakterleri not aldırarak. . . devam ettirilmesi istenilebilir...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin % 50’sinde “İmkan olsa kendimi geliştirmek isterim.”, % 25’inde “Teknolojidense geleneksel araçları tercih ederim.” ve “Teknolojik imkanlardan yararlanamam.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...iyi bir şekilde teknolojik aletlerle yani uğraşmadım şu ana kadar. Fakat bunun için elimden geleni yaptım yani okul içi hizmet eğitimi. . Eğitim kapsamında buna yönelik.”

“Eğitim boyutunda biraz klasik kalıyorum... Eski şeylere daha yakın hissediyorum kendimi... Ama geliştirmek için öğrenmeye... öğrencilerimin hani bildiği şeyleri.

111. Benim de elimden geldiğince bilmeye gayret gösterirdim.” (A15 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 40

Öğretim Süreci Öncesinde Öğrencilerin İçeriğe Dayalı Gereksinimlerini Belirlemek İçin Teknolojiden Yararlanabilme

Tepkiler	%	Temalar	Adaylar	f	%
İlgili	56.6	• İnternette araştırma yaparım.	A1 A2 A3 A6 A7 A8 A9 A14	8	47
		• Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerini göz önünde bulundururum.	A4 A5 A6 A8 A14	5	29
		• Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçerim.	A1 A11 A13	3	18
		• EBA'dan materyal seçerim.	A11	1	6
İlgisiz	43.4	• Bu maddeyi anlayamıyorum.	A1 A6 A10 A11 A12 A13 A15	7	54
		• Sosyal medyadan diğer öğretmenlerin çözümlerinden yararlanırım.	A1 A2 A4 A7 A12	4	31
		• Yapamam.	A15 A16	2	15

Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin içeriğe dayalı gereksinimlerini belirlemek için teknolojiden yararlanabilme maddesine yönelik görüşleri. Tablo 40’da görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin tasarım faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %56.6’sı ilgili tepkilerden, %43.4’ü ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %47’si “İnternette araştırma yaparım.”, %29’u “Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerini göz önünde

bulundururum.”, %18’i “Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçerim.”, %6’sı “EBA’dan materyal seçerim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“İhtiyaçlara göre teknolojiden zaten yararlanılabilir, internete bakılabilir yani..

Bunu testlerle veya akıllı tahta video, filmle. . Sınıftan aldığım dönütle yani sağlayabileceğimi düşünüyorum.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Ya da bir konu kavratılırken başka birisi nasıl bir teknik uygulamış. Bunu sosyal araçlarla projelere erişmek daha kolay olduğu için kullanılabilir...Teknolojiden yararlanarak ya da diğer insanların deneyimlerini hani sosyal ortamda... ııı. İletişim kurarak bunu planlayabiliriz...”(A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Mesela 5. sınıfta kelime öğretiminde hedef öğrencilerin tüm kelimeleri doğru telaffuz etmesi gibi kazanım ve bazı kelimelerin sözlükten bulunması diye yazıyor. Bunun için öğrencilerde sözlük bulunması gerekiyor. Eğer bulunduğumuz okuldaki öğrencinin şartları yetersiz kalıyorsa internetten yararlanabiliriz. . İçeriğin istediği. . gereksinimleri teknolojiyi kullanarak daha da kolaylaştırabiliriz...”(A3 kodlu öğretmen adayı)

“İnternet üzerinden de Türkiye’deki bütün hocalara ulaşmasak ta en azından bazılarında ulaşabilmekte ne yapacağımız gerektiği hakkında ama öğrencilerin seviyesine göre..bir bir şey oluşturup..konu..konu şeyi oluşturup.. Evet.Konu havuzu oluşturup öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabiliriz ama yaşlarına göre...internet üzerinden işte bir grup kurulup.. Türkçe öğretmenler arasında yani..Sonuçta sadece slayt hazırlamakla değilde.Bir konuşma grubu çerçevesinde öğretmen... eğitim görevlileriyle beraber işte ne verebiliriz öğrencilere.. ...yaşlarının getirdiği şeyle aslında bunları ayrıntılı değil de yüzeysel anlatırsak o

yaştaki gereksinimleri...Mesela yazım kurallarında bile biz onları ayrıntılı şekilde açıklayamıyoruz. Sadece belli şeyleri örnek veriyoruz hani günlük kullanımda karşılaşılabileceği şeyleri. Çünkü öğrencini yazına göre belirlediği kelimeler sınırlı.” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“Yani bunu biz ders öncesinde veya konu öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine veya konu ile ilgili bilgilerini kontrol etme anlamında. Ya bunu da yine öğrencilerde biz hazırbulunuşluk demek doğru olur mu bilmiyorum ama öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol ettiğimizde bunlara ııı. . . fiilen aktardığımız sorular var... ile işte bu evet, hayır veya yüksek, düşük veya birkaç madde ile bunu sorarız...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...öğrencilerime ne anlatabileceğim işte internetten bakıyordum sekizinci sınıf... Türkçe müfredatını ondan sonra işte sekizinci sınıflarda okuma yazma beş heceli. Beş temel heceli, ondan sonra bunların işte neler ile öğrencilerin doldurulması gerektiği... ...Forumlardan olsun araştırma yaparak sınıfa geliyordum...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...interneti kullanabiliriz bu aşamada. Yani o da sonuçta bir teknoloji ürünüdür. İnternette araştırma yapabiliriz... ...anlatacağım bir derste bana hangi materyaller lazımsa ben bunu internetten çok kolay bir şekilde araştırabilirim...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...EBA’yı kullanmayı düşünüyorum. EBA da çünkü içeriklere bağlı bulmacalar videolar var konu anlatımı dahi var...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“Tutum ölçekleri bununla belirleyebilirim hangi içerikte... ııı... öğrenmeleri gerektiğini... Yani içerik belirlemede onların tutum ölçeklerini kullanabiliriz..” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“Mesela hocam. . mesela konuyla ilgili daha önceden bir görsel veya video tarzında birşey izletip. . . Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmeye çalışabilirim. Yani. . ııı. . Veya internetten . . . Bu konuyla alakalı resimler gösterip çocuklara yorumlamasını veya konu hakkında neler bildiklerini çalışabilirim.” (A14 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %54’ünde “Bu maddeyi anlayamıyorum.”, % 31’inde “Sosyal medyadan diğer öğretmenlerin çözümlerinden yararlanırım.”, % 15’inde “Yapamam”, %7’sinde “Daha önce uygulanmışlığına bakarım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“İçeriğe dayalı. Yani öğrencilerin ihtiyaçlarını mı belireme doğru mu anladım? Biraz daha açar mısınız tam anlayamadım.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“İnternet üzerinden de Türkiye’deki bütün hocalara ulaşamasak ta en azından bazılarında ulaşabilsek te ne yapacağımız gerektiği hakkında ama öğrencilerin seviyesine göre..bir bir şey oluşturup..konu..konu şeyi oluşturup.. Evet. Konu havuzu oluşturup öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabiliriz ama yaşlarına göre...internet üzerinden işte bir grup kurulup.. Türkçe öğretmenler arasında yani. Sonuçta sadece slayt hazırlamakla değilde. Bir konuşma grubu çerçevesinde öğretmen... eğitim görevlileriyle beraber işte ne verebiliriz öğrencilere.. ...yaşlarının getirdiği şeyle aslında bunları ayrıntılı değil de yüzeysel anlatırsak o yaştaki gereksinimleri...Mesela yazım kurallarında bile biz onları ayrıntılı şekilde açıklayamıyoruz. Sadece belli şeyleri örnek veriyoruz hani günlük kullanımda karşılaşılabileceği şeyleri. Çünkü öğrencini yazına göre belirlediği kelimeler sınırlı.” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...daha önce ne yapılmış bakabilirim... ..bununla ilgili çeşitli kısa videolar var internette derste kullanılan materyaller ile ilgili...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Ben bu soruya şu an ne cevap verdiğimi bilmiyorum ama çok algılayamadım...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Hocam hani. . . ıı . öğrencilerin içeriğe dayalı gereksinimlerini belirlemek derken?...(Ne demek istediğinizi anlamadım manasında sorulmuştur.) ...7. sınıflara...fiilimsi konusunu anlatacağım başka hoca sınıfa ne vermiş. Nasıl bir dönüt almış. . Bunları görme şansımız oluyor internetten birbirimizle internet daha kolay oluyor...Hocam bunlarla ilgili gruplar var mesela Türkçe grubu adı altında işte orda öğretmenler kendi yaptıkları etkinlikleri tartışıyorlar işte bu sınıfa şu etkinliği yaptım şu materyali hazırladım şu videoyu izlettim. Fotoğrafını atıyor işte şu materyali şöyle hazırladım derste işte uyguladım çok beğendiler geri dönütler güzeldi gibi...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“Hocam ben bu maddeyi tam olarak anlamadım yani çocukların konuya ihtiyacı olduğunu teknolojiyle mi yorumlayacağız?” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“...teknoloji kullanarak... Dediğim gibi o küçük, basit programlar, eğitim programları bilgisayarlar. Ya açıkçası ben kendi adıma öyle düşünüyorum bence öğretmen adaylarına bunun eğitimi verilmeli. ıı...hani dediğim gibi ben bu konuda kendimi açıkçası yeterli görmüyorum yüksek çıkan maddelerde de...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 41

Ödev, Proje, Staj Gibi Eğitsel Etkinlikleri Yürütmede Teknolojiden Yararlanabilme

Tepkiler	%	Temalar	Adaylar	f	%
İlgili	84	•Ödevleri çevrimiçi ortamlardan süreci yönetirim.	A4 A5 A6 A7 A11 A16	6	28
		•Ödevlerde e-posta üzerinden iletişim sağlarım.	A4 A5 A6 A7 A14 A15	6	28
		•Sanal sınıf üzerinden süreçleri sürdürebilirim.	A11 A12 A14	3	14

Tablo 41'in devamı

Tepkiler	%	Temalar	Adaylar	f	%
İlgili		<ul style="list-style-type: none"> •Ödevleri Office programları içinde teslim alırdım. •EBA üzerinden ödev verebilirim. •Önce nasıl yapacaklarını uygulamalı anlatırım. •İnternet üzerinden plan hazırlarım. •Ödevleri Cd veya Dvd içinde teslim alırım. 	A9 A10 A10 A2 A3 A4	2 1 1 1 1	10 5 5 5 5
İlgisiz	16	<ul style="list-style-type: none"> •Güvenilir kaynaklara yönlendiririm. •Süreçleri yüzyüze görüşerek devam ettiririm. •Teknolojik imkanlardan yararlanamam 	A2 A13 A8 A1	2 1 1	50 25 25

Ödev, proje, staj gibi eğitsel etkinlikleri yürütmede teknolojiden yararlanabilme maddesine yönelik görüşleri. Tablo 41'de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği'nin uygulama faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %84'ü ilgili tepkilerden, %16'sı ise ilgisiz tepkiden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %28'i "Ödevleri çevrimiçi ortamlardan süreci yönetirim." ve "Ödevlerde e-posta üzerinden iletişim sağlarım.", %14'ü "Sanal sınıf üzerinden süreçleri sürdürebilirim.", %10'u "Ödevleri Office programları içinde teslim alırdım.", %5'i "EBA üzerinden ödev verebilirim.", "Önce nasıl yapacaklarını uygulamalı anlatırım.", "İnternet üzerinden plan hazırlarım." ve "Ödevleri Cd veya Dvd içinde teslim alırım." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Çocuğa bir araştırma ödevi veriyorum. Çocuk bunu normal kitaptan edinebildiği kısıtlı bilgi. Ya da çok zaman alıcı bir bilgi oluyor. Çocuğa doğru şekilde yönlendirerek, doğru kaynakları, doğru arama sitelerini çocukla birlikte nasıl doğru olduğunu, nasıl araştırması gerektiğini... Nasıl bilgiyi süzgeçten

geçirildiğini. Çünkü bildiğiniz üzere teknolojik ortamlarda bilgi çok fazla ve hangisi yararlı hangisi zararlı olduğunu..ııı..çocuk o basamaktaki bilgisiyle bilemeyebilir. Yani bu aşamaları tek tek önce çocukla birlikte gerçekleştirerek teknolojiyi sınıfta kullanarak.. Bir araştırmayı internet üzerinden bir araştırmayı...nasıl yapılır? Nasıl yapmalıyım gibi.. İlk önce kendim göstererek ya da onlarla araştırmaları yaparak bu teknoloji ayaklarını nasıl geçildiğini gösterebilirim ki... Büyük bir sıkıntı günümüzde. Çünkü teknolojinin bir sürü... Olumlu noktası olduğu gibi sıkıntılı noktaları da var. Çocuklar çok az bilgili bu... konu hakkında. bir..tek bir tuşla bütün bilgiye sahip olabiliyorlar...Bunun doğruluğunu veya yanlışlığını ayırt edemiyorlar. Bu noktada nasıl ayırt etmeli? Nasıl güvenebilmeli... Bu bilgiye ya da bu elde ettiği bilgiyi... Küçük ve yararlı hale dönüştürebilmeli? Bunu öğretdim çocuklara.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“Kendim belirlediğim kaynaklara ulaşıyorum önce daha sonra bunu kaydedirim bilgisayarıma. Önce yani bir plan oluştururum. İnternet üzerinden çizim oluştururum. Öğrenciler belirli bir süre belirlerim. Plan hazırlarım plana uygun olarak öğrenciye ödev belirlerim. Bu şekilde benim işimi kolaylaştırır.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...mesela performans ödevleri slaytlar gibi bunları kağıt üzerinde anlatırken hocalar diyor ki teknoloji gelişti. Diyorlar ki artık cd ye aktarmanızı istiyorum. Cd ‘ye aktarınca sunum da yapmanızı istiyorum. Sadece bir 5.sınıftayken slayt yaptırmazlardı. Ancak öğrencilere görsel bir şekil vermesinden dolayı hani renklendirerek ya da oyunlar şeklinde öğrencilerden bir slayt istenebiliyor. Nasıl söyleyeyim artık direk öğretici anlatıcı bir anlatım istenmediği için süreç değerlendirildiği için yani ilk başta isteniyor. Hazırlık aşaması yapması gerekiyor öğrencinin bunlarda da taslak yapılırken bilgiye ulaşılabilir ancak o aşamaların

bir dökümü isteniyor. Bu da artık word belgesinde öğrencilerden isteniyor. Çünkü öğretmenler buna belirli hesaplarla öğretmenlere ulaştırabiliyor. Öğretmenler mesela bunu bilgisayara kaydediyorlar. Bugün 24 Ağustos bugün öğrenci bir düzenleme yaptı. Projesiyle alakalı. Bugün düzenledi bir tarih attı 24 Ağustos. Yarın oldu öğrenci tekrar ödevini düzenledi. 25 Ağustosta işte düzelte şeklini her gün gün gün yenileyebiliyor. Bu da internette teknoloji olarak işte öğretmen diyor ki ben sizden sadece ödevinizi değil süreçteki o gerçekleştirdiğiniz adımları.. işte tarama kağıtlarını falan da istiyor. Bunlara da ulaşmak istiyor. Hani yaptığınız bütün çalışmaları dosyalara koyun deniliyor. Bunlarda teknoloji üzerinden daha kolay yapılabilirdi için.. Belli aşamalar şeklinde oluşturulup öğrencilerden istenilebiliyor...”(A4 kodlu öğretmen adayı)

...örneğin bilgisayar üzerinden siz çocuklara soru gönderiyorsunuz ve çocuklar buna anlık olarak size dönüş sağlıyor veya anlık olarak sizin oluşturduğunuz sistem üzerinden veya kullandığınız program üzerinden öğrenci bunu yapmış mı, yapmamış mı diye bir uygulamanız var diyelim, oradan hemen geliyor ve direk bilgiler sizin önünüze hazır geliyor ve bu hem verdiğiniz ödevi veya yapılan staj çalışmasını kontrol edilebilirliğinde öğrencinin İıı. . . bu konuda ya ben yapmıyayım işte birkaç kez hocam kontrol etmedi bir daha yapmıyacağım İıı. . . çünkü kontrol etmiyor gibi duygu düşüncelerinde en azından bertaraf etmiş oluyor hem anlık kontrol hem kontrollerin daha sağlıklı hemde sürekli değil öğrenci açısından bakıldığında...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...Ben mesela stajyerken öğretmenimiz ile bir Whatsapp grubu kurmuştuk. İıı... Oradan birbirimize sürekli, koordine ediyorduk birbirimizi. Yani konuları paslaşıyorduk oradan, ondan sonra İıı... Neler yapacağımızı, neleri bitirmemiz gerektiğini birbirimize sürekli yardımcı olarak böyle hallediyorduk yani... Bir

başka bir sosyal medya üzerinden ortak bir çalışmalarımızı sergileyebileceğimiz falan İıı... Şeyler olabilir yani. İıı. siteler olsun, forum siteleri olsun bunlarla giderilebilir bu iş. Yani stajı konusunda, staj konusunda teknolojiyi şey iletişimi sağlama konusunda çok faydalı olduğunu düşünüyorum...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“ödev, staj, proje yürütmede, yani şimdi öğretmen öğrenciye bir ödev verdiği zaman İıı. . . bunu takip etmesi veya proje takip etmesi onunla iletişime geçmesinde. İıı. . . yine teknolojik araçlar kullanılıyor mesela. Akıllı telefonlar, cep telefonları, internet. İnternet üzerinden, mail, posta. Evet bunları kullanabiliyor teknolojik ürünleri yani bu da verdiği ödevi, projeyi takip etmesini sağlıyor. Öğrenci ile sürekli iletişim halinde olabiliyor. şöyle birşey mesela ben atıyorum öğret. . . öğrencilere bir ödev verdim. Hatta birşey kurduk Whatsapp grubu değil de atıyorum öğrenciler benim E-Mail adresimi verdim. Zorlandığınız yerde bana yazın işte topladığınız İıı. . . materyalleri benimle paylaşın, işte aşamasın. . . her aşamasında ödevinizin her aşamasında beni bilgilendirin yani bu uzun süreçli bir ödevse veya. Uzun süreçli bir proje ise takip etmesi kolay olur yani sürekli İıı. . . E-Mail üzerinden veya Whatsapp üzerindende olabilir. Takip etmesi kolay olur” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“Bütün herşeyi kayıt altına alacağımız ortam bilgisayar olacağı için. . . İıı. . . Öğrencilerin puanları artık hani herşeyi bir excell dosyasında mesela ...Öğretmen adayları da mesela aldığımız derslerde. . Office programları ilgili de bazı bilgiler öğrendik. . İıı. . Bir ödev verileceği zaman öğrencilere sadece teknolojiyi de kullanabilmesini de sağladım. Bunun içinde daha farklı araştırma konuları seçmeye çalışırdım. Teknolojiye yönlendirirdim hani. Teknolojiyi kullanmasını sağladım. Bu hem benim işimi de kolaylaştıran birşey. Kâğıtların arasından

çocukların ne yaptıklarını bulmaktansa bir word dosya üzerinden ne yaptığını bulmak daha kolay hem zaman açısından sınıf. . Tasarruf sağlar. . hemde daha düzenli bir çalışma ortamı oluşturmuş olurum.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“kendimizde internet üzerinde ödev verebiliriz. Çocuklarda internet üzerinden ne biliyim. . ıı. . Bilgisayar programlarından ödevlerini araştırıp gelmelerini isteyebiliriz. Kendimiz slayt hazırladığımız gibi çocuklardan da slayt hazırlamalarını isteyebiliriz. Mesela çeşitli ders siteleri var oradan da isteyip oradan da ödev verebiliriz. EBA gibi ya da daha başka siteler gibi. Bu şekilde teknolojiden yararlanabiliriz diye düşünüyorum. Hem teknolojiyi kullanmış olurum hemde eksikliklerimi gidermeye. . Önem veririm. Office programlarını kullanırım...”

(A10 kodlu öğretmen adayı)

“Hocam benim aklıma. . ıı. . staj gruplarının whatsapp grupları geldi. . ııı. Mesela orda bizim staj hocaları ve okuldaki rehber hocaları da ekliydi mesela. Bir sorun olduğunda ne yapacağımızı bilemediğimizde oraya yazıyorduk. Hem arkadaşlar vardı. Hem hocalar cevaplıyordu. bazen arkadaşlar cevap veriyordu. Belki Google classroom var belki biliyorsunuzdur. Hani biz uygulamadık ama alt sınıflarda biliyordum uygulandığını. . Bilgisayar öğretmenleri daha çok yapıyordu bunu ama okulun mail adresi vardır herkesin orda her sınıfın classroomu vardı. oraya ödevi gönderiyordu öğretmen. Belirli bir saat veriyordu. Classroomda o ödevi öğrenci yapmalı ve bunu öğretmen takip edebiliyor kendi mailinden. Kopyalayıp yapıştırmış mı kendisi mi yapmış.” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“2. sınıfta bilgisayar dersinde Google clasroom ya da class bir uygulaması var Google’ın hocam sınıf kuruluyor oradan biliyorsunuzdur muhtemelen işte biz oradan hocamızın verdiği ödevleri oraya yüklüyorduk. Hocamız kontrol ediyordu

bize geri dönüt yapıyordu. Hani yüz yüze bir iletişime geçmeden bile akşamüstü şey yapabiliyorduk. Bu kullanılabilir...”(A12 kodlu öğretmen adayı)

“... turnitin var sanırım onu kullanıyoruz. Ödevleri mesela ordan teslim alıyoruz. Onun dışında eğitsel oyunlar düzenleyebileceğimiz farklı şeyler var mesela. . kim 500 milyon almak ister gibi yarışma programları var. Hani çocuklara ödev verilebilir icabında. . Mesela hani. . işte. . o gün konuyla alakalı o gün öğretmen eğitsel bir oyun düzenler öğrencilere de maille bir link verir onun tarzında. . . Öğrencilerin yapmasını isteyebilir. Veya farklı performans ödevleri verip. . . turnitin e yükletebilir veya bu verilen ödevleri bilgisayardan kullanabilmesi dışında. ” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“bizden daha fazla teknoloji kullanır haldeler ve çoğu teknoloji üzerinden hani...ödevlerin projelerin yapıcaktır.. Bende bunları değerlendirmede de elimden geldiğince bunu kullanmaya çalışırım hani herhangi bir ödevde ne verdiğimi. Nasıl istediğimi.. Şartlarımı söylerim ona göre bende hazırladığım kriterlerle değerlendirebilirim diye düşünüyorum. Yani puan. Puanlandırmaya göre. Iı...internet yani teknoloji üzerinden yapacağım için.. Bu şekilde bir değerlendirme yapar.. mail ortamında gönderdiklerinde değerlendirmeye o şekilde alabilirim belki.. Deneyip görebilirim bize gösterilden.. Örneklerle de..” (A15 kodlu öğretmen adayı)

“Google Drive mesela çok iyi bir program. Benim de gördüğüm kullandığım. Aynı anda etkileşimli olarak çalışabiliyor World'den, Excel'den. Iı. . . öğrencilerin proje ve ödevlerine katkı sağlamak açısından aynı anda öğretmen ve öğrenci iş birliği sağlanabilir. Google Drive aracılığı ile. Kontrol ederim veya karşılıklı şurası yanlış şurası şöyle düzeltilebilir gibi dönütler verilebilir.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %50'sinde "Güvenilir kaynaklara yönlendiririm.", %25'inde "Süreçleri yüzyüze görüşerek devam ettiririm." ve "Teknolojik imkanlardan yararlanamam." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"...bilmiyorum yani bizim için çok fazla hani görmedik bu tür şeyleri.... Yani bu bana daha doğrusu alanında uzmanlaşmış artık yani yıllardır öğretmenlik mesleğini yapmış kişilere sorulması gerektiğini düşünüyorum hocam..." (A1 kodlu öğretmen adayı)

"Ya burdaki durum aslında şu öğretmenler bir süreci başlatırken verirken veya staj farklı birşey takibini yaparken. sürecin başlangıcından bitişine kadar. . . 1111. . teknolojik. . 111. . yollarla bunu. . . 11. . sağlıyor bunu tamamlıyor. Yani günümüzde teknolojik gelişmeler çok iyi seviyede olduğu için. . 1111. . İlgi veya takip. . . 11. . Yolları filan teknolojiyle çok uyumlu olduğu için... Onları işin içinde olan öğrenci veya arkadaşla. . 111. . Yüz yüze görüşmelerle bu süreci devam ettiririm ben. Başlangıçta. . 11. . yapması gerekenler hakkında detaylı bilgi veriri. Süreci bu şekilde devam ettirip. . Sürecin belli bir kısımlarında o kişiyle bir araya gelip. . Süreç hakkında bilgi alışverişinde bulunurum. Ortaya çıkmış şeyleri direk karşılıklı bir şekilde. . görüşme konuşma yoluyla ilerletirim. Ben böyle birşey yaparsam." (A8 kodlu öğretmen adayı)

"111 ...şu an çocuklarımız hepsi bilgisayar çağında..bilgisayar kullanmayı biliyorlar..onları..111..şöyle söyleyeyim..11..internetten ödev yaptırmak biraz kolay bir yol..hani öğrenmesi açısından olumsuz bir yol ama internete yönlendirmeye çalışırım onu proje kapsamında farklı bir araştırma yapmasını isterim öğrenciden.. 111..ama her siteden de araştırma yapmasını da istemem örneğin.. Böyle çok..tercih edilen sitelerden..eee.. öğrencilerin kullanmasını sağlarım.. Bu yön..bu yönde

kullanırım. Hocam akıllı tahta var.. Akıllı tahta..şimdi FATİH Projesi var benim bildiğim.. Bütün öğrenciler..bütün okullarda yok ama gelişmiş yerlerde var diye biliyorum.. Herkesin tableti var artık ama..ıı..bilmiyorum o proje hala de kitap yerine tablet veriyor. Zaten tablet kullanarak da öğrencilere verimli bir ders sağlayabilirim olmazsa da akıllı tahtayla mesela staj yaptığım yerde akıllı tahta vardı.. Ama akıllı tahta kullanan yoktu..” (A13 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 42

Öğrencilerin Teknolojiye Dayalı Ürün (Sunu, Oyun, Film Vb.) veya Etkinlik (Ödev, Proje Vb.) Oluşturma Sürecine Rehberlik Yapabilme

Temalar	Adaylar	f	%
• Önce nasıl yapacaklarını uygulamalı anlatırım.	A2 A5 A7 A8 A9 A10 A11 A15	8	28
• Gelişim düzeylerine uygun nesnelere rehberlik ederim.	A1 A4 A6 A10 A12 A13	6	21
• Güvenilir kaynaklara yönlendiririm.	A1 A7 A10 A14	4	14
• Renk ve ton uyumu için rehberlik ederim.	A2 A4 A6	3	11
• Yazım, noktalama ve imla kurallarına dikkat etmelerini belirtirim.	A6 A12	2	7
• Programların nasıl kullanıldığını anlatırım.	A7 A16	2	7
• Sade bir dil ve anlatım kullanmalarını anlatırım.	A6	1	4
• Teknolojik donanımlarla ilgili eğitim veririm.	A4	1	4
• Yabancı kelimelerden arındırmalarını isterim.	A6	1	4

Öğrencilerin teknolojiye dayalı ürün (sunu, oyun, film vb.) veya etkinlik (ödev, proje vb.) oluşturma sürecine rehberlik yapabilme maddesine yönelik görüşleri. Tablo 42’de görülen TPACK-deep Ölçeği’nin uygulama faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %100’ü ilgili tepkilerden oluşmaktadır. Bu kodların %28’i “Önce nasıl yapacaklarını uygulamalı anlatırım.”, %21’i “Gelişim düzeylerine uygun nesnelere rehberlik

ederim.”, %14’ü “Güvenilir kaynaklara yönlendiririm.” %11’i “Renk ve ton uyumu için rehberlik ederim.”, %7’si “Yazım, noktalama ve imla kurallarına dikkat etmelerini belirtirim.” ve “Programların nasıl kullanıldığını anlatırım.” %4’ü “Sade bir dil ve anlatım kullanmalarını anlatırım.”, “Teknolojik donanımlarla ilgili eğitim veririm.”, “Teknolojik donanımlarla ilgili eğitim veririm.” ve “Yabancı kelimelerden arındırmalarını isterim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...en güvenli kaynaklardan daha doğrusu eğer öğrencinin yaş grubu ile alakalı...Ödevlerini sağlayabilecekleri kaynakları özellikle internet ortamında, güvenli kaynaklara yönelmelerini sağlarım...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...bir slayt gösterisini birlikte hazırlayarak sayfaları nasıl düzenlemeli, görsellerden nasıl yararlanmalı?... ..köşe başında bunu yapmalısın. Kelimeyi böyle kullanırsın gibi gösterirken...renk uyumuna nasıl dikkat etmeli?... ya da bunun olumlu olumsuz yanı... bir sununun çocuğa direk bir kağıda yazmaktan...nasıl fazla bir yararı olduğunu ona anlatmayı.. Hedeflerdim. Hani bir sunu yapmayı değil. Bunu yaparken hangi basamakları hangi aşamaları gerçekleştirmesi gerektiğini söyledim.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“Öğretimde hani belli bir yerde bu gerçekleştirecekse ya da küçük bir öğrencinin yaşına göre seviyesine göre platform kurulacaksa öğretmen ona yardım ediyor. Yani rehberlik diyor ya da öğrencilerin kamerayı kullanması hakkında bilgi veriyor.” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“Şimdi şunu, benim kazanmasını istediğim temel beceriler vardır şimdi mesela Power Point sunusu hazırlamasını istedim öğrencimden bir konu ile ilgili bir şairi ödev verdim veya bir eseri ödev verdim bunun ile ilgili benim temel noktalarım var işte giriş, gelişme ve sonuç bölümünde bana sunacaksın dediğimde ben ona

muhtemel olarak notlar tutturdum çünkü bir yerden sonra rehber, öğretmen artık rehber görevinde olduğu için İıı. . . Kendisine bırakacağım ve gelip geri dönüşlerinde bunu yaptım hocam bu adımları bunu sağladığım kısımlarını bekleyeceğim için ben önce onun notlarını çok sağlam bir şekilde yazdıracağım ve benim istediğimin İıı. . . Ne istediğimin bana ne vermesi gerektiğini açıkça anlayıp anlamadığımı kontrol ederim, anladıktan sonra benim yazdıklarımı, söylediklerimi not aldı ise bu adımlara uygun olarak bunu yapacaktır.” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Rehberlik yaparken mesela bir yazım noktalama olsun ondan sonra. Kullanılan kelimeler İıı... kullanılan kaynaklar. Bunlara dikkat ederdim bu sadece tabi şey ile alakalı İıı... Kelimelerde neler önemlidir. Türkçe kelime kullanılmasına daha çok dikkat ederdim öncelikle. Onun haricinde İıı... yani ağır bir dil kullanılmaması gerektiğini düşünüyorum çünkü birine verilecek bir şey olduğu için mecra olduğu için. Öğrencilerin hemen algılayabilmesi için, öğrenmesi için sonuçta bu yapılan etkinlikler benim için değil gene öğrencilerim için yapılacak bir etkinlik olacak. Yani öğrencilerimin kazanacağı bir etkinlik olması gerekiyor. Evet işte onlara ben yol göstereceğim, yolu gösterirken de işte yolun ne kadar düzgün olması gerektiği ile alakalı işte yazıların imlasından tutun kullanabileceği kelime, bu kelimelerin düzeylerini anlayabilecekleri yani kafasında bir şeyler tasarlayabilecekleri kelime olması lazım. Kafasında bir şey oluşması lazım kelimelerin, metinlerin İıı... onun haricinde İıı. . Nelerden bahsedebilirim kullanılacak görseller olsun görsellerin, tabi ki görsellerinde belli bir sınırlandırması olması lazım yani her görsel tabi ki kullanılamaz yani şey içerisinde. Biz çocuklar ile uğraştığımız için, biz çocuklar ile uğraştığımız için tabi ki yani çocukların düzeyinde görsellerin kullanılması

lazım. Sayfa düzenlemeleri olsun kullanılabilir renk ve tonlar olsun.” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...Office programlarının, atıyorum o sunum hazırlamada Office programlarının nasıl kullanıldığını akıllı tahtalarda da bunlar olduğu için öğrencilere gösterebilir veya İıı. . . sınıfta kullandırabilir orada gözlemleyebilir yani öğretmenin dikkatinde öğrenci gelip İıı. . . bir sunum nasıl hazırlanır, tabi önce bir öğretmen hazırlar bir sunuyu. Sonrada öğrencilere bunu yaptırabilir sınıfta yani bunu takip ettirmek, takip etmesi öğretmenin bence kolay birşey. Ya tabiki ilk başta içeriği oluştururken İıı...başvurduğu kaynağa, başvurduğu kaynağa... Yani sonuçta birşey oluşturacak. Office programını kullanacak bunu yapmak için veya bir Video Maker kullanacak. Yani bunu öğretmen öğrettikten sonra zaten öğrenciye. Bunu hazırlarken. İşin önemi şeye kalıyor içeriğe kalıyor, içeriğinde sağlam olması için kaynaklara dikkat etmesi gerekiyor bunu da bence öğretmenin öğrenciye söylemesi gerekir...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...şimdi yani bizde her zaman eğitim hayatımız boyunca bunlara maruz kalmış olduğumuz için bu anlamda kendimizi. . İıı. . . bu anlamda geliştirdik yani bu tür sunumları, bu tür etkinlikleri çok fazla yaptığımız için hani hem kendi ilkokul, ortaokulda, lise ve üniversitede zaten bunu profesyonel şekilde aldık. Bundan dolayı da şimdi bunları bizde eğitim hayatımız boyunca gördüğümüz için bunun rehberliğini de çok iyi yapabiliyoruz bu anlamda. Sınıfta anlatırım. Onların iyi bir fikri varsa yapılan işin içine onu da katarım...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...Bir oyun üretmek veya farklı sunu dışında farklı şeyler üretmesini istiyorsak da daha fazla çaba sarf etmemi gerekiyor. Çünkü sunu en kolay olmuş oluyor. Şimdiye Kadar benim gördüğüm sınıfta yapılan etkinlikler arasında bundan öteye gidilmiş değil. Ben. . İıı. . . Eğitim dönemimde şey yapmıştık hani biz sadece

farklı olarak kısa film. . Gölge oyunu yapmıştık mesela kendimiz seslendirmiştik. Öyle bir etkinlikler yapmıştık 2. 3. sınıfta mesela. Öğrencileri de o tarz şeylere yönlendirip ilk başta onlarla birlikte etkinlikler yapıp daha sonra kendilerinin bunları yapmalarını sağlayabiliriz. Ben olmadan da yapacak duruma getirebilmeliler diyebilirim onları...” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...gruplara bölünüp sınıf içerisinde her grubun bir afiş hazırladığını gözümüzde görebiliriz. Aynı anda yanlarında oluruz çünkü hani bu şekilde bir şey yapılabilir. Ya da öncesinde sunu hazırlama. Öğrencinin gözü önünde biz sunu hazırlarsak onların not almalarını sağlarsak aşamaları olsun dikkat edilmesi gereken yerler olsun. Hani öğrenciye gösterirsek nasıl yapıldığını daha sonra kendisi bunu yapabilir. Bu şekilde bir rehberlik olabilir...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“11. . yani hocam şöyle mesela sunu, oyun, film mesela bir oyun tasarlarken veya sunun tasarlarken belli başlı özellikleri vardır. Yaşa uygun olma durumu mesela bir sayfada belli bir satırda olması yazıların belli puntoda olması gibi. Burada belki teknolojik anlamda onların bilmeyeceği hakim olmayacağı aman komple şu metni alayım sayfaya koyayım yapabilecekleri durumlarda bunları kontrol edebilirsem ufak detayları o ince noktaları gösterirdim...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“Bizim kullandığımız, gördüğümüz programlardan. 11. . . yine bilgisayar dersinde gördüğümüz Mobile Maker gibi programlar da var. Öğrencilerin video yapımı, sunu hazırlarken. Kullanabileceği bunlara 11. . . rehberlik yapabilirim açıkcası bu konularda. Yine PowerPoint, Prezi gibi programları kullanma açısından bazı teknik noktaları gösterilebilir öğrencilere.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 43

Konu Alanı Öğretiminde Yararlanılacak Özel/Mahrem Bilgileri Teknoloji Aracılığıyla Edinmede (Ses Kaydı. Video Kayıt. Doküman vb.) ve Kullanmada Etik Kurallara Uyma

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	66.6	•Özel/Mahrem bilgileri izin alarak kullanırım.	A5 A6 A7 A8 A9 A10 A13 A14 A15	9	90
		•Türk Millî Eğitiminin genel amacına uyarım.	A1	1	10
İlgisiz	33.4	•Özel verileri başkaları ile paylaşmam.	A4 A12	2	40
		•Mahrem bilgilerin öğretiminde hassas davranırım.	A2	1	20
		•Etik kurallara nasıl uyulacağını anlatırım.	A11	1	20
		•Kişisel verilere izinsiz bakmam.	A3	1	20

Konu alanı öğretiminde yararlanılacak özel/mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinmede (ses kaydı. video kayıt. doküman vb.) ve kullanmada etik kurallara uyma. Tablo 43’de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin etik faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %66.6’sı ilgili tepkilerden, %33.4’ü ise ilgisiz tepkiden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %90’ı “Özel/Mahrem bilgileri izin alarak kullanırım.”, %10’u “Türk Millî Eğitiminin genel amacına uyarım.”, şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Türk Millî Eğitim sisteminin belli amaçları, amaçları vardır ona uygun oldu mu, etik kurallara da uygun olacağını düşünüyorum...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“İ11. . . Etiklik konusunda bunu yaparken öğrenciye bunu çok iyi anlatabilmek lazım yani bunu anlatırken belki de söylenebilecek veya en yakın anlamda öğrencinin benimseyebilmesi için aktarabileceğimiz, söyleyebileceğimiz şey öğrencinin bu konu ile ilgili duygudaşlık kurması. Yani senin kendisine yapılmasını istemediğin birşeyi senin de başkasına yapmaman. Ya hiçkimse ya öğrenciye şunu söylüyoruz mesela senin çok önemli bilgin var ilköğretim çağında böyle şey olur çocuklarda bazen bizde İ11. . . Duymuyoruz ama gözlemliyoruz veya seziniyoruz diyelim öğretmenler olarak biraz öğretmenlerine karşı platonik aşk veya sevdiği insana karşı böyle bakışlar tabi buradan bayan öğrenci için de erkek öğrenci içinde söylüyoruz mesela senin sevdiğin birine veya ailen ile ilgili mahrem bir bilgiyi birinin onu kullanması senin bilgin, iznin, onayın haricinde bunu yayması sevmediğin insanlar vardır belki yaydığı insanlarda paylaşmasını eğer doğru buluyorsan ki hiç bir zaman bu doğru bir şey değil sende kullanacağın bilgileri, ses kayıtlarını, kişiye ait özel bilgileri, mahrem bilgileri buna göre kullanacaksın insanın etik değerlerine saygı duyarak onların işte bu konu ile ilgili, yapacağın çalışma ile ilgili İ11. . . Belirli bir kısmı için en azından onay verirlerse de öncelik ile bunu onlar ile konuşarak, onların onayını, iznini alarak yapman gerekiyor bağlamında bir giriş yaptığımızda İ11. . . Teknolojik olarak kullanımında da öğrencilere bu şekilde bunu aktarabiliriz diye düşünüyorum.” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“İ11... etik kurallarına uymak herkesin yapması gereken bir şey olduğu için yani belli başlı etik kuralları vardır, bir şeyi bir konu hakkında bir bilgi verirken. İ11... konunun bir kere şey olması lazım İ11... konuya direk hitap etmesi lazım onun haricinde. Kullandığımız bilgi ya da bilgilerin sahipleri tarafından bir izin almamız gerekir. İ11... onun haricinde öğrencilerin bu video ya da ses kaydı olsun

herhangi bir şey söylenirken daha önce bilgi verilmesi gerekir” (A6 kodlu öğretmen adayı).

“...sonuçta bu ahlaki bir şey. 11. . . yani bir öğretmen adayı da onun bilincindedir. Ahlaklı davranmanın bilincindedir. Her şeyden önce. Yani bunları kullanırken elbette izinsiz kullanmaması gerekir. Yani insanların ne bileyim özel bilgilerini. Veya açığa çıkmasını istemediği şeyleri. Başkaları ile paylaşmaması gerekir...”(A7 kodlu öğretmen adayı)

“Şimdi herhangi bir öğrencimizin izni olmadan veya ailesinin izni olmadan o öğrencimizle ilgili çektiğimiz tiyatro, drama olabilir. Bir ses kaydı , bir video olabilir. Resim olabilir. Bunlar herhangi bir sosyal platformda paylaşmamız ya da herhangi bir iş için kullanmamız doğru olmaz. 111. . Bunları yaparken hem karşıdaki kişilerden izin almalıyız veya bunu sadece bir belirli noktaya belirli bir seviyeye kadar kullanmalıyız.” (A8 kodlu öğretmen adayı).

“Bir özel hayata girilmiş oluyor artık. bir yerden ses kaydı, video kayıt alınıyorsa kaynak gösterilmesi olabilir. Onlara bence önem verirdim. Her kişinin özel hayatının. . 11. . belirli sınırlarla çizilme durumu vardır. Bunun ötesine geçilmemelidir bence.” (A9 kodlu öğretmen adayı).

“Gizlilik en başta yani elde edilen bilgiler başka kişilerle paylaşılmamalı. Ya da izinsiz ses kaydı video kaydı gibi şeyler yapılmamalı. Güvenlikte çok önemli bu şekilde düşünüyorum ben gizlilik ve güvenlik. yani kişisel verilerin özel verilerin. . 111. . başkaları tarafından 3. şahıslar tarafından paylaşılmaması bu gizlilik güvenlikte aynı zamanda bir de video ses kaydı gibi veriler elde edilirken karşı tarafın izni olmalı. Güvenlikten kastım bu.”(A10 kodlu öğretmen adayı).

“..örneğin..konuşma eğitimi dersimiz vardı. Konuşma eğitiminde ses kaydı alıyorduk..11..hani ses kaydı aldığımızı dinlettiriyorduk öğrencilere sonra..

ilerleyen zamanlarda konuşmalarını görüyorlar.. düzeltiyorlardı bu şekilde.Hani..11..ses kaydı alarak. Bu konuda bilgisi olması bu konu dahilinde ee video kayıt yaparken ses kayıt yaparken de..Öğrencinin bilgisi olmazsa yani..doğru olmaz..etik olmaz gerçekten..”(A13 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %40’ında “Özel verileri başkaları ile paylaşmam.”, % 20’sinde “Mahrem bilgilerin öğretiminde hassas davranırım.”, “Etik kurallara nasıl uyulacağını anlatırım.” ve “Kişisel verilere izinsiz bakmam.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Yani bu önemli bir ibare etik.. En azından toplumsal değerlerin anlatılmasında.. Hani dediğim gibi teknoloji ortamında ulaşılan bilgilerin çoğu doğru olmuyor. Bu çocukları farklı yollara.. Sevk edebiliyor. Bu konuda...111..daha hassas olmaya çalışırdım bir sunu hazırlanırken toplumsal manevi ya da milli değerleri kazandırma da...en özverili şekilde yaklaşılması gereken.. Bir ortam olduğunu düşünüyorum yani çok daha detaylı bir şekilde kafa yorup daha planlı bir adım atmaya çalışırdım. Yani.. üzerine.. daha..daha..bi..boyutsal olarak düşünürdüm bu sorunu. ..bunu sınıf ortamında..111..çocukların sınıf ortamında bağımsız bir şekilde kazanmamaları için onların yanında olarak bu sefer..11..vermeye çalışırdım. bir ödev olarak da tek başlarında bana çıkarım da bulunarak değil onların..111..bu mahrem konuları...etik bir şekilde öğrenirken yanlarında olmayı ve her duy..duygusunda düşüncesinde olmak isterdim. Yani ilk olarak.. birinci elden yanlarında olmak isterdim böyle bir durumda. Daha sonra detaylı bir şekilde.. Çocukların birbirini yargılamaya elverişli şeyler olabilir. Bu yüzden hassas bir şekilde davranmak isterdim hani.. izlettiğim video da çocukların farklı düşüncelerini o an almak isterdim.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“Öğrencilere konu verdim istediğim konuyu flash disklerinde istedim verdiğim ödevi kendilerine ait bilgileri de vardır belki diyelim. Ve o dosyalara girmemem gerektiğini bilirim çünkü. Öğrenciye verdiğim ödev şu dosyadadır diye. . Ben tabi ki bunu. . 11. . Çığnememem gerektiği için yani kişisel bilgilere bakmamam gerektiği için bakmayacağım bu şekilde etik kurallara uymuş oluyorum.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“bu işlerde de yani ben şey olarak düşünüyorum şöyle düşün... yani doğru düşünüyorumdur umarım mesela bir rehberlik öğret... hocası psikolojik danışman diyelim. Öğrenci hakkında bilgiye ulaşmak istiyor tabi bunların ses kaydını alması gerekiyor dosyaya bir şeyler eklemek için. Tabi biz bunun dersini gördüğümüz zaman her zaman şey derdik, günlük hesaptır. Ama gizlilik her zaman olması gerekiyor dedi. Yani öğrenci istemediği müddetçe bizim bunu gidipte bir okul müdürüne ya da bir öğrenci kendi ailemize, ailemizde dahi anlatmamız doğru değil bunu da öğren... öğretmen adayları düşündüğü için, eğitim derslerinde verildiği için yüksek çıktığını düşünüyorum. Çünkü gizlilik esastır. Her zaman hani hocam biz derste bazı konuları unutuyoruz ama bu gizliliğin unutulmaması gerektiğini hep bizi söylüyordu hocalar.” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“Çocuklara bir röportaj örneği yapmalarını istiyorum 111. . Ve onlara diyorum ki biriyle röportaj yapacaksınız gelip burda sunacaksınız arkadaşlarınıza anlatacaksınız bunu etik kurallara uyarak nasıl yapmaları gerektiğini net bir şekilde anlatarak verirsem yanlış yapmayacaklarını düşünüyorum. Yapan olursa da . . . 111. . anında müdahale ederek bunun yanlış olduğunu belirterek gösterebilirim hani ya da kendim mesela bir röportaj örneği yapıp daha sonra da verebilirim. Yine kendim örnek alabilirim öncesinde de . Hocam çünkü biz hani

Türkçe öğretmenleri olarak bizde biliyorsunuz ki erdemler var. . . . Ve burda etik kurallara uyma da saygıya giriyor.”(A11 kodlu öğretmen adayı)

“Yani hocam burada video röportajlar işte ses kaydı belirli dokümanlar... etik bir kural. İşte ben bu sizle eğer ses kaydında özel bir şey paylaşırsam siz bunu derste veya orayı kesmek zorunda kalırsınız bunları çoğumuz biliyoruz farkındayız derste uygulandı bunlar 20-21 yaşındaki insanlarda etik kurallarına uymalıdır yani zaten hani burada çok. . . . üzerine konuşulacak durum yok yani bence diye düşünüyorum.”(A12 kodlu öğretmen adayı)

“...şu açıdan belki de artık bu tür video kaydı, ses kaydı gibi araçların güvenirlilik düzeyi arttı bu tür konularda. ses kayıtlarını, video kayıtlarını hazırlayan kişiye atıfta bulunmak önemli. Etik açıdan çünkü bir emek var orada ve bu emeğin kimden çıktığını söylemek önemli. Bunu da derslerde mutlaka dile getirmeliyiz. Çocuklar ödevlerini yaparken kullandığı kaynakların belirtilmesini vurgulayabiliriz önemle. Dediğim gibi yine kaynak videoları nereden aldıkları. Hangi siteden aldıkları gibi.”(A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 44.

Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencileri Geçerli ve Güvenilir Dijital Kaynaklara

Yönlendirerek Doğru Bilgiye Ulaşmalarına Rehberlik Edebilme

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	84.8	• EBA'ya yönlendiririm.	A4 A7 A10 A11 A16	5	18
		• Birincil kaynaklara yönlendiririm.	A2 A3 A7 A8 A16	5	18
		• Devlet kurumlarının yayınlarına yönlendiririm.	A3 A5 A8 A9 A10	5	18
		• Kitaplara yönlendiririm.	A3 A5 A8 A13 A14	5	18
		• Akademik makalelere yönlendiririm.	A3 A12 A14	3	11
		• İnternetteki bilgi kirliliğine dikkat çekerim.	A6 A13 A14	3	11

Tablo 44. 'ün devamı

Kodlar	Adaylar	f	%
• Türk İslam Ansiklopedisinin sitesini öneririm.	A6	1	3
• YÖK'ün Tez Merkezi'ne yönlendiririm.	A12	1	3
• YouTube'a yönlendiririm.	A4 A12	2	40
• Wikipedia sitesine yönlendiririm.	A15	1	20
• www.turkceci.net sitesine yönlendiririm.	A11	1	20
• Belgesellere yönlendiririm.	A3	1	20

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri geçerli ve güvenilir dijital kaynaklara yönlendirerek doğru bilgiye ulaşmalarına rehberlik edebilme. Tablo 44'de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği'nin etik faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %84.8'i ilgili tepkilerden, %15.2'si ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %18'i "EBA'ya yönlendiririm.", "Birincil kaynaklara yönlendiririm.", "Kitaplara yönlendiririm." ve "Devlet kurumlarının yayınlarına yönlendiririm.", %11'i "İnternetteki bilgi kirliliğine dikkat çekerim." ve "Akademik makalelere yönlendiririm.", %3'ü "Türk İslam Ansiklopedisinin sitesini öneririm." ve "YÖK'ün Tez Merkezi'ne yönlendiririm." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"...Yani konu hakkında bir fikrim olur araştırma yaparım, güvenli kaynaklara ulaşırım bu sayede öğrencileri güvenli kaynaklara yönlendirmeye çalışırım." (A1 kodlu öğretmen adayı)

"Edebiyat Dergisi diye bildiğimiz, güvendiğimiz sitemiz var, örnek olarak bizim buraya yönlendirerek bu şekilde dijital kaynaklar söyleyebiliriz." (A5 kodlu öğretmen adayı)

"...internet ortamında bilgi kirliliğinin olduğunu, yani herkesin yalan yanlış konuşabileceğini ııı... şey yaparım öğrencilerime anlatırım aktarırım...forum sitelerinde güvenerek araştırma yapmayın forum siteleri zaten yüzde doksan

yorum oluyor. Ya da alıntı bilgiler oluyor. Başka bir şey yok onun haricinde... Yani mesela bir Türkçe öğretmeni için mesela Türk-İslam ans... Türk-İslam ansiklopedisi var, internet sitesi ben oradan araştırma yapıyorum mesela bir edebiyat açısından bir araştırma yapacağım zaman. Onun üzerinden araştırma yapmasını tavsiye ederdim...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...onaylanmış makaleler olabilir. Hani o konuyla ilgili yazılmış... kitap... kitaplar olabilir. İnternete düşüyor mesela... Onlar güvenilir kaynaktır, geçerlidir... Mesela edu uzantısı olan org var farklı ... dernekler falan var onların uzantılarının güvenilir olduğunu düşünüyorum. Ama herhangi bir mesela saçma sapan nokta nokta com sitelerine... güvenilir değildir.” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“mesela Wikipedia bunları güvenilir bir kaynak olarak algıladığımız için çocukları da bunlara yönlendirebiliriz... birincil kaynak, veri kaynaklarından kontrol edilebilir. Örneğin eğitim bilişim ağı gibi... Sayfalardan kontrol edilebilir, önemli olan birincil veri kaynaklarını kullanmak, bu veri kaynaklarını kullanmak.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %40’ı “YouTube’a yönlendiririm”, %20’si “Wikipedia sitesine yönlendiririm.”, “www.turkceci.net sitesine yönlendiririm.” ve “Belgesellere yönlendiririm.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Birincili kaynaklara daha kolay ulaşabiliyor günümüz öğretmenleri. Bir alanda birisinin yazdığı bir makale olabilir. Kitaplar olabilir... Eğer bilmedikleri kelimeleri tabi ki Türk Dil Kurumundan bulmalarını isteyeceğim. Birinci kaynak olarak sözlüklere yöneltebilirim.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“... açıkçası Youtube demek istiyorum. ııı... yani Youtube'u ben MEB okullarında ki bilgisayar odalarında geçerli ve güvenilir olduğunu düşünüyorum çünkü

evlerde belli yerler kısıtlanmadığı için. Yani MEB tarafından kısıtlandığı için, okulda ki bilgisayar odalarında ki Youtube diyebilirim biraz hani.” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“Yani EBA geliyor aklıma direk... Türkçeci diye bir internet sitesi var... ..soru çözümleri, etkinlik kağıtları bir sürü şeyler var içinde güzel şeyler bende mesela kendim kaynak olarak kullanıyorum...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 45.

İçeriğin Aktarımı Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Çözümü İçin Teknolojiden

Yararlanma Konusunda Disiplinler Arası İş Birliği Yapabilme

Tepki	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	37.5	• Multimedya ile destekleyerek disiplinler arası işbirliği yapabilirim.	A2 A5 A6 A11	4	66.6
		• İnternet sitelerinden yararlanarak disiplinler arası işbirliği yapabilirim.	A3 A7	2	33.4
İlgisiz	62.5	• Yardım isteyebilirim.	A10 A12 A13 A14 A15 A16	6	60
		• Bilemiyorum.	A1 A8 A9	3	30
		• Karışıklık yaşayabilirim.	A4	1	10

İçeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojiden yararlanma konusunda disiplinler arası iş birliği yapabilme. Tablo 45’de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin uzmanlaşma faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %37.5’i ilgili tepkiden, ise %62.5’i ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkiler olarak “Multimedya ile destekleyerek disiplinler arası işbirliği yapabilirim.” ve “İnternet sitelerinden yararlanarak disiplinler arası işbirliği yapabilirim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Teknolojiyle birlikte böyle bir ortamı hani daha kolay yapması demek oluyor. Disiplinler arasındaki teknolojiyi daha da kolaylaştırıyor ve ..111.. Öğretmenin avantajına geldiğini düşünüyorum hani.. Ben teknolojiyle ilgili..bu..konuyu çocuklara daha iyi verebilirim.bi konuda sosyal bilgilerden ya da atıyorum farklı boyuttaki derslerden de yakın olan olaylardan da..111.. Daha farklı şekillerden de çocuğa göstererek videolarla daha farklı boyutlarda teknolojiyle vermek daha kolay olur.bu yüzden.. yararlanabiliriz” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“Mesela edebiyat derslerimiz vardı bizim. Edebiyat derslerinde örneğin Özbekçe şiir okuyoruz. Bazı harflerin ritmi... yazıdan anlayamıyoruz bunun için... 111. fonolojik alfabe... fonolojik bilime başvuruyoruz. Ordan bakıp... 111... doğru bir şekilde nasıl telaffuz ettiğimiz öğrenebiliyoruz...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...bir mektup konusu işlenirken mektup dağıtma kısmındaki internetten Coğrafik koşullar ile ilgili bir, herhangi bir 111. . . problemde veya değişik bir süreç içerisinde Coğrafya ile ilgili bir şey olduğu için Coğrafi görseller paylaşılabilir.. Coğrafyaya değinilebilir oradan işte Coğrafyaya girilebilir mektubu mesela İstanbul'da birgün ulaşıyor ise neden Karadeniz'de üç günde ulaşıyor diye mektup kısmı anlatılırken bir soru sorulduğunda herhalde buradan Coğrafyaya girilecektir...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...onun haricinde başka bir şey vardı metin vardı kağıt nasıl üretilir. Öyle bir metin vardı 5.sınıf öğrencilerine kağıdın nasıl oluşturulduğunu hakkında metin vardı... tarifî vardı böyle böyle çocuklar... Çocuklar anlayamıyorlar biliyorlar ağaçtan yapıldıklarını ama nasıl üretildiklerini anlayamıyorlar... Başka bir şeyden...111... “papirosten nasıl yapılıyor.” anlayamadı hiçbiri. Bende internetten gittim bir tane şey buldum...111...mısırdaki çekilmiş bir video bulmuştum... papirüs bitkisinden nasıl kağıt yapıldığını... onunla ilgili bir video göstermiştim sınıfta

onlar da şaşkınlıkla bir şeyler izlemişlerdi... kafalarında bir şeyler oluşmuşlardı...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“ . Yani sonuçta İ11. . . teknolojiyi kullanıyorum. Bir yandan, bir yandan İ11. . . sanat eseri olan bir resim, meşhur bir ressamın resmi, çocuğa yazma eğitimi yaptıracağım veya duygularını, farklı düşüncelerini İ11. . . kağıda aktarmasını sağlayacağım bir akıllı tahta üzerinden yansıtırım. Onun duygularını düşüncelerini veya bir karikatür eleştirisini burada ne demek istemiştir gibisinden bu bir disiplinler arası.” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“diyelim ki yardımlaşma konusu işte metinden anlatılandan, itfaiyeciler geliyor ve yaralılara yardım ediyorlar, iş birliği içerisinde. Vermek istediğim değer yardımlaşma ve iş birliği olsun diyelim ki, ben şimdi çocuklara İ11. . . içeriği verirken hayat bilgisinden yararlanmam gerektiğini düşünüyorum. Çünkü İtfaiye'nin numarasını verebilirim. Hani yüz on olarak. İ11. . . hani öğrenciler sorabilir, metinde olmadığını hani hocam itfaiye geldi ama nasıl geldi. Kim nasıl çağırdı vesaire olabilir hani bir eksiklik kalabilir bu yönden, bir belgesel açar izletirim. hani bu şekilde disiplinler arası hayat bilgisinden işte İ11. . . ihtiyacı olan numaraları bilmesi. Gibi bir kazanım varsa, bilmiyorum ama şuan kendim hazırlıyorum. Verilebilir bu şekilde.” (A11 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %60'ı “Yardım isteyebilirim.”, %30'u “Bilemiyorum”, %10'u “Karışıklık yaşayabilirim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“... sınıf ortamında teknolojiden kaynaklı bir problem oldu mu, bilemiyorum da sınıf dışında eğer olursa mesela. Daha önceden uygulamadığım için. ...bilemiyorum.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...çok fazla karışıklık yani bende karışıklık olacağını düşünüyorum. Ya çünkü disiplinler arasında dediğimiz için ve teknolojiyi de baz aldığımız için yani ben orada ııı... bir şey göstermek isterken başka bir şeye kayabilir yani bende bu düşük çıkar. Yani ben böyle söyleyebilirim çünkü şuan düşük çıkacağı için iyi bir yorumda yapamıyorum.” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...Hani elimde pek bir şey yok yani. Bizim konumuz, Türkçe öğretmenliği ile. Başka bir disiplinin aktarımı konusunda çok da böyle ııı. . . Yararlanabileceğimiz çok da bir şey yok. Bana göre ben öyle düşünüyorum.” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“Dersimle ilgili teknolojiyle ilgili bir problem yaşadığımda hocam... ııı... bilmiyorum yani yardım alınır. Sorun çözülmeye çalışılır ama direk bilgisayar öğretmeninden yardım almak düşündüm ben niyeyse...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...kullanabileceğimiz materyal, kullanabileceğimiz şeyler az yani, çünkü anlattığımız şeyler soyut, somut bir şey yok ortada. : Bir fenci gidip eğrelti otu ile ilgili bir şey anlatırken öğrenciyi çıkartıp internetten eğrelti otunu gösterebiliyor işte giremiyoruz maalesef, dediğim gibi belki oyun hazırlarken bilgisayar branşındaki bir arkadaşımızla iletişime geçebiliriz, disiplinler arası bunu yapabiliriz yani bir iş birliği olarak bu olabilir, bunun dışında aklıma bir şey gelmiyor yani dediğim gibi Türkçe bu anlamda birazcık bence şey ııı. . . tutucu bir bölüm.” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“...teknolojiyle ilgili de akıllı tahtadan yararlanıyorum. Bir sorunla karşılaştım bu sorun karşısında da tabi ki ııı bilgisayar öğretmeni varsa yardım alırım benim bilmediğim bir konuysa... Böyle ama ...ııı... örnek olarak aklıma bir şey gelmiyor...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“Ders. . işlerken yardım mı istiycez. . Mesela. . Mesela okuldaki projeksiyon cihazı bozuldu. . mesela okulun teknik . . . teknik servisi falan varsa onları. . onlarla irtibata geçerim yani. . aklıma öyle bir şey geliyor Onun dışında mesela hani teknoloji aletli bir sorun oldu o zaman da dersi bırakıyoruz. .” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“çözemeyeceğim büyüklükteyse bunu..tabi ki işinin ehlinde bir bilgisayar öğretmenininden..teknolojiyle ilgili birinden..ııı..ya da herhangi birisinden yardım alarak yapabilirim yani...” (A15 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 46

Konu Alanı İle İlgili Karşılaşılan Problemlere (İçeriğin Yapılandırılması, Güncellenmesi, Gerçek Yaşamla İlişkilendirilmesi vb.) Yönelik Çözüm Üretmede Teknolojiyi Kullanabilme

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	88.8	• İhtiyaç duyarsam dersi multimedya ile desteklerim.	A2 A6 A7 A8 A9 A10 A11	7	44
		• İhtiyaç duyarsam internet sitelerinden yararlanırım.	A3 A4 A5 A12 A14	5	31
		• Metin üzerinde düzeltmeler yapabilirim.	A13 A14 A15	3	19
		• Sosyal medyadan yararlanırım.	A5	1	6
İlgisiz	11.2	• Ne yapabilirim bilemiyorum.	A16	1	50
		• Çözmem.	A1	1	50

Konu alanı ile ilgili karşılaşılan problemlere (içeriğin yapılandırılması, güncellenmesi, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi vb.) yönelik çözüm üretmede teknolojiyi kullanabilme. Tablo 46’da görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin uzmanlaşma faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %88.8’i ilgili tepkilerden, %11.2’si ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %44’si “Multimedya ile desteklerim.”, %31’ü “İnternet sitelerinden

yararlanırım.”, %19’ü “Metin üzerinde düzeltme yapabilirim.”, %6’si “Sosyal medyadan yararlanırım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Bizim gibi daha sözel...metinsel boyutsal durumlarda çocuğa görsel olarak göstermede ya da...onların soyut düşüncelerine çok hitap edemiyoruz. onların düşüncelerini somutlaştırmak için teknolojiyi kullanırdım. Onların önüne günlük olaylardan... konuyla ilgili günlük olaylardan örnekler göstererek videolar dinleterek ya da olayları izleterek...bir film olabilir ya da onun hakkında bir şey olabilir...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Türkçede birleşik yazılan kelimeler bazı cümlelere göre değiştiriliyor. Tabi bunu sürekli yeniliyor güncelliyor ayrı yazılan kelimeleri... Bunları güncel... öğrenmek için teknolojiyi kullanırım, takip ederim. Öğrenciler mesela 2002 basımı Türkçe yaz... yazım kılavuzunu alabilirler. Daha sonra... ııı... güncellenmiş halini almaları için 2016-2017 yılını da almamız lazım. Fakat teknolojiyi kullanarak istediğimiz bir bilgiye ya da karşınıza çıkan sorunu çözmede teknolojiyi kullanırsak daha hızlı ulaşabiliriz.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“... mesela bu sene TDK'nın en son yenilediği bir şey baz alınarak bir işte belli kelimeler bitişik belli kelimeler ayrı yazılıyor iken, bu değişti yani güncellendi...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...belirli değerlendirmeler yapan, yeni bir gelişme olunca direk bu paylaşılıyor çok kısa bir zaman içerisinde hatta bugün içinden ulaştığım bir bilgiye göre söyleyeyim. Artık... ııı... lisede... eeee. 5 günde devamsızlığı olan öğrenciler için taktir, teşekkür girilmeyecek diye bir madde girmiş yürürlüğe direk bu gruba anlattı. Hemen tartışması yapılıyor. Siz buradaki tartışmaları veya tartışmalara gördükçe bununla ilgili paylaşımlar yapıyorsunuz. Müfredatla keza aynı bu

konuda teknolojiyi aslında çok kolaylık sağlıyor. Bağlantı kurmamızda... problemleri çözmede...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...Konuyu güncellemeye geldim işte internette o konu hakkında yazılan son makaleler olsun veya farklı düzenlemeler olsun onları incelerim. Ve içeriği o şekilde düzenlemeye, değiştirmeye çalışırım bir yanlışlık varsa... Veya o konu hakkında yapılmış son çalışmalara filan bakarım...” (A14 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %50’si “Ne yapabilirim bilemiyorum.” iken diğer %50’si “Çözmem.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Hayır, her problemi çözmem tabiki” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Karşılaşılan bu problemde nasıl bir çözüm üretilebilir, teknolojik açıdan ııı... şuan tam bir çıkmazdayım...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 47.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Uygulamalarını Kullanarak (Eğitim Yazılımı, Sanal Laboratuar vb.) Öğretim Süresini Optimum Düzeye Getirebilme

Kodlar	Adaylar	f	%
• Bu uygulamalarda bilgisizim.	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A15 A16	14	70
• Gerekli eğitim verilmedi.	A6 A7 A8 A12 A16	5	25
• Eğitim yazılımı belki kullandığım bir şeydir.	A5	1	5

Bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarını kullanarak (eğitim yazılımı, sanal laboratuar vb.) öğretim süresini optimum düzeye getirebilme. Tablo 47’de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin tasarım faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %100’ü ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. Tepkilerin %70’i “Bu uygulamalarda bilgisizim.”, %25’i “Gerekli

eğitim verilmedi.” ve %5’i “Eğitim yazılımı belki kullandığım bir şeydir.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...daha teknik bilgi...isteyen basamakları olduğu için... Yani bunun için...öğretmenin kendine artı bir şekilde kendini güncellemesi ya da bilgilendirmesi gerekiyor... hiç kullanmadığım...görmediğim bir şey...olduğu için hani...ııı...yani hani ilk önce ne kadar yararlı olabilirim ya da çocuğa ne kadar yarar sağlayabilirim konusunda bir düşünürüm.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“... Yani daha önce böyle bir tecrübem olmadığı için bunu tabi ki zorlanırım yani sanal yazılım bilgisayar ortamlarında daha önce bulunmadım. Belki de bölümümle ilgili gerekmedi yani. Eğitim yazılımı daha sonra sanal laboratuvarlar.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“Eğitim yazılımı belki kullandığım bir şeydir.” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...zaten biz öğretmen adayları olsun ya da öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerden uygulamalardan bir haberiz zaten...ııı...bence bunun hiç asıl sebep bu konular hakkında bilgi ya da paylaşım olmadığı konusunda düşünüyorum ben... Öğretmenlere bununla ilgili bence eğitim verilmesi gerekiyor...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“... bu konuda bilgisiziz çünkü eğitim fakültelerinde bize bunlar ile ilgili hiç bir bilgi verilmedi ki...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...sanal laboratuvarı işte eğitim yazılımını bize göstermiş olsalardı...dediğim gibi hocam sanal laboratuvar ben bile ilk defa duydum, yani ben teknoloji ile ilgilenen bir insanım...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“... Yani uzaktan eğitimi...sanal sınıfı şu an kullanmayı bilmediğim için... Şu an netleştiremiyorum...Ama denersem...ıı...bir gösterilirse...bu işe başlayıp,

gösterilip...ıı...denetilirse yapabileceğimi düşünüyorum. Ama şimdi açarım bir sınıf kurarım diyemem...Daha önce denemedim hiç...” (A15 kodlu öğretmen adayı)

“...çok fazla bu konu hakkında, eğitim sürecinde de çok ııı...Eğitim almadık...Tecrübem olmadı...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 48

Bireysel Farklılıklara Uygun Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerini Teknoloji Yardımıyla Uygulayabilme

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	55	• Teknoloji ile daha çok duyu organına hitap ederek bunu sağlarım.	A2 A3 A4 A6 A8	5	46
		• Yazılım uygulamaları kullanarak bunu sağlarım.	A10 A15 A16	3	27
		• Sınıfın algı düzeyinin ortalamasına uygun teknolojik materyal kullanmaya çalışırım.	A11	1	9
		• Görme bozuklukları olan öğrenciler için farklı yöntem uygulamam.	A9	1	9
		• Bireysel farklılıklar için birçok teknik kullanılabiliyim	A2	1	9
İlgisiz	45	• Sınıflar bunun için yetersiz.	A1 A5 A8	3	34
		• Bilmiyorum.	A1 A7	2	22
		• Sınıfların kalabalıklığı uygulamayı zorlaştırır.	A5 A8	2	22
		• Biz öğretmen adaylarına gerekli eğitim verilmedi.	A9	1	11
		• Bunu yapabilmek çok zor.	A12	1	11

Bireysel farklılıklara uygun öğretim yaklaşım ve yöntemlerini teknoloji yardımıyla uygulayabilme Tablo 48’de görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin uygulama faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %55’i ilgili tepkilerden, %45’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %46’sı “Teknoloji ile daha çok duyu organına hitap ederek bunu sağlarım.”, %27’si “Yazılım uygulamaları kullanarak bunu sağlarım.”, %9’u “Sınıfın

algı düzeyinin ortalamasına uygun teknolojik materyal kullanmaya çalışırım.” , “Görme bozuklukları olan öğrenciler için farklı yöntem uygulamam.”, “Bireysel farklılıklar için birçok teknik kullanılabiliyorum” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Yani aslında bireysel farklılıkların olması daha fazla tekniği kullanmayı gerektirir... hani bir sınıf ortamında öğrenciler farklı bireysel farklılıklara sahip yani benim daha çok farklı materyal kullanmam gerekiyor ki öğrencilerin her birine değebilsin yetebilsin... Çocuklara eşsiz oyunlar kullanarak izleme ve dinleme boyutunda çocukların farklı duyu organlarına hitap ederek bunu destekleyebilirim..... davranışları destekleyerek daha kısa sürede belirli şeyleri kazanmalarını sağladım. Bunu bilgisayar ortamında teknolojik ortamda yapmasam daha uzun sürebilir...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“... yani ne kadar duyu organlarını öğretime katarsak o kadar kabulcü oluyor. Her öğrencinin öğrenme hızı aynı olmadığı için teknoloji bunu kolaylaştırıyor. Teknoloji daha fazla duyu ortamını dahil etmemizi sağlıyor yani... Ya bu bireysel farklılıklarda önemli bir durum teknolojiyi kullanmak...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“Ders saatlerinin az olmasını, sürenin kısıtlı olmasını anlatılacak konunun fazla olmasını ve sınıf mevcutlarının yüksek olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü bu tür uygulamaların tamamlanıp yapılabilmesi için sürenin uzun, zamanın geniş aynı zamanda da öğrenci sayısının çok az olması gerekiyor...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“çünkü birey farklılıkları her işlemde ben zaten bireysel farklılıkları dikkate almak zorundayım. Bunu teknolojiye kullanıyorum diyelim ki. Bunu kullanırken renklerine dikkat etmem gerekiyor. Boyutlara dikkat etmem gerekiyor. Görme

sıkıntısı olmasın diye diğerlerine göre onun bireysel bir farklılığıdır mesela. Bunlara da dikkat etmem gerekir. Öğrencilerimi çok iyi tanıdıktan sonra. Bu konuda kendimi... ııı... Daha iyi bir duruma getirebileceğime inanıyorum.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...Bir video açtığımız zaman hani belirli bir düzeyde olması gerekiyor. Orta düzeyde olamasın gerekiyor ki ııı... alt düzeyde olan öğrenci de anlayabilsin. Yani seviye sınıfları olmadığı için de ne yapıyoruz, bireysel öğrenmeleri ayarlamaya çalışıyor yani eksik kalanları ek öğrenmeler ile tamamlamaya çalışıyoruz yani...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...eğer ben teknolojiyi çok iyi kullanan bir öğretmen olursam hani bireysel farklılıkları da göz önüne alarak sınıfa orta düzeyde bir şey yaparım.yani...Mesela bir uygulama...bir test ne biliyim bir eğitsel oyun yaptırabilirim...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %34’ü “Sınıflar bunun için yetersiz.”, %22’si “Bilmiyorum.”, “Sınıfların kalabalıklığı uygulamayı zorlaştırır.”, %11’i “Gerekli eğitim verilmedi.” ve “Bunu yapabilmek çok zor.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bireysel farklılıklara uygun... Ya şimdi şu var bizim. Temelde bizim paket programımız müfredat programımız var biz müfredatı aktarıırken bireysel farklılıkları çok dikkat etmeye çalışıyoruz ama 25 kişilik sınıfa bile... 40 kişilik 60 kişilik sınıflar var dehşet kalabalıktı bu hale geldik. Kalabalık olduğu için bunu normal olarak başaramıyoruz...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“... şuanda ben bu konuda ne yapacağımı pek bilemiyorum. Yani bireysel farklılıklara yönelik teknoloji kullanımı. O konuda bir fikrim yok hocam...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Hani gerçekten çoğu öğretmenin eğitim hayatında yapacağı hani en zor iş bu bence. Yani çünkü gerçekten zor bir durum, yapana gerçekten helal olsun, büyük helal olsun bunu yapabilene, bireysel farklılıklara uygun eğitim verene...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 49

Teknoloji Tabanlı Öğretim Ortamlarında (WebCT, Moodle vb.) Sürecin Her Aşamasında Öğretmenlik Mesleği Etik Kurallarına Uyma

Kodlar	Adaylar	f	%
• Öğretmenlik mesleği etiği kurallarını tahmin edebiliyorum.	A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A15	10	52.6
• Bu ortamlarından haberdar değilim.	A1 A2 A3 A4 A5 A10 A15	7	36.8
• Lisansta öğretmenlik mesleği etiği dersi aldım.	A13 A16	2	10.6

Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT, Moodle vb.) sürecin her aşamasında öğretmenlik mesleği etik kurallarına uyma Tablo 49’da görüldüğü gibi TPACK-deep Ölçeği’nin etik faktöründeki bu maddeye yönelik yanıtların %100’ü ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgisiz tepkilerin %52.6’sı “Öğretmenlik mesleği etiği kurallarını tahmin edebiliyorum.”, %36.8’i “Bu ortamlarından haberdar değilim.”, %10.6’sı “Lisansta öğretmenlik mesleği etiği dersi aldım.”, şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...hocam açıkçası ııı... etik kurallar diyince açıkçası benim bu gizlilik esasları geliyor. Yani rehberlikte öğrendiğimiz şeyler geliyor etik kurallar olarak...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“Öğrenci bütün öğrencilerin değerli olması. Öğrencilerin herhangi mezhep din ırk bunun üzerinden giden şeyler herhalde... diye düşündüm...Öğretmenlik mesleği etik kuralı olarak benim aklıma gelen tahmin ettiğim şey eğitim öğretim

süreci hızlı bir süreç. Sürekliliği olan bir süreç. Siz bu süreçte istenilmeyen davranışları sergileyebilirsiniz veya istemediğiniz davranışları öğrenciye tokat atma, öğrenciyi sınıftan atma, öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi azarlama bir müddet sonra öğretmenlik mesleği içinde sizin için kaçınılmaz...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Pasif olarak bilgilerim var da şu an yani... neler olarak örnek verebilirim hiçbir bilgim yok yani neler olarak mesleki açıdan bazı kuralları ama. Meslek etiği kaynağı...ıııı...Neler vardır...ben şöyle yorumlayabilirim yani böyle söyleyebilirim size.Bir öğretmenin...yasal açıdan devlet memurları kanunu var zaten ülkemizin. Orada bir şeyin kural...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“Öğretmenlik mesleği etik kuralları. . Yani bir öğretmende olması gereken... ıı... Olumlu kurallar... O şekilde adlandırabilirim anca... Yani öğretmenlik meslek etik kurallarını bilmiyorum ama işin içine etik kelimesi girince bu maddenin iyi olması gerektiğini düşünüyorum yani...” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“rehberlik derslerinde görmüştük... ııı...öğrenci hani bir sesdi alıyorsun mesela... Video kayıt... zaten bunlara... Tabi bunu zaten alıntı yapmak zorundayım.Örneğin makalesini aldım... Mesela kitap yazarken bile roman yazarken örneğin o yazarın bile...ya...yazdığı kısmı alıntı yapıp yazdığı kısımda ondan bahsedersin...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“ Yani meslek etiği. Ne biliyim öğrenciye karşı davranışlarda ııı... nasıl olmamız gerektiği gibi yine ııı... ders içeriğini aktarmada, kullanmada, geliştirmede. Meslek etiği dersi aldık. Ben kendimi bu konuda yeterli ııı... gördüğümü düşünüyorum hani.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT. Moodle vb.) karşılaşılabilecek problemleri çözebilme. TPACK-deep Ölçeği'nin uzmanlaşma faktöründeki bu maddeye

yönelik yanıtların %100'ü ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. Tüm öğretmen adaylarının ifadesinden “Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında tecrübesizim” şeklinde kod oluşmuştur.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Daha önceden uygulamadığım için... bilemiyorum.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...zor bir durum diyebilirim. Biraz tedirgin yaklaşabilirim... bu... konuyla alakalı. Çünkü böyle bir şeyle hiç ortada kalmadım... nasıl bir...ıı... problem olur ya da problemi nasıl çözerim hangi yollara başvururum... bunu şu an çok bilemiyorum.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Daha öncede uzaktan eğitim veya sanal eğitimin bulunduğu bir ortamda bulunmadığım için böyle... Yardım almaya çalışırım...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...Ben bu konulardan bir haberim... Uzağım biraz...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“Yani ben işte o ortamları bilmiyorum mesela... Yani ilk defa duyuyorum açıkçası...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“... Ne yaparım açıkçası bir şey yapamam...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“... Hani ben WebCT bugüne kadar hiç görmedim ki şuanda mesela, şuanda siz bana bu soruyu sordunuz ben bunun ile ilgili çıkacak bir problemi çözebilme durumunda bir şey yapamam zaten. Çünkü bilmiyorum, hani kendisini bilmediğim bir şeyin sorununu zaten çözemem...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“... Kullanırım ama nasıl kullanırım nasıl çözüm üretirim... bilmiyorum yani...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

E-İçerik Oluşturma, Arama, Bulma, Seçme Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 50

Amaca Uygun Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	40	• Kazanımlara göre kontrol ederim.	A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A14 A15	9	100
İlgisiz	60	• Bilmiyorum	A1 A2 A3 A4	4	31
		• Deneyip öğrenciden aldığım sonuçlara göre karar veririm.	A1 A2 A3 A5	4	31
		• Öğrencinin bilgi düzeyine uygunluğuna göre karar veririm.	A11 A13 A16	3	23
		• Diğer öğretmenlerin kullandığı materyallerden yararlanırım.	A1 A4	2	15

Amaca uygun olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 50’de görüldüğü gibi E- içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %40’ı ilgili tepkilerden, %60’ı ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

İlgili tepki olarak “Kazanımlara göre kontrol ederim.” şeklinde kod oluşmuştur.

“...İlk önce kendim indiririm videoyu ondan sonra şey yaparım kendi evimde bilgisayarımda izlerim. Benim öğrencilerime hitap ediyor mu ? Bunu. . . ıı. . . vermek. . . kazandıracığı kazanımlar öğrencilerin düzeyine uygun mu sıkıntı yaşanır mı buna bakarım...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“Amaca uygun olup olmadığına, yani sonuçta benim o içeriği, o içerik benim için bir araçtır. ııı. . . ben çocuğa daha doğrusu öğrencilere yani kazandırmak istediğim kazanım o e-içerik ile uyuşmuyor ise. Zaten ben onu kullanmam. Yani, yani ben

kazandırmak istediğim kazanımın ne olduğunu biliyorsam zaten. Ben onu anlarım.” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Hı. Burda şeye bakarım..ıı..kazanımlar bakarım çünkü bizim derslerimizi işlerken konularımızı anlatırken belirli bir müfredat dahilinde işliyorum...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...Yani kendim öncesinde seyredip değerlendiririm. Hangi amaçla kullanabiliriz. Bunun ayrımını yapabileceğimi düşünürüm yani. Kazanıma yönelik video ararım zaten. Bulduğumda amacıma uygundur. Uygun değilse de zaten onu seçmem, farklı şeyler vardır içinde amacımı tam karşılamıyordur veya öğrenciyi farklı bir...Benim anlatmak istediğim mesajın dışında iletiyordur.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...Konuyla bulduğum o içeriğin yani videonun dediğim gibi animasyonun uygununa bakarım önce konuya uygun içeriğe uygunsu kullanırım tabi ki. Bunu ders öncesinde daha öncesinde bakarak anlayabilirim...Benim yani öğrenciye vereceğim kazandıracığım öğreteceğim konu ya da kazandıracığım kazanımla alakalı bunu anlayabilirim...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“Amaca uygun olup olmadığına. . . öğretim kılavuzlarından işte kazanımlarımız varsa öğretmen kılavuz kitaplarında da zaten her konunun nasıl olması gerektiğini gösteriyor. O kazanımların yani çoğu açık hani. Ya çok kapalı üstü kapalı kazanım yok en azından kılavuzlarımızda o kılavuzlarımıza uygun hareket ediyorsa bir sunum bir video bu. amacımıza uygundur demek elbette kılavuzun haricinde bizimde kendimizin vermek istediğimiz amaçlarımız olabilir. Belki kılavuz kitaplarında yoktur ama bizimde katmak istediğimi şeyler olabilir. Ayrıca. Burada da zaten kendimizin neyi kazandırmamız istediğimiz önemli kazandırmak

istediğimiz şeyi bilirsek elimizdeki materyalinde o amaca uygun olup olmadığını bilebiliriz.” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“.. anlatacağım konunun içeriği kazanımı kapsıyor mu kapsamıyor mu buna bakarım yani herhangi bir konuyu anlatacağım içeriğin illa ki onunla ilişkili olması lazım. Yani anlatacağım yer... yerle, sıfatları anlatacaksam orda yani zarfın, zamirin ne biliyim. Diğerlerinin olmaması lazım. Sıfatlar ile ilgili örneklerin, onlar ile ilgili alıştırmaların olması lazım. Amaca uygunluğunu ben böyle tespit ederim.” (A15 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %31’i “Bilmiyorum”, “Deneyip öğrenciden aldığım sonuçlara göre karar veririm.” %23’ü “Öğrencinin bilgi düzeyine uygunluğuna göre karar veririm.”, %15’i “Diğer öğretmenlerin kullandığı materyallerden yararlanırım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Benzer örneklerine bakarım eğer uygulanmışsa aynı yöntem... Olumlu sonuç alırsam ona göre bende uygularım...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Genele bakarım yani. Genel müfredat içeriklerine veya. . . genel değerlendirmeler içerisinde. . . ııı. . . aşağısına düşmeden, yukarisına çok çıkmadan hani belirli kabullenilmişlikler vardır deriz ya Onlar içerisinde tutmaya çalışırım..... ııı. Bir şeyde başarılı olabildiğini görebilmek için verim almanız lazım. Bizim de verimi gözetlediğimiz... kısım öğrencilerimiz. ...öğrencilerle paylaştıktan... sonra... ııı... bunu anlayabilirim. Öğrencilerin dönüş... ııı... öğrencilerden aldığım dönütlerle.... dersi işlemeden önce bunun...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Konuyla olan bağlantısına bakarım yani . Konuyu tam olarak öğrenciye aktarabiliyor mu net şekilde ya da farklı konularda ilişkili mi hani çocuğun

bilmediği bir konudan bahsediyor mu içinde? Anlaşılma açısından bahsederseniz...”

(A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Amaca uygun olup olmadığına. . . öğretim kılavuzlarından işte kazanımlarımız varsa öğretmen kılavuz kitaplarında da zaten her konunun nasıl olması gerektiğini gösteriyor. O kazanımların yani çoğu açık hani...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“...Amaca uygun derken öğrencilere uygun mu?...ııı..bu konuya uygun mu diye belirlemeye çalışırım ama nasıl belirlerim...işte bu uygulamada sıkıntı yaşıyoruz. Şimdi amaca uygun olup olmadığını bilemiyoruz...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“...Amaca uygun olup olmadığına şöyle karar verebilirim İıı... öğrencilerin düzeyiyle İıı... uyuştuğuna bakarım, uyuşup uyuşmadığına bakarım ilk önce. Şöyle ben açıkcası İıı... internet de farklı çalışma yaprakları ararken...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 51

Öğrenciye Uygun Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	71.5	• Öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate alırım.	A1 A4 A6 A7 A8 A9 A10 A14 A15	9	45
		• Metnin dil ve anlatıma dikkat ederim.	A9 A12 A14 A15	4	20
		• Öğrencilerin ön bilgilerinin uygunluğuna bakarım.	A11 A13 A14	3	15
		• Metinde görsellerin yapısı ile yazı büyüklüğünün uygunluğuna bakarım.	A8	1	5
		• Cümlelerdeki kelime sayısının öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğuna bakarım.	A8	1	5
		• Soyut ifadelerin gelişim düzeyine uygunluğuna bakarım.	A10	1	5
		• Sınıfın gelişim düzeyine uygunluğuna bakarım.	A15	1	5
İlgisiz	28.5	• Hedef-kazanımı dikkate alırım.	A2 A3 A5 A8 A10	5	56
		• Deneyerek karar veririm.	A2 A3	2	22
		• Ben yapamam yardım isterim.	A5	1	22

Öğrenciye (Öğrencinin seviyesine) uygun olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 51’de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %69’u ilgili tepkilerden, %28.5’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır.

İlgili tepkilerin %45’i “Öğrencinin gelişim özelliklerini dikkate alırım.”, %20’si “Metnin dil ve anlatıma dikkat ederim.”, %15’i “Öğrencilerin ön bilgilerinin uygunluğuna bakarım.”, %5’u “Metinde görsellerin yapısı ile yazı büyüklüğünün uygunluğuna bakarım.”, “Cümlelerdeki kelime sayısının gelişim düzeyine uygunluğuna bakarım.”, “Soyut ifadelerin gelişim düzeyine uygunluğuna bakarım.”, “Sınıfın gelişim düzeyine uygunluğuna bakarım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...İlkokul olsa anlarımda orta okulda mesela gösterilecek şeyler biraz daha gerçekçi olması lazım... Günlük hayatın içinden yaşanmışlıklar kelimelerin öğrencinin seviyesine dikkat ederim... Bunlar benim için tabi ki önemli yani burada düzeyi belirleyecek unsurlar olsun. Kelime haznesi herhangi bir e-içerik olsun...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...uymuyorsa konunun içeriği görsellerin yapısı yazı şekli diğer şeyler çocuğa uymuyorsa onları biraz daha geri plana atarım. Sınıf yapısına göre konuları şekillerin özelliklerine bunların hepsi değişir bunu zaten biz kendi Türkçe ders kitaplarında görüyoruz...8.sınıf...11.kitabındaki bir görsel biraz daha gerçek hayata uyumlu biraz daha öğrencinin gerçekte gerçek hayatta gördüğü görseller kullanılır ama 6.sınıf 5.sınıf kitaplarındaki görseller... 8.sınıfdaki punto biraz daha küçülür yazının içindeki konu daha fazla artar. Kitabın içindeki herhangi bir...11...bir şeyi örnek alalım mesela çevre korumayla ilgili bir metin varsa 8.sınıftaki metin daha ayrıntılıdır.5.6.sınıftaki metin daha kısadır ve daha böyle sade bir şekilde ele alınmıştır...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...8. sınıflara göstereceğim video aynı olmaz çünkü yaş farklılıkları var. Seviye farklılıkları var... Mesela 8. sınıflara izlettireceğim... ıı... daha böyle somut böyle soyut olabilir. Ama 5. sınıflara somut böyle anlayabilecekleri tarzda videolar olmalı... 8. sınıflar daha soyut böyle hayal gücü isteyen videolar daha başka konuları anlayabileceği gibi 5. sınıflar anlayamaz...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“... Şimdi ben bu öğrencileri tanıdığım için ve onlara kendim ders verdiğim için öğrenci seviyesini biliyorum doğal olarak. Öğrencinin ön bilgilerini de biliyorum. ııı... Buna uygun bir e-içerik bulmam gerektiği için yine kendi bilgilerimden yararlanacağım...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Cümlelerin yapısı çocuklara hani ben çocuklara 2 hafta önce cümlenin yapısını şöyle kuralım dediği zaman benim gösterdiğim materyalde yanlış cümleler varsa anlatım bozuklukları varsa kendimle çelişmiş olurum. Bunları önceden kontrol etmem lazım...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“ hemen hemen ortalama düzeyine göre, illa ki daha üstünde yapan ve daha altında yapan çıkacaktır. ama dediğim gibi genel bir ortalamayı almak zorundayız yani. Anlayabileceği şekilde cümleler kurarım” (A15 kodlu öğretmen adayı)

“...çocukların düzeyine uyup uymadığını ııı... tespit ederim...mesela dördüncü sınıf düzeyinde ki çocuğa zarfların en ince ayrıntısına kadar verilmemesi gerek. Yani o hazırlanan içeriğin ne derece ayrıntılı olup olmadığı çocuk...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %56’sı “Hedef-kazanımı dikkate alırım.”, %22’si “Ben yapamam yardım isterim.”, “Deneyerek karar veririm.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...ilk önce...öö. yani kazandırmak istediğim hedefe uygun mu değil mi buna bakardım. Ayrıca böyle şeylerin kullanım... kullanılması uygulanması... ııı

...çocuğun ya da benim kazancıma... Çocuğun yapması ve çocuğun...11...bilinçaltına göre değerlendirilmesi gereken bir içerik olduğunu düşünüyorum. ben böyle yapardım. Çocuktan gelen...11...mesaja dönüte göre düzenlerdim direk çocuğa bakardım yani... biraz uzun bir yol ama öyle yapardım...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...eğitim programına göre hareket ederim ben seçeceğim konuları... Zaten önce kazanım... kazanım... derse başlamadan önce günün dersi, o dersin kazanım ne diye bakarım...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 52

Teknik - Teknolojik Olarak Uygun Veya Uyarlanabilir Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	18.2	• Sınıf donanımına ve yazılımların uygunluğuna bakarım.	A9 A10 A11 A12	4	100
İlgisiz	81.8	• Bilmiyorum.	A1 A2 A3 A4 A5 A7 A13 A14 A16	9	50
		• Yapamam yardım isterim.	A2 A8	2	11
		• Deneyerek karar veririm.	A3 A8	2	11
		• İnternette gerekli bilgiyi araştırır öğrenirim.	A5 A7	2	11
		• Sınıf koşullarına bakarım.	A3	1	6
		• Başka öğretmenlere danışırım.	A5	1	6
		• Bu konuda eğitim verilmeli.	A12	1	6

Teknik - Teknolojik olarak uygun veya uyarlanabilir olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 52’de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %18.2’si ilgili tepkilerden, %81.8’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepki olarak “Sınıf donanımına ve yazılımların uygunluğuna bakarım.” kodu oluşmuştur.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Yani mesela aktardığım video akıllı tahtada çalışmayadabilir veya... Karar veremem ilk etapta.O yüzden emin olamadığım içinde kaydederken birçok formatta kaydederim. O an zorlanmayayım diye önümde birçok seçenek olur.ııı...Bir video kaydediyorsam mesela mp4 olarak kaydederim işte çözünürlüğü daha yüksek kaydederim daha.ııı...Avi olarak kaydederim hani. Onları o an birini çalıştıracaktır diye düşünürüm...” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“...ama word yani ne biliyim slayttır ne biliyim daha basit şeyler oluşturabilirim ama animasyon programlarına hakim değilim. ...Video kesip kırabilirim... ..halihazırda bir videoyu bir videonun belirli bir kısmını kırıp öğrenciye gösterebilirim...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“uygulamalar hani video olsun vs power point sunu gibi şeyler olsun belli sonuçta o yüzden o içeriği indirmeden önce bilgisayara takmadan önce. . . hani uzantısını bilmem gerekiyor. İıı. . Bazen uzantıda aynı olsa bile mesela videolarda örnek veriyorum hocam. ııı. . cep telefonlarımız mp4 formatında çekiyorlar. . Bazen okulda bilgisayar götürdüğümüz zaman hani takıyorduk ama projeksiyona bağlanmıyordu bazen bilgisayarlar. Bazıları bağlanıyor bazıları bağlanmıyor. Çünkü bir donanım olması gerekiyor insanda ne yapacağını bilmesi lazım teknolojik yeterlilik gerekli hani şöyle birşey diyelim götürdüm açmadı birlikta aç kısmı var. İıı. . . Ordan değiştirilebiliyor uzantılar bazen farklı programda açılması sağlanabilen oluyor.” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Power point sunusu getireceksek bilgisayarda power point programı olması gerekir. Power point programı varsa diğer program yoksa ben o diğer sunuyu öncelikle benim güncellemem gerekiyor. Power pointe aktarmam gerekiyor. Pdf

olarak kaydetmem gerekiyor. Bunları ben verebilirim hocam bende dediğim gibi teknolojiyi aktif kullanana biri olduğum için bunlar şey olmaz ...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerin %50’si “Bilmiyorum”, %11’i “Yapamam yardım isterim..”, “Deneyerek karar veririm.”, “İnternette gerekli bilgiyi araştırır öğrenirim.”, %6’u “Sınıf koşullarına bakarım.” , “Başka öğretmenlere danışırım.”, “Bu konuda eğitim verilmeli.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Nasıl yani? bilemiyorum. Daha önce yapmadığım için ... net bir şey söyleyemem.” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...yapamadığım daha üst düzey bir boyutta yapamadığım noktada...ııı...yardım alırım diye düşünüyorum...Ama teknik boyutundaki kararı nasıl veririm ya da o an nasıl planlarım... bilmiyorum...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...teknolojik olarak uygun olup olmadığına, önce kendi sınıfında olan imkanlara bakarım. Örneğin akıllı tahtam yoksa... varsa...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“Hazırlık aşamasındayken. ııı. Yine bir şekilde bunu kullanan öğretmen arkadaşlarım varsa onlarla... irtibata geçerim. ... ııı. Veya da... ııı... işte gerekli arama sitelerinden bunları araştırmasını yaparım. Kullanımları ile ilgili videoları varsa bunları izlerim... ııı... Bu şekilde sağlarım” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...Bilgisayarlarda çünkü işletim sistemi olsun kullanılan yazılımlar olsun farklı olabiliyor bilgisayarlarda. Benim bildiğim şey kullanılıyor akıllı tahtalarda pardus sistemi kullanılıyor diye biliyorum... şimdi deneyim olmadan bunun farkına varamam bir deneyim olacak o sınıfta tahtayı bir kez deneyeceğim bakalım tahtada ne eksikler var?... bilmiyorum bir bilgim yok...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...uyarlanabilir olup olmadığına, yani daha önce hiç yapmadım böyle bir şey ki. ben şuan bir simülasyonu hangi program açar veya bir oyunu hangi program açar onu bilmiyorum ama bunu...Daha önce hiç yapmadım ama dediğim gibi artık elimin altında internet var nasıl olur diye baktığımız zaman, nasıl olur diye internete sorduğumuz zaman yani bunun nasıl olacağı ile ilgili binlerce bilgi var.”
(A7 kodlu öğretmen adayı)

“bunu hem kendi deneyimlerimden ortaya çıkarırım hem de gittiğimiz okullarda akıllı tahtlarda herhangi sorun sıkıntı, farklı gibi sisteme zarar verecek bir şeyler olduğu zaman...ııı...akıllı tahtayla ilgilenen hocamız vardı...şimdi o hocamıza da yine danışarak neler yapmamız gerektiği hakkında fikir alabiliriz veya deneyimlerini de herhangi program denerim eğer tam etkili olmuyorsa farklı bir program deneriz. ...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...FATİH Projesindeki akıllı tahtalarda şu şu uygulamalar olacak. Farklı belgeleri bu bu adapte edebilirsiniz. Şöyle güncelleyebilirsiniz diye bunların eğitimi verilmeli...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“Hocam benim bu konuda yetkim..yetkinliğim olmayabilir. Şu an bütün Türkçe öğretmenleri örneğin e-içerik konusunda bilgili değilim. Çünkü bende bilgisayar okusam da e-içeriğin bireşy öğrenmedik görmedik. Ben ilk başta şunu söylemem gerekiyordu. Biz e-içeriği kendimiz nasıl oluşturacağız.. Önemli olan bu aslında. e-içerik hakkında hiç bir şey öğrenmedik.. Bilmediğimiz konu hakkında nasıl bir üretme..bir şey yapabiliriz ki onu da söylemek istiyorum ben..” (A13 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 53

Etkileşimli Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	57	• Öğrencinin derse katılımını sağlamasına bakarım.	A3 A4 A6 A7 A9 A11 A12 A14	8	67
		• Öğrencinin veri girip girmemesine bakarım.	A4 A6 A11 A15	4	27
İlgisiz	45	• Bilmiyorum.	A1 A2 A5 A8 A10 A13	6	66
		• Deneyerek karar veririm..	A2 A15 A16	3	34

Etkileşimli olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 53’de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %57’si ilgili tepkilerden, %43’ü ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %67’si “Öğrencinin derse katılımını sağlamasına bakarım.”, %33’ü “Öğrencinin veri girip girmemesine bakarım.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...açıkçası ben seçtiğim zaman öğrenciler işte tahtada daha çok dokunabilmesi gerekiyor... Öğrenci, “Doğru mu yanlış mı?” doğruysa öğrenciye diyorum ki işte: “Tahtaya kalk ve sen bas bu butona.” Öğrenci kalkacak, hareket edecek, onu düşünecek, o basacak buna daha çok dikkat ediyorum ben. Hareketli olması, kendinin dokunabilmesi. Ben dokunmasına çok önem veririm...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“sonuçta göstereceğimiz bir e-içerik olsun materyal olsun akıllı tahtadan. Öğrencilerimin ilgisini çekip onları derse katabilecek. Bir simülasyon bir şey olacak ondan sonra kesintiye uğrayacak mesela simülasyon diyecek ki işte burada nasıl devam etmelidir gibisinden. Birden sınıf içerisinde ki kişilere anından bir soru yöneltecek. Öyle etkinlikler iletişimli etkinlikler güzel olurdu. Bu bunun da

nasıl devam eder diye seçenekler tahtada olacak hangisini işaretlemeliyiz diye arkadaşlara sorular yönelteceğim. Bunun hakkında nasıl yorumlar yapabilirsiniz işte neden böyle devam etmeli diye onların zihninde oluşturdukları şeyleri öğrenmek isteyeceğim onun için etkileşim önemli yani ben o kanıdayım.” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...Yani elbette ki öğrencinin de, burada sadece izleyen değil de öyle sadece... Etkisiz bir şekilde izleyen değil de onunda bu sürece katılmasını sağlamak gerekir. öğrencinin isteği ile birlikte, öğrenmeye yönelik isteği ile birlikte... öğrenci de bu sürecin içinde olduğu zaman yani ııı... amaca ulaşılmış olur...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“Hocam mesela benim aklıma şey geliyor yine powerpoint sunusu geliyor animasyonlu. Mesela biz animasyon yaptığımız zaman sunuda doğru yanlış dallandırma yapıyoruz. Mesela bir soru soruyorum aşağıda doğru ve yanlış var doğruya tıkladığında diyelim ki sorunun cevabı doğru diğer soruya geçiyor ama sorunun cevabı yanlışsa üzgünüm yanlış işaretledin. . . ıı. . geri dön diyor geri dönüyor tekrar soruyor bu sefer doğru seçeneği işaretlemesini sağlıyor. Bu şekilde bir geri dönüt olabilir.” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“Önce olarak...Öğrencilerimde olan dönüte bakarım Hani bir test..birşeyin cevaplanmasını istiyorsam yani burda..hani veriler gözükyüyor ya eğitsel oyun yapmalarını istiyorsam.. Yapıp yapmadıkları gözükyüyor...Hani.. Doğruları, yanlışları gözükyüyor. Kimin ne kadar doğru kullanıp kullanmadığını anlayabilirim diye düşünüyorum bunları oluşturduktan sonra” (A15 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerden %66’sı “Bilmiyorum.”, %34’ü “Deneyerek karar veririm.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...içeriği düzenlerken çocuğun aktif olduğu bölümdeki haline tavrına ve öğrendiği şeye bakardım...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“Etkileşimden. . . kasıt hocam ? Biraz daha açar mısınız rica etsem. Bilmiyorum..”
(A5 kodlu öğretmen adayı)

“Burada bakacağım ilk şey yaş grupları.. Etkileşim olarak gerçekten şimdi öğrencim. İıı.. Seçtiğim metin eğer o yaştaki bireye uygunsa renk tonları puntoları resimler farklı şeyler varsa o öğrencinin din yapısına uygunsa zaten o öğrencinin etkileşime girecektir. Bunu buradan çıkararak onu buradan saklayabiliriz.” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“E-içeriğin yani öğrenci.. Şimdi şöyle ben hazırcı gibi olacak ama şimdi örneğin...eee..derste bir konu anlatacağım.. şimdi.. ııı..öğretmenlerin..ııı..forum siteleri var belli. O orda bir içerik paylaşılıyor. En çok hangi içerik tercih ediliyor? Hangisi daha çok kullanılmış. Bir öğretmen olarak onu kullanmaya çalışırım. Öyle yapmak istemiyorum şahsen. ...etkileşim derken derste çok tercih edilmiş mi kullanılmış mı?” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“bu içeriği öğrencilere uygularken İıı... öğrencilerin bunu istek ile yapması önemli bence. Hani eğer öğrenci İıı... istek ile yapmıyor ise çok da etkili bir İıı... şey değildir materyal, içerik değildir bence. Buna göre anında düzeltilmeli veya dönütler verilmeli. Yani biraz öncede söylediğim gibi bence öncelikle o materyalin. Göze hitap edip İıı... öğrencinin dikkatini çekmesi gerek yani öğrenci ilk baktığı zaman sadece o sayfada. O sayfada sadece yazılar görmesi yerine İıı... öğrencinin dikkatini çekebilecek İıı... çeşitli İıı... ne biliyim hologramlar kullanılabilir. Sayfanın arka planında. Bunu deneyerek anlayabiliriz. Çocuğun dikkatini çekmek açısından.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 54

Diğerlerine Nazaran Dikkat Çekici Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	85	• Dikkat çekici öğrenme nesneleri içermeli.	A4 A7 A11 A13 A14	5	30
		• Gelişim özellikleri dikkate alınmalı.	A6 A9 A11 A12	4	23
		• Materyalin başarısına bakılmalı.	A1 A5 A13 A14	4	23
		• Animasyon içermeli.	A3 A15	2	12
		• Gerçek veya yakın görseller kullanılmalı.	A2	1	6
		• Eğitsel ajan kullanılmasına bakarım.	A7	1	6
İlgisiz	15	• Deneyerek karar veririm.	A2 A8 A14	3	100

Diğerlerine nazaran dikkat çekici olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 54’de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %85’si ilgili tepki, %15’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %30’u “Dikkat çekici öğrenme nesneleri içermeli.”, %23’ü “Gelişim özellikleri dikkate alınmalı.”, %23’ü “Materyalin başarısına bakılmalı.”, %12’si “Animasyon içermeli.”, %6 “Gerçek veya yakın görseller kullanılmalı.” ve “Eğitsel ajan kullanılmalı.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Dikkat çekici olması tabii ki en önemli olayı. Bunlardan yararlanmamamızın belki de en önemli sebebi dikkat çekip çocuğu güdülemesi. Çocuğu işin içine katması, dikkat çekici olması yani zaten bunu yapmazdık bu baktığımızda en önemli. Yani..bir sefer de görsel olarak da çocuğa verilecek şey olarak da belki gerçeğe daha yakın simülasyon tarzı şeyler gibi bi de. Hani daha gerçeğe yakın.. Her yerde görebileceği şeyler değil belki ama yine çocuklar üzerinden giderdim.”(A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Bir kitaptan bir metin okutmak yerine. Animasyon seçip öğrenciye izletirsem, bayram temalı ııı... bayram temasını öğrencide daha çok beyinde kalıcı olmasını sağlayacağımı düşünüyorum...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...Görsellerine işte o e-içerikte hocam, etkinlik verilmiş hocam, doğru yanlış gibi bir kavram var , işte buton şeklinde verilmiş öğrencinin dokunması gerekiyor. Yani işte bir cümle yazılmış “Bu doğru mu yanlış mı?” deniyor. Öğrenci, “Doğru mu yanlış mı?” doğruysa öğrenciye diyorum ki işte: “Tahtaya kalk ve sen bas bu butona.”...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...Ben o yüzden empati yoluyla kendimi bir çocuğun yerine koyarak o aradıklarımı belirli süzgeçten geçiririm. Böylece öğrencilerimin ilgisini çekebilecek videoyu bulmaya çalışırım...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...çizgi film karakterlerinin seslendirdiği animasyonlar var mesela. Hani çocuğun ilgisini çekebilecek karakter sonuçta, çizgi film karakterleri bunlar üzerlerinden seslendirildiği zaman bu bilgiler, hani çocuğun ona dikkat kesilmesini sağlıyor bilgiyi almasında...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Hocam burda e-içeriğin içeriğine bakarım. Görseline, sesine dikkat çekici ifadeler kullanılıyor mu içinde bunlara dikkat ederim... içinde süs olmasına dikkat ederim ama 8. sınıf çocuğuna vereceğim zaman daha bilgi verici ve görseli daha az olan bir içerik bulmaya çalışırım mesela...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...Burada da hangi sınıfa hangi düzey de aradığım önemli ben 5. sınıf çocuğuna biraz cafcıflı olması birazcık renkli böyle animasyonların olması dikkat çekici olması önemlidir ama olur da yüksek lisans yaparım üniversitede eğitim görevlisi olarak çalışırsam da o cafcıflar üniversite öğrencisine de biraz saçma gelir...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“...Dikkat çekici... Olup olmadığına açıkçası... çalışma yapraklarından günlüklerden çok görseller dikkat çektiği için animasyonların daha çok dikkat çekeceğini düşünüyorum... çalışma sayfalar dolusu yazıdan farklı olarak görsel zihinde daha çok kaldığı için... öğrenciler konusunda daha etkili oluyor...” (A15 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepki olarak “Deneyerek karar veririm.” şeklinde kod oluşmuştur.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Yine denemeden oluşturamayacağım bir durum öyle mi? Şöyle... Denemeden karar vermiyorum.” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...Burda... ııı.öğrencilerime farklı o hazırlıkta hazırladığım içerikle ilgili ek sorularla... Ya burda ona karar vermek için öncelikle o etkinliğimizi. ııı.içeriği öğrencilerimle beraber yapmamız gerekiyor. Ya bu öğrencilerle denemeden ne kadar dikkat çekici olup olmadığını göremeyiz. Yani etkili tepkilerine olumlu cevaplarına bakarım...Yani etkili tepkilerine olumlu cevaplarına bakarım...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“hani kendimde bakarım açıkcası öğrencilerle denerim hani hangisi daha iyi olabilir hangisi daha öğrencilerin dikkatini daha iyi çek. . . çekip derse daha iyi odaklanabilir diye kendim kontrol ederim”(A14 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 55

Bilgilerin Doğru ve Güncel Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Temalar	Adaylar	f	%
• Araştırma yaparım.	A1 A2 A3 A4 A7 A9 A10 A11 A13 A15	10	28
• İnternette araştırma yaparım.	A1 A5 A7 A9 A10 A12	6	17
• Kitaplardan araştırma yaparım.	A5 A7 A9 A10 A14 A15	6	17
• Türk Dil Kurumunun sitesine bakarım.	A3 A5 A13 A15 A16	5	14
• Alan uzmanlarına danışırım.	A9 A16	2	5

Tablo 55'in devamı

Temalar	Adaylar	f	%
• Güncel makalelerden araştırma yaparım.	A12 A14	2	5
• YÖK'ün tez sisteminin internet sayfasına bakarım.	A12 A14	2	5
• Meslektaşlarıma danışırım.	A6	1	3
• Basını takip ederek bilgimi güncel tutarım.	A8	1	3
• İnternetteki bilgi kirliliğinden dolayı dikkatli olurum.	A11	1	3

Bilgilerin doğru ve güncel olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 55'de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %100'ü ilgili tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %28'i "Araştırma yaparım.", %17'si "İnterneti kullanırım." ve "Kitaplara bakarım.", %14'ü "Türk Dil Kurumuna bakarım." , %5'i "Alan uzmanlarına danışırım.", "Güncel makalelere bakarım.", "YÖK tez sayfasına bakarım.", %3'ü "Meslektaşlarıma danışırım.", "Basını takip ederim.", "İnternetteki bilgi kirliliğine dikkat edilmeli." , şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Bilgilerin doğru olup olmadığına kendi... basamağımda araştırarak... ııı... dışarıya bağlı kalmadan...ya da farklı insanların kullandıkları ya da dünyada olup biten şeylere bakarak böyle karar verirdim. Bu daha çok öğretmenin araştırmasına bağlı bir soru. Yani bunu da kendim araştırarak bir yere takılı kalmadan...ııı...sürekli kendini güncelleyerek yapardım." (A2 kodlu öğretmen adayı)

"Anlatacağım konuyla uyuyor mu ? Yani müfredat ile uyuyor mu örneğin kelime öykümünde bir önceki konularda bahsetmişim hatta ııı... Türk Dil Kurumu değiştiriyor bitişik halde yazılan kelimeleri. Örneğin 2006'da aldığım bir yazım kılavuzu ile 2011'deki değişiklik gösterebiliyor. Bunu araştırarak yani gündemi takip ederek ııı... uygun olup olmadığını anlayabiliriz. İçeriğin

doğruluğunu da ııı... her zaman kullandığımız kaynakları kullanarak ya da güncel olan ama doğru olan veya en çok tercih edilen kaynakları kullanarak sağlayabiliriz.” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...daha doğrusu en hızlı yayılan. ııı. Yer olduğu için internet üzerinden ııı takip ederiz ııı veya bunun dışında yine Türkçe ana diliyle ilgili örneğin ben söylüyüm, dil ile ilgili gelişmeleri yani Türk Dil Kurumunun. Yayınladığı son. ııı. Yayın üzerinden bakarız. ııı. Bu gibi yani genel olarak internet üzerinde ki işte bu resmi kurumlardan bu işi yapan kurumlarla ilgili araştırdığımız alana bağlı olarak... ııı. Bu kurumların yayınladığı bilgileri baz alarak kontrol ederim... ıı ... doğruluğunu ve güncelliğini bunu da yine en yakın ve en hızlı olarak... ıı ... internet aracılığıyla sağlıyoruz teknoloji çağında...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Doğru ve güncel olduğuna ben bu tür durumlarda genellikle meslektaşlarıma danışım ilk önce... Kendimden daha bilgili gördüğüm kişilere danışarak yorumlarını alarak bir değerlendirme yaparak sonuca varırım öyle...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...Nasıl desem, yine şeye bakmak gerekir hocam, internete bakmak gerekir. Mesela yazım kurallarını anlatıyorsam bakacağım Türk Dil Kurumu'dur... Bilgilerin doğru ve güncel olup olmadığına... yine şeye bakmak gerekir hocam, internete bakmak gerekir. Mesela yazım kurallarını anlatıyorsam bakacağım Türk Dil Kurumu'dur...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Getirebilmek için bununla ilgili önceden çok bilgi ön hazırlık yaparız bununla ilgili güncel haberleri falan okuyarak bununla ilgili notlar alarak güncel bilgilerle takip yaparak bunu bu şekilde anlatarak bunu sağlayabilirim...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...ortamında bir araştırma yapabilirim. ııı...Bu konu ile ilgili ...Güvenilir olan bilgiyi güvenilir sitelerden bulucam. Güvenilir siteler, mesela eğitim portalları olabilir... Kitaplara da başvurabilirim. ııı...Başka...Bu konuyla ilgili uzmanlara da yine internet sitelerinden ulaşım da soru sorabilirim. - Onlarında fikirlerini alabilirim.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“... kendim karar verebilirim diye düşünüyorum. Eğer hani çok net bilmediğim bir konuya da araştırma yaparım. ...ben genelde kitapları tercih ediyorum. Hani internette doğru gibi görünen ama çoğu yanlış olan bilgiler var . Çok fazla güvenemiyorum o yüzden ama ...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...yani acaba ben öğrendikten sonra değişmiş olabilir. Güncel makalelere veya da işte dediğim gibi ÖSYM'nin bir önceki sınavda neler sorduğuna bunu sorup sormadığına bakabilirim... YÖK'ün tez sitesine örnek verebilirim...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“... bilgilerin doğru ve güncel olup olmadığını ııı... yine bu alanda mesela uzman kişilere, uzman kişilerin görüşleri alınabilir mesela ııı...TDK'nın sitesinde kontrol edilebilir mesela hazırlanmış bir içerik var. Direk bunun çıktısını alıp veya indirip öğrencilere uygulamak yerine önce kontrol edilmeli. Dediğim gibi mesela TDK'nın sitesinde...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 56

Başarısının (Daha Önce Kullanılma Oranı) Kanıtlanmışlığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	70	• Daha önce materyali kullananların yorumlarına göre karar veririm.	A1 A2 A3 A8 A10	5	32
		• Başka öğretmenlere danışırım.	A4 A6 A7 A9 A10	5	32
		• Sosyal medyada araştırma yaparım.	A7 A12 A13 A16	4	24
		• Materyalin ödül almışlığını dikkate alırım.	A14	1	6
		• Makale ve tezlerden araştırırım.	A14	1	6
İlgisiz	30	• Deneyerek karar veririm.	A3 A5 A8 A10 A11 A13 A16	7	58

Başarısının (daha önce kullanılma oranı) kanıtlanmışlığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 56'da görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %70'i ilgili tepkilerden, %30'u ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %32'si "Daha önce materyali kullananların yorumlarına göre karar veririm." ve "Başka öğretmenlere danışırım.", %24'ü "Sosyal medyada araştırma yaparım.", %6'sı "Materyalin ödül almışlığını dikkate alırım." ve "Makale ve tezlerden araştırırım." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Bunu da mesela uygulayanlardan illaki bir dönüt alabiliyorsam bu içeriği uygulayan birisi varsa onların dönütlerine göre ya da farklı insanların.. Yorumlarına göre bunu yapan insanların elde edilen verilerden iyi yönlerini kötü yönlerini kıyaslayarak benim uygulayacağım kitleye uygun mudur, değil midir? Düşünerek, bakarak. Bu yüzden güncelliğine böyle karar verirdim." (A2 kodlu öğretmen adayı)

"...başarısının kanıtlanması için önce bunu uygulamam gerekir. Uyguladıktan sonra öğrencide ki değişikliği analiz ederim... daha önce kullanan öğretmen adaylarının yorumlarını takip ederim ve kullanma frekanslarına bakarım en çok hangi içerik kullanılıyor..." (A3 kodlu öğretmen adayı)

" ... Başarısının daha önce kanıtlanmışlığına... ...ancak yapmış olan ııı... bir öğretmene sormak gerekir hocam. Onun fikirlerini düşüncelerini almak gerekir...bununla ilgili öğretmenlerin düşüncelerini alırım... yani öğretmenlerin oluşturduğu çeşitli platformlarda var hocam internet üzerinden yani oradan da herhalde ulaşılabilir, bilgi edinilebilir. Onu kim paylaşmışsa ona sorabilirim..." (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Uygulanmış ise eğer, sonucuna bakarım... Ya da ben mesela bir sınıfta uyguladığım ve sonuç aldıysam diğer sınıfta da hani aynı sonucu alıp alamayacağıma bakarım... başka bir yerde uygulanıp uygulanmadığını nereden bilebilirim, mesela kendi meslek arkadaşlarım. Bu içeriği uyguladıysa onların tavsiyelerine başvururum, mesela onlar nasıl sonuç almışlar buna başvururum...”
(A10 kodlu öğretmen adayı)

“...Hani tutum ölçeklerle yapılabilir öğrencilere hani... oo...materyalden memnun kaldınız mı? Olumlu muydu örnek veriyorum...öğretmenler memnun kalmış mı? Bu bilgilere de...ııı...hocam araştırma yapan hocalarımız internette paylaşıyor ya makaleler...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“...Başa... ya başarısı ııı... tabi bu makaleler falan tezler hani onay... onaylandıktan sonra yayınlanıyor ya. O nedenle doğru olduğunu düşünüyorum... Hani başarısı o yönde doğ... şey yapabiliriz... Ya mesela ödül falan almı... ödül falan almış mı onlara falan bakarım mesela ödüllü kitaplar falan oluyor veya...”
(A14 kodlu öğretmen adayı)

“...Şöyle ııı... öğrencilere yine uygulama yapılabilir eğer öğrencilerde ııı... verim yüksek düzey ise ııı... bence kullanılabilir. ııı... yani birazda mutlak değerlendirme yapılmalı burada hani test sonucu uygulandığında çocukların geçip geçemediklerine bakmak lazım... ..kullanmış ııı... kişilere danışılabilir. Onların tecrübelerinden faydalanılabilir ne gibi. Eksikleri kullanılabilirliği açısından ne derecede olduğu. ...konu bağlamında mesela Facebook'da benim üye olduğum bir grup var. Türkçe öğretmenleri bilgi paylaşımı diye. ııı... burada veya yine internette çeşitli bloglar, forumlar var...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerden sadece “Deneyerek karar veririm.” şeklinde kod oluşmuştur.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...başarısının kanıtlanması için önce bunu uygulamam gerekir. Uyguladıktan sonra öğrencide ki değişikliği analiz ederim... daha önce kullanan öğretmen adaylarının yorumlarını takip ederim ve kullanma frekanslarına bakarım en çok hangi içerik kullanılıyor...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“... Başarısının daha önce kanıtlanmışlığına... ..ancak yapmış olan ııı... bir öğretmene sormak gerekir hocam. Onun fikirlerini düşüncelerini almak gerekir...bununla ilgili öğretmenlerin düşüncelerini alırım... yani öğretmenlerin oluşturduğu çeşitli platformlarda var hocam internet üzerinden yani oradan da herhalde ulaşılabilir, bilgi edinilebilir. Onu kim paylaşmışsa ona sorabilirim...” (A7 kodlu öğretmen adayı)

“...Uygulanmış ise eğer, sonucuna bakarım... Ya da ben mesela bir sınıfta uyguladığım ve sonuç aldıysam diğer sınıfta da hani aynı sonucu alıp alamayacağıma bakarım... başka bir yerde uygulanıp uygulanmadığını nereden bilebilirim, mesela kendi meslek arkadaşlarım. Bu içeriği uyguladıysa onların tavsiyelerine başvururum, mesela onlar nasıl sonuç almışlar buna başvururum...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...Hani tutum ölçeklerle yapılabilir öğrencilere hani... oo...materyalden memnun kaldınız mı? Olumlu muydu örnek veriyorum...öğretmenler memnun kalmış mı? Bu bilgilere de...ııı...hocam araştırma yapan hocalarımız internette paylaşılıyor ya makaleler...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“...Başa... ya başarısı ııı... tabi bu makaleler falan tezler hani onay... onaylandıktan sonra yayınlanıyor ya. O nedenle doğru olduğunu düşünüyorum... Hani başarısı o yönde doğ... şey yapabiliriz... Ya mesela ödül falan almı... ödül falan almış mı onlara falan bakarım mesela ödüllü kitaplar falan oluyor veya...” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“...Şöyle ııı... öğrencilere yine uygulama yapılabilir eğer öğrencilerde ııı... verim yüksek düzey ise ııı... bence kullanılabilir. ııı... yani birazda mutlak değerlendirme yapılmalı burada hani test sonucu uygulandığında çocukların geçip geçmediklerine bakmak lazım... ..kullanmış ııı... kişilere danışılabilir. Onların tecrübelerinden faydalanılabilir ne gibi. Eksikleri kullanılabilirliği açısından ne derecede olduğu. ...konu bağlamında mesela Facebook'da benim üye olduğum bir grup var. Türkçe öğretmenleri bilgi paylaşımı diye. ııı... burada veya yine internette çeşitli bloglar, forumlar var...” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 57

Tarafsız (Yönlendirmelerden Uzak) Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	79	• İçeriğin tarafsızlığını inceleyip kontrol ederim.	A9 A12 A13 A14 A15 A16	6	40
		• İdeolojilerden uzak içerikler kullanılmasına dikkat ederim.	A6 A15 A16	2	13
		• Farklı kaynaklardan araştırma yaparak karar veririm.	A1	1	7
		• Olması gereken sınırları kendim belirlerim.	A2	1	7
		• Konu dışına çıkılmamasına dikkat ederim.	A3	1	7
		• Herhangi bir yüceltmeye ya da aşağılamaya izin vermem.	A5	1	7
		• Etnik hassasiyetlere dikkat ederim.	A5	1	7
		• Tarafsız ana kaynaklar kullanırım.	A8	1	7
		• Nesnel ifadeleri tercih ederim.	A10	1	7
İlgisiz	21	• Başka öğretmenlerden yardım alırım.	A11 A13 A16	3	75
		• Herkes tarafından kabul görüyorsa tarafsızdır.	A4	1	25

Tarafsız (yönlendirmelerden uzak) olup olmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 57’de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %79’u ilgili tepkilerden, %21’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %40’ı “İçeriğin tarafsızlığını inceleyip kontrol ederim.”, %13’ü “İdeolojilerden uzak içerikler kullanılmasına dikkat ederim.”, %7’si “Farklı kaynaklardan araştırma yaparak karar veririm.”, “Olması gereken sınırları kendim belirlerim.”, “Konu dışına çıkılmamasına dikkat ederim.”, “Herhangi bir yüceltmeye ya da aşağılamaya izin vermem.”, “Etnik hassasiyetlere dikkat ederim.”, “Tarafsız ana kaynaklar kullanırım.”, “Nesnel ifadeleri tercih ederim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Farklı kaynaklara bakarak. Yine araştırma yaparım...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Tarafsız... Yani bu çizilmesi gereken sınırlar...olduğu için... Bu sınırları çizip buna göre planlayacağım için. Bunun farkına varabilirdim. Bulabilirdim. Taslak olarak planlarken. Bunun yorumunu getirebilirdim...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...yani Türkçeyi çok güncel veya kürtçeyi anlatırken diğer dillerle ilgili aşağılayıcı cümleler kurmama.....herhangi bir tarafsızlık veya yüceltme veya. 111. Düşürme aşağılama anlamında 111 bu şekilde kontrolümü sağlarım yani ben...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“Ona en önemli şöyle kara veririme-içerikle ilgili bilgi edindiğim sitelerin ve kaynakların gerçekten de taraflı veya tarafsız olduğuna bakarım. 11...gerçektende bu anlamda...111...özgün olan kendini ispatlamış olan...11...bu konuda kendi sınırları dışına çıkmayan kendi prensiplerini yapan bazı site ve kaynaklar var.Oralrden bilgili edinirim. Bu şekilde sağlayabilirim.” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“Tarafsız olup olmadığına...e-içeriğın ne... neye ne amaçla hani hizmet etmek için oluşturulduğunu anlamaya çalışırım. Yani içerikten...Iıı...Konudan bağımsız düşündüğüm zaman içeriği ben saf bir şekilde ne çıkıyor buna bakarım. Çünkü öğrenciye bir konunun içinde vermeye çalışırken konudan uzaklaşan öğrencilerde onu direk o konunun dışında değerlendirecekler. Onlar orada verilen esas içeriği oluşturanın vermek istediği o farklı yanlı amacı anlayabilirler. Bunun önüne geçmek içinde kendimde konunun dışında içeriği değerlendirmeye çalışırım.” (A9 kodlu öğretmen adayı)

“Ya kendim bakarım öncelik ile kendim bakarım. Hani herhangi bir yönlendirme görmediğim sürece benim için objektiftir yani.” (A14 kodlu öğretmen adayı)

“...yani tam anlamıyla hani...kimin nasıl düzenlediğine bağlı hani görebileceğim miyim nasıl düzenlendiğine bağlı hani herhangi bir düşünceyi aktarmak herhangi bir düşünceyi empoze etmemesi lazım yani bunu bağlı olarak düşünüyorum şu an kendi bildiklerinin değil de genel geçer programların öğretilmesinin...olduğunu varsayarak böyle taraflı olup olmadığına karar verebilirim...”

“Iıı... İçerdiği bilgiler yine kontrol edilmeli bence. Yani bilgilerin güncelliği, doğruluğu, tarafsızlığı önce öğretmen tarafından kontrol edilmeli. ne biliyim mesela kullanılan içerikte Iıı... Atıyorum herhangi bir kurumun, kişinin veya siyasi söylemin olmaması gerektiği gibi.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerden %75’i “Başka öğretmenlerden yardım alırım.”, %25’i “Herkes tarafından kabul görüyorsa tarafsızdır.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Şu topluca bir şekilde herkes tarafından kabul görmüşse tarafsız olduğuna karar verebilirim...Bu dönemin başında, bir Türkçe ders kitabı geldi. Kaçınıcı sınıf olduğunu hatırlamıyorum. Bir hayvan figürü vardı. Çok yanlış bir şekilde

konulduğu için bütün hocalar tarafından hani şu an Türkiye’de çok farklı okullarda olduğu için Mesleki olsun, Anadolu olsun, İmam Hatip olsun bütün hocalarda bunu gördü yani ortaokul, ilkokul hepsi aynı şekilde bildirebildiği için sonuçta hepsi birbirinden farklı ...düşünüyor. Tarafsız bir şekilde o yüzden ben öyle söyledim. -Çoğunluk, çoğunluk. Ben çoğunluk derim hocam. Çünkü çoğunluk önemli...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...birçok kişiyle karar vermek daha mantıklı...ııı...örneğin bir şube...Türkçe öğretmenleri var... Bunu bütün...oo.Türkçe...öğretmenleeeiyle aynı sınıfta kullanıcaz.O yüzden beraber karar vermem daha iyi benim için. Tek başıma karar vermek...te...Çünkü grup olarak karar vermek daha kolay diyorum herkesin fikirlerini almak...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

“Şöyle... daha önceden kullanmış ııı... kişilere danışılabilir. Onların tecrübelerinden faydalanılabilir. ...konu bağlamında mesela Facebook'da benim üye olduğum bir grup var. Türkçe öğretmenleri bilgi paylaşımı diye. ııı... burada veya yine internette çeşitli boglar,forumlar var. Buradaki kişilere danışılabilir ııı... bu konu ile ilgili içeriği kullanmış. Kişilere danışılabilir. Bu genel geçer bir kuralların olduğu çerçevenin dışına çıkılmışsa kullanılamaz, tarafsız değildir.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 58

Dilin Doğru Güzel ve Etkili Kullanılıp Kullanılmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?

Temalar	Adaylar	f	%
• Yazım ve noktalama kurallarına uygun olmasına dikkat ederim.	A4 A7 A8 A10 A11 A12 A13 A14 A15	9	22
• Kurallı ve akıcı bir dil kullanılmasına dikkat ederim.	A1 A4 A5 A6 A8 A10 A14 A15 A16	9	22
• Anlatım bozukluğu olmamasına dikkat ederim.	A6 A7 A10 A12 A13 A15	6	14

Tablo 58'in devamı

Temalar	Adaylar	f	%
• Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim.	A3 A4 A14 A15 A16	5	12
• Dil bilgisi kurallarına uygun olmasına dikkat ederim.	A10 A12 A13 A15	5	12
• Yabancı kelimelerden arındırılmasına dikkat ederim.	A5 A6 A9 A11	4	9
• Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederim.	A4 A9 A11	3	7
• Türkçenin zenginliklerini anlatmasına dikkat ederim.	A1	1	2

Dilin doğru güzel ve etkili kullanılıp kullanılmadığına nasıl karar verirsiniz? Tablo 58'de görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %100'ü ilgili tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %21'i "Yazım ve noktalama kurallarına uygun olmasına dikkat ederim." ve "Kurallı ve akıcı bir dil kullanılmasına dikkat ederim." %14'ü "Anlatım bozukluğu olmamasına dikkat ederim.", %12'si "Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat ederim." ve "Dil bilgisi kurallarına uygun olmasına dikkat ederim." %9'u "Yabancı kelimelerden arındırılmasına dikkat ederim.", %7'si "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederim.", %2'si "Türkçenin zenginliklerini anlatmasına dikkat ederim." şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

"Ben bir Türkçe öğretmeni olduğum için hani Türkçenin kurallarına uygun mu, Türkçenin zenginliklerini anlatıyor mu ona göre. Kontrol ederim. Başka kaynaklardan araştırırım. Eğer yetersiz olursa; ona göre. Uygun olup olmadığına bakarım." (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...Öğrencinin anlayabilecek düzeyde olup olmadığına bakarım eğer öyle ise zaten kullanırım. Önce kendim kullanırım daha sonra öğrencilerime aktarırım...”

(A3 kodlu öğretmen adayı)

“...Türkçe yani işte TDK yazımda, noktalamada ne dediyse o şekilde, onu kullanarak bakarım. O şeyi doğru kullanmış mı? ...Öğrencinin seviyesine göre vurgusuna falan dikkat ederek ama tabi her zaman seviyesine göre... vurguyu nerede yapması gerekiyorsa ona dikkat ederek bende dikkat ederim...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...Türkçe dersi içeriği hazırlarken 111 konunun bir yerinde kimsenin anlayamadığı bir İngilizce ya da bir Fransızca en çok buradan kelimeler geçtiği için söylüyorum bu. 111. dillerin 111 kullanmak 111 çok işte sizin bilgili olduğunuzu göstermiyor yani onun yerine aslında onu karşılayacak binlerce sözcük var tabi bir insan ne kadar...Doğru yani düz cümle diyebileceğimiz şekilde kullanırım...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“...Yani bir kere cümle kuruluşunda olsun diyaloglar olsun bunları kesinlikle dikkat edilmesi lazım Türkçe kelimelerin kullanılması, doğru telaffuz edilmemesi, anlatım bozukluğu yapılmaması...Temiz net çok kısa da olmayacak basitte olmayacak idare edebilecek şekilde. Onu işte kafasında kuracak öznesine, yüklemine ... bütün şeylerin içerisinde tamlamaların olduğu güzel sıfatların kullanıldığı öğrencinin böyle cümlenin öğelerini seçebileceği cümleler olması gerekiyor...” (A6 kodlu öğretmen adayı)

“...fazla yazım yanlışı yoksa... imla hataları falan yoksa, noktalamalar doğru şekilde yapılmışsa buna bu şekilde karar verebilirim çünkü bizim yazıda en önemli noktalamalar en önemli çok önemli noktalarda doğru yerlerde kullanmamız gerekiyor. ...özellikle yazdığı veya kaynağı bilgiyi aldığım o

kaynakla daha önce yapılan yorumlara bakarım. Daha önce o kaynakla ilgili olumlu olumsuz yorumlara bakarım...istenen akıcı bir Türkçeye anlatılmış mı dili düzgün kullanmış mı? Ya bunlara dikkat ederek çıkarırım ...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...Kurallı cümleler olmaya. Yani devrik cümleler değil kurallı cümleler kullanılmalı. benim vereceğim bilgi bilimsel bir bilgi ise mesela onu şiir gibi edebi bir...cümlelerin kısa, net ve kurallı cümleler olmasına dikkat ederim, devrik cümlelerden ziyade. Anlatım bozuklukları olmamalı. Çelişkili ifadeler bulunmamalı. Yani bir bilgiyi ...cümlelerin kısa, net ve kurallı cümleler olmasına dikkat ederim, devrik cümlelerden ziyade. Anlatım bozuklukları olmamalı. Çelişkili ifadeler bulunmamalı. Yani bir bilgiyi...” (A10 kodlu öğretmen adayı)

“...Mesela bir hikaye metninin sesli okunmuş halini ben çocuğa dinletmek istiyorum. Bu hikayeyi okuyan kişi gerçekten kelimeleri doğru telaffuz ediyor mu? Bu bir şiirse eğer şiirde duyguları vererek okumuş mu ya da arkasına bir fon müziği kullanmış mı diksiyonu düzgün mü bunlara bakarım. Eğer yazılı bir kaynaksa e-çerikse bulmaca diyelim ki. Kullanılan kelimelerin mesela yabancı karşılıkları mı verilmiş yoksa Türkçeleri mi kullanılmış buna dikkat ederim...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

“...anlatım bozukluğu olup olmadığını dilin bazı kelimelerin yanlış kullanıldığını işte “-de”nin “da”nın ayrılması...Hani ben dilbilgisi kurallarına bir kere o metnin uyuyor olması gerekiyor... “-de” “-da” ayrı yazılması mu eki ayrı yazılacak virgülden sonra boşluk bırakacak mesela bunları yapmayan o kadar insan var ki... Yine sıkıcı olur dediğim gibi anlatım bozukluğu olmaması özneyle yüklem uyuşması nesneyle yüklem oluşması gerekir. İşte özne tekil yüklem çoğul olmaması gerekir...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“...E-içerikte hocam dediğim gibi...111...Dil bilgisi kurallarına Türkçe öğretmeni olarak. Hakim olmam gerekiyor. 111.Bunun kontrolünü yaparım. Dediğim gibi... bizim yön. Hani yöneleceğimiz kaynak TDK tek dediğim gibi... Yazım kılavuzudur... anlatım bozukluğu var mı? Yani buna dikkat ederim tabi ki... Yani şu...şölye bir materyal düz...yaparken örneğin ,baştan başladık ya. Zaten bütün maddeler önemli. Bu maddelere...111...uymazsan zaten doğru bir materyal... Kullanışlı bir materyal çıkmaz ortaya...” (A13 kodlu öğretmen adayı)

Tablo 59

Etik Konusu İle İlgili Nelere Dikkat Etmemiz Gerekir?

Tepkiler	%	Kodlar	Adaylar	f	%
İlgili	75	• Alıntı yaparken kaynak belirtilmesine dikkat ederim.	A6 A7 A8 A11 A14 A15	6	40
		• Dini veya etnik konularda bir yüceltme veya yerme olmamasına dikkat ederim.	A3 A4 A5	3	20
		• Ahlaksız bir dil olmamasına dikkat ederim.	A4 A16	2	13
		• Metinlerin tarafsız olmasına dikkat ederim.	A7 A12	2	13
		• Öğrencinin gelişim özelliklerine uygun ifadeler olmasına dikkat ederim.	A11	1	7
		• Kişisel bilgilerin gizliliğine önem verilmesine dikkat ederim.	A10	1	7
İlgisiz	25	• Bilmiyorum.	A1 A6 A13	3	60
		• Deneyerek öğrenciden dönüt alırım.	A2	1	20
		• Ölçme değerlendirmelerde adaletli olmalıyız.	A12	1	20

Etik konusu ile ilgili nelere dikkat etmemiz gerekir? Tablo 59’da görüldüğü gibi E-içerik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bu maddeye yönelik yanıtların %75’i ilgili tepkilerden, %25’i ise ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. İlgili tepkilerin %40’ı “Alıntı yaparken kaynak belirtilmesine dikkat ederim.”, %20’si “Dini veya etnik konularda bir yüceltme veya yerme olmamasına dikkat ederim.”, %13’ü “Ahlaksız bir dil olmamasına dikkat ederim.”, “Metinlerin tarafsız olmasına dikkat ederim.” %7’si “Öğrencinin gelişim

özelliklerine uygun ifadeler olmasına dikkat ederim.” ve “Kişisel bilgilerin gizliliğine önem verilmesine dikkat ederim.” şeklinde kodlardan oluşmaktadır.

İlgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“... yeni bir animasyon seçtiğim... seçtiğim animasyon da böyle ııı... dini içerikli bir konu olabilir bu gözümünden kaçmış olabilir ve sınıfta farklı inançlara sahip öğrenciler olabilir bu etik kurallarına aykırı olmuş olabilir. Veya öğrenciyi incitecek bir durum olabilir bunu önceden, bunu önceden araştırmam gerekir, kontrol etmem gerekir. Sınıfa uygulamadan önce iyice kendim araştırmam...” (A3 kodlu öğretmen adayı)

“...Etik olarak hocam... İlk dikkat edeceğim yani öğrencilerin hepsinin farklı kültürlerden olduğunu baz alarak etik olarak buna dikkat ederim Sonuçta belli bir lakaplar takılıyor , öğrencilere yaşadıkları bölgelere göre de verilebiliyor bu, bu şey...Şu an Türkiye’de din olarak sadece Müslüman çoğunluğu değil de farklı dinlerden olan insanlar da var. Mesela “gavur” kelimesi hocam bu benim yaşadığım yerde Adana’da çok kullanılıyor. Ama doğru bir tabir değil. Ancak Antakya’da yaşayan Hristiyan vatandaşlarda olduğu için oradaki öğrenci bunu gördüğü zaman bu ona kötü gelecektir...” (A4 kodlu öğretmen adayı)

“...inançlarını, duygularını, düşüncelerini ve cinsiyetlerini rencide etmeyecek veya onları aşağılamayacak...” (A5 kodlu öğretmen adayı)

“ Burda...dikkat etmemiz gereken bana göre en önemli nokta eğer bununla ilgili bir paylaşımını veya yaptığı bir çalışma bilim adamı veya...ııı...herhangi bir yazar varsa aldığımız bir kaynağın kaynakça türünü belirtmemiz gerekiyor...” (A8 kodlu öğretmen adayı)

“...Etik denilince benim aklıma ilk gelen güvenilirlik ve gizlilik geliyor yani. Nedense etik denilince ilk aklıma o geliyor, kişisel bilgilerimize güvenilirliği ve

gizliliği önemli bunun etik kurallar çerçevesinde korunması da önemli. ııı...
güvenlikten kasıtım yani başkaları ile paylaşılmaması ne biliyim o şekilde
söyleyebilirim, başkaları ile paylaşılmaması kişisel verilerin. Bu şekilde
açıklayabilirim, ııı... doğru bilgiyi olmasına da özen göstermeliyiz tabiki...” (A10
kodlu öğretmen adayı)

“... Etik konusunda nelere dikkat ederim... eee... içeriğin tüm öğrenci seviyesine
uygun olup anlaşılır olmasına dikkat ederim. Birinin anlayıp birinin anlayamaması
etik olmaz...” (A11 kodlu öğretmen adayı)

İlgisiz tepkilerden %60’ı “Bilmiyorum”, %20’si “Deneyerek öğrenciden dönüt
alırım.”, "Ölçme değerlendirmelerde adaletli olmalıyız." şeklinde kodlar oluşmuştur.

İlgisiz tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“Etik konusu, bilemiyorum. Daha önceden...” (A1 kodlu öğretmen adayı)

“...gibi çocuğun dönütüne bakarak yolumu çizerdim çünkü bunları çocuk ile
uyguluyoruz, bunlar çocuğun uygulayacağı şeyler. Evet belki çok zaman alabilir
diye düşünüyorum...” (A2 kodlu öğretmen adayı)

“...her zaman orda doğruyu yapmaya çalışırım yani...” (A13 kodlu öğretmen
adayı)

“...çok terbiyeli çocuk 5 puan vereyim işte şu işte biraz haylaz şuna -5 puan
veriyim. Bunu yaparsak ölçme açısından bir sıkıntı olur hocam. Bu bir hatadır.
Ölçme hatası bunları yapmamız gerekir...” (A12 kodlu öğretmen adayı)

“... Ya bunu yaparım hocam onun dışında hani veya izin alırım veya
araştırmasından yola çakaraktan yaptığıma dair ona bir teşekkür veya bir alıntı
yaparım yani...” (A14 kodlu öğretmen adayı)

FATİH Projesi hakkında algılarına ilişkin bulgular. “FATİH Projesi Hakkında Bilgilerinizi Paylaşır mısınız?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara göre algıları aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere iki katılımcı (A2, A12) hariç geriye kalanların hiçbiri FATİH Projesi ile ilgili üniversitedeki eğitim sürecinde seminer, konferans, ders veya bilgilendirme almamıştır. Katılımcıların hiçbiri FATİH Projesinde paylaşılan teknolojileri tam olarak bilmemektedir. Katılımcılar “Akıllı tahta”, “tablet” ve “EBA” hakkında çok az bilgiye sahipken bunların dışında paylaşılan teknolojik imkanlardan habersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar FATİH Projesi hakkındaki bilgilerini basın organlarından edinmiş ve öğretmenlik staj uygulamalarında okullarda öğretmenlerin lütfettikleri kadarı ile deneyim sahibi olmuşlardır. Öğretmen adayları FATİH Projesi kendi içinde kapalı bir sistem olduğundan dolayı sisteme erişememektedirler.

FATİH Projesi ile ilgili tepkilere yönelik bazı ifadeler şu şekildedir:

“FATİH Projesi değil de, genel anlamda söylüyüm, bu anlamda teknolojik aletlerin kullanımı adına bunun için ayrı bir ders olması gerektiğini düşünüyorum İıı. . . mesela üniversitelerde genellikle bilgisayar dersleri var ama yeteri düzeyde değil tamamen İıı. . . sınava yönelik olduğu için pek bir yararı olduğunu düşünmüyorum. Bu büyük bir eksiklik keşke olsaydı detaylı bir şekilde, öğretmen adaylarının kendini bu konuda geliştirmelerini sağlardı yani ben o konuda kendimi eksik hissediyorum kesinlikle üniversite birşey katmadı bu anlamda kendimiz ne yapabildiysek.”(A1 kodlu öğretmen adayı)

“Yani, FATİH Projesi İıı... okullarda teknolojiyi destekleyen bir proje e.. aslında çıkış olarak doğru bir proje olduğunu düşünüyorum, yani teknoloji ile birlikte daha üst düzey sınıf ortamlarında öğrenciye dediğimiz gibi bazı farklı duyulara hitap ederek öğretmeyi amaçlayan bir proje. FATİH Projesi hakkında teknolojik

olarak neler paylaşıldı?... Yani bu konuda bir bilgim yok. Teknolojik olarak neler öğretmenler ile paylaşıldı çünkü daha yeni mezunum ve Milli eğitim ortamında da bunun çok fazla yani yaptığım staj ortamında bir, böyle bir ortama girebildim, hani böyle bir ortamda da çok fazla bir şeye de kulak şeyim olmadı yani şahit olmadım. Hani belki ilk başlarda eğitimler verilmiştir öğretmenlere bir şeyler yapılmıştır ama bununla ilgili pek bir bilgim yok şimdi ne söylesem olmaz. Sadece öğretmenlere de yani eskiden, geleneksel eğitimden gelen öğretmenlere de, bu FATİH Projesi ile ilgili belki eğitimlerin ya da bu teknolojiyi kullanma ile ilgili, çocuğa teknolojiyi sen nasıl öğretebilirsin, nasıl kullandıra bilirsin ya da sen teknolojiyi nasıl kullanarak dersi anlatabilirsin gibi seminerlerin ya da hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekli diye düşünüyorum.”(A2 kodlu öğretmen adayı)

“Yani çok fazla ııı... detaylı yönde bilgi olmamakla birlikte FATİH Projesi ııı... eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına temel bazda bu düşüncelerle geliştirilmiş ,genellik eşitlik ilkesini de kapsayan bütün öğrencilere yayılmak amacıyla bilgisayarlı bir eğitim.. Televizyon üzerinde...ııı... işte gerekli videolarla görsellerle oluşturulan bir proje diye biliyorum. Ya bununla ilgili olarak bizimle veya öğretmenler kısmıyla... herhangi bir bilgi paylaşılmadı, FATİH Projesiyle ilgili. Yani.. Şey olarak..ııı..Somut olarak bizde şey var sadece bizim kullandığımız. Ya gerçi kullanımını da biz kendimiz ııı.. edindiğimiz televizyonlar... FATİH Projesinde. Sadece duydum Onu da televizyonlar üzerinden haberler kısmından işte FATİH Projesiyle ilgili ve çok kısa olmak... 2-3 dakikalık bir haber... portal olarak düşünün.. Bu şekilde bunun dışında bir kon.. konferans, veya söyleşi, bunla ilgili bir eğitim ...ııı... denk gelmedim veya almadım...ııı... Afiş veya farklı bir şekilde de herhangi bir sosyal medya üzerinden de paylaşım görmedim.”(A5 kodlu öğretmen adayı)

“Hı FATİH Projesi şöyle bir şey FATİH Projesini ben lisedeyken başlamıştı. Akıllı tahtanın gelmesiyle sınıflara ondan sonra öğretmenlere hizmetiçi verildiğini biliyorum ama bu FATİH Projesinin birden bire çıkması şey oldu. Plansız programsız gibi hissettim ben. Öğretmen adayı olarak çünkü ilk geldiği zamanlar hatırlıyorum lise son sınıfta mıydım 3. Sınıfta mıydım, öğretmenler şaşırmişti böyle bir teknolojinin sınıfta olmasına yani pek hazır değildi yani öğretmenler buna. Ben böyle yorumluyorum ama gelmesi güzel bir şey, çünkü tabi eğitim içerisinde materyal anlamında akıllı tahta kullanılması özendirilmesi güzel bir şey. Hem öğrencilerin dikkatini daha çok çekiyorsunuz. Hem de. . . 11. . verilmek istenen mesajları. . öğrencilere daha kaliteli bir şekilde verilmesini sağlıyorsunuz yani bence güzel bir şey. Proje hakkında benim bildiğim bütün sınıflarda 1. sınıflardan tutun şeye kadar. üniversiteler de ki sınıflarda kullanılmasına kadar biliyorum hocam. Onun haricinde öğrencilere tablet dağıtıldığını biliyordum. Liselerde. hocam teknolojik alanda yapılan çalışmaları pek bilmiyorum çünkü üniversite de düşünmedik tartışmadık bunu. . Onun haricinde lisedeyken de sadece akıllı tahtayla tanışmıştım. O kadar biliyorum yani. Üniversitede hani bunla alakalı ders, etkinlik, seminer, konferans veya buna benzer bir şey Hiç olmadı hocam.”(A6 kodlu öğretmen adayı)

“FATİH Projesi, FATİH Projesi ile birlikte akıllı tahtalar, sınıflarımıza akıllı tahtalar geldi. bir de sanırım öğrencilerimize tablet mi dağıtılmıştı neydi, 11. . . her sınıfta akıllı tahta tabiki internet ve tablet öyle hatırlıyorum. Yani akıllı tahta kesin de. FATİH Projesi ile başlayan ama tablette dağıtılmıştı diye hatırlıyorum da sonra onu geri kaldırdılar herhalde. Yani daha çok FATİH Projesinin amacı teknolojiyi 11. . . sınıflara, okullara sokmak ve öğretmenin aynı zamanda öğrencilerine öğretme, öğrenme sürecinde öğrencilerin yararlanmasını sağlamak

bu amaçla oluşturulmuş bir proje. Yani direk öğretmenler ile İ11. . . ne verdikleri hakkında bilgim yok, herhalde öğretmenlere birşey vermediler sadece sınıfa bir akıllı tahta, öğretmenlere de, öğrencilere de tablet verildi birde muhtemelen şey verilmiştir yani İ11. . . Ben staj yaparken gördüğüm sınıflarda akıllı tahta, öğrencilerde tablet yok onu haberler de duymuştum öyle hatırlıyorum İ11. . . yine öğretmen odasında akıllı tahta ve şey İ11. . . veri tabanından yararlanabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'nın veri tabanından yararlanabilmek için hem öğretmenlere, hem öğrencilere birer şifre Öyle hatırlıyorum yani bu şekilde biliyorum hocam. Bu bilgileri nereden edindim İ11. . . zaten şeyi gördüm, akıllı tahtaları gördüm. Staj yaptığımda İ11. . . gerisi de basından duyduğum kadarı ile. Proje konusunda hiçbir ne konferans, ne seminer hiç bilgilendirme olmadı. Hadi üniversite bunu yapmadı bir öğretmen ya kardeşim bu nedir hadi bakayım demesi gerekirdi. Benim eksikliğim, benim bunu araştırmam lazımdı, merak lazım sonuçta.”(A7 kodlu öğretmen adayı)

“FATİH Projesi..11..bildiğim kadarıyla 2010 yılında tüm okullarda öğrencilerimize...111. Teknolojik olarak sanal ortamda farklı...111..farklı bir eğitim sunabilmek amacıyla oluşturulmuş bir proje. Şu an günümüzde 2017-2018 de Türkiye’de birçok okulda bulunan bir..111..kapsama giren bir proje..111..ordan..bir yine diğer öğretmen adaylarımız.O hafta işleyeceği konuyla ilgili milli eğitim bakanlığının paylaştığı bazı dosyalar sunuları indirerek oradan da faydalanarak istediği konuyu anlatabiliyor.11..Böyle bir avantajı var. Yine hocalarımız kendi hazırladığı sunularını farklı konuyla ilgili dersle ilgili videoları falan FATİH Projesiyle tahtaya yansıtıp oradan öğrencilerine izletebiliyor..111..bunun gibi birçok avantajı var yine öğretmenlerimiz zaman kazanmak için kalabalık sınıflarda tahtada ses filan açarak konuyla ilgili testleri hızlı pratik bir şekilde çözüp.

Çözdüklerinden sonra bunun cevaplarına hemen ulaşabiliyor. Sistem ayrıcalığıyla yani bu tür avantajları olan bu anda okulda uygulanan bir proje. FATİH Projesi... Bu bilgilerimi sınıf ortamında FATİH Projesini kullanarak edindim. Staj dâhilinde gittiğimiz okullarda yaptık. eğitim öğretim yılında öğrencilerimle bazı konuları işlerken konuyla ilgili oradan testler çözdük..11..farklı böyle..bunla ilgili bir ders bir sunum bir konferans gerçekleşmedi. 11. Bunda şöyle bir durum var. Biz katılmadık ama bize karşı gerçekleştirilmedi ama..11.geçen dönemde..11..bazı..11..staj gibi diyelim staj okullarındaki hocalarımıza , stajdaki bizlere öğrencilere ve okuldaki genel duruma göre nasıl hareket etmeleri gerektiği hakkında öyle bir konferans seminer tarzı birşey düzenlendi.111..Böyle birşey oldu ama FATİH Projesiyle ilgili birşey yapılmadı.. öğretmenlerle veya öğrencilerle hangi teknolojiler paylaşılmış Yani onla ilgili bize hiç bir bilgilendirme yapılmadı.”(A8 kodlu öğretmen adayı)

“11..Neler biliyorum, başladığı dönem tam benimde sanırım 11.sınıfta falandır yanlış hatırlamıyorsam. 11...Yani eğitimin içine teknolojiyi dahil etmekle ilgili bir proje. 11...Öğrencilere hatta tabletler dağıtılmıştı bu proje kapsamında sonra dağıtılma durduruldu. Bir sonraki yıl dağıtılmadı. Hatta kardeşim benim lise ikideydi kardeşime de denk gelmişti. Oradan da biliyorum.11...Ve bu FATİH Projesi ile birlikte EBA da daha ortaya çıkmaya başladı, kullanımını yaygınlaştı diye biliyorum. Bildiklerim bu kadar. Öğretmenlerle... Akıllı tahtalar paylaşıldı... Yani akıllı tahtalar sınıflara verildikten sonra kullanımıyla ilgili öğretmenlere seminerler verildi diye biliyorum. Sonrasında öğretmenlere bilgisayar dağıtımı gibi bir şey yapılmadı yanlış bilmiyorsam eğer. Sonrasında yakın zamanda bir haberde okumuştum “öğretmenlere bilgisayar dağıtılacak” şeklinde bir şey... Öğrencilere tablet verilmesinden önce öğretmenlere bilgisayar verilmesi daha etkili

olur diye bir şey okumuştum. Onun dışında sınıflarda zaten projeksiyonlar genel olarak kullanılıyor ama akıllı tahtalar geldikten sonra projeksiyona ihtiyaç kaldığını düşünmüyorum. FATİH Projesi ile ilgili üniversitede bilgi edinebileceğim ders veya etkinlik olmadı, hiçbir şekilde FATİH Projesinden bahsedilmedi. Konferans olup olmadığıyla ilgili hani ben direk takip eden bir öğrenciydim. Olsaydı, büyük ihtimalle görürdüm.”(A9 kodlu öğretmen adayı)

“FATİH Projesi milli eğitimin desteklediği bir proje olduğunu düşünüyorum. Eğitimin teknolojiyi bağdaştırmak için geliştirilen bir program. Akıllı tahtalar olsun tabletler olsun bildiğim bu kadar ama ne zaman. olduğunu sorarsanız. yani 4-5 yıl öncesi desem. Teknolojik ürün olarak akıllı tahtalar başta olmak üzere öğrencilere tabletler dağıtıldı. Başka. . . neler var. . . Benim bildiğim bu kadar başka. . . yok. üniversitede ders seminer veya herhangi bir etkinlik olmadı stajda okulda gerek üniversitede staja gittiğimiz okullarda zaten akıllı tahta mevcut. Akıllı tahtalarla birebir ders oldu. Sadece tabletle karşılaşmadım. Benim gittiğim okulda öğrencilerin elinde tablet yoktu. Projeksiyon cihazları falan vardı onları kullandık.”(A10 kodlu öğretmen adayı)

“FATİH Projesi hakkında bilgilerim, genel olarak herkes ne biliyorsa bende az çok onları biliyorum aslında. Yani extra bir bilgim yok. Okullardaki akıllı tahta sistemi, öğrenciler için hazırlanmış Eba ve ona uygun hazırlanmış kitaplar değişti. Artık kitaplarda EBA’nın içerikleri de yer alıyor. Hani bazı etkinliklerde Eba’dan bahsediliyor. Mesela diyelim bir metnin altıncı etkinliğinde diyor ki Eba’nın şu videosunu bulup çocuklara izleterek metinle karşılaştırma yapın. Hani bu tarz şeyler var. Hani içerikler tamamen ona yönelik değişti artık. Öğrencilik zamanımda hocam yani stajdayken biliyorum. Hocam kitapları bir incelediğimiz için zaten staj esnasında giderken ders anlatımı yapacağımız için hani etkinliklere

bakıyorduk haliyle ders anlatırken hangi etkinlikleri kullanacağımıza karar veriyorduk. Hani Eba'dan da yararlanıyorduk o şekilde etkinlik olunca izletiyorduk video falan olunca. Staj hocamızın şifresini alıyorduk hani videoyu bulup bakmak açısından hani o veriyordu. O şekilde giriyorduk. Yoksa girilmiyor yani içerikler görünmüyor. Öğrenci olmak gerekiyor ya da öğretmen olmak gerekiyor ne yazık ki. Hocam bildiğime göre çoğu öğretmene, yönetici ve öğrenciye tabletler verildi. sadece FATİH Projesiyle akıllı tahtalar ve tabletler gelen onun dışında bir bilgim yok. Ama bunların kullanımı nasıl onun hakkında pek bir bilgim yok. Çünkü uygulama esnasında denk gelmedim.

”(A11 kodlu öğretmen adayı)

“Şöyle söylüyüm FATİH Projesi bizim ilçemiz de ben lise 3. sınıftayken biz tanıştık FATİH Projesiyle. Yıl 2012-2013 o eğitim sezonunda biz hiçbir zaman zaten tablet dağıtılmadı biz o FATİH Projesinin tabletleriyle hiç tanışmadım. Akıllı tahtamız oldu sınıfta yani sadece lisedeki bilgim hani kullandığım en azından bu üniversite de de yine akıllı tahtalarımız vardı.. Yani FATİH eğitim projesiyle ilgili sadece fırsatları artırma mantık olarak. Teknolojik ürün olarak Öğretmenlerle okulda neler paylaşıldı bununla ilgili bir bilgim yok. FATİH Projesiyle ilgili bir ders olmadı ama ben bir seminer olduğunu biliyorum. Ya onu da tam olarak şey değilim vakıf değilim onun öyle bir afişi çok net hatırlıyorum FATİH Projesiyle ilgili bizim okulda bir seminer oldu. . ama dediğim gibi içeriği hakkında çok bir fikrim yok.”(A12 kodlu öğretmen adayı)

“Yani hocam teknolojik olarak neler paylaşıldı çok net bir bilgim yok.. şu an... EBA diye bir sistem var.. Bütün dökümanların ders kitaplarının yayınlandığı bir yer.. EBA'yı örneğin bize hiç derste göstermediler. Kendi imkanlarımla öğrenmeye çalıştım. EBAda çok önemli bir bilişim ağı yani. yani şöyle

söyleyeyim üniversitede...111..gerçekten her şey eksik kalıyor. Ama biz kendimizi öğrenmeye çalışmak zorundayız. Her her şeyi de okuldan beklemek doğru değil ama..111..üniversitede de çok bir şey verilmiyor gerçekten.. Ben bunu gördüm üniversitede. Hani anca kendini geliştireceksin kendin bir şeyler yapmaya çalışacaksın. FATİH Projesi ne zaman çıktı tam bilmiyorum da 5-6 sene olmuştur herhalde.. İlk başta Türkiye'nin belirli okullarında uygulanmaya başlandı diye biliyorum. Bu tablet projesi yani. Öğrencilere tablet verildi FATİH Projesinde.. Kitaplar yerine daha kolay taşınabilir. Öğrenciler için daha da verimli olacak diye düşünülen bir proje.. Ama bu projenin çok da tuttuğunu ve..11..olumlu olduğunu düşünmüyorum.. Çünkü bütün okullarda olmadı. 111.ayrım oldu belli bölgelerde oldu.. Bir de kullanışlı gelmedi çünkü öğrencilere vereceksin bu tableti. Öğrencilere o tableti vermek...çok da..111..şöyle söyleyeyim..çok da doğru değil.. şöyle ..öğrenciler kendi kafalarına göre oyunlar falan da yükleyebilir tarzında bir şeyler duymuştum.. Hani bunun öğretici kısmını değil de mesela eğlence kısmını. Kullanabilirler diye düşünüyorum.”(A13 kodlu öğretmen adayı)

“FATİH... Ya.. Bize dediğim gibi çok şey yapmadılar. Çok bir bilgim yok.. teknolojik olarak neler paylaşıldı mesela çok da bir bilgim yok açıkçası.. Hocam biz..111. Lise son sınıftayken uygulanmaya başlanmıştı diye düşünüyorum herkese akıllı tahta.. tablet dağıtacaklardı hatta bizim okulu da pilot okul diye seçmişlerdi. Öğrenciler olaraktan çok sevinmiştik.. Ama malesef bize vermediler. Ama akıllı tahtalar. Akıllı tahtalar yüzde 97 oranında okullara dağıtıldı diye biliyorum ama tablette o başarı sağlamadı diye biliyorum. O verilen tabletler de daha çok dersle ilgili değil daha çok tabletlerde bir sınırlama olmadığı için... Daha çok oyunla veya farklı şeylerle ilgilenmişler. Hani her öğrenci mesela öğretmen her öğrencinin elindeki tableti.. ne bileyim şey yapamıyor. Kontrol edemiyor. E

çocuklarda dünya elinin altında olunca da ister istemez odaklanamıyor. Ben mesela o tabletlerin.. Derse odaklanmayı engellediğimi düşünüyorum. Akıllı tahta ..tabi ki güzel bir şeydi ama öğretmenlerimiz de bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip değildi mesela çoğu öğretmen zaten kullanmadı, çoğu öğretmen açmayı bilmiyordu yani. Açarlarda 1 saat kullanamıyordu yani. öğrenmeye çalışıyordu. Bir şeyler yapıyordu derste.. Hani eğitimde süreyi yiyorlardı. Ben sonradan zaten kaldırıldığını biliyorum çoğunluk. Yani istenilen başarı elde edilemediği için sonradan kaldırıldı diye biliyorum.. Ben öyle duydum hocam da. Ne kadar doğru bilmiyorum..”(A14 kodlu öğretmen adayı)

“FATİH Projesiyle ilgili bilgilerim benim tablet üzerinden eğitim... hani...sanal ortamda eğitim... açıkçası çok aman aman bir bilgim yok yani... Tablet dağıtılarak öğrencilerin tamamen akıllı tahtayla beraber dersleri böyle yönetmelerine dair. Yani ben hep internet üzerinde sanal programlar sınıflar oluşturulup ödevlerin projelerin hep buradan yüklenmesi diye biliyorum. Açıkçası tam bilmiyorum. Eğitim derslerinde program geliştirme gibi biz bir ders görmedik mesela, yani bunun ile ilgili İı... çok... Çünkü teknoloji ile ilgili hiç bir şey görmedik. Program dersi bilmiyoruz, bununla ilgili İı... yani, hani teknolojide olan projeler ile ilgili hiçbir bilgimiz yok, yani kendimizin öğrenmemiz lazım. Ben bunlar ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Eğitim fakültelerinde. Biz teknolojiyi çok etkin kullanamıyoruz. Lafım en son ne kadar cevaplasak bile bir proje soruyorsunuz, onun hakkındaki içerik hakkında bilgimiz çok yok. Niye, çünkü bunu biz okulda o ortamda bunu konuşmuyoruz. ben staja gitmeseydim EBA'yı bile bilmeyecektim.” (A15 kodlu öğretmen adayı)

“İı... FATİH Projesi kapsamında İı... açılımını biliyorum FATİH; fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi. İı... eğitimde, bunun için İı... genel

geçer bilgiler var işte tüm Türkiye'de akıllı tahtalar yaygınlaştırıldı öğrencilere tabletler dağıtıldı gibi ama FATİH Projesinin etkinliği konusunda, verimi konusunda İı... çok da yüksek düzeyde olduğumu düşünmüyorum açıkçası. Şöyle ben staja gittiğimde tecrübe ettim bunu öğretmenlerimiz şu şekilde akıllı tahtaları kullanıyor, İı... ders kitabını akıllı tahtaya yansıtıp İı... Akıllı tahta üzerinden ders işliyor ve akıllı tahtayı kullandığını düşünüyor. Ders kitabını akıllı tahtaya yansıtma değil de ders kitabında ki içeriği akıllı tahta aracılığı ile zenginleştirmek somut örnekler göstermek.... bence bunun klasik öğretimden çok bir farkı yok, kağıt yerine. İı... yani kağıt yerine o kağıdı akıllı tahtaya yansıtıyor ve teknolojiyi kullandığını düşünüyor. İı... yine öğrencilerin kullanımında akıllı tahta kullanımında veya tablet kullanımında İı... çocuklar tableti, akıllı tahtayı müzik dinlemek, film izlemek, oyun oynamak için kullanıyor. İı... bu açıdan bence FATİH Projesi çok da verimli bir proje olmadı. Dediğimiz gibi yine İı... başarıya ulaşmış mıdır ? bilemem ama . Onu söyleyeceğim hem süreci geçtikçe öğretmenler projenin içeriğini. Daha iyi anlamış olabilir ve İı... yeni yetişen, yeni atanan öğretmenler de bu FATİH Projesini akıllı tahta kullanımı olsun, tablet kullanımı olsun bunları daha etkili bir yöntemle daha etkili bir şekilde. Daha yüksek bir başarı düzeyine ulaşacağını düşünüyorum. Bence sadece FATİH Projesi için değil de genel bir eğitim şartı bence. Eğitimde teknolojiyi kullanma açısından. Genel bir eğitim alınması, alması gerekiyor öğrencilerin. Şöyle hani biz yine aldık materyal tasarımı, teknoloji kullanımı tarzı bir ders aldık ama. Çok da yeterli bir ders değil ayrı bir ders olarak olabilir, eğitim de teknoloji uygulamaları gibi bir ders olabilir.” (A16 kodlu öğretmen adayı)

Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterlikleri, teknopedagojik eğitimleri ve e-içerik arama, bulma ve seçme düzey ve algılarına yönelik bulgular ve bulgulardan elde edilen sonuçlar ifade edilecektir. Araştırmanın sonuçları; araştırmanın amacı ve alt amaçları dikkate alınarak belirtilecektir. Araştırmanın sonuçları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacına ait sonuç ve tartışma. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterliği düzeylerine ilişkin bulguların neler olduğu incelenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin öğretmenlik özyeterliği ile öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında “oldukça yeterli” yani ileri düzeye karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenliği dışındaki eğitim fakültesi lisans disiplinlerinde yapılmış birçok araştırma ile de benzerlik göstermektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karabacak, 2014; Yeşilyurt, 2013). Akademik başarısı yüksek olan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında daha yeterli gördüklerini ifade etmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri ile yaşları arasında öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri ile yaşları arasında Türkçe öğretmeni adayları, 25 yaş ve üstü Türkçe öğretmeni adayları, 21 yaş ve altı Türkçe öğretmeni adaylarına göre strateji boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Bu sonuç Türkçe öğretmenliği dışındaki eğitim fakültesi lisans disiplinlerinde yapılmış birçok araştırma ile de benzerlik göstermektedir (Aslan ve Kalkan, 2018; Azar, 2010; Denizoğlu, 2008; Gerçek, Köseoğlu, Soran ve Yılmaz, 2006; Harurluoğlu ve Kaya, 2009). Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçe öğretmeni adayları, öğrencilerin derse

katılımını ve sınıf yönetimini sağlayabilecekleri ve öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilecekleri görüşüne sahiptirler. Başka bir ifade ile Türkçe öğretmeni adayları öğretmenlik özyeterliği yeterlikleri konusunda kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına ait sonuç ve tartışma. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim düzeylerine ilişkin bulguların neler olduğu incelenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının, etik ve uygulama boyutlarında “yapabilirim”, uzmanlaşma ve tasarım boyutlarında ise yapabilirim düzeyine çok yakın olarak “kısmen yapabilirim” ve teknopedagojik eğitim içinse ileri düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim ile uzmanlaşma, tasarım, etik ve uygulama boyutlarında görüşlerinin ileri düzeye karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenliği dışındaki eğitim fakültesi lisans disiplinlerinde yapılmış birçok araştırma ile de benzerlik göstermektedir (Nathan, 2009; Kabakçı Yurdakul, 2011; Koehler ve diğerlerinin, 2012; Ünal, 2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre başarı düzeyleri 3.00-3.49 arasında olanlar, 2.00-2.49 ve 2.50-2.99 arasında olanlara göre tasarım, uygulama alt boyutları ve ölçeğin geneli olan Teknopedagojik Eğitim düzeylerinin daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani not ortalaması yüksek olan Türkçe öğretmeni adaylarının not ortalaması düşük olan Türkçe öğretmeni adaylarına göre tasarım becerilerinin, uygulama becerilerinin ve Teknopedagojik Eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Teknopedagojik Eğitim ölçeği genel puan ortalamasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşları ile tasarım alt boyutu ve Teknopedagojik Eğitim ölçeğinin genel ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. 25 ve üstü yaş diliminde olan Türkçe öğretmeni adayları, 21 ve altı yaş dilimindeki öğretmen adaylarına göre teknopedagojik eğitim tasarım boyutunda ve genel olarak teknopedagojik eğitim

konusunda kendilerini başarılı görmekte-dirler. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Türkçe öğretmenliği dışındaki disiplinlerde yapılmış birçok araştırma ile de benzerlik göstermektedir (Doğru ve Aydın, 2017; Kaya, Özdemir, Emre, ve Kaya, 2011; Macakoğlu, 2017; Sancar Tokmak, Konokman ve Yelken, 2013).

Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçe öğretmeni adayları edindikleri pedagojik bilgileri alan bilgilerini öğretim amacı ile kullanmak için birleştirirken teknolojiye etkili bir şekilde kullanabilecekleri görüşüne sahiptirler. Başka bir deyişle Türkçe öğretmeni adayları teknopedagojik eğitimi yeterlikleri konusunda kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amacına ait sonuç ve tartışma. Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim becerileri ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle Türkçe öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim becerileri ile özyeterlikleri birbirini yordamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt amacına ait algı düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmaya katılan 16 Türkçe öğretmeni adayı ile yapılan öğretmenlik özyeterliği ölçme aracının sonuçlarına göre, öğrencileri başarıya değer vermelerine ve onları başarılı olmaya güdüleyebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Adayların ölçme değerlendirme uygulamalarından bilgili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sınıf ortamlarında ileri düzeyde farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Adayların büyük oranda sınıf yönetimi boyutunda yeterli oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenci katılımında iki aday dışında hepsi çalışması zor öğrencilere ulaşma hususunda ilgili yanıtlar vermiştir. Ancak adaylar nicel veriler ışığında çalışması zor öğrencilere ulaşmada ölçeğin genel ortalamasına oranla en düşük düzeyde ortalamaya sahip olmasını derslerde yeterli uygulamaya sahip olmadıkları nedenine bağlamıştır. Adayların üçü dışında geriye kalan adaylar farklı öğrenci

gruplarına uygun sınıf yönetim sisteminde ilgili yanıtlar vermişlerdir. Adaylardan ikisi haricinde geriye kalan adaylar bir öğrencinin seviyesine uygun ders işleme konusunda ilgili yanıtlar vermişlerdir. Bu maddeler ışığında araştırmaya katılan 16 Türkçe öğretmeni adayının yanıtlarına göre öğretmenlik özyeterliği ölçme aracının nicel sonuçları ile nitel sonuçları eşleşmektedir. Bu sonuç ile öğretmenlik programlarında yapılan güncelleme ile "Özel eğitim ve kaynaştırma" ile "Okullarda rehberlik" adlı derslerin 2018 yılında ihtiyaç görülerek öğretmenlik lisans programlarına dahil edilmesiyle eşleşmektedir (YÖK, 2018). Adayların öğretmenlik özyeterliği algılarının ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmaya katılan 16 Türkçe öğretmeni adayının yanıtlarına göre öğretmenlik uygulaması dersinin sadece son sınıfta değil de lisans öğrenimi süresince teorik bilginin yanında yıllara yayılmış olarak yapılması gerektiği düşüncesini belirtmişlerdir. Bu sonuç ile YÖK'ün tüm öğretmen yetiştirme programlarında 2018 yılında ihtiyaç görülerek yapılan okul deneyimi dersini Öğretmenlik Uygulaması dersi çatısı altında birleştirmesi çalışması öğretmenlik uygulaması sürecinin güncellenmesi örtüşmektedir (YÖK, 2018).

Araştırmanın altıncı alt amacına ait algı düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmaya katılan 16 Türkçe öğretmeni adayları tarafından teknopedagojik eğitim ile ilgili verilen yanıtlara göre; teknolojik imkanlardan genel olarak “yararlanabilirim” diyen öğretmen adaylarının ayrıntılı sorular karşısında yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Adayları teknolojiye dayalı eğitim yazılımı, sanal laboratuvar ortamları hakkında bilgisiz olduklarını ve yeni teknolojiler ile ilgili gerekli eğitimin verilmediğini belirtmişlerdir.

Teknopedagojik eğitim nicel ölçme aracında ileri düzeyde çıkan uzmanlık boyutu ile ilgili sorulara verilen yanıtlar nitelde farklılık göstermektedir. Bu sonuç bazı araştırmacıların teknopedagojik eğitim düzeyinin belirlenmesinde çoklu ölçme aracı kullanılması tespitiyle örtüşmektedir (Abbitt, 2011; Holmes, 2009). Adayların hepsi Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında karşılaşılabilecek problemlere çözüm üretemeyeceğini belirtmiştir. Teknolojik

imkanlardan yararlanarak bireysel farklılıklara uygun yaklaşım ve yöntemleri uygulamaya ilişkin verilen yanıtların yarısı ilgisiz tepkilerden oluşmaktadır. Sadece bir aday yöntem ve tekniklerin kullanımı için teknolojinin işe koşulmasından söz etmiş ve diğerleri bunu sağlamak için görsel, işitsel imkanları ve yazılımları kullanacaklarını, belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara uygun yaklaşım ve yöntemleri teknolojiden destek alarak uygulamalarında yetersiz olabilecekleri sonucu çıkmıştır.

Teknolojiye dayalı ürün veya etkinlik oluşturma sürecinde dersleri uygulamalı olarak anlatacaklarını ve bu süreçte gelişim düzeylerine uygun materyal kullanmalarına rehberlik edeceklerini belirtmelerine karşın sadece üç adayın geçerli ve güvenilir dijital kaynakların genel olarak tez, makale ve kitaplardan oluştuğu ile ilgili bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Bunun dışında net olarak geçerli ve güvenilir dijital bilgi kaynağı belirtememişlerdir. Beş aday geçerli ve güvenilir dijital kaynak olarak EBA ürünlerini göstermiş geriye kalan adaylardan bazıları rastgele bilgilerin dolaştığı bazı internet adreslerini geçerli ve güvenilir kaynak olarak belirtmiş ve sadece iki aday YÖK'ün internet sitesinde bulunan tezlerden bahsetmiştir. Beş aday da TDK sitesinden yararlanacağını belirtmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının derslerde kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir net kaynaklar konusunda bilgisiz olmaları dijital ortamlarda geçerli ve güvenilir dijital kaynaklara ulaşabilme konusunda eksik bilgi sahibi olduklarını ve buna bağlı olarak dijital ortamlarda bolca dolaşan kirli bilgilere karşı savunmasız oldukları sonucunu ortaya çıkmıştır.

Teknolojiye dayalı ürün veya etkinliklerde etik kurallara uyacaklarını belirtmelerine rağmen dağınık ve kulaktan dolma bilgilerle yanıtlar vermişlerdir. Sadece iki aday Öğretmenlik Meslek Etiği dersi aldığını belirtmiş ancak adayların dijital ortamlarda veya canlı ders materyallerinde uymaları gereken etik kurallarla ilgili nelere dikkat edeceklerini bilmedikleri anlaşılmıştır. Adayların en az yarısı *“bunları tahmin edebiliyorum”* ifadesini

kullanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının etik kurallar ile ilgili yeterince bilgi ve eğitime sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Adayların yarıya yakını materyallerin neden etkileşimli olması gerektiği hakkında bilgisizdir. İçeriklerin tarafsız olması ile ilgili nelere dikkat edilmesi hususunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu sonuç ile YÖK'ün tüm öğretmen yetiştirme programlarında 2018 yılında ihtiyaç görülerek yapılan güncellemede zorunlu ders olarak “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersi okutulması uygulaması eşleşmektedir (YÖK, 2018).

MEB, FATİH Projesi kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitimler vererek derslerini e-içeriklerle zenginleştirmelerini istemiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtlarına göre oluşturabilecekleri veya kullanabilecekleri e-içeriklerle ilgili yeterli bilgi, deneyim ve bilgiye sahip olmadıkları, bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile YÖK'ün tüm öğretmen yetiştirme programlarında 2018 yılında ihtiyaç görülerek yapılan güncellemede “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin adından kaynaklı olarak kapsamının yanlış anlaşılması sorununu ortadan kaldırmak ve “Bilgisayar I” ve “Bilgisayar II” derslerinin yerini alması amacıyla “Öğretim Teknolojileri” dersi okutulması uygulaması eşleşmektedir. (YÖK, 2018).

Araştırmaya katılan 16 Türkçe öğretmeni adayları teknopedagojik eğitim algılarına ilişkin, e-içerik oluşturma, arama, bulma ve seçme algıları anlaşıldığından, FATİH Projesi hakkındaki algılarına ilişkin sorulardan elde edilen yanıtlara göre; teknopedagojik eğitim ile ilgili lisans programlarında yeterince altyapı sağlanmadığı, e-içerik oluşturma, arama, bulma, seçme konularında deneyim ve bilgi sahibi olmadıkları ile FATİH Projesi hakkında hem yeterli bilgiye sahip olmadıkları hem de lisans programlarında ders, seminer veya bilgilendirme almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları FATİH Projesi hakkındaki bilgilerini basından edinmiş ve öğretmenlik staj uygulamalarında karşılaştıkları kadar bilgiye sahip olmuşlardır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

- Türkçe eğitimi öğretim programlarına çağdaş eğitim standartlarına erişebilmek adına “Eğitim Teknolojileri”, “Çoklu Ortam Tabanlı Öğretim Tasarımı”, “Eğitimde Grafik ve Animasyon” derslerinin eklenerek güncellenmesinin faydalı olacağı önerilmektedir.
- Öğretmenlik uygulamasının yurtdışı örnekleri de göz önüne alınıp Türkiye şartlarına uygun olarak güncellenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- FATİH Projesini geliştirmek amacı ile öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına kullanıcı hesapları dağıtılmasının; e-çerik tasarım yarışmaları ile yeni materyallerin üretiminin teşvik edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- EBA’da var olan e-çeriklerin niteliklerinin gözden geçirilerek güncellenmesinin Türkçe eğitim ve öğretimine faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Teknopedagojik eğitim ile ilgili araştırmalarda daha güvenilir bulgulara ulaşmak için karma yöntemin kullanımı önerilmektedir.
- Teknopedagojik eğitim ile sosyal beğenilirlik konusunun beraber çalışılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300.
- Abell, S. (2008). Twenty Years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Açıkgül (2017) *Geogebra destekli mikro öğretim uygulaması ve oyunlaştırılmış teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) etkinliklerinin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AECT. (2008). Definition. In A. Januszewski ve M. Molenda (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 1–14). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi* (No. 4). Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Alkan, C. (1990). Eğitim Teknolojisinde Kavramsal Yönden Gelişmeler. *Eğitim Teknolojisi Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi, 24-28 Eylül 1990, Ankara 1993*.
- Alkan, C. (1998) *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakóltesi Yayınları.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education, 16(4)*, 247-254.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848-2008)*. Yenibosna-İstanbul: Uygun Basım.
- Angeli, C. and Valanides N. (2009) Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education, 52(1)*, 154–168.
- Archambault, L. M. ve Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education, 55(4)*, 1656-1662.
- Aslan, m., ve Kalkan, h. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16)*, 477-494.
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye’de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Avcı, Y. (2014). *Türk edebiyatının en eski örnekleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Axinn, W. G. and Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, İ. (2018). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2).
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235- 252.
- Balcı, A. (2010). 1338 (1922) İlköğretim Türkçe dersi programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 111-119.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In. V.S. Ramachaudran. *Encyclopedia of human behavior*, 4(4), 71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A., Barbarayelli, C. Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifacted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206- 1222.
- Bandura, A. and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A. and Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). W.H. Freeman & Company.
- Barutçu Özönder, F. S. (1996). *Alî Şîr Nevâyî-Muhâkemetü'l-Lugateyn-iki dilin muhakemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başgöz, İ. (2005). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de eğitimin genel görünümü. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu 07-09 Aralık 2005*

- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16–25.
- Bauer, J. and Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of technology and teacher education*, 13(4), 519-546.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnekler çalışmaları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren: D.A. Özçelik) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Camgöz, N. (2000). *Renk türü, doymuşluk, ve parlaklığın dikkat çekme ve tercih üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Güzel Sanatlar Enstitüsü, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ceylan, B. (2015). *Öğrenme nesnelерinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi becerilerine etkisinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Chan, T.W. (1995). Artificial agents in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 263-282.
- Clark, R. and Mayer, R.E. (2003). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Cox, S. (2008). *A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Brigham Young University, Utah.
- Cox, S. and Graham, C. R. (2009). Diagramming TPACK in Practice: Using an Elaborated Model of the TPACK Framework to Analyze and Depict Teacher Knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60-69.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Çakı, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler? *İlköğretim Online*, 8(3).
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çevik, A., ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. İstanbul: Gül Yayınları.
- Çoklar, A. N. (2014). Primary school preservice teachers' technological pedagogical content knowledge competency in terms of gender and ICT use phase. *Education and Science*, 39(175), 319-330.
- Deemer, S. A. and Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. and Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. İstanbul: Aydın Yayınları.
- Dewey J. (1991). *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology. *THE journal*, 26(6), 73-75.
- Doğru, E., ve Aydın, F. (2017). Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle İlgili Yeterliliklerinin İncelenmesi/Examining the Skills of Geography Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Duman, T. (1991). Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (Vol. 577). *Milli Eğitim Bakanlığı*.
- Dursun, Ö. Ö. ve Odabaşı, F. (2011). *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- EBA, (2018). Eğitim Bilişim Ağı. Erişim:<http://www.eba.gov.tr/> Erişim Tarihi:25.07.2018

- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and teacher education*, 18(4), 375-385.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 5(2), 110 – 122.
- Engler, D. (1970). Instructional technology and the curriculum. *The Phi Delta Kappan*, 51(7), 379-381.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Eryaman, M. Y. (2006). Traveling beyond dangerous private and universal discourses: Radioactivity of radical hermeneutics and objectivism in educational research. *Qualitative Inquiry*, 12(6), 1198-1219.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J. and Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Pub. New York, 7th Edition.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin pedagojisi*. Çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.

- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning-and theory of instruction* (Dördüncü Baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. and Driscoll, M.P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.
- Geçgel, H., ve Güleç, H. Ç. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(3), 375-386.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Soran, H. ve Yılmaz, M. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57- 73.
- Gess-Newsome, J. ve Lederman, N. G. (1999). *Reconceptualizing secondary science teacher education*. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge* . Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- Gooch, S. (1998). Processing Product: Materials Writing and Language Teacher Development. Erişim: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile34gooch.pdf>
Erişim Tarihi: 25.07.2018
- Gökmen, E. (2006). Aydın Vilayeti'nde Sıbyan Mekteplerinin İptidâi Mekteplere Dönüştürülmesi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 20(20), 149-173.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. P. Cole ve J. Morgan (eds), In *Syntax and Semantics*, 3 (p. 41-58). New York Academic Press.
- Griffin, D. A. (2003). *Educators' technology level of use and methods for learning technology integrations* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Texas, Curriculum and Instruction, Denton.
- Gür, H. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Öğrenme. Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Gürkan, M. (2007). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitimi. Türk eğitim tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(7).
- Harris, J., B., Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Harurluoğlu, Y. ve Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 481- 496.
- Hırçın, S. (1995). *Çivi yazısı: ortaya çıkışı, gelişmesi, çözümü*. İstanbul: Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Hızal, A. (1984). Eğitim teknolojisi uygulama yöntemi, bilgisayarla kendi kendine öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 389-398.

- Holmes, K. (2009). Planning to teach with digital tools: Introducing the IWB to pre-service secondary mathematics teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 351-365.
- Hooper, S. and Rieber, L. P. (1999). *Teaching, instruction, and technology*. In A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*. Boston: Allyn and Bacon
- Hrastinski, S. and Monstad, T. (2014). Exploring the relationship between the use of an interactive video website and organizational learning. *New media and society*, 16(4), 594-614.
- Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1–9. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(3), 175–189.
- Huberman, A. M. and Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- İlkay, N. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterlilikleri (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1).
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Jang, S. J. and Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553-564. DOI: 10.1007/s10956-010-9222-y.
- Johnson, B. R. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Johnson, B. and Gray, R. (2010). *A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 397-408.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., ve Kurt, A. A. (2014). Constructing technopedagogical education based on teacher competencies in terms of national standards. *Elementary Education Online*, 13(4), 1185-1202
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kana, F. (2013) *Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni eğitiminde uygulanmasına yönelik karma gömülü deneysel çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaptanbaş Gürbüz, E. (2017) *Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karabacak, M. (2014), *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Kartal, B. (2017). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişimlerinin incelenmesi: çokgenler örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.

- Kartal, F., Akgün, Ö. E., ve Gökmen, Ö. F. (2014) FATİH Projesinde Kullanılan Etkileşimli Tahtalara ve Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 42-62.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika, eğitim, kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Tesisleri.
- Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ. and Kaya, O. N. (2011). Exploring preservice information technology teachers' perception of self-efficacy in web-technological pedagogical content knowledge. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, Elazığ.
- Kayalar, A. (2018) *Mobil teknolojiye dayalı FeTeMM uygulamalarının öğretmen adaylarının mühendislik tasarım becerilerine, sistem düşünme zekâsına ve öğretmenlik özyeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 8(2).
- Klassen, R. M., and Tze, V. M. (2014). Teachers' Self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 59-76.
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2):131–152.
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Shin, T. S. and Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In R. N. Ronau, C. R. Rakes and M. L. Niess (Eds.), *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on*

- frameworks and approaches* (pp. 16–31). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2008). *Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology. (Ed.), Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. New York: Routledge
- Konan, E. (2018) *Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Küçükahmet, L. (2008). Etkili öğretimin ilkeleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 3, 28-35.
- Laursen, P. F. (1996). *Professionalism and the reflective approach to teaching. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge*. London ve Washington: The Falmer Pres.
- Lee, W. W. (2000). *Owens. DL, Multimedia-Based Instructional Design: Computer-Based Training, Web-Based Training, Distance Broadcast Training*. Almanya: Pfeiffer.
- Liao, Y. C. (2007). Effects of computer-assisted instruction on students' achievement in Taiwan: A meta-analysis. *Computers & Education*, 48(2). 216-233.

- M. E. B. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı. *Ankara: Millî Eğitim Basımevi.*
- Maarif Vekâleti, (1922). *İlk, orta tedrisat mektepleri müfredat programı.* İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti, (1924). *Lise birinci devre müfredat programı.* İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti, (1929). *Orta mektep ve liselerin türkçe müfredat programı.* Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti, (1931). *Ortamektep müfredat programı (1931-1932 ders senesi tadilatı).* İstanbul: Devlet Matbaası.
- Macakoğlu, E. E. (2017). *FATİH Projesi uygulanan ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi: kastamonu ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Mayer, R. E. (2002). *Multimedia learning.* In *Psychology of learning and motivation*, 41, pp. 85-139. Cambridge:Academic Press.
- Mayer, R. E., Mautone, P. and Prothero, W., (2002). Pictorial aids for learning by doing in a multimedia geology simulation game, *Journal of Educational Psychology*, 1(1).
- MEB, (1938). *Ortaokul programı.* Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (1949). *Ortaokul programı.* Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (1962). *Ortaokul programı.* Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739. Erişim: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim Tarihi:10.03.2018.
- MEB, (1981). *İlköğretim okulları Türkçe eğitim programı.* İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (2002). *Eğitim teknolojisi kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları.

- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2015). Basın Açıklaması Erişim: <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/8098/tr> Erişim Tarihi:15.06.2018
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB, (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2018b). Erişim: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> Erişim Tarihi:15.06.2018
- MEB, (2018c). Erişim:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11161342_kurul_mu776_talaasY.pdf Erişim Tarihi: 21 Nisan 2018.
- MEB, (2018d). Erişim:<https://web.archive.org/web/20120131075514/http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerikeklenti/e06121115313.pdf> Erişim Tarihi: 11 Mart 2018.
- MEB, (2018e). Erişim: http://ttkb.meb.gov.tr/Dosyalar/derskitabiinceleme/z_kitap_icerik_kriterleri.pdf Erişim Tarihi: 25 Mart 2018.
- MEB, (2018f). Erişim:<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5846.pdf> Erişim Tarihi: 14 Eylül 2018.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. *In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds). , Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. New York: Routledge.

- Monette, D. R., Sullivan, T. J. and Dejong, C. R. (1990). *Applied social research*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2).1
- Moreno, R. (1999). *Introducing social cues in multimedia learning: The role of pedagogic agents image and language in a scientific lesson* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California, Santa Barbara.
- Moreno, R., and Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326.
- Mutlu Yener, E. (2018) *Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Nathan, E. J. (2009). *An examination of the relationship between preservice teachers' level of technology integration self-efficacy (TISE) and level of technological pedagogical content knowledge (TPACK)* (pp. 1-113). University of Houston.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of educational computing research*, 44(3), 299-317.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Gül Yayınları.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara:Ütopya yayınevi.
- Okçabol, R. (2006). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3.

- Oktay, A. (2005). Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi: tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu 07-09 Aralık 2005*.
- Okur, M. (2005). Milli mücadele ve cumhuriyetin ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1).
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öner, M. (1998). *Bugünkü Kıpçak Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbilgin, L. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede eğitim teknolojisinin yeri ve katkısı. eğitimde nitelik geliştirme, *Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Bildiri Metinleri* (s. 154-158). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Özkan, R. (2018) Darülmüallimîn'in ilk nizamnamesi ve Prof. Dr. Yahya Akyüz. *Akademik Matbuat*, 2(1), 1-15.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.
- Öztemel, E. (2018) Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Öztürk, C. (1998), *Türkiye'de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*, İstanbul:M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (2007). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası* (2. Baskı). Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.

- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.*(Trans A. Rosin). Viking.
- Pierson, M. (2001). Technology practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413-430.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching. Evidence-informed Professional Practice*. 3rd edition. London: Continuum.
- Reiser, R. A. (1987). *Instructional technology: A history*. In R.M. Gagne (Ed.) *Instructional technology: Foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Remler, D., and Van-Ryzin, G. (2011). *Research methods in practice: Strategies for description and causation*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Robinson, L. K. (2007). Diffusion of educational technology and education reform: Examining perceptual barriers to technology integration. Ed. L. Tomei, in *Integrating Information & Communications Technologies into the Classroom*. Hershey PA: Information Science Publishing.
- Ross, J. A. (1992). *Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement*. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Saettler, P. (1968). *A history of instructional technology*. New York: Mc GrawHill Book Company
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Sağlam, M. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitimi. Türk Eğitim Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Saklan, H., ve Cezmi, Ü. (2018). Technology Friendly Science Teachers' Views Of Educational Information Network (EBA). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526.
- Sale, JEM, Lohfeld, LH and Brazil, K 2002, 'Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research' *Quality and Quantity*, 36(1), pp. 43-53.
- Sancar Tokmak, H., Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Sandholtz, J., Ringstaff, C., ve Dwyer, D. (1997). *Teaching with technology*. New York: Teachers College Press
- Saraç, M. A. Y. (2000): *Klasik edebiyat bilgisi belâgat*. Baskı, İstanbul: Gökkuşbu Yay.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. ve Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H., and Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35-53.
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seyyar, A. ve Köleoğlu, Y. (2018) *Etik değerler açısından internette özgürlük ve toplumsal alan dengesi*.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji, bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2016). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-yeterliklerinin uluslararası eğitim teknolojisi standartları (ISTE-T 2008) bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Taggart, G. L. and Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies*. USA: Corwin Press, Inc.
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın başından günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8).
- Taşdemirci, E. (2002). XX. Yüzyılda Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları. *Erdem Dergisi*, 10(40).
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşlıbeyaz, E., Dursun, O. B. ve Karaman, S. (2018). Dijital materyallerde kullanılan etkileşimlerin türlerine yönelik öğrenci deneyimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 240-254.
- TDK (2007). *Güncel Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu etkileşimli yoğun disk*. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

- TDK (2018). Erişim: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=118233. Erişim Tarihi:14.08.2018
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Timur, B., Yılmaz, Ş., ve İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asian Journal of Instruction*. 5(1).
- Toy, S., N. (2015) *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- UAB, (2018) Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı Erişim:<http://hgm.ubak.gov.tr/tr/sayfa/34> Erişim Tarihi:15.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO, (1974). *New trends in the utilization of educational technology for science education*. Paris:Unesco Press.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara:Nobel yayıncılık.
- Ünal, E. (2013). *Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(7), 63-82.
- Wallace, M. J. (1997). *Training foreign language teachers* (6. Baskı). New York, NY: Cambridge University Pres.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk Hoy, A. and Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yalın, H. İ. (2004) *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (13. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyurt, E. (2013), Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları, *Elektronik Journal of Social Sciences*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ş. (2009). *Osmanlıdan Cumhuriyete sıbyan mekteplerinde yenilik ve gelişmeler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit Koyunkaya, M. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimini amaçlayan bir öğretim deneyi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 284-322
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- YÖK, (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Erişim:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetiştirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c
Erişim Tarihi: 12.08.2018.
- YÖK, (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), Erişim: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5, Erişim Tarihi: 14.09.2018.
- YÖK, (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Erişim: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf Erişim Tarihi: 18.09.2018.
- YÖK, (2018). Ulusal tez merkezi. Erişim :<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
ErişimTarihi: 18.09.2018.
- Yurdakul, I. K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).
- Yurdakul, I. K., Odabasi, H. F., Kilicer, K., Coklar, A. N., Birinci, G., ve Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim* (Vol. 31). Ankara:T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik: ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı*. Ankara: Kültür.

Ekler



Ek A: Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği İzin Yazısı



Yusuf Mete <yemelkiran@gmail.com>

"Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" Ölçeği Kullanma İzni

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>
Alıcı: Yusuf Mete ELKIRAN <yemelkiran@comu.edu.tr>
Cc: jaleus@metu.edu.tr

13 Nisan 2018 19:18

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.
Yesim Capa Aydın

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek B: Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği İzin Yazısı



Yusuf Mete <yemelkiran@gmail.com>

"Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni"

İşil KABAKÇI YURDAKUL <isilk@anadolu.edu.tr>
 Alıcı: Yusuf Mete ELKIRAN <yemelkiran@comu.edu.tr>

16 Kasım 2017 13:15

Sayın Yusuf Mete ELKIRAN,
 ekte yer alan TPACK-deep ölçeğini belirttiğiniz "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Türkçe Öğretmenliği Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar..

Doç.Dr. İşil Kabakçı Yurdakul
 Anadolu Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
 Eskişehir, TÜRKİYE

İşil Kabakçı Yurdakul, PhD
 Department of Computer Education and
 Instructional Technologies
 College of Education
 Anadolu University, TURKEY

Kimden: Yusuf Mete ELKIRAN [yemelkiran@comu.edu.tr] adına yemelkiran@gmail.com [yemelkiran@gmail.com]

Gönderildi: 15 Kasım 2017 Çarşamba 12:03

Kime: İşil KABAKÇI YURDAKUL

Konu: Re: YNT: "Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni"

[Alıntılanan metin gizlendi]

TPACK_Olcegi (1).pdf
 160K

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ		yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerimizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

TEKNOPEDAGOGİK EĞİTİM (TPACK) YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen teknopedagojik eğitim yeterliklerini inceleyerek bu yeterlikleri karşılama düzeyinizi en uygun biçimde ifade eden yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

		KARŞILAMA DÜZEYİNİZ				
		Kesinlikle Yapamam	Yapamam	Kısmen Yapabilirim	Yapabilirim	Rehabetlikle Yapabilirim
1	Teknolojiden yararlanarak bir öğretim materyalini gereksinimlere (öğrenci ortam, süre vb.) uygun olarak güncelleyebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin içeriğe dayalı gereksinimlerini belirlemek için teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğretme-öğrenme sürecini teknolojik olanaklara uygun olarak planlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Konu alanı öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla kullanılacak teknolojilere yönelik gereksinim analizi yapabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Bilgi ve İletişim Teknolojileri uygulamalarını kullanarak (eğitim yazılımı, sanal laboratuvar vb.) öğretim süresini optimum düzeye getirebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Gereksinime uygun ölçme aracı geliştirmede teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Konu içeriğinin etkili bir şekilde aktarılması için yöntem, teknik ve teknolojilerin özelliklerini değerlendirerek birbirleriyle uyumlu olanları seçebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Etkili bir öğretim-öğrenme süreci için gereksinime uygun materyal tasarlamak amacıyla teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirileceği ortamı teknoloji kullanımına uygun olarak düzenleyebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Teknolojinin kullanıldığı öğretim-öğrenme süreçlerinde sınıf yönetimini sağlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin geçerli bilgiye sahip olma durumlarını uygun teknolojileri kullanarak ölçebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Bireysel farklılıklara uygun öğretim yaklaşım ve yöntemlerini teknoloji yardımıyla uygulayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ödev, proje, staj gibi eğitsel etkinlikleri yürütmede teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Öğretim sürecinde teknoloji destekli iletişim ortamlarından (blog, forum, sohbet, e-posta vb.) yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğrencilerin konu alanına ilişkin başarı durumlarını değerlendirmede teknolojiyi kullanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretim sürecinde etik kurallara uygun teknoloji kullanımında öğrenciyi model olabilmeye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Öğrencilerin teknolojiye dayalı ürün (sunu, oyun, film vb.) veya etkinlik (ödev, proje vb.) oluşturma sürecine rehberlik yapabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğretme-öğrenme sürecine destek amaçlı güncel teknolojik yeniliklerden (facebook, blog, wiki, twitter, podcasting vb.) yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğretimi gerçekleştirecek konu alanı bilgi ve becerilerini güncellemede teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Öğretim sürecinde kullanılan teknoloji bilgisini güncel tutabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğretim sürecine ilişkin bilginin güncel tutulmasında teknolojiden yararlanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Eğitim ortamlarında teknolojinin erişimi konusunda etik davranabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Konu alanı öğretiminde yararlanılacak özel/mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinmede (ses kaydı, video kayıt, doküman vb.) ve kullanmada etik kurallara uyma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknolojiden fikri mülkiyet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		KARŞILAMA DÜZEYİNİZ				
		Kesinlikle Yapamadım	Yapamadım	Kısmen Yapabiliyorum	Yapabiliyorum	Baharlıkta Yapabiliyorum
	(eğil. İlsanı vb.) konularına uyarak yararlanabilme					
26	Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT, Moodle vb.) sürecin her aşamasında öğretmenlik mesleği etik kurallarına uyma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri geçerli ve güvenilir dijital kaynaklara yönlendirerek doğru bilgiye ulaşmalarına rehberlik edebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Eğitim ortamlarında teknolojinin sağlıklı kullanımı konusunda etik davranabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT, Moodle vb.) karşılaşılabilecek problemleri çözebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknoloji den yararlanırken ortaya çıkabilecek sorunları çözebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Konu alanıyla ilgili karşılaşılan problemlere (içeriğin yapılandırılması, güncellenmesi, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi vb.) yönelik çözüm üretmede teknolojiyi kullanabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alanıyla ilgili teknolojik yeniliklerin öğretim sürecinde kullanımının yayılmasına liderlik edebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	İçeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknoloji den yararlanma konusunda disiplinler arası işbirliği yapabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek-D: Öğretmenlik Özyeterlik Görüşme Formu

Öğretmen Adayı :

Üniversite :

Coğrafi Bölge :

Görüşme Gün ve Saati :

Ses Kayıt Kodu :

1. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?
2. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?
3. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?
4. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?
6. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?
7. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?
8. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?
9. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?

Ek-E: Teknopedagojik Eğitim Görüşme Formu

Öğretmen Adayı :

Üniversite :

Coğrafi Bölge :

Görüşme Gün ve Saati :

Ses Kayıt Kodu :

1. Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojiden yararlanabilme
2. Teknolojik imkanlardan yararlanabilirim.
3. Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin içeriğe dayalı gereksinimlerini belirlemek için teknolojiden yararlanabilme
4. Ödev, proje, staj gibi eğitsel etkinlikleri yürütmede teknolojiden yararlanabilme
5. Öğrencilerin teknolojiye dayalı ürün (sunu, oyun, film vb.) veya etkinlik (ödev, proje vb.) oluşturma sürecine rehberlik yapabilme
6. Konu alanı öğretiminde yararlanılacak özel/mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinmede (ses kaydı, video kayıt, doküman vb.) ve kullanmada etik kurallara uyma
7. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri geçerli ve güvenilir dijital kaynaklara yönlendirerek doğru bilgiye ulaşmalarına rehberlik edebilme
8. İçeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojiden yararlanma konusunda disiplinler arası iş birliği yapabilme
9. Konu alanı ile ilgili karşılaşılan problemlere (içeriğin yapılandırılması, güncellenmesi, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi vb.) yönelik çözüm üretmede teknolojiyi kullanabilme
10. Bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarını kullanarak (eğitim yazılımı, sanal laboratuvar vb.) öğretim süresini optimum düzeye getirebilme
11. Bireysel farklılıklara uygun öğretim yaklaşım ve yöntemlerini teknoloji yardımıyla uygulayabilme
12. Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (webct, moodle vb.) sürecin her aşamasında öğretmenlik mesleği etik kurallarına uyma

Ek-F: E-İçerik Görüşme Formu

Öğretmen Adayı :

Üniversite :

Coğrafi Bölge :

Görüşme Gün ve Saati :

Ses Kayıt Kodu :

Bir ders konusu işleyeceğinizi düşünün... e-İçerik kullanacaksınız... (Oyunlar, simülasyonlar, animasyonlar, çalışma yaprakları, sunular, web günlükleri)

E-İçerik oluşturma, arama, bulma ve seçmede...

1. Amaca uygun (işlenecek olan konuya ait kazanıma uygun) olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
2. Öğrenciye uygun olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
3. Teknik - teknolojik olarak uygun veya uyarlanabilir olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
4. Etkileşimli olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
5. Diğerlerine nazaran dikkat çekici olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
6. Bilgilerin doğru ve güncel olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
7. Başarısının (daha önce kullanılma oranı) kanıtlanmışlığına nasıl karar verirsiniz?
8. Tarafsız (yönlendirmelerden uzak) olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
9. Dilin doğru güzel ve etkili kullanılıp kullanılmadığına nasıl karar verirsiniz?
10. Etik konusu ile ilgili nelere dikkat etmemiz gerekir?

Ek G: Ölçme Araçlarını Üniversitelerde Uygulamak İçin İzin Yazıları



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 55568171-044-E.420
Konu : Anket (Yusuf Mete ELKIRAN)

21.12.2017

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12.12.2017 tarihli ve 93130991-044-E.45243 sayılı yazı

İlgi yazınıza istinaden, Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik alan bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında anket uygulaması yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



e-imzalıdır
Prof. Dr. İstiklal Yaşar VURAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım :

Gereği:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rektörlüğü

Bilgi:

Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize/ TÜRKİYE rektorluk@erdogan.edu.tr

Tel : +90 (464) 223 61 26 Fax : +90 (464) 223 53 76 Bilgi : AYŞEGÜL GEDİK Dahili: 1654

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 9A9A246D-7881-4F3E-9D7B-CC11D99A53DA - http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrular





TC.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-300-E.1700381560
Konu : Yusuf Mete ELKIRAN, Anket

29.12.2017

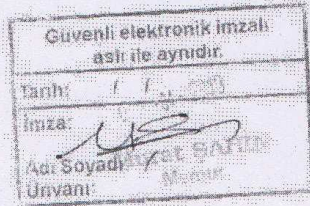
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Terzioğlu Yerleşkesi 00017
Merkez / ÇANAKKALE

İlgi: Bila tarih 145243 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi
Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin
Teknolojik Pedagojik alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki
İlişki" başlıklı tez çalışmasını Üniversitemize bağlı Atatürk Eğitim
Fakültesinde yapmasının uygun olduğuna dair yazı sureti ilişikte sunulmuştur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Bölüm Başkanlığı yazısı
EK-3 Anabilim Dalı Başkanlığı yazısı



Marmara Üniversitesi Ödemiş Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kaçıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
öğrenci.yeni kayıt@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmara@hs01.kap.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fuat ERDEM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Recep BOZLAĞAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/61947D0C306548C7>



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 27224817-806.01.03/
 Konu : Anket İzni (Yusuf Mete ELKIRAN)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 14.12.2017 tarihli 70193 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Türkçe Öğretmenliği Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi 4. sınıf öğrencilerine anket uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Şeref ERDOĞAN
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (3 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.cu.edu.tr/Validate_Doc.aspx?V=BE6E5B2Y0
 Adres:Çukurova Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 01330 Balcalı, Sarıçam /
 Adana
 Telefon:0 (322) 338 61 50 Faks0 (322) 338 70 22
 e-Posta:ogrenci@cu.edu.tr Elektronik Ağ:www.cu.edu.tr

Bilgi için: Hasret DEMİRBEK
 Unvanı: Şef
 Tel No: 0(322) 338 61 50
 Kep Adresi: cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16694033-044-E.192
Konu : Yusuf Mete ELKIRAN

05/01/2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2017 tarihli ve E.145243 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde tatbik etmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 02.01.2018 tarihli ve E.146 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Seyit AYDIN
Rektör

Ek: Yazı (1 Sayfa)

Adres: Kastamonu Üniversitesi Kuzeykent Yerleşkesi Yeni Rektörlük Binası
KASTAMONU

Telefon: (0 366) 280 15 76

Faks: (0 366) 280 13 93

Elektronik Ağ: <http://www.kastamonu.edu.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi: <http://ebys.kastamonu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden 91A0-571Y-812D kodu ile yapılabilir.



T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :14065294/044/E. 23971
Konu :Anketler

20/12/2017

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/12/2017 tarihli ve 145243 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda; Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi **Yusuf Mete ELKIRAN**'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerine anket uygulaması yapma talebi bizzat kendisinin gerçekleştirmesi kaydıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Mustafa Kemal APALAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.erciyes.edu.tr/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BE6PBUR7M

Pin : 14322

Köşk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No:1 38030 Melikgazi KAYSERİ
Telefon: +90 352 437 49 47
E-Posta: ogridbsk@erciyes.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Bekir Yılmaz
Faks: +90 352 437 20 23
Elektronik Ağ: <http://ogrisl.erciyes.edu.tr>



T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76062934.044-E. **996/2026**
Konu : Anket Uygulaması


18/12/2017

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :14/12/2017 tarih ve 93130991-044-E.145243 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmelerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamındaki anket uygulamasının Üniversitemizde yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.


Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 76250085-044-
Konu : Anket Çalışması (Yusuf Mete
ELKIRAN)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2017 tarihli ve 145243 sayılı yazı.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN tarafından "*Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik, Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*" başlıklı tez çalışması kapsamında yapılması planlanan anket çalışması talebiniz Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr.Ekrem YILDIZ
Rektör

DAĞITIM
Gereği:
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rektörlüğüne

Bilgi:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Evrakı Doğrulamak için : <http://dogrulama.kku.edu.tr/envision.sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6L3AC5U>

Merkez Yerleşke 71450 Yahşihan/Kırıkkale
Telefon No: 0 (318) 357 42 42 Faks: 0 (318) 357 30 41
E-Posta: genelsekreterlik71kku@gmail.com İnternet
Adresi: www.kku.edu.tr

Bilgi için: Emre DORUK
Unvan: Memur
Telefon No: 0 318 357 42 42





T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 15386878-044-
Konu : Anket Uygulama İzni

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/12/2017 tarih ve 93130991-044-E.145243 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket çalışmasının, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nda uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Metin ORBAY
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin: http://ebys.amasya.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELCF8JL

Akbilek Mah. Hakimiyet Cad. No:4/3 P.K. :05100 Merkez/Amasya
Telefon No: 0 (358) 211 50 15 Faks No: 0 (358) 260 00 59
E-Posta: genelsekreterlik@amasya.edu.tr İnternet Adresi:
<http://www.amasya.edu.tr/idari>

Bilgi İçin: Ümran Damla KURT
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 5018





T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 15386878-044-
Konu : Anket Uygulama İzni

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/12/2017 tarih ve 93130991-044-E.145243 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket çalışmasının, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nda uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Metin ORBAY
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin: http://ebys.amasya.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELCF8JL

Akbilek Mah. Hakimiyet Cad. No:4/3 P.K. :05100 Merkez/Amasya
Telefon No: 0 (358) 211 50 15 Faks No: 0 (358) 260 00 59
E-Posta: genelsekreterlik@amasya.edu.tr İnternet Adresi:
<http://www.amasya.edu.tr/idari>

Bilgi İçin: Ümran Damla KURT
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 5018





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

04/01/2018

Sayı : 48178250-300-E.178
Konu : Araştırma İzni (Yusuf Mete
ELKIRAN)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13/12/2017 tarihli ve 74397875-145243 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" adlı tezi kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin cevaplar yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmza

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı (3 Adet)



T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 10829923-030.99-E.3939
Konu : Anket Yusuf Mete
Elkiran

30/01/2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12.12.2017 tarih ve 145243 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulaması yapabilmesi ile ilgili talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mükremin Özkan ARSLAN
Rektör Yardımcısı



Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Turan Çelik Caddesi Merkez/KARS
Telefon: (474) 225 11 50 Faks: (474) 225 11 61 E-Posta: info@kafkas.edu.tr
www.kafkas.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Ayşe AYDIN
Tel: 1068 E-Posta: ayseaydin.2010@hotmail.com

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Mükremin Ozkan ARSLAN tarafından 30.01.2018 tarihinde e-İmzalanmıştır.
Evrakınızı <http://194.27.41.38/E-Imza/Default.aspx> linkinden E7F353E0XA kodu ile doğrulayabilirsiniz.



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 68203582-044-E.145600
Konu : Anket Çalışması (Yusuf Mete
ELKIRAN)


13.12.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 11.12.2017 tarihli ve 93130991-044-E.144468 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın, "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi kapsamında hazırladığı anket çalışmasını Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulama istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ
Dekan

Dağıtım:

Gereği:

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Bilgi:

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm
Başkanlığına

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Anafartalar Kampüsü 17100
2862171303

Bilgi için: Alp ARSLAN
Teknisyen


EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı

Sayı : 96187715-044-E.1802150515
Konu : Anket (Yusuf Mete ELKIRAN)

Tarih: 15.02.2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12.12.2017 tarih ve 93130991-044-E.145243 sayılı yazısı.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversiteniz Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN' ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında anket uygulama talebi Üniversitemizce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Galip CANSEVER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
15.02.2018

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü 34220 Esenler / İSTANBUL
Tel : 0212 258 52 70
Fax : 0212 236 41 79

İrtibat : Eğitim - Öğretim Rektör Yardımcılığı
Sekreterliği
Web : www.yildiz.edu.tr
e-Posta : cory@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1802150515&ErisimKodu=c73f591b>



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00.00-2799/1168
 Konu: İzin İşleri


25/12/2017

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 22.12.2017 tarihli ve 14988706-302.08.00.00-353 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü'nün, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan ile Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında ilgi yazıda belirtilen linkteki anket uygulaması incelenmiş olup uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


 Prof.Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
 Dekan V.

Tarih ve Sayısı: 19/12/2017-E.5731



T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 57467356-044-
Konu : Anket (Yusuf Mete ELKIRAN)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 08/12/2017 tarihli, 14087 Sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın " Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki " başlıklı teziyle ilgili anket çalışmasını Üniversitemizde yapması Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür. Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.Cemalettin ERDEMCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

19.12.2017
Mehmet YATKIN
Memur

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://evrak.siirt.edu.tr/envision/Dogrula/6PREOV>

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye

Tel: +90 (484) 212 11 11

E-Posta: siu@siirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Serhat NAS (Yavuz Selim İçin Vekaletiyle)

Faks: +90 (484) 212 11 11

Elektronik ağ: www.siirt.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/01/2018-E.2287



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/
Konu :Tez Uygulama İzni İsteği- Yusuf
Mete ELKIRAN

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin 12/12/2017 tarih ve E.145243 sayılı yazısı.

İlgi yazıda adı geçen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın hazırlamış olduğu "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasını Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erdiñç DURU
Dekan Vekili

Tel: 0 (025) 8
E-Posta:

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Sümeyye AKKUŞ
Faks: 0 (258) 0
Elektronik Ağ: <http://pau.edu.tr/egitim/default.aspx>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-044 = 31194
Konu : Anket (Yusuf Mete ELKIRAN)

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12/12/2017 tarihli ve 145243 sayılı yazınız,

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın, "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına yönelik çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programı'nda okuyan öğrencilere uygulama talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BEK43HND A Pin Code: 30602

Inönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 4223773030 Faks No: 4223411070
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Abdulkadir IRMAK
Unvan: Şube Müdürü Vekili
Telefon No: 422 3773044



Tarih ve Sayısı: 25/12/2017-E.3910



T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 79236777-050.04.04
Konu : Kurul Kararı

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 13/12/2017 tarihli ve 8412 sayılı yazısı.

İlgi tarihli ve sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kararı doğrultusunda Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Refik ABDULLA
Rektör V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebys.alparslan.edu.tr/Dogrula/SD7YB7>

Adres: Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi 49250- MUŞ
Telefon: (0436) 249 49 49 Faks: (0436) 249 10 22
e-Posta: genel.sekreterlik@alparslan.edu.tr Elektronik Ağ: www.alparslan.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emine TEKDEMİR
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: (436) 249 49 1056



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

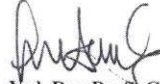
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

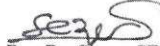
TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
1	1	01.02.2018

KARAR 1:Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yusuf Mete ELKIRAN'ın, "Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması kapsamında eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak Fakültemiz Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 4. Sınıf öğretmen adaylarına anket/ölçek uygulaması yapılmasının uygunluğuna;


Oy birliği ile karar verilmiştir.


Doç.Dr. Nadire Emel AKHAN
BASKAN


Yrd. Doç.Dr. S. Gülfem ÇAKIR
ÜYE


Doç.Dr. Sinem SEZER
ÜYE


Yrd.Doç.Dr. Mevlüt GÜLMEZ
ÜYE


Yrd.Doç.Dr. Mustafa DOĞRU
ÜYE