T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÇAKMAK

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

AKSARAY, 2017

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÇAKMAK

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

AKSARAY, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :ELİF

Soyadı :ÇAKMAK

Bölümü :EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

İngilizce Adı : EXAMINING THE PERCEPTIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCIES ABOUT TECHNOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN TERMS OF SOME VARIABLES

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışında tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif ÇAKMAK

İmza: ……

T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KABUL ve ONAY BELGESİ

Enstitümüz 142217403 numaralı öğrencisi Elif ÇAKMAK tarafından hazırlanan "İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliğiyle / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU .....
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR .....
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Üye: Yard.Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN .....
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kamil YILDIRIM .....
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Elif Çakmak

Yrd.Doç.Dr.
Sevilay USLU DİVANOĞLU
Müdür

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimle ilgili çalışmalarımda bilgisi ve tecrübesiyle beni aydınlatan, Danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Kamil Yıldırım'a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimine başladığım günden beri her konuda sabırla bana yardımcı olan eşim Umut Çakmak'a, karşılaştığım güçlükler karşısında beni yüreklendiren babam Cavit Kocaçay'a, sevgisiyle ve desteğiyle hayatım boyunca beni hiç yalnız bırakmayan annem Nuriye Kocaçay'a ve kardeşim Erkan Kocaçay'a, enerjisiyle beni motive eden ablam Nurcan Kocaçay'a, çalışmalarımda yanımda olan arkadaşlarım Hatice Nizamoğlu, Hatice Dal, Azime Alpaslan, Başak Filikçi, H.Orhan Bayraklı ve Dilek Çölkesen'e teşekkür eder sevgilerimi sunarım. Çalışmam sırasında küçük veya büyük yardımını esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

Elif ÇAKMAK

AKSARAY, 2017

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Elif ÇAKMAK

Aksaray Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

ÖZET

Bu çalışmada, Aksaray ili şehir merkezinde farklı kademelerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlilik algıları betimlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Betimsel desende tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada veriler ‘’Teknopedagojik Yeterlilik Ölçeği’’ ile toplanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezinde bulunan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Tabakalı ve tesadüfi örneklem alma yöntemine göre belirlenen 119 İngilizce öğretmenine uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler, açımlayıcı faktör analizi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Teknopedagojik yeterlik algıları alt boyutları öğretime hazırlık, problem çözme, uygulama, model olma, ölçme ve değerlendirme ve etiktir. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut etik boyuttur fakat *teknolojik kaynaklı problemleri çözme* konusunda göreli düşük algı tespit edilmiştir. Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi pedagojik amaçlı kullanma düzeylerinin artırılması ihtiyacı belirlenmiştir. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algıları cinsiyet, medeni durum, yaş, kurum düzeyi, yerleşim yeri, kurumun büyüklüğü, toplam mesleki deneyim ve kurum deneyimi değişkenleri açısından incelenmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkeni İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde

anlamlı farklılığa yol açmakta; kurumsal değişkenlerden yalnızca *kurumdaki deneyim değişkeni*, "*uygulama*" boyutu üzerinde anlamlı farklılığa yol açmaktadır.

Sonuçlara dayalı olarak özellikle okul düzeyinde okul yönetiminde sorumluluk üstlenerek İngilizce öğretmenlerinin teknolojik bilgi eksikliğini giderici ve teknolojiyi pedagojik amaçlara uygun kullanılabilme yeterliliklerini artırıcı yetiştirme faaliyetlerinin yapılması önerilmektedir.

2017, 97 sayfa

Anahtar Kelimeler:

1- Teknoloji
2- Pedagoji
3- Teknopedagoji
4- Yeterlilik Algısı
5- İngilizce Öğretmenleri

Bilim Kodu:

EXAMINING THE PERCEPTIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCIES ABOUT TECHNOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN TERMS OF SOME VARIABLES

Master's Thesis

Elif ÇAKMAK

Aksaray University

Graduate School of Institute of Social Sciences Department of Educational Sciences

Educational Administration, Supervising, Planning and Economics

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

The purpose of this study is to examine English language teachers' perceptions of competencies about technopedagogical knowledge in terms of some variables. The English language teachers in the study are working in different stages in Aksaray province. The data of the study designed in descriptive survey model were gathered by ''A technological pedagogical content knowledge scale''.

The population of the study is composed of English language teachers working in Aksaray province in 2015-2016 academic year. The study sample included 119 teachers who were selected through stratified sampling and random selection. Descriptive statistics, exploratory factor analysis and analysis of variance were applied for the analysis of the data.

The study results revealed that English language teachers in the study had high level perceptions of competencies about technopedagogical knowledge. The perceptions of the technopedagogical competencies' sub-dimensions are preparedness for teaching, problem solving, practice, being a model, assessment and evaluation and ethics. A comparison among the sub-dimensions of the techno-pedagogical competencies indicated that the

dimension the English language teachers believed they were the most qualified in ethical dimension; however, their perceptions of competencies about solving technology-based problems were relatively lower. The needs of improving English language teachers' skills and knowledge of integrating technology to the pedagogy in practice was defined in the study. English language teachers' perceptions of competencies about technopedagogical knowledge is examined in terms of gender, marital status, age, school level, educational stages, school area, school size, total work experience, experience in the school features in this study. English language teachers' perceptions of competencies about technopedagogical knowledge showed significant differences in terms of gender, age and experience in the school. As a result of the study, it is suggested that planning and carrying out activities, lessons and seminars in order to improve English language teachers' technological knowledge and using technology for pedagogy.

2017, 97 pages

Keywords:

1. Technology
2. Pedagogy
3. Technopedagogy
4. The perceptions of competencies
5. English language teacher

Science Code:

İÇİNDEKİLER

Sayfa
İÇ KAPAK i
TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI iii
JURİ ONAY SAYFASI iv
TEŞEKKÜR v
ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR ve ŞEKİLLER DİZİNİ xii
SİMGELER VE KISALTMALAR xiii
I. BÖLÜM 1
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Önemi 2
1.3. Sayıltılar 3
1.4. Sınırlılıklar 3
1.5. Tanımlar 3
II. BÖLÜM 4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 4
2.1. Teknopedagoji Kavramı 4
2.1.1. Teknopedagojik Yeterliğin Kavramsal Gelişimi 7
2.1.2. Teknopedagoji Kavramının Bileşenleri 8
2.1.3 Alan Bilgisi 9
2.1.4. Teknoloji Bilgisi 9
2.1.5. Pedagoji Bilgisi 10
2.1.6. Pedagojik Alan Bilgisi 10
2.1.7. Teknolojik Alan Bilgisi 11
2.1.8. Teknolojik Pedagoji Bilgisi 12
2.1.9. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi 13
2.2. Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri 13
2.2.1. Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlikleri 14
2.2.2. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı 15
2.3. İngilizce Eğitimi 16
2.3.1. İngilizce Eğitiminin Amacı ve Önemi 16
2.3.2. İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlikleri 19
2.3.3. Teknopedagojik Yeterliklerin İngilizce Öğretmenleri Açısından İncelenmesi 20
2.4.İlgili Araştırmalar 20

III. BÖLÜM 24
3. YÖNTEM 24
3.1. Araştırma Deseni 24
3.2. Evren ve Örneklem 24
3.3. Veri Toplama Aracı 27
3.4. Verilerin Toplanması 27
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu 28
IV. BÖLÜM 31
4. BULGULAR VE YORUM 31
4.1. Katılımcıları Teknopedagojik Yeterlik Algıları Nasıldır? 31
4.2. Katılımcıların Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Bireysel ve Kurumsal Özelliklerine Göre Nasıl Değişmektedir? 33
4.2.1. Katılımcıların Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Bireysel Özelliklerine Göre Nasıl Değişmektedir? 33
4.2.2. Katılımcıların Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Kurumsal Özelliklerine Göre Nasıl Değişmektedir? 36
V. BÖLÜM 43
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER 43
KAYNAKÇA 56
ÖZGEÇMİŞ 70
EKLER 71

TABLOLAR VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 1: Evren ve Örneklem Tablosu……..25
Tablo 2: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler 25
Tablo 3: Normallik Testi…….29
Tablo 4: İçerik Bilgisi ve Maddelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....30
Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin T Testi Sonuçları.....33
Tablo 6: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin T Testi Sonuçları……34
Tablo 7: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları 35
Tablo 8: İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Onların Kurum Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları 37
Tablo 9: Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin T Testi Sonuçları 38
Tablo 10: Kurumun Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları.....39
Tablo 11: Toplam Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları.....40
Tablo 12: Kurumdaki Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları.....41
Tablo 13: Fark Analizine İlişkin Bulgular…….. 42
Şekil 1: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi 8

SİMGELER ve KISALTMALAR

F **:** Frekans

Ss **:** Standart Sapma

Sd **:** Serbestlik derecesi

N **:** Eleman Sayısı

$\bar{X}$ **:**Ortalama

T **:** t değeri

p **:** Anlamlılık düzeyi

f **:** Fark

TPAB : Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

PAB : Pedagojik Alan Bilgisi

TAB : Teknolojik Alan Bilgisi

TBP :Teknolojik Pedagojik Bilgi

TB : Teknolojik Bilgi

AB : Alan Bilgisi

PB : Pedagojik Bilgi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'de İngilizce eğitimi ve öğretiminde sorunlar olduğu tespit edilmektedir (British Council-TEPAV, 2014; Işık, 2008; Şahin, 2013). Bu sorunun odağında öğretim uygulamaları ve bunlardan sorumlu öğretmen, öğrenci ve okul yönetimleri bulunmaktadır. Öğretimin temel boyutları olan pedagoji, teknoloji ve alan bilgisinin birbiriyle uyumlu hale getirilmesinde yalnızca öğretmenlere değil aynı zamanda okul yönetimlerine de görev düşmektedir. Okul yöneticileri birer öğretimsel lider olarak okuldaki öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine yoğunlaşmak durumundadırlar (Cemaloğlu, 2013). İngilizce öğretimi gibi sorunları barındıran bir alan, okul yöneticileri tarafından göz ardı edilmemelidir.

İngilizce öğretimini de içine alan bütün derslerin öğretiminde teknolojinin, pedagojinin ve alan bilgisinin birlikte uyumlu şekilde işe koşulması "teknopedagoji" kavramı ile ifade edilmektedir. Teknopedagoji kavramının okullarda ve sınıflarda işlevsel kullanımı bu konuda öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, karşılaşılan sorunların çözülmesi ve deneyimlerin raporlanması ve olumlu edinimlerin yaygınlaştırılması uğraş gerektiren alanlar olarak belirmektedir (Argon, İsmetoğlu ve Çelik Yılmaz, 2015).

Öğretimsel liderin en önemli görevlerinden biri okulda bütün öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri etkili okullar yaratmaktır. Ülkemiz 2023 yılına kadar diğer hedeflerin yanı sıra teknolojik alt yapıyı güçlendirerek eğitim-öğretim faaliyetlerini daha

etkili ve verimli hale getirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2013). Teknolojinin olumlu yönlerini eğitim-öğretim sürecine dâhil etmek ve olumsuz yönlerinden kaçınıp eğitim-öğretim süreçlerine uygulamak ciddi bir çabayı gerektirmektedir. Başta öğretmenler olmak üzere ilgili tüm paydaşların bu çabayı başarıya ulaştıracak bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olması beklenir. Teknolojinin sağladığı olanaklar pedagojik ilkelerin verimliliğini ve etkililiğini artırma potansiyeline sahiptir. Bu potansiyelin uygulamaya aktarılmasında teknolojinin pedagojik ilkelerle bağı kurulmaksızın öne çıkması, büyük yatırımların gerçek hedeflerine hizmet etmeksizin heba edilmesine yol açabilir. Bu durum eğitim yönetimi açısından bir sorun alanıdır.

Öğretmenlerin, teknopedagojik yeterliklere sahip olmasının önemine karşılık onların bu becerilere sahip olup olmadığı henüz tam anlamıyla anlaşılabilmiş değildir. Bu alandaki çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen adayları üzerine yoğunlaşmıştır (Kabakçı Yurdakul, 2011; Karaca, 2015; Kaleli Yılmaz, 2015; Uşak, 2005). İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algısıyla ilgili alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle alanyazında bir boşluk ortaya çıkmıştır. Bu çalışma İngilizce öğretmenleri özelinde alanyazındaki beliren bu boşluğu azaltmaya odaklı bir çalışmadır. Bu sorunu giderebilmek üzere bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlilik algılarının betimlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın alt amaçları ise;

1) İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarını belirlemek,

2) İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarının alt boyutlarını belirlemek,

3) İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarının alt boyut puanları onların bireysel (cinsiyet, medeni durum ve yaş) ve kurumsal (kurum düzeyi, yerleşim yeri, kurumun büyüklüğü, toplam mesleki deneyimi ve kurum deneyimi) özelliklerine göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim yönetimi teknolojiye duyarlı bir alandır. Bu kapsamda teknoloji kaynaklı değişimlerin eğitim alanındaki etkileriyle ve bunun yönetilmesiyle ilgilenmek durumundadır. Birbirinden etkilenen teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisini bir arada yapılandıran teknopedagoji kavramı eğitim öğretim sürecini yöneten okul yönetimlerinden

bağımsız değildir. Yöneticilerin özellikle bu yapıyı oluşturan teknoloji ve pedagoji bileşenlerinden uzak olmamaları gerekir. Çünkü teknopedagoji, okulun amaç ve hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmadan elde edilebilecek sonuçlar, öğretmenlerin teknopedagojik yeterlilikleri hakkında farkındalık yaratarak okul yönetimlerine, okullarındaki öğretimi daha kaliteli hale getirebilmelerine yönelik bilgi ve beceriler sunabilir. Politika yapıcılarına yönelik teknolojinin pedagojik açıdan işlevsel kullanılması yönündeki kararlarında bilimsel zemin oluşturabilir ve İngilizce öğretimi özelinde bu alandaki boşluğu doldurarak sonraki çalışmalara referans oluşturabilir.

1.3. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılanlar anket sorularına samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı, İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algısını ölçebildiği varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları, 2015-2016 yılında Aksaray ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algısı, ölçme aracındaki maddelere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Teknopedagojik Yeterlik Algısı: Teknoloji, pedagoji ve alanın bütünleşik halinin öğretime uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin algısı.

Yabancı Dil Öğretmeni: Bu çalışmada Aksaray il merkezinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerini tanımlar.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde teknopedagoji kavramı, öğretmen yeterlilikleri ve İngilizce eğitimi ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmaktadır.

2.1. Teknopedagoji Kavramı

Teknoloji bilgiyi elde etme biçimimizi değiştiren ve bilgiyi yorumlama konusundaki bakış açımızı geliştiren önemli bir unsurdur. Günümüzde eğitim ve öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayan bir araç haline gelmiştir. Teknolojinin eğitim ve öğretim sürecinde kullanılması, ona hâkim olmayı ve eğitimsel boyutla ilişkilendirebilme becerisini gerektirmektedir.

Eğitimde teknolojinin kullanılması, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bilgi ve becerilerini artırma ve bilgiye kolayca erişme imkânı sağlamaktadır. Bilginin niceliğinde ve niteliğinde gözlenen değişim eğitim-öğretim uygulamalarına yansımakta, karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek amacıyla sıklıkla teknolojiye başvurulmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, öğretim sürecine etki eden bütün unsurları da etkilemektedir. Yabancı dilin mevcut teknolojilerin anlaşılmasını kolaylaştırması ve gelişmekte olan teknolojileri kullanabilme açısından önemli bir rolü vardır. Gelişmiş ülkelerin ürettikleri yazılım ve uygulamaları etkin bir şekilde kullanabilmek ve anlayabilmek için iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmak gereklidir. Benzer şekilde ülkemizde üretilen ürün ve teknolojileri ihraç edebilmek için yine yabancı dile ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen teknoloji koşulları, uygulanan yöntem-teknik ve strateji gibi pek çok öğeyi etkileyerek değişime zorlamaktadır.

Öğretmenlik mesleği, sahip olduğu bilgilerle yetinmenin ötesinde alan bilgisi, teknoloji, iletişim ve güncel olaylar gibi birçok konuya hâkim olmayı gerektiren bir çalışma alanıdır. Günümüzde öğretmenlerin uzun süre önce edinmiş olduğu bilgiler artık yetmemektedir. Bunun yerine işlevsel bilgilere anında ulaşılması ve bilgiyi kullanarak elde edilen deneyimin transfer edilmesini gerekli kılmaktadır. Disiplinler arası bilgi transferi ve bu etkileşimden doğabilecek yeni bilgileri etkili şekilde eğitim-öğretim sürecinde kullanabilen öğretmenler başarılı görülmektedir (Adıgüzel, 2005).

Gelişmiş ülkelerin en önemli avantajının eğitilmiş insan gücü olduğu ve zengin yer altı ve yer üstü zenginliklerine sahip ülkelerin yetişmiş nitelikli insan gücüne sahip olmadıklarında yoksul kaldıkları gözlenmektedir. Eğitimin diğer faydalarının yanında gelişim ve ilerleme için vazgeçilmez olduğu bilinmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin önemi ortaya çıkmaktadır (Özer ve Gelen, 2008).

Teknolojinin, eğitim yatırımlarının etkililiğini artırmada, yenilikçi uygulamalara ilham kaynağı olmasında ve öğretimin beceri geliştirici yönünü güçlendirmede olumlu etkisi yapılan uzun erimli ve uluslararası nitelikli çalışmalarda tespit edilmektedir (OECD, 2010). Teknolojiyi kullanarak öğrenme sürecine yeni yöntemler eklemek, öğrenme sürecini zenginleştirmekte ve geliştirmekte; ancak bu yöntemlerin pedagojiyle bağlantılı olması için daha zorlu bir çaba gerektirmektedir (UNESCO, 2010). Bu noktada öğretmenlere düşen görev alanı genişlemekte daha nitelikli hale gelmektedir. Öğretmenliğin görev kapsamına teknolojinin doğru kullanımı ve bununla ilişkili ortaya çıkacak problemlerin öngörülmesi ve çözümlenmesi de girmektedir. Hızlı ve kolay çözümler sunan teknolojiyi, her yönüyle eğitim-öğretim ortamına aktarılabilmek ek çabayı gerektirmektedir.

Eğitimde teknolojinin nasıl kullanılacağı eğitim teknolojisi kavramı ile ilgilidir. Eğitim teknolojisi, teknolojilerin sınıf ortamında kullanılması yönünde bu teknolojilere uygun strateji, yöntem-teknik gibi eğitim durumlarının planlanması ile de ilişkilidir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995; Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007). "Teknoloji, bilim alanındaki sorunlara uygulanması sürecinde yararlanılan ve bilim ile uygulama arasında köprü görevi gören makineler, işlemler, yöntemler, süreçler, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmalarının tümü" olarak ifade edilmektedir. Bu bakış açısına göre teknoloji sadece somut ürünler değil bilimin uygulanmasında kullanılan bütün yöntem ve süreçleri de içermektedir (Kılıçer, 2008).

Eğitim teknolojisi eğitimin kalitesini artırmak için modern teknolojiyi sistematik ve düzenli bir şekilde uygulama sürecidir (Stosic, 2015). Eğitim teknolojisi öğrenme ve öğretme sürecindeki tüm etkinliklere uygulanabilir. Öğretim teknolojisi ise bilginin daha kolay bir şekilde öğretilmesiyle ilgilenir. Öğretim teknolojisi, belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönleri temelinde ortaya konulmuş bir kavramdır (Yılmaz, 2007). Öğretim teknolojisi, öğretim faaliyetlerin etkili bir şekilde yapılabilmesi için kullanılan araç ve gereçleri, yöntem ve teknikleri ve bu faaliyetlerin değerlendirilmesi sürecini kapsar. Öğretim teknolojisi, pek çok işlevsel çalışmayı bünyesinde barındırmasıyla birlikte teknolojinin eğitimdeki işlevini açık bir şekilde ifade edebilen kavram ve uygulamadır (Ozan, 2009). Eğitim teknolojisi daha ağırlıklı olarak teknolojik araçların eğitimde kullanılmasını odaklanırken, öğretim teknolojisi öğrenme ve öğretme kuramlarının öğretim sürecinde işe koşulmasına odaklanmaktadır. Teknopedagoji kavramı, eğitim teknolojisi ile öğretim teknolojisinin birleştiren bir kavramdır (Yılmaz, 2007).

Gelişmiş toplumların uygarlık düzeyleri, ürettikleri bilim ve teknoloji ile ölçülmektedir. Bu anlamda, teknolojideki ilerlemeler, gelişmiş eğitim sistemlerinin yetiştirdiği, yaratıcı üretici ve tüketicilerin varlığı ile yakından ilgilidir (Karasar, 2004). Bu konuda Kaya (2006: 353) ”hızlı gelişen teknolojinin sunduğu fırsatlar, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi, bireylerin kendilerine uygun zaman, yer ve bilgi düzeylerine göre öğrenmelerinin sağlanması yönünde eğitim politikalarını da etkilediğini” belirtmiştir.

Teknoloji alanında yaşanılan değişimlerle birlikte geleneksel araçların (tahta, tebeşir vb.) kullanıldığı eğitim öğretim ortamları yerini modern araçların (akıllı tahta, tablet vb.) kullanıldığı sınıf ve okullara bırakmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye kolaylıkla ulaşmasını sağlayan teknolojinin eğitim öğretim sürecine katkısı büyüktür. Ancak teknolojinin eğitim öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ve hangi faktörlerin bu değişimi etkileyeceğine dair önemli sorunlar vardır (Kaleli Yılmaz, 2015). Bu sorunlara çözüm bulabilmek, hızla gelişen teknoloji ve bu gelişmelerden uzak düşünülemeyen eğitim sistemi arasında işlevsel bir bağ kurabilmek için kapsamlı yaklaşım ve modellere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çerçevede değerlendirilebilecek örneklere rastlanmaktadır. Kurt, Mishra ve Koçoğlu (2013: 9) “Apple Geleceğin Sınıfları Modeli, Geliştirilmiş Pierson Modeli, Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli, Sistematik Bit Entegrasyonu Modeli, Sosyal Model ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli” öne çıktığını belirtmiştir.

Eğitim ve öğretim sürecinde teknolojiye hâkim olmak ve yakından takip etmek hem öğretmenler için hem de eğitim kurumları için önemli bir unsurdur ancak tek başına yeterli

değildir. Eğitim alanıyla ilgili gelişmelere açık olunması ve her branştan öğretmenin kendi alanındaki yenilikleri sınıfında uygulaması için sadece teknolojiyi bilmesi değil, alanında yeterli bilgi birikimine ve yeniliklere karşı ilgisinin olması da gerekir. Öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlilikleri bu çerçevede tartışılan bir konudur. Bugün teknopedagojik yeterlilik, etkili öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırdığı için, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde çok ihtiyaç duyulmaktadır (Thakur, 2015).

Teknolojinin planlı ve sistemli olarak eğitime yansıtılması ihtiyacının ortaya çıkardığı modellerden biri *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi*-TPAB (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPACK) modelidir.

Teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli, etkili teknoloji entegrasyonunda gereksinim duyulan pedagoji, teknoloji ve içerik bilgisi olmak üzere üç farklı disiplinin birlikteliklerini ve etkileşimini vurgulayan bir yaklaşımdır (Kabakçı Yurdakul, 2011). Bu yaklaşım üç temel bileşeni kapsar. Bu bileşenler, alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisidir. Bu üç temel yapının birbiriyle etkileşimleri olan teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bunların da ortak etkileşiminden teknopedagojik alan bilgisine ulaşılmıştır (Şimsek, Demir, Bağçeci ve Kınay, 2013). Teknopedagojik alan bilgisi bünyesine aldığı bu disiplinlerin bireysel olarak etki ettikleri alandan daha fazlasına hâkimdir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi, eğitimsel teknolojilerle etkili öğrenmeye etki etmek için öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin nasıl olduğunu gösteren teknoloji, müfredat bilgisi ve özel pedagojik yaklaşımları bünyesinde barındırır (Harris, Mishra ve Koehler, 2009).

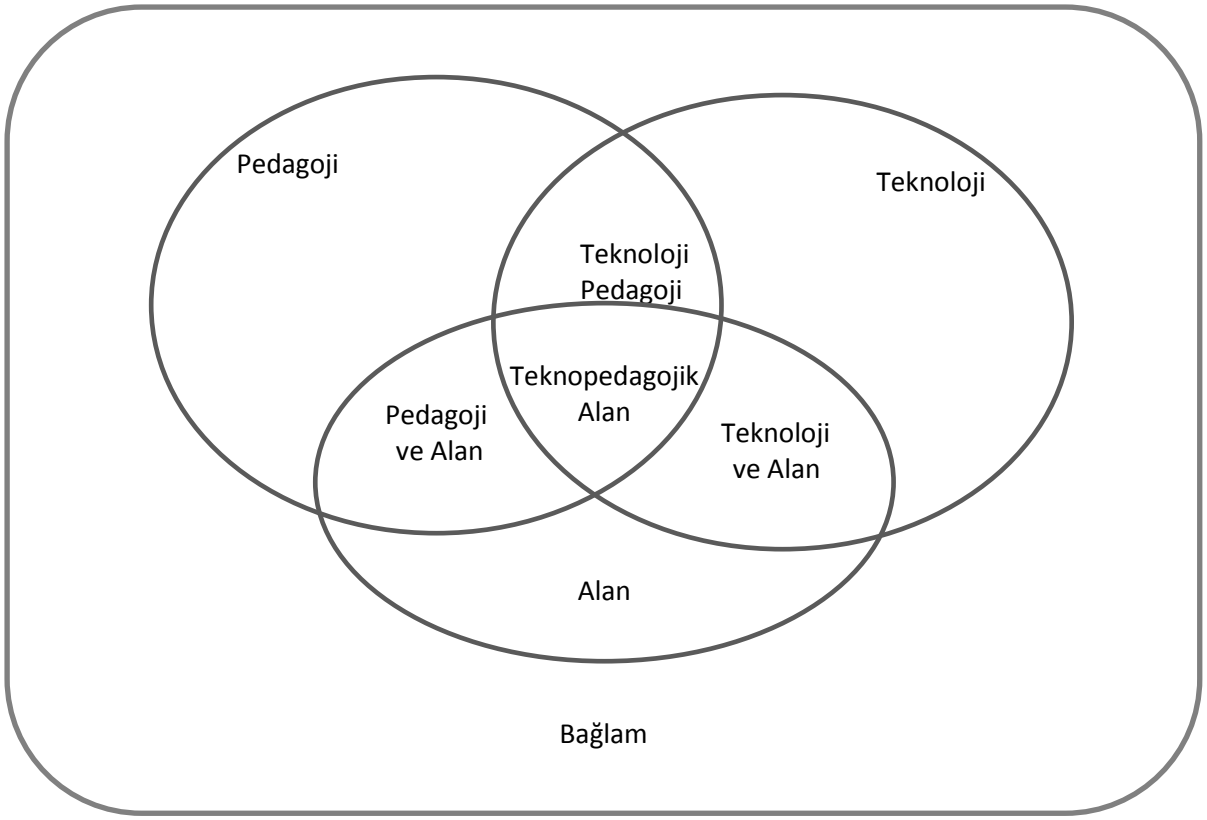
2.1.1 Teknopedagojik Yeterliğin Kavramsal Gelişimi

Teknopedagojik eğitim modelinin temeli Shulman'ın öğretmenlerin eğitimsel teknolojileri nasıl anladığını ve teknoloji ile etkili öğretim yöntemleri üretmek için pedagojik alan bilgisi ile diğerlerinin nasıl etkileşimde bulunduğunu anlatmak için oluşturduğu pedagojik alan bilgisine dayanır (Koehler ve Mishra, 2009). Shulman (1987) öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik bilgisi üzerine çalışmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının, bazı dönemlerde, öğretmenlerin alan bilgisine daha fazla yoğunlaştığını, bazı dönemlerde ise öğretmenlerin pedagoji bilgisine daha çok yoğunlaştığını ileri sürmüştür. Ona göre öğretmen yeterliğini oluşturan üç temel bileşen *alan bilgisi, pedagojik bilgi ve müfredat bilgisi*dir (Shulman, 1987; Uygun, 2013). Bu çerçevede öğretilen içeriğin anlaşılmasının

yanı sıra öğretme metotları, çocuk gelişimi, motivasyon, öğrenci ihtiyaçları ve davranışları gibi pedagojik anlayışı da içeren temel bir bilgi alanını içermektedir. (Cox, 2008). Mishra ve Koehler (2006), içerik ve pedagojinin yanına teknolojiyi de ekleyerek, daha kapsamlı bir model üretmişlerdir. Teknopedagojik alan bilgisi olarak isimlendirdikleri bu modelde, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini ve bu bilgi türlerinin birbirleriyle olan etkileşimlerini açıklamışlardır (Harris, Mishra ve Koehler, 2009).

2.1.2. Teknopedagoji Kavramının Bileşenleri

Şekil 1'de Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modelinin yapısına ilişkin şekilsel gösterimi yer almaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modelini oluşturan bilgi yapıları şunlardır: Alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknoloji bilgisi. İzleyen satırlarda bu üç yapı açıklanmaktadır.



Şekil 1. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi'nin etkileşimli olduğu bilgi türleri (Koehler ve Mishra, 2009: 63).

2.1.3. Alan Bilgisi

Öğretilmesi gereken konu ile ilgili bilgilerin bütünüdür. Bu bilgi türü aynı zamanda içerik bilgisi (content knowledge) olarak da ifade edilmektedir. Dersi oluşturan bilgi, olgu ve teoriler alan bilgisi olarak değerlendirilir. Örneğin; İngilizce dersinde alan bilgisi, İngilizce öğretiminin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmak için öğrencilere verilen bütün bilgi ve becerileri kapsar.

Alan bilgisi öğretmenlerin etkin bir şekilde hâkim olması gereken bir yapıdır ve eğitim öğretim sürecinin temelini etkileyen bir unsurdur. Öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması için alan ile ilgili değişim ve gelişimlere açık olması önemlidir. Günümüzde bilginin sürekli gelişen ve değişen bir yapıda olması sebebiyle alan bilgisine dair bilgilere ulaşımı kolaylaştıran ve alan bilgisini çeşitli yöntem ve teknikleriyle zenginleştiren teknoloji bilgisine sahip olmayı gerekli kılmaktadır.

2.1.4. Teknoloji Bilgisi

Teknoloji bilgisi (TB), eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmek için kullanılan kalem ve kâğıt gibi araçlar ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha nitelikli hale getiren bilgisayar gibi daha gelişmiş sistemleri de içine alan bilgilerdir. Mishra ve Koehler (2006: 1028)'e göre "TB; kitap, tebeşir ve tahta gibi standart teknolojiler, internet ve dijital video gibi daha gelişmiş teknolojiler hakkındaki bilgidir. TB, dijital teknolojiler, işletim sistemleri, bilgisayar donanımı bilgisi, kelime işlemciler, hesap tabloları, tarayıcılar ve e-posta gibi standart yazılım araçlarını kullanma yeteneğidir".

Teknoloji bilgisini eğitim sürecine entegre edilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin kıdem farkı gözetmeksizin öğretim teknolojilerinin eğitim kalitesini artırdığına ilişkin yaygın bir kabulleri olduğu bilinmektedir (Akyüz, 2015). Öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Nitelikli öğretmenin teknolojiyi materyal geliştirmeden, ders planlamaya ve planı öğretim sürecine aktarmaya kadar eğitim durumlarının bütün aşamalarında kullanması beklenir (Gündoğmuş ve Gündüz, 2015). Bu bağlamda öğretmenin teknoloji bilgilerini eğitim öğretim sürecine dâhil etmesi ve bilgilerini teknolojik gelişmeler ve değişmelere uygun bir şekilde yenilemesi gerekmektedir.

İşlevsizleşen bazı araçların kullanılmaması ve yeni çıkan sistemlerin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi gibi değişimi bünyesinde barındıran durumlar, teknoloji bilgisinin doğasını oluşturmaktadır (Kabakçı Yurdakul, 2013). Yeni teknolojileri anlama ve onları eğitim öğretim sürecine entegre etme becerisi teknoloji bilgisinin zenginleşmesini ve gelişmesini sağlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 yılında FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile öğrenci ve öğretmenlere dağıtılan tablet bilgisayarların ve sınıflara kurulan etkileşimli akıllı tahtaların bu amaca hizmet ettiği düşünülmektedir (MEB, 2016).

2.1.5 Pedagoji Bilgisi

Pedagoji, eğitim öğretim sürecini etkili hale getirmek için gerekli olan bilgi ve becerilerin bütünüdür. Klasik tanımıyla pedagoji, öğrencilerin sosyal ve düşünsel gelişimlerinde fark yaratan öğretme uygulaması/sanatı/teorisi veya bilimidir (Chapuis, 2003).

Pedagoji bilgisi, eğitimsel amaçları, değerleri, stratejileri ve daha fazlasını kapsayan öğretme ve öğrenme süreci ve uygulamaları hakkında kapsamlı bir bilgidir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009). Öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim öğretim süreci içerisinde yapılan uygulamalar ve stratejiler pedagoji bilgisinin temelini oluşturur. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme seviyeleri, dersin işleneceği ortama bağlı faktörler, ölçme ve değerlendirme kriterleri de bu bilgi tanımı içerisinde yer alır (Pamuk, Ülken ve Şener Dilek, 2012). Pedagoji bilgisine sahip bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgiye sahiptir ve öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşması için uygun olan yöntem ve teknikleri öğrencilere sunar.

2.1.6 Pedagojik Alan Bilgisi

Pedagojik alan bilgisi, pedagojik ve alan bilgilerinin birbiri ile etkileşiminden oluşmuş, fakat her iki bilgiden bağımsız olarak var olan yeni bir bilgi alanı olarak tanımlanmıştır (Shulman,1987). Öğretim programı bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme hakkında bir öğretmenin sahip olması gereken bütün bilgi ve becerileri pedagojik alan bilgisi tanımı altında yer alır. Alan bilgisinin öğrencinin yaşına, öğrenme seviyesine ve ilgisine uygun olarak yapılandırılması pedagojik alan bilgisi ile ilişkilidir (pedagojik ilkeler, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkesi gibi). Öğretimde ne kadar çok

duyu organın öğretimde kullanılması sağlanırsa pedagojik açıdan öğretimin daha nitelikli yapılmakta olduğu düşünülebilir. Teknolojik materyaller öğrencilerin farklı duyularını öğretim sırasında işler hale getirdiğinden teknoloji kullanımında da alan öğretmenlerin pedagojik ilkeleri dikkate almaları gereklidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları çizelgesine göre öğretmen olarak atanacakların yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları gereklidir (MEB, 2014). Öğretmenlerin atanabilecekleri özel alan eğitimi uzmanlaştıkları branş alan olarak düşünülmektedir. Öğretmenler kendi branşlarında eğitim verirken pedagojik ilkeleri dikkate almak zorundadırlar. İngilizce öğretimindeki öğretim yöntem ve teknikleri, fen dersinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden farklı olabilir. Bununla birlikte İngilizce öğretiminde kullanılan bir yöntemi her konu alanı için uygulamak da mümkün olmayabilir. Örneğin, rol yapma yöntemi konuşma aktivitelerinin bütününde kullanılabilirken, okuma aktivitelerini eğlenceli hale getirmek için son bölümde kullanılabilir. Bunu düzenlemek ve konu alanına uygun öğretim yöntemini seçmek pedagojik alan bilgisiyle ilişkilidir. Her öğretmenin kendi branşında pedagojik ilkeleri dikkate alarak öğretim yapma durumu 'pedagojik alan' olarak kavramsallaştırılmaktadır

2.1.7. Teknolojik Alan Bilgisi

Teknoloji, genel olarak insanı ve toplumu ekonomik, sosyal ve kültürel yönden değiştirme ve dönüştürme etkisine sahip bir kavram olarak tanımlanabilir (Bal, 2010). Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından ''insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü'' olarak tanımlanan teknolojinin kaynağı bilgidir (www.tdk.gov.tr). Kaynağı bilgi olan bu kavramın, eğitimle çift taraflı bir ilişkisi vardır. Yeni çıkan teknolojiler eğitimcileri sınıf ortamında bu teknolojileri anlamaya sürüklerken, bu teknolojilerin sınıf ortamlarında kullanımı bu teknolojilerin gelecekte nasıl şekil alacağına etki eder (Klopher, Osterweil, Groff ve Hass, 2009). Örneğin, teknoloji tasarım konu alanı için alana ilişkin bilgi yapıları verilirken öğrencilerin bu süreç içerisinde yaratıcı ve üretici olmaları beklenmekte ve bu alana katkı yapmaları beklenmektedir.

Teknoloji temelli stratejileri ve yöntemleri eğitim ortamlarına uygun bir şekilde uyarlamak alan bilgisinin daha etkili bir şekilde kazanılmasına yardımcı olur. Teknoloji ve alan

bilgisini kapsayan teknolojik alan bilgisi, konuya uygun teknolojik araçların seçilmesi ve dersin bu araçlar desteğiyle zenginleştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarını içerir (Kabakçı Yurdakul, 2013). Teknolojinin öğretim içeriğini zenginleştirmede varlığı ve genel olarak yöneltme nitelikli kullanımı öğrenci gelişimine doğrudan etki etmediği halde öğretmenin, okul yönetiminin ve teknoloji uzmanlarının desteğini alarak öğrencilerle birlikte teknoloji içerikli ders materyalleriyle çalışmasının öğrenci performansı üzerinde olumlu etkisi vurgulanmaktadır (Means, 2010). Bununla birlikte, öğretmenler alan bilgisiyle ilgili bilgilerini geliştirmek için de teknolojinin alan bilgisi üzerindeki rolünü anlamak zorundadır (Ervin-Kassab, 2014).

2.1.8 Teknolojik Pedagoji Bilgisi

Öğretmenlik pedagoji bilgisi ile teknoloji bilgisinin birleşiminden oluşan bu bilgi alanı, eğitim öğretim sürecine teknolojiyi aktarmayı ve işlevsel bir şekilde kullanmayı içeren bilgilerin tümünü kapsar. Teknolojik pedagoji bilgisi (TPB), uygun teknolojiler kullanıldığında öğrenme ve öğretmenin nasıl değişebileceğini gösteren bir bilgi yapısıdır ve teknolojik araçların pedagojik ilkeler doğrultusunda kullanılmasını gerektirir (Koehler ve Mishra, 2009). Örneğin, projeksiyon cihazı çoğu sınıf ortamında kullanılmaktadır. Buradan aktarılan içerik bir uyarıcı özelliği taşımaktadır. Eğer sürekli projeksiyon cihazı ile içerik aktarımı tercih edilirse bir süre sonra öğrencilerin bu içeriği algılamaları zayıflar ve projeksiyon uyarıcı özelliğini kaybeder. Bu sonuç ile karşılaşmamak için pedagojik ilkelerin dikkate alınması gerekir. Teknolojik aracın uyarıcı özelliğini tamamen yitirmesine yol açmadan zamanlamayı dikkate alıp gerekli müdahalelerle öğrencinin öğrenmesini sağlayabilecek farklı kullanım şekilleri denenebilir.

Gülbahar (2008)'a göre, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kullanacağı teknolojik bilgiye hâkim olmaması, teknoloji odaklı öğrenme ortamları oluşturmada en önemli engel olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik pedagoji bilgisi konusunda geliştirilmesinin, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinde etkili bir rol oynadığı söylenebilir.

2.1.9 Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, pedagojik bilgi, teknolojik bilgi ve alan bilgisini bünyesinde barındırır. Modelin temelini oluşturan bileşen, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) bileşeni olup, sadece üç temel bileşenin bir araya gelmesinden daha geniş ve derin bir anlama sahiptir (Koehler ve Mishra, 2005). Teknolojik pedagojik alan bilgisi yaklaşımının özünü pedagoji, içerik ve teknoloji arasındaki dinamik ve geçişken ilişkiler oluşturmaktır (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007). Teknolojik pedagojik alan bilgisi, konu alanıyla ilgili bilgileri öğretirken, pedagojik yöntemler kullanarak teknolojiyi eğitim öğretim sürecine eklemeyi içerir. Teknoloji destekli iyi bir öğretim için bu üç faktör arasında karşılıklı ilişkileri anlama ve bu üç unsuru kullanarak ortama uygun özel strateji ve sunumların geliştirilmesi gerekir.

2.2. Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik, bir işi yapmak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olma durumudur. Öğretmen yeterliği ise öğretmenin mesleği ile ilgili beceri ve bilgilerinin bütünüdür. Öğretmen yeterliği, öğretmenin derse karşı isteği ve ilgisinin yanı sıra öğrencinin başarısı, motivasyonu ve öz-yeterlilik inancıyla doğrudan ilişkilidir (Tschannen- Moran ve Hoy, 2001).

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenden, birçok rol ve sorumluluğu gerçekleştirmesi beklenmektedir. Eğitim sistemleri öğretmen ve müfredat kavramlarına dayanır. Bir eğitim sisteminin etkinliği ve etkililiği, bu ikisi arasındaki uyuma bağlıdır (Gülbahar, 2008). Dolayısıyla, eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin mesleğini yerine getirmek için sahip oldukları özellikler eğitim sisteminin başarılı bir şekilde yürütülmesini etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Tarihsel süreç içinde müfredatlar ve ders esnasında kullanılan materyaller değiştiği gibi öğretmenden beklenen görev ve sorumluluklar da değişmiştir. Temel olarak öğretmenin görevi bilgiyi aktarmak gibi görünse de, bu görev zaman içerisinde eğitimden beklenenlerin değişimiyle ve teknolojinin gelişimi ile farklılaşmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006a), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri raporunda öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamıştır.

Öğretmen yeterlilikleri, Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim temsilcilerinden oluşan komisyon tarafından belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri altı ana yeterlilik, bu yeterliliklere ilişkin 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2008a).

Ana yeterlik alanları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğrenme ve Öğretme süreci
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi

Bologna süreci kapsamında öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve öğretmenlik mesleğinin genel ilkeleri benimsenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin üstün nitelikli bir meslek olduğu vurgulanarak her öğretmenin kendi profesyonel alanlarında çalışmalar yapması, iyi bir pedagoji bilgisine sahip olması gerektiği ve öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin yaşam boyu öğrenme isteğine sahip, yeniliklere açık, diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla, yerel otoritelerle ve diğer paydaşlarla kolaylıkla işbirliği yapan bireyler olması gerektiği belirtilmiştir (Commission of the European Communities, 2007).

Yapılan çalışmalar (Demirbilek ve Yücel, 2011; Güçlü ve Cantekin, 2012; Kararmaz ve Arslan, 2014; Means, 2010; Werbinska, 2009), öğretmenlerden beklenenin artık sadece bilgiyi öğrenciye sunması değil, öğrenciye o bilgiyi etkili ve kalıcı bir şekilde nasıl öğreteceğine dair çaba göstermesi, kendini ve öğrencilerini eğitim ve öğretim sürecinde geliştirmek için yeni stratejilere ve teknolojik yöntemlere başvurması ve bu konuda paydaşlarıyla işbirliği yapması gerektiğini göstermektedir.

2.2.1. Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlikleri

Teknoloji hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da farklı değişim ve gelişimler sağlayarak eğitime olan bakış açısını değiştirmiştir. Teknolojinin eğitim öğretim hayatına girmesiyle yalnız eğitim materyalleri ve eğitim öğretim ortamları değişmemiş,

öğretmenlerden beklenen yeterlikler ve nitelikler farklılaşmıştır. Günümüzde öğretmenlerin teknolojiyi derslerine en uygun şekilde uyarlamaları bir ayrıcalık değil, gereklilik haline gelmiştir. Güncel eğitim teknolojilerini takip etme konusunda başarısız olan öğretmenler, etkili öğretim konusunda da başarısız olacaklardır (Mishra, Koehler ve Kereluik, 2009). Bu bağlamda, yetiştirilen öğretmen adaylarının alanındaki teknolojik gelişmelere ve öğrenmeye açık olarak yetiştirilmeleri, halen görev yapmakta olan öğretmenlerin ise mevcut teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesi için onlarda değişim isteği yaratılması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına teknolojiyi eğitim öğretim sürecine entegre edebilmelerini sağlayan bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır (Kaleli Yılmaz, 2015). Yapılan çalışmalarda bu gereksinimi belirten sonuçlara ulaşılmaktadır (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007).

Eğitim-öğretim alanına teknolojinin pedagojik ilkelere uygun entegre edilmesini amaçlayan teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline uygun çalışmaların yapılması, teknolojinin pedagoji bilgisi ile birlikte kullanılmasını sağlayarak eğitim-öğretim ortamlarında daha etkili ve kaliteli uygulamaların gerçekleştirilmesine yol açabilir. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterliliklere sahip olması öğrencilerin öğrenmesine, gelişmesine, eğitim kalitesine ve dolaylı yoldan eğitimin daha etkili yönetilmesine katkı yaptığı düşünülmektedir (Koehler ve Mishra, 2005).

2.2.2. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı

Öğretmenin yeterlik düzeyi, dersin işleyişini, öğrencinin derse olan ilgi ve tutumlarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir (TED, 2009). Öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını etkilediği konusunda bulgular mevcuttur. Örneğin; Haycock (1998'den akt. Özer ve Gelen, 2008)'un araştırmasında etkili öğretmen olarak tanımlanan öğretmenlerle, etkili olmayan öğretmenleri öğrencilerin başarılarına yaptıkları etkiler bakımından karşılaştırmış ve araştırmasında etkili öğretmenlerin öğrencilerin başarısına daha çok katkı sağladığını tespit etmiştir. Öğretmen ne kadar yeterliyse, öğrenmenin kalıcılığı o kadar yüksek olmaktadır.

Eğitimin niteliği hakkında yapılan çalışmalarda eğitimde niteliğin çok önemli olduğu ve eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması önerilmektedir (Arıkan, 2004; Özenç ve Arslanhan Memiş, 2012). Eğitim hizmetlerin niteliğinin arttırılması ise öğretmenlerin

yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır (Karacaoğlu, 2008). Nitelikli ve üretken nesillerin yetiştirilebilmesi için nitelikli ve üretken öğretmenlere ihtiyaç vardır. Yılmaz'ın (2007) ifade ettiği gibi "nitelikli öğretmen, gelişen bilim ve teknolojiyle doğru orantılı olarak daima kendini yenileyen, geliştiren bir kişiliğe sahiptir". Bu anlamda, öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterliklere sahip olması ve bu yeterlikleri geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin var olan teknolojik ve pedagojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bu gelişmeleri derslerine entegre etmeleri onların yeterlik algısını yükseltmekte ve kaliteli bir eğitim öğretim sürecine temel oluşturmaktadır (Kabakçı Yurdakul, 2013). Bu anlamda öğretmenlere teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda hizmet içi eğitimler ve aday öğretmenlere fakültelerinde bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirici ders ve uygulamalara yer verilebilir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili eğitimlerin hizmet içi eğitimlerin olumlu yönde etki ettiği yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Ansyari, 2012; Kaleli Yılmaz, 2015; Karacaoğlu, 2008;).

Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerden beklenenler sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir (TED, 2009). Eskiden öğretmenlerin alanı hakkında yeterli bilgiye sahip olması yeterliyken, günümüzde öğretmenlerden öğrenciye karşı yaklaşımın olumlu olması ve teknolojik ve pedagojik gelişmeleri düzenli olarak takip etmesi beklenmektedir.

Genişleyen öğretmen sorumluluklarına çok kültürlü sınıflarda öğretim faaliyetlerini sürdürmek ve eğitim öğretim sürecinde bilgi ve haberleşme teknolojilerini (ICT) kullanma gibi görevler de eklenmiştir (OECD, 2005). Bu bağlamda günümüzde öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikler, alan bilgisi, pedagojik bilgisi, teknolojik bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve bunların birbirleriyle etkileşimlerini ifade eden teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri olarak ifade edilebilir.

2.3. İngilizce Eğitimi

2.3.1. İngilizce Eğitiminin Amacı ve Önemi

Çağı yakalamak ve hızla değişen teknolojik gelişmelere uzak kalmamak için yabancı dil öğrenmek stratejik bir öneme sahiptir (British Council, 2013). Çelebi (2006: 286) 'ye göre ''yabancı dil bilmek uluslararası düzeyde gerçekleşen gelişmelerden haberdar olmayı

sağladığı gibi bu gelişmeleri inceleyerek kendi gereksinimlerimiz doğrultusunda kullanabilme potansiyeli yaratmaktadır.''

Yabancı dil öğretimi, başka ülkelerle ilişkiler kurulmasında temel bir zemin oluşturmakta, bu zemin ekonomik, sosyal, bilimsel, teknolojik ve eğitimsel paylaşımların gerçekleştirilmesine kapı açmaktadır. Yabancı dil, devletler arasındaki ilişkilerin sürdürülmesi ve ülke çıkarlarının korunması için önemli bir araçtır (Işık, 2008). Eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmek ve değişimlere ayak uydurabilmek için de yabancı dil bilmek temel becerilerdendir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında en önemli gelişmenin meşrutiyet döneminde olduğu görülmektedir. Bu dönemde Maarifi Umumiye Nezareti bünyesinde dil çevirilerinin yapılmasına yönelik bir daire oluşturulmuştur. Öncesinde azınlıkların elinde olan dil çevirilerinin yaşanan sorunlar nedeniyle bağımsız ve güvenilir bir temele kavuşturulmasının yolu açılmıştır. Cumhuriyet döneminde Ankara Üniversitesi bünyesinde Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesinin açılmasıyla dil öğretimi profesyonel bir yola girmiştir. Osmanlı döneminde özellikle yazı dilinin Arapça olduğu, daha sonra Fransızca'nın ön plana geçtiği dönemler yaşanmıştır. Günümüzce İngilizce öğretiminin yaygın olduğu görülmektedir (Akyüz, 2011; Binbaşıoğlu, 2009).
Türkiye'de İngilizce öğretiminde, Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde belirtilen eğitim öğretim yapılan yabancı dilde bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006b). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için şüphesiz öğretmenlerin bu alanlarda yeterli olması ve eğitim öğretim sürecinde bu alanlar ile yeni teknolojileri ilişkilendirmesi gerekmektedir. İngilizce öğretmenlerinin teknolojiye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu bildirilmektedir (Aydın, 2013).

Öğretmen yetiştirmede 2007 müfredatı ile getirilen dersler halen uygulanmaktadır. Bu dersler incelendiğinde Bilgisayar 1, Bilgisayar 2 ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri öğretmen adaylarına teknolojik bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik dersler olarak kabul edilebilir. Bu derslerin toplam ders yükü içindeki ağırlığı ise % 6'dır (http://www.yok.gov.tr/documents). Bu derslerin içeriği incelendiğinde bilgisayar derslerinde "bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan

eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi" konuları işlenmesi öngörülmektedir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinin içeriği ise şu şekilde verilmektedir:

> "Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu" (http://www.yok.gov.tr/documents).

Yabancı dil bilmenin pek çok sektörde ve kurumda gerekli olduğu günümüzde, yabancı dil öğretiminin önemi vurgulansa da, yabancı dil öğretimini daha etkili hale getirmeye yönelik girişimler yapılsa da Türkiye'de yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde yapıldığı söylenememektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni ve British Council ve TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı)'ın desteği ile yapılan *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporunda* İngilizce dilinin uluslararası iletişimde kullanılan temel dil olması sebebiyle birçok alanda işlevsel bir rolü olduğu fakat Türkiye'de İngilizce dilinin öğretimi ve öğrenimi konusunda öğrencilerin İngilizceyi işlevsel kullanamadıkları şeklinde ciddi sıkıntılar olduğu ortaya konulmuştur (British Council-TEPAV, 2014). Bu sıkıntıları azaltmak ve Türkiye'de yabancı dil eğitimini daha nitelikli hale getirmek için öğretmenlere, okul yönetimlerine ve üst yöneticilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Türkiye'deki İngilizce öğretiminin daha kaliteli ve ihtiyaca cevap verebilir şekilde yapılmasında teknolojik fırsatlardan yararlanılması bir katkı olarak görülmektedir. Teknoloji yalnız başına öğretimi etkili hale getirememektedir. Teknolojiyi, öğretimi daha etkili kılacak şekilde kullanabilmek en başta öğretmenleri bu konuda bilgi ve beceriyle donatarak mümkün olabilir. Teknolojinin pedagoji ile birleştirilerek İngilizce öğretiminde işe koşulması da bu alandaki öğretimi olumlu yönde etkileyecektir. İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik öğretimi gerçekleştirmelerinin, aşamaları içeren bir süreci gerektirdiği öngörülebilir. Öncelikle İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik alana ilişkin

ön bilgilerinin belirlenmesi ve buna dayalı bir mesleki gelişim programının uygulanması tasarlanabilir. Bu konuda literatür taraması sınırlı sayıda araştırmanın varlığına işaret etmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde Wu ve Wang (2015)' ın Tayvan'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde teknolojik pedagojik alan bilgisinin, ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenleri açısından incelediği araştırma ve Başer, Kopcha ve Özden (2015)' in yapmış olduğu öğretmen adaylarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi sürecindeki teknolojik pedagojik alan bilgisinin değerlendirmesi hakkındaki araştırma dikkati çekmektedir. İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik bilgi ve becerilerini geliştirme girişiminin başlangıcını, mevcut durumun güvenilir şekilde betimlenmesi oluşturur. Mevcut durumu incelemeden sonraki aşamalara geçmek eğitim yönetimi açısından etkililik ve verimliliği riske atmak anlamına gelecektir.

2.3.2. İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün *İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri A1, A2, A3* düzeyi olmak üzere sınıflandırılmıştır. A1 düzeyi, öğretmenlik mesleğine dair sahip olunan temel bilgi, beceri ve tutumları içerir. A2 düzeyi, öğretmenin öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği tecrübeler ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alması gibi göstergeleri bünyesinde barındırır. A3 düzeyi, öğretmenin A2 düzeyinde gerçekleştirdiği uygulamaları özgün bir şekilde çeşitlendirmesini içerir. A3 düzeyi, üst sınır olarak belirtilse de üst sınır değildir (MEB, 2008b). Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce Öğretmenlerinden beklediği bu yeterlikler, İngilizce dersinin planlanması, dil becerilerini geliştirme ve değerlendirme açısından önemlidir.

Altan (2006) bir yabancı dil öğretmeninin sahip olması gereken yeterlikleri ifade etmiştir. Ona göre bir yabancı dil öğretmeni: "Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde ileri düzeyde uzmanlık bilgisine sahip olmalı, hedef dili sosyal ve profesyonel amaçlarla kullanabilmeli, alan bilgisine hâkim olmalı, hedef dili konuşan ülkeler hakkında sosyal, kültürel, ekonomik ve politik açıdan bilgi sahibi olmalı, İnsan gelişimi, öğrenme teorileri ve dil edinimi gibi konuları içine alan pedagojik bilgisi olmalı ve teknolojinin sınıf içerisinde kullanımı konusunda bilgi sahibi olmalıdır."

Günümüzde görülen teknolojik gelişmeler, öğretmenin kendisini hızla geliştirmesini ve güncel olayları takip etmesini zorunlu kılmıştır (Çakır, 2013). Bu bağlamda İngilizce

öğretmenlerinin kendilerinden beklenen yeterliklere sahip olabilmeleri için teknoloji, pedagoji ve alan bilgisine dair bilgi ve becerilerinin olması ve bu alanlardaki gelişmeleri takip etmesi gerekir.

2.3.3. Teknopedagojik Yeterliklerin İngilizce Öğretmenleri Açısından İncelenmesi

Günümüzde yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanılması, yabancı dil öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde teknolojiyi etkili ve pedagojik amaçlı kullanımlarının sorgulanmasına zemin oluşturmaktadır (İşigüzel, 2014). Keser, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2015)' ın aday öğretmenlerle yaptığı çalışmada bölüm değişkenine göre öğretmenlerin teknopedagojik algılarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda yabancı dil dersi öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi sıklıkla kullandıkları belirlenmektedir (Adıgüzel ve Yüksel, 2012). Yabancı dil derslerinde kullanılan materyallerin teknoloji odaklı hale gelmesi, öğretmenin teknolojiyi, alan bilgisini öğretim sürecinde pedagojik ilkelere uygun olarak kullanmasını gerektirmektedir. Eğitim öğretim alanlarındaki yeni gelişmelerle birlikte İngilizce öğretmenlerinin pedagojik ve içerik bilgilerinin yanına teknoloji bilgilerini de ekleyerek bu üç boyutu bütünsel ve işlevsel olarak kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen yeterlik düzeyleri arasında A3 düzeyine ulaşmaları ve derslerini özgün hale getirebilmeleri için teknoloji bilgilerini pedagoji ve içerik bilgilerine entegre etmeleri şarttır. Bu yönde yapılacak girişimler için gerekli mevcut durum hakkında ise yeterli araştırma çıktısı bulunmamaktadır. Bu alanda yapılacak araştırmaların sayıca artması ve mevcut durumu betimleyen güvenilir bir zeminin oluşturulması yapılacak girişimlerin etkililiğine verimliliğine katkı sağlayacaktır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Teknolojinin gündelik ve çalışma hayatına hızlı bir şekilde girişi beraberinde pek çok değişimi ve gereksinimi getirmiştir. Öğrenmenin daha etkili ve kalıcı hale gelmesi için eğitim sistemleri ve yaklaşımları da bu değişimlerden yararlanmaktadır. Sürekli kendini yenileyen teknolojiye karşı eğitim sistemlerinin kapsamlı reform yapmaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu reformlara öğretmenleri uyumlu hale getirmek için, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından öğretmenlerde bulunması gereken belirli özellikler tanımlanmıştır. Buna göre öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak, farklı tecrübelere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun olan öğrenme ortamlarını oluştururlar

(MEB, 2006a). Eğitim öğretim ortamlarının nitelikli hale getirilmesi de öğretmenlerin görevlerinden biridir. Ancak sınıfların ve eğitim ortamlarının, teknoloji ile zenginleştirilmesi sadece öğretmenlerin değil, eğitim öğretim sürecine etki eden bütün personelin görevidir. Eğitim sürecinin ve ortamlarının teknoloji ile geliştirilmesi ise ülkeden ülkeye ve kültürden kültüre farklılık gösteren önemli bir durumdur. Ülkemizde bu durum, ABD ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerin gerisinde ve teknolojinin eğitime uyarlanması konusunda sıkıntılar yaşayarak devam etmektedir. Kaya ve Yılayaz (2013: 59) belirttiğine göre pedagojik alan bilgisi (PAB) üzerine Türkiye'de yapılan ilk araştırma, Uşak (2005) tarafından yapmış olduğu doktora tezidir. Uşak (2005), araştırmasında fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgilerini; öğrenci ve öğrencinin anlayışları hakkındaki bilgi, alan bilgisi ve ölçme-değerlendirme bilgisi bileşenleri bağlamında incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özel öğretim metodları konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı kullandıkları ve alan bilgisi anlamında ileri düzeyde fikirleri olduğu sonucuna varılmıştır (Uşak, 2005). Bu çalışmadan sonra yapılan çalışmaların ise teknolojiyi derslere uyarlama (Çakır ve Yıldırım, 2009; Çelik, 2011) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının çoğunun, öğretmen adaylarına ve fen ve teknoloji alanında çalışan öğretmenlere yönelik yapıldığı gözlenmektedir (Çiçek, 2006; Kabakçı Yurdakul, 2011; Kula, 2015; Pamuk vd., 2012). Canbazoğlu Bilici ve Baran(2015) TÜBİTAK tarafından desteklenen "Fen ve teknoloji öğretmenlerine teknolojik pedagojik alan bilgisi kazandırma amaçlı eğitim uygulamaları" isimli projeye katılan 24 fen bilimleri öğretmeninin teknolojik pedagojik alan bilgisi'ne yönelik öz-yeterlik inançlarındaki değişim boylamsal olarak incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, bağlam bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik puanlarında en fazla artış meydana geldiği ve çalışmadan sonra da son test puanlarına göre öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu araştırmada da belirtildiği gibi öğretmenler ile gerçekleştirilen teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarında katılımcıların öz-yeterlik düzeyleri program bitiminde ölçülmüş, ancak genellikle program sonrasında takip edilmemiştir. Bu çalışma bulguları alanyazındaki bu önemli eksikliği gidererek teknolojik pedagojik alan bilgisinin uzun dönemde izlenmesi ve gözlemlenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda alana katkı sağlayacak önemli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın konusu belirlenirken bu önerilerden faydalanılarak alandaki eksiklikler tespit edilmiştir.

Pamuk vd.(2012), öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kurumsal perspektifinden incelenmesi konusunda yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adayları kendilerini pedagoji alanında yeterli bulmuş ancak pedagojik bilgileriyle birlikte kullanacakları teknolojik bilgilerini yeterli bulmamışlardır. Bu sonuç öğretmen adaylarının teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi konusundaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarını inceleyen Kabakçı Yurdakul (2011), 2010-2011 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin yedi farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 3105 öğretmen adayı ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlilikleri açısından kendilerini yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

Yılayaz ve Kaya (2013), öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri olan Du-TE, TPAB-KGYU ve TH modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesine odaklanan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmek için en önemli öğenin, eğitim fakültelerinde öğretilen teorik bilgi ile gerçek sınıf içi öğretim deneyimleri arasında bağlantı kurulması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Kaleli Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada 2008-2014 yılları arasında "Türkiye'de Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" konusunda yapılan tez, makale vb yayınlar meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan çalışmaların nicel yöntemle, ölçek geliştirme çalışması ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Nicel çalışmalarda katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda yüksek yeterlik algısı tespit edilirken nitel çalışmalarda ise düşük yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. (Kaleli Yılmaz, 2015; Kaya ve Kaya, 2013).

Kurt, Mishra ve Kocoğlu (2013)' nun İngilizce öğretmen adaylarının sunum ve ders planlarında teknolojik pedagojik alan bilgisini kullanıp kullanmadıklarını araştırdıkları çalışmada, öğretmen adaylarının uygulamayla alan bilgisini birleştirdikleri takdirde başarılı olacaklarını vurgulamakta ve öğretmen eğitimi programlarında sınıf çalışmasıyla saha çalışmasının birlikte olmasını önermektedir. Benzer şekilde İngilizce öğretmen adayları üzerine yapılan diğer araştırmada Başer, Kopcha ve Özden (2015) ise teknolojinin dil öğretimi üzerindeki etkilerine değinerek, 378 İngilizce öğretmen adayı ile yapılan

çalışmada teknolojik pedagojik alan bilgisinin dil eğitimi konusunda yedi bileşeninden (alan bilgisi, teknoloji bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi vb.) daha fazlasına, 39 bileşene ayrıldığına ancak uygulamada bu bileşenleri birbirinden ayırmanın zor olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de teknopedagojik alan bilgisi alanyazının yeni kavramlarından biri olduğu için bu alanda çalışma sınırlılığı vardır. Ancak yurt dışındaki önemli üniversitelerin bu alana değer verdiği ve etkili çalışmalar yaptığı gözlenmektedir (Ervin- Kassab, 2014; Fontanilla, 2015; Stoilescu, 2011; Terpstra, 2009). Teknopedagojik alan bilgisi alanında gündeme getiren çalışmaların Koehler ve Mishra'ya ait olduğu görülmektedir. Onların öncülüğünde diğer katkılarda dikkate alındığında (Harris, Mishra ve Koehler, 2009; Koehler ve Mishra, 2005; Koehler, Mishra ve Yahya, 2007;) teknolojik pedagojik alan bilgisi tanımının yapılması ve teknopedagojik alan bilgisini özel branş alanlarına entegre edilmesi konusu ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin yeterliliklerini bireysel ve kurumsal özelliklerine göre inceleyen bazı çalışmalarda (Bayrak ve Hırça, 2016; Güçlü ve Cantekin, 2012) öğretmenlerin yeterlilik algılarının yüksek ve orta düzeyde olduğu ve bu algının cinsiyete, öğrenim durumuna ve tecrübeye göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda (Argon vd., 2015; Karacaoğlu, 2008, Cömert, Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2009) ise öğretmenlerin yeterlik algılarının okul kurum türüne, cinsiyete ve hizmet içi eğitime göre değişebileceğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmalar ışığında, bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknolojik pedagojik yeterlilik algıları bireysel ve kurumsal değişkenler açısından incelenecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, evreni, veri toplama aracı ve özellikleri, verilerin toplanma süreci ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Bu modelde, katılımcıların görüşlerini ya da özelliklerini belirlemek ve betimlemek hedeflenir. Bu yönteme dayanan araştırmalar, bir grubun belirli özelliklerini saptamak için veri toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Çalışma aynı zamanda nedensel karşılaştırma çalışmasıdır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)' a göre gruplar arasında varlığı belirlenen farklılıkların kaynağını öğrenmek amacıyla bu tür çalışmalar yapılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Aksaray şehir merkezinde çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Aksaray İl Milli Eğitim İstatistiklerinden edinilen bilgiye göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında şehir merkezinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin sayısı 252'dır (https://aksaray.meb.gov.tr/www/strateji-gelistirme-hizmetleri/dosya/37). Tabakalı ve tesadüfi örneklem alma yöntemleri uygulanarak katılımcılar belirlenmiştir. Öncelikle okul düzeyine göre listeler oluşturulmuş ardından bu listelerden tesadüfi yöntemle okullar belirlenmiştir. Örnekleme giren okulların evreni temsiliyet oranları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

Evren ve Örneklem Tablosu

Okul Düzeyi	Evrendeki Kurum sayısı	Örneklemde Kurum sayısı	Kurum temsiliyet oranı	Evrendeki İngilizce Öğrt. Sayısı	Örneklemde İng. Öğrt. Sayısı	Öğretmen temsiliyet oranı
İlkokul	120	22	.18	54	23	.43
Ortaokul	82	30	.37	115	59	.51
Lise	44	16	.36	83	37	.45
Toplam	246	68	.28	252	119	.47

Seçilen okullardaki İngilizce öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Seçilen okullardaki İngilizce öğretmenlerine ölçme aracı araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden İngilizce öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmektedir. Örneklemin evreni temsiliyet oranı .47'dır. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin okullara göre dağılımı listesi Eklerde verilmektedir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		*f*	%
Cinsiyet	Erkek	31	26.5
	Kadın	86	73.5
Medeni Durum	Evli	88	75.2
	Bekâr	29	24.8
Yaş	35 yaş ve altı	80	68.4
	36-45 yaş arası	31	26.5
	46 yaş ve üstü	6	5.1
Öğrenim Düzeyi	Lisans	113	96.6
	Lisansüstü	4	3.5
Kurum Düzeyi	İlkokul	23	19.7
	Ortaokul	57	48.7
	Lise	37	31.6
Yerleşim yeri	Köy	15	12.8
	Merkez	102	87.2
Kurum Büyüklüğü	Küçük Okul	6	5.1
	Orta Büyüklükte	77	65.8
	Büyük	34	29.1
Toplam Mesleki Deneyim	1 yıldan az	3	2.6
	1-3	10	8.5
	4-7	28	23.9
	8-11	27	23.1
	12-15	31	26.5

	16 yıl ve üzeri	18	15.4
Kurumdaki Görev Süresi	1 yıldan az	26	22.2
	1-3	35	29.9
	4-6	28	23.9
	7-9	9	7.7
	10 yıl ve üzeri	19	16.2
Toplam (N)		117	100

Tablo 2'e göre katılımcıların % 26.5'i (*f*=31) erkek, % 73.5'i (*f*=86) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına göre İngilizce öğretmenliği mesleğinde kadınlar lehine yönelimin belirgin olduğu söylenebilir. Katılımcıların % 75.2'si evli iken, %24.8'i bekârdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünü (% 68) 35 yaş altındaki genç öğretmenler oluşturmaktadır. Orta yaş grubunun (36-45 yaş arası) oranı ise katılımcıların dörtte birinden biraz fazladır (%26.5). Katılımcıların yalnızca % 5'i 46 yaş ve üzeridir. Yaş değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin genç ve orta yaş grubunda yoğunlaşmış olduğu söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımı dikkate alındığında neredeyse tamamının lisans düzeyinde öğrenimli olduğu; lisansüstü eğitim yapanların sayısının yalnızca 4 olduğu belirlenmektedir. Çoğunluğu genç olan bu öğretmen kitlesinde oranın daha yüksek olması beklenirken bu kadar düşük çıkması, çalışma koşullarının engellemesi, ders yoğunluğunun fazla olması veya İngilizce öğretmenleri için lisansüstü eğitimden beklentilerin düşük olması şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcıların okul düzeyine göre dağılımı incelendiğinde beşte birinin (%20) ilkokul geri kalan kısmının ortaokul ve lise düzeyinde görev yaptıkları görülmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır (%50). Katılımcıların büyük çoğunluğunun şehir merkezinde bulunan okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Şehir merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin oranı % 87.2 iken merkeze bağlı köylerde görev yapan öğretmenlerin oranı % 12.8 'dir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum büyüklüğü öğretmen sayısına göre belirlenmiştir. Öğretmen sayısı 10 ve daha az olan okullar küçük; 50 ve daha fazla olanlar büyük okul diğerleri ise orta büyüklükte okul olarak nitelenmiştir. Buna göre İngilizce öğretmenleri ağırlıklı olarak (% 66) orta büyüklükte (10<öğretmen sayısı<50) olan okullarda görev yapmaktadır. Neredeyse ¾'ünün 4-15 yıl arası deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aynı kurumdaki görev yapma süreleri incelendiğinde % 22'sinin ilk yılını çalıştığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların neredeyse 1/3'ü ise 1-3 yıl arası aynı okulda görev yapmaktadırlar. Bu durum

öğretmenlerin çalıştıkları kurumu, meslektaşlarını ve çevresini çok iyi tanıdıklarına işaret edebilir.

İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde çoğunluğunun ortaokullarda görev yapan genç fakat deneyimli kadın öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgilerini edinmeye yönelik; ikinci bölüm ise onların teknopedagojik yeterlik algılarını tespit etmeye yöneliktir. İkinci bölümü oluşturan ölçme aracı Kabakçı Yurdakul, Odabasi, Kilicer, Çoklar, Birinci ve Kurt (2012) tarafından geliştirilen ve öğretim elemanları üzerinde uygulanan ‘’Teknopedagojik Yeterlik Ölçeği’’dir. Bu ölçme aracı 33 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşmadır. Ölçek maddeleri, 5`li likert tipi olup “Rahatlıkla Yapabilirim”, “Yapabilirim”, “Kısmen Yapabilirim”, “Yapamam” ve “Kesinlikle Yapamam” şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’salpha katsayısı) .95 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha katsayısı) ise, .85 ve .92 arasında değerler almaktadır. Aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü bir yapı oluşturduğu doğrulanmıştır. Bu yapılar tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, ölçeğin test tekrar test katsayısı .80 olarak bulunmuştur (Kabakçı Yurdakul vd., 2012). Veri toplama aracı üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aslına uygun haliyle uygulanmıştır. Bu çalışma için Kabakçı Yurdakul vd.(2012) tarafından geliştirilen ölçeğin faktör analizleri ve güvenirlik analizleri yapılmış olup Tablo 4’de bilgileri verilmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı öğretmenlerin görev yaptıkları okullara giderek iki bölümden oluşan anketi uygulamıştır. Araştırmanın yapılacağı okullar ile araştırma yapılmadan önce iletişim kurulmuş ve çalışma ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. 2016 yılı, Şubat-Mayıs ayları içerisinde anketler belirlenen okullarda uygulanmıştır. Uygulama sırasında İngilizce öğretmenlerine anket hakkında açıklama yapılmış, gönüllü olanlara anket verilmiştir. Anketlerin doldurulması ortalama

30-35 dakika zaman almıştır. Anketler o anda tamamlanmamış ise doldurulduktan sonra okul yönetimine bırakılması istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Analiz öncesi anketler incelenmiş ve geçerli doldurulmayan (bütün maddelere aynı seçenek işaretlenmesi, yarısından fazlası boş bırakılması) anketler (iki anket) elenmiştir. Diğer anketlere veri girişi öncesi bir numara verilmiştir. Kayıt numaraları esas alınarak anketlerdeki veriler, araştırmacı tarafından istatistik program (SPSS 22) çalışma sayfasına işlenmiştir. İstatistik analiz öncesi verilerin analizlere uygunluğu kontrol edilmiştir. Öncelikle ‘’kayıp veriler’’ (system missings) kontrol edilmiş ve seri ortalamaları ile değiştirilmiştir. Bu şekilde değiştirilen verilerin oranı .05’i geçmemektedir. Veriler “uçdeğerler’’ (outliers) açısından kontrol edilmiş herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Teknopedagojik yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçme aracının beşli likert şeklindeki aslına uygun haliyle veri girişi yapılmıştır. Verilerin yorumlanmasında ise katılımcıların yeterlik algıları olumsuz değerden olumlu değere doğru “1- Çok yetersiz”, “2- Yetersiz”, “3- Kısmen yeterli”, “4-Yeterli” ve “5-Çok yeterli” şeklinde bir puanlama yapılmıştır. Verilerin analizine bağlı olarak elde edilen bulguların yorumlanmasında aritmetik ortama puanı üzerinden yapılan hesaplamalar temel alınmış ve bu çerçevede yorumlamalara gidilmiştir. Bu çalışmada sürekli verilerin yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı, 1; 1.80-2.59 aralığı, 2; 2.60-3.39 aralığı 3; 3.40-4.19 aralığı 4 ve 4.20-5.00 aralığı 5 düzey olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2006). Şimşek vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada ise bu çalışmadaki ile aynı ölçek kullanılmış ve sürekli verilerin yorumlanmasında üçlü kategorik (düşük-orta-ileri düzey) yorumlamadan yararlanılmıştır. Söz konusu üçlü sınıflama ölçeğin duyarlığını azalttığından beşli sınıflamanın daha geçerli olacağına karar verilmiştir.

Verilerin analizine başlarken normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Tablo 3’de normallik testinin verileri gösterilmektedir.

Tablo 3

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Teknopedagojik Yeterlik Algısı	,060	117	,200*	,978	117	,054

Tablo 3'e göre dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Dolayısıyla parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma), açımlayıcı faktör analizinden ve ilişkisiz ölçümler için varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır (ANOVA, T testi). Farkların belirlenmesinde post-hoc tekniklerinden scheffe tekniğinden yararlanılmıştır. Etki büyüklüğü analizinde Cohen's d kullanılmıştır. Cohen's d etki büyüklüğü ortalamalar arasındaki farkın ortak standart sapmaya oranı ile hesaplanmaktadır. 0-0.20 arası zayıf, 0.21-0.50 arası orta, 0.51-1.00 arası iyi ve 1.00 ve üstü güçlü etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir (Muijs, 2004).

Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle verilerin analize uygunluğu KMO ve Bartlett testi ile incelenmiştir. KMO değeri .92 ve Barttlett testi (p=.000) anlamlı olduğundan analiz gerçekleştirilmiştir. Faktör yapıları temel bileşenler tekniği altında varimax dik döndürme ile özdeğeri 1 ve üstündekilerin faktör yapısı olarak gösterilmesi tercih edilmiş; faktör yükü .30 ve altı gölgelenmiştir. Farklı faktörlerdeki yük değerleri arasında .10 ve daha az yük değeri olan maddeler analizden çıkarılmıştır (10, 11, 14, 22 ve 31.maddeler). Faktör analizi ile altı faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Bu altı faktör birlikte toplam varyansın % 68'ini açıklamaktadır. İçerikleri dikkate alınarak faktörlere sırasıyla *öğretime hazırlık* (sekiz madde), *problem çözme* (dört madde), *uygulama* (altı madde), *model olma* (üç madde), *ölçme ve değerlendirme* (üç madde) ve *etik* (üç madde) adları verilmiştir. İçerik bilgisi ve maddelere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'de görülebilir.

Tablo 4

İçerik Bilgisi ve Maddelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	İçerik	$\bar{x}$	Ss.	Cronbach's Alpha
F1	Öğretime Hazırlık	4,37-3.66	0,57	.90
F2	Problem Çözme	3.84-3.22	0,77	.85
F3	Uygulama	4.15-3.85	0,58	.84
F4	Model Olma	4.32-4.12	0,61	.79
F5	Ölçme ve Değ.	4.03-3.98	0,66	.72
F6	Etik	4.51-4.10	0,55	.73

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının altı boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır. Boyutların tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında öğretmenler teknopedagojik yeterliklerini iyi ya da çok iyi düzeyde algılamaktadırlar. Boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyutun *Etik* boyutu ($\bar{x}$=4.51-4.10, Ss=.55) olduğu, *Problem çözme* boyutunda ise yeterliklerini göreli olarak düşük düzeyde ($\bar{x}$= 3.84- 3.22, Ss=.77) algılamakta olduğu gözlenmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına cevap verecek şekilde elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algıları (TPYA) Nasıldır?

Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle maddeler açımlayıcı faktör analizi ile azaltılma yoluna gidilmiştir. Faktör analizi sonucunda Tablo 4'de gösterildiği biçimiyle maddeler faktörleştirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerini iyi ya da çok iyi düzeyde algılamakta oldukları gözlenmektedir. Boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyutun *Etik* boyutu ($\bar{X}$=4.33, Ss=.55) olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutun içerdiği maddelere bakıldığında öğretmenlerin *mahrem bilgilerin teknoloji aracılığıyla aktarılması*na hassasiyet gösterdikleri ($\bar{X}$=4.51, Ss=.73) söylenebilir. Oysa öğretmenler *Problem çözme* boyutunda yeterliklerini göreli olarak düşük düzeyde ($\bar{X}$= 3.50, Ss=.77) algılamaktadır. Bu boyuttaki *Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT. Moodle vb.) karşılaşılabilecek problemleri çözebilme* maddesini göreli olarak en düşük düzeydedir. ($\bar{X}$=3.22, Ss=.94).

Öğretmenler teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklı problemler konusunda kendi yeterliklerini düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bu konuyla ilgili diğer maddeler ise *öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknolojiden yararlanırken ortaya çıkabilecek sorunları çözebilme* ($\bar{x}$=3.38, Ss=.86), i*çeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojiden yararlanma konusunda disiplinler arası işbirliği yapabilme* ($\bar{x}$=3.84, Ss=.88) maddeleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında problem çözme yeterlilik algılarının göreceli olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin *model alma* ile ilgili boyutta ise kendilerini çok iyi düzeyde ($\bar{x}$=4.21, Ss=.61) algıladıkları söylenebilir. Teknolojinin kullanımı konusunda ($\bar{x}$=4.32, Ss=.71) ve teknoloji ile ilgili her aşamada etik davrandıklarını ($\bar{x}$=4.19, Ss=.75), doğru dijital kaynaklara ulaşmak için öğrencilere rehberlik ettiklerini ($\bar{x}$=4.12, Ss=.72) bildirmişlerdir. Öğretmenler teknoloji kullanımında etik ilke ve kurallara uymayı dikkate alarak öğrencilere model olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler, *öğretime hazırlık* ile ilgili eylemler konusunda kendilerini ($\bar{x}$=4.17, Ss=.57) iyi düzeyde yeterli gördüklerini bildirmektedirler. Ancak bu boyutta *öğretimde hangi teknolojileri kullanacaklarına karar verirken* bir ihtiyaç analizi yapmakta kendi yeterliklerini göreli olarak düşük düzeyde görmektedirler ($\bar{x}$=3.66, Ss=.85) .Fakat *öğretmenler öğretim içeriğine yönelik ön hazırlık yapabilmede kendilerini oldukça yeterli görmektedirler* ($\bar{x}$=4.37, Ss=.65). Bu kapsamda öğretmenler ders için uygun teknolojilerden yararlandıklarını, teknolojiyi kullanarak ders planı yaptıklarını, teknolojiden yararlanarak materyal güncellediklerini ve tasarladıklarını, eğitim öğretim sürecini zenginleştirmek için teknolojiyi iyi ve çok iyi düzeyde kullandıklarını bildirmektedirler.

Öğretmenler uygulama boyutunda yeterliliklerini iyi düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x}$=4.07, Ss=.58). Bu boyut içinde yer alan bireysel farklılıklara cevap verebilir bir öğretimi yapmakta ise yeterliliklerini göreli olarak düşük düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x}$=3,85, Ss=.82). Öğretmenler teknolojik yenilikleri öğretimde kullanabilmede yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{x}$=4,23, Ss=.71).

Öğretmenler, problem çözme boyutundan sonra yeterliliklerini düşük düzeyde gördükleri boyut ölçme değerlendirme boyutudur ($\bar{x}$=4.02, Ss=.66). Bu boyuttaki en düşük ortalamaya ($\bar{x}$=3,98, Ss=.78) öğretim sürecinde öğrencilerin edinimlerini ölçmede teknolojiden yararlanma maddesi sahiptir.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Bireysel ve Kurumsal Özelliklerine Göre Değişmekte midir?

Araştırmanın bu sorusunu cevaplandırabilmek için katılımcı öğretmenlerin bireysel ve kurumsal özellikleri ayrı alt başlıklarda incelenerek bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Bireysel Özelliklerine Göre Değişmekte midir?

Bu alt başlıkta katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumu bakımından onların Teknopedagojik yeterlik algılarında farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Öğretmenlerin eğitim seviyesine göre dağılımları incelendiğinde lisansüstü eğitim seviyesinde olanların sayısının beşten az olduğu görüldüğünden varyans analizi yapılmamıştır. Cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre varyans analizi bulguları aşağıda verilmektedir.

4.2.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Cinsiyetine Göre Değişmekte Midir?

Öğretmenlerin cinsiyetine göre onların teknopedagojik yeterlik algılarındaki farklılık olup olmadığı T testi ile incelenmiştir. T testi sonuçları Tablo 5' te gösterilmektedir.

Tablo 5

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Öğretime Hazırlık	Erkek	31	4.15	.65	115	-.272	.786
	Kadın	86	4.18	.54			
Problem Çözme	Erkek	31	3.68	.75	115	1.555	.123
	Kadın	86	3.43	.76			
Uygulama	Erkek	31	4.06	.67	115	-.31	.975
	Kadın	86	4.07	.54			
Model Olma	Erkek	31	4.06	.67	115	-1.566	.120
	Kadın	86	4.26	.57			
Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	31	4.01	.79	115	-.62	.950
	Kadın	86	4.01	.60			
Etik	Erkek	31	4.07	.61	115	-3.151	.002
	Kadın	86	4.42	.49			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının alt boyutlarından sadece etik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t_{115}= -3.151, p. <.05). Kadın öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının etik alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu boyutun içerdiği maddelere bakıldığında *mahrem bilgilerin teknoloji aracılığıyla aktarılması* konusunda kadın öğretmenlerin daha hassas oldukları söylenebilir.

4.2.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Medeni Durumuna Göre Değişmekte Midir?

Öğretmenlerin medeni durumuna göre onların teknopedagojik yeterlik algılarındaki olası farklılık durumu T testi ile incelenmiştir. T testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Öğretime Hazırlık	Evli	88	4.18	.59	115	.100	.921
	Bekar	29	4.16	.52			
Problem Çözme	Evli	88	3.46	.76	115	-.816	.416
	Bekar	29	3.60	.79			
Uygulama	Evli	88	4.03	.59	115	-1.075	.285
	Bekar	29	4.17	.50			
Model Olma	Evli	88	4.20	.62	115	-310	.757
	Bekar	29	4.24	.58			
Ölçme ve Değerlendirme	Evli	88	4.03	.66	115	378	.706
	Bekar	29	3.97	.63			
Etik	Evli	88	4.28	.58	115	-1.695	.093
	Bekar	29	4.48	.41			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının alt boyutları puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Yaş Grubuna Göre Değişmekte Midir?

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre onların teknopedagojik yeterlik algılarında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının alt boyutlarından model olma boyutunda 36-45 ($\bar{x}$=4.45) ve 46 yaş üstü ($\bar{x}$=3.61) arasında,

etik alt boyutunda 35 yaş altı ($\bar{x}$=4.26) ile 36-45 yaşları ($\bar{x}$=4.61) arasında ve 36-45 yaşları ($\bar{x}$=4.61) ile 46 yaş üstü ($\bar{x}$=3.83) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($F_{\text{model alma}}$=6.038, p<.05) ve (F_{etik}=7.949, p<.05). 46 yaş üstü İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlik algılarının tüm alt boyutlarında diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{\text{öğretime hazırlık}}$ =1.120 p>.05, $F_{\text{problem çözme}}$ =.590 p>.05, F_{uygulama} =2.315 p>.05, $F_{\text{model olma}}$ =6.038 p<.05, $F_{\text{ölçme değerlendirme}}$ =1.602 p>.05, F_{etik} =7.949 p<.05).

Tablo 7

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken: Yaş değişkeni

Boyut	Değişken Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p.	Anlamlı Fark
Öğretime Hazırlık	35 yaş ve altı	80	4.14	.538	Gruplararası	.733	2	.367	1.120	.330	
	36-45 arası	31	4.29	.548	Gruplariçi	37.306	114	.327			
	46 ve üstü	6	4.00	1.03	Toplam	38.039	116				
	Toplam	117	4.17	.572							
Problem Çözme	35 yaş ve altı	80	3.47	.768	Gruplararası	.705	2	.353	.590	.556	
	36-45	31	3.61	.760	Gruplariçi	68.107	114	.597			
	46 ve üstü	6	3.29	.900	Toplam	68.812	116				
	Toplam	117	3.50	.770							
Uygula	35 yaş ve altı	80	4.01	.555	Gruplararası	1.506	2	.753	2.315	.103	
	36-45	31	4.25	.549	Gruplariçi	37.071	114	.325			
	46 ve üstü	6	3.86	.852	Toplam	38.577	116				
	Toplam	117	4.07	.576							
Model Olma	35 yaş ve altı	80	4.16	.566	Gruplararası	4.142	2	2.071	6.038	.003	36-45 ve 46^{+} Cohen's d=1.377
	36-45	31	4.45	.527	Gruplariçi	39.102	114	.343			
	46 ve üstü	6	3.61	1.04	Toplam	43.244	116				
	Toplam	117	4.21	.610							
Ölçme ve Değer,	35 yaş ve altı	80	3.97	.634	Gruplararası	1.366	2	.683	1.602	.206	
	36-45	31	4.18	.595	Gruplariçi	48.600	114	.426			
	46 ve üstü	6	3.77	1.09	Toplam	49.966	116				
	Toplam	117	4.01	.656							
Etik	35 yaş ve altı	80	4.26	.505	Gruplararası	4.324	2	2.162	7.949	.001	35 yaş ve altı ile 46^{+} Cohen's d=0.780 36-45 ile 46^{+} Cohen's d=1.415
	36-45	31	4.61	.479	Gruplariçi	31.009	114	.272			
	46 ve üstü	6	3.83	.888	Toplam	35.333	116				
	Toplam	117	4.33	.551							

Yaş değişkenine göre en yüksek ortalama değerlere 36-45 yaş grubunun sahip olduğu görülmektedir. Bu grup teknopedagojik açıdan kendilerini oldukça yeterli algılamaktadırlar. Öğretmenlerin sayıca en çok yoğunlaştığı grup 35 yaş ve altı gruptur. Orta yaş grubuna göre kendilerini daha az yeterli gören 35 yaş ve altı grup, en deneyimli

olan üst yaş grubuna göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Farkın anlamlılığını test eden Cohen's d model alma boyutunda 36-45 yaş ve 46 ve üstü yaş arasında 1.377'dir. Bu anlamlılığın güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir. Etik boyutunda ise Cohen's d; 35 yaş ve altı ile 46 ve üstü yaş arasında 0.780, 36-45 yaş ile 46 ve üstü yaş arasında 1.415'tir. Bu etki büyüklüğünün iyi ve güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Öğrenim Düzeyine Göre Değişmekte Midir?

İngilizce öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkeninin varyansı düşük (Lisans: 113; Lisansüstü: 4) olduğu için fark analizi yapılmamıştır.

4.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Kurumsal Özelliklerine Göre Değişmekte Midir?

Bu alt başlık altında kurum özellikleri olarak kurum düzeyi, kurumun bulunduğu yerleşim yeri, kurumun büyüklüğü, toplam mesleki deneyim ve kurumdaki deneyim alınmıştır.

4.2.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Çalıştıkları Kurumun Düzeyine Göre Değişmekte Midir?

Bu soruyu cevaplayabilmek için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8' de gösterilmektedir. Tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun düzeyi onların Teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır. Teknopedagojik yeterlik alt boyutlarının hiçbirinde böyle bir farklılığa rastlanmamaktadır ($F_{\text{öğretime hazırlık}}$=.293, p>.05; $F_{\text{problem çözme}}$=.389, p>.05; F_{uygulama}=.349, p>.05; $F_{\text{model olma}}$=0.300, p>.05, $F_{\text{ölçme değerlendirme}}$=2.751, p>.05; F_{etik}=1.390, p>.05). Öğretmenlerin çalıştıkları kademe (ilkokul, ortaokul ya da ortaöğretim) farkı onların teknopedagojik yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Tablo 8

İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Onların Kurum Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişken Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p.
Öğretime Hazırlık	İlkokul	23	4.22	.57	Gruplararası	.194	2	.097	.293	.747
	Ortaokul	59	4.20	.54	Gruplariçi	37.844	114	.332		
	Ortaöğretim	37	4.12	.63	Toplam	38.039	116			
	Toplam	117	4.18	.57						
Problem Çözme	İlkokul	23	3.62	.83	Gruplararası	.466	2	.233	.389	.679
	Ortaokul	59	3.50	.79	Gruplariçi	68.346	114	.600		
	Ortaöğretim	37	3.44	.72	Toplam	68.812	116			
	Toplam	117	3.50	.77						
Uygula	İlkokul	23	3.99	.51	Gruplararası	.235	2	.117	.349	.706
	Ortaokul	59	4.11	.61	Gruplariçi	38.342	114	.336		
	Ortaöğretim	37	4.06	.56	Toplam	38.577	116			
	Toplam	117	4.07	.58						
Model Olma	İlkokul	23	4.28	.50	Gruplararası	.226	2	.113	.300	.742
	Ortaokul	59	4.22	.58	Gruplariçi	43.018	114	.377		
	Ortaöğretim	37	4.15	.72	Toplam	43.244	116			
	Toplam	117	4.21	.61						
Ölçme ve Değer,	İlkokul	23	4.23	.61	Gruplararası	2.300	2	1.150	2.751	.068
	Ortaokul	59	4.05	.67	Gruplariçi	47.666	114	.418		
	Ortaöğretim	37	3.84	.63	Toplam	49.966	116			
	Toplam	117	4.02	.66						
Etik	İlkokul	23	4.46	.45	Gruplararası	.841	2	.421	1.390	.253
	Ortaokul	59	4.35	.54	Gruplariçi	34.492	114	.303		
	Ortaöğretim	37	4.23	.61	Toplam	35.333	116			
	Toplam	117	4.33	.55	Gruplararası	.194	2	.097		

4.2.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Çalıştıkları Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Değişmekte Midir?

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlik algılarının kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği gözlenmiştir (t_{115}=-.740, p. <.05; t_{115}=-.369, p. <.05; t_{115}=-.441, p. <.05; t_{115}=-1.285, p. <.05; t_{115}=-.388, p. <.05; t_{115}=-.333, p. <.05).

Tablo 9

Kurumun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Yeri	n	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Öğretime Hazırlık	Köy	15	4.07	.37	115	-.740	.461
	Merkez	102	4.19	.59			
Problem Çözme	Köy	15	3.43	.75	115	-.369	.713
	Merkez	102	3.51	.77			
Uygulama	Köy	15	4.01	.50	115	-.441	.660
	Merkez	102	4.08	.58			
Model Olma	Köy	15	4.02	.47	115	-1.285	.201
	Merkez	102	4.23	.62			
Ölçme ve Değerlendirme	Köy	15	3.95	.62	115	-.388	.699
	Merkez	102	4.02	.66			
Etik	Köy	15	4.28	.41	115	-.333	.740
	Merkez	102	4.33	.57			

4.2.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Çalıştığı Kurumun Büyüklüğüne Göre Değişmekte Midir?

Bu soruyu cevaplayabilmek için Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Kurum büyüklüğü kurumdaki öğretmen sayısına göre belirlenmiştir. Üçlü bir sınıflama yapılmıştır. Kurumdaki öğretmen sayısı 10'dan daha az olduğunda o kurum "Küçük"; 10-49 arası "Orta büyüklük" ve 50 ve üstü öğretmen sayısına sahip kurumlar "Büyük" olarak nitelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10' da gösterilmektedir. Tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun büyüklüğü onların Teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır ($F_{\text{öğretime hazırlık}}$=.320, p>.05; $F_{\text{problem çözme}}$=.426, p>.05; F_{uygulama}=.338, p>.05; $F_{\text{model olma}}$=0.89, p>.05, $F_{\text{ölçme değerlendirme}}$=.573, p>.05; F_{etik}=0.35, p>.05). Öğretmenler büyük veya küçük okullarda çalışsalar da benzer algıya sahiptirler.

Tablo 10

Kurumun Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişken Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p.
Öğretime Hazırlık	10' dan az	6	4.08	.669	Gruplararası	.213	2	.106	.320	.727
	10-49	77	4.15	.600	Gruplariçi	37.826	114	.332		
	50 ve üstü	34	4.23	.496	Toplam	38.039	116			
	Toplam	117	4.17	.572						
Problem Çözme	10' dan az	6	3.58	.903	Gruplararası	.511	2	.255	.426	.654
	10-49	77	3.45	.834	Gruplariçi	68.301	114	.599		
	50 ve üstü	34	3.59	.583	Toplam	68.812	116			
	Toplam	117	3.50	.770						
Uygula	10' dan az	6	4.11	.646	Gruplararası	.227	2	.114	.338	.714
	10-49	77	4.04	.595	Gruplariçi	38.350	114	.336		
	50 ve üstü	34	4.13	.530	Toplam	38.577	116			
	Toplam	117	4.07	.576						
Model Olma	10' dan az	6	4.11	.403	Gruplararası	.067	2	.034	.089	.915
	10-49	77	4.21	.613	Gruplariçi	43.177	114	.379		
	50 ve üstü	34	4.22	.644	Toplam	43.244	116			
	Toplam	117	4.21	.610						
Ölçme ve Değer,	10' dan az	6	3.83	1.13	Gruplararası	.497	2	.249	.573	.566
	10-49	77	4.06	.661	Gruplariçi	49.469	114	.434		
	50 ve üstü	34	3.95	.545	Toplam	49.966	116			
	Toplam	117	4.01	.656						
Etik	10' dan az	6	4.38	.443	Gruplararası	.022	2	.011	.035	.965
	10-49	77	4.33	.561	Gruplariçi	35.312	114	.310		
	50 ve üstü	34	4.	.559	Toplam	35.333	116			
	Toplam	117	4.33	.551	Gruplararası					

4.2.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Toplam Mesleki Deneyimlerine Göre Değişmekte Midir?

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde onların toplam mesleki deneyimlerinin anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11' de gösterilmektedir. Tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin toplam mesleki deneyimleri, onların Teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır. Ortalamalar incelendiğinde de az deneyimliler ile çok deneyimliler arasında dikkate değer bir farklılık saptanmamıştır. Boyutlar düzeyinde bakıldığında hiçbir boyutta İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarının farklılık sergilemediği gözlenmektedir ($F_{\text{öğretime hazırlık}}$=.284, p>.05; $F_{\text{problem çözme}}$=.512, p>.05; F_{uygulama}=2.059, p>.05; $F_{\text{model olma}}$=.375, p>.05, $F_{\text{ölçme değerlendirme}}$=.775, p>.05; F_{etik}=0.520, p>.05).

Tablo 11

Toplam Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişken Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p.
Öğretime Hazırlık	3 yıl ve daha az	13	4.02	.542	Gruplararası	.382	4	.095		
	4-7 yıl	28	4.20	.524	Gruplariçi	37.657	112	.336		
	8-11 yıl	27	4.15	.624	Toplam	38.039	116		.284	.888
	12-15 yıl	31	4.20	.549						
	16 yıl ve üstü	18	4.22	.664						
	Toplam	117	4.17	.572						
Problem Çözme	3 yıl ve daha az	13	3.48	.599	Gruplararası	1.235	4	.309		
	4-7yıl	28	3.66	.736	Gruplariçi	67.577	112	.603		
	8-11 yıl	27	3.37	.850	Toplam	68.812	116		.512	.727
	12-15 yıl	31	3.49	.820						
	16 yıl ve üstü	18	3.45	.753						
	Toplam	117	3.50	.770						
Uygula	3 yıl ve daha az	13	3.88	.528	Gruplararası	2.642	4	.661		
	4-7 yıl	28	4.29	.491	Gruplariçi	35.934	112	.321		
	8-11 yıl	27	3.91	.690	Toplam	38.577	116		2.053	.091
	12-15 yıl	31	4.04	.486						
	16 yıl ve üstü	18	4.15	.619						
	Toplam	117	4.07	.576						
Model Olma	3 yıl ve daha az	13	4.07	.454	Gruplararası	.572	4	.143		
	4-7 yıl	28	4.27	.588	Gruplariçi	42.672	112	.381		
	8-11 yıl	27	4.19	.533	Toplam	43.244	116		.375	.826
	12-15 yıl	31	4.26	.668						
	16 yıl ve üstü	18	4.12	.768						
	Toplam	117	4.21	.610						
Ölçme ve Değer,	3 yıl ve daha az	13	3.84	.520	Gruplararası	1.345	4	.336		
	4-7 yıl	28	4.09	.678	Gruplariçi	48.620	112	.434		
	8-11 yıl	27	3.88	.666	Toplam	49.966	116		.775	.544
	12-15 yıl	31	4.05	.621						
	16 yıl ve üstü	18	4.14	.760						
	Toplam	117	4.01	.656						
Etik	3 yıl ve daha az	13	4.30	.287	Gruplararası	.645	4	.161		
	4-7 yıl	28	4.44	.489	Gruplariçi	34.689	112	.310		
	8-11 yıl	27	4.24	.494	Toplam	35.333	116		.520	.721
	12-15 yıl	31	4.29	.654						
	16 yıl ve üstü	18	4.38	.668						
	Toplam	117	4.33	.551						

4.2.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlik Algısı Onların Halen Bulundukları Kurumdaki Mesleki Deneyimlerine Göre Değişmekte Midir?

İngilizce öğretmenlerinin aynı kurumda çalışma süresinin onların teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12' de gösterilmektedir.

Tablo 12

Kurumdaki Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlik Algılarının Alt Boyutları İçin ANOVA Sonuçları

Boyut	Değişken Grup	n	$\bar{x}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p.	Fark
Öğretime Hazırlık	1 yıldan daha az	26	4.14	.590	Gruplararası	.744	4	.186	.559	.693	
	1-3 yıl	35	4.11	.543	Gruplariçi	37.295	112	.333			
	4-6 yıl	28	4.24	.533	Toplam	38.039	116				
	7-9 yıl	9	4.02	.558							
	10 yıl ve üstü	19	4.29	.682							
	Toplam	117	4.17	.572							
Problem Çözme	1 yıldan daha az	26	3.52	.544	Gruplararası	2.036	4	.509	.854	.494	
	1-3yıl	35	3.55	.759	Gruplariçi	66.776	112	.596			
	4-6 yıl	28	3.46	.854	Toplam	68.812	116				
	7-9 yıl	9	3.08	1.082							
	10 yıl ve üstü	19	3.63	.769							
	Toplam	117	3.50	.770							
Uygulama	1 yıldan daha az	26	4.11	.551	Gruplararası	4.865	4	1.216	4.041	.004	1-3 yıl ile 4-6 yıl Cohen's d=0.781
	1-3 yıl	35	3.87	.516	Gruplariçi	33.711	112	.301			
	4-6 yıl	28	4.32	.432	Toplam	38.577	116				
	7-9 yıl	9	3.68	.719							
	10 yıl ve üstü	19	4.20	.661							
	Toplam	117	4.07	.576							
Model Olma	1 yıldan daha az	26	4.23	.594	Gruplararası	3.093	4	.773	2.157	.078	
	1-3 yıl	35	4.03	.552	Gruplariçi	40.151	112	.358			
	4-6 yıl	28	4.32	.562	Toplam	43.244	116				
	7-9 yıl	9	3.96	.824							
	10 yıl ve üstü	19	4.45	.620							
	Toplam	117	4.21	.610							
Ölçme ve Değer,	1 yıldan daha az	26	4.03	.655	Gruplararası	1.414	4	.353	.815	.518	
	1-3 yıl	35	3.96	.598	Gruplariçi	48.552	112	.433			
	4-6yıl	28	4.08	.606	Toplam	49.966	116				
	7-9 yıl	9	3.70	.771							
	10 yıl ve üstü	19	4.14	.780							
	Toplam	117	4.01	.656							
Etik	1 yıldan daha az	26	4.39	.452	Gruplararası	1.517	4	.379	1.256	.292	
	1-3 yıl	35	4.20	.589	Gruplariçi	33.817	112	.302			
	4-6 yıl	28	4.48	.430	Toplam	35.333	116				
	7-9 yıl	9	4.22	.500							
	10 yıl ve üstü	19	4.31	.740							
	Toplam	117	4.33	.551							

Tablo 12' ye göre öğretmenlerin Teknopedagojik yeterlik algılarının alt boyutlarından yalnızca *uygulama* ($F_{uygulama}$=4.041, p<.05) alt boyutunda kurumdaki mesleki deneyim değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığı görülmekte; diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılığa yol açmadığı belirlenmektedir. Post-hoc testi farklılığın kurumda 1-3 yıl çalışmış öğretmenler ($\bar{x}$=3.87) ile 4-6 yıl görev yapmış öğretmenler ($\bar{x}$=4.32**)** ile arasında ve ikincisinin lehine olduğunu göstermektedir.

Farkın anlamlılığını test eden Cohen'd 0.781'dir. Bu iyi düzeyde etki büyüklüğü anlamına gelmektedir.

Fark analizine ilişkin bulgular özeti Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13

Fark analizine ilişkin bulguların özeti

	Değişken	Öğretime Hazırlık	Problem Çözme	Uygulama	Model Olma	Ölçme ve Değ.	Etik
Bireysel	Cinsiyet	x	x	x	x	x	Kadınlar
	Yaş	x	x	x	Orta yaş	x	Orta yaş
	Medeni Durum	x	x	x	x	x	x
	Öğrenim Düzeyi	Analiz yapılmamıştır.					
Kurumsal	Kurum Düzeyi	x	x	x	x	x	x
	Kurum Yerleşim yeri	x	x	x	x	x	x
	Kurum Büyüklüğü	x	x	x	x	x	x
	Mesleki Deneyim	x	x	x	x	x	x
	Kurum Deneyimi	x	x	Orta düzey	x	x	x

Tablo 13 incelendiğinde, etik alt boyutunda kadınların teknopedagojik yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeninin varyansı düşük (Lisans: 113; Lisansüstü: 4) olduğu için fark analizi yapılmamıştır. Model olma ve etik alt boyutlarında orta yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre teknopedagojik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve uygulama alt boyutunda kurum deneyimi değişkeninin anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir. Diğer değişkenlerde ise herhangi bir farklılık olmadığı gözlenmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algıları ve bu algıların onların bireysel ve kurumsal özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Aksaray ili özelinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Öncelikle genel bulgular ardından bu bulguların ayrıntıları verilmekte ve literatüre dayalı olarak tartışılmakta, sonuçlara ulaşılmakta ve önerilerde bulunulmaktadır.

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Teknopedagojik yeterlik algısının alt boyutları dikkate alındığında İngilizce öğretmenleri bütün alt boyutlarda kendi yeterliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Onların kendilerini en yeterli gördükleri boyut *etik* boyuttur; göreli olarak düşük düzeyde yeterli gördükleri boyut ise *teknolojik kaynaklı problemleri çözme* boyutudur.

İngilizce öğretmenleri etik boyut kapsamında *mahrem bilgilerin teknoloji aracılığıyla aktarılmasına* özellikle hassasiyet göstermektedirler. Teknolojik kaynaklı problemleri çözmede düşük yeterlik algısının temel kaynağının teknolojik bilgi eksikliği olduğu değerlendirilmektedir. Oysa öğretmenler teknolojik yenilikleri takip edip bunları öğretimde kullanabilmede yeterliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu noktada "teknolojik yenilik" ve "teknolojik bilgi" kavramları ayrımının öğretmenler tarafından dikkate alınarak değerlendirildiği dikkati çekmektedir.

Katılımcı öğretmenler öğretime hazırlık yapma kapsamında içerik belirlerken (metin, kısa öykü, görsel, video vb.) teknolojiden yararlanma (arama motorlarını kullanma) hususunda yeterliklerini yüksek düzeyde; fakat bu içeriği öğretim sırasında öğrenciye aktarırken

öğretim tabanlı teknolojileri kullanma konusunda yeterliklerini düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bununla birlikte "uygulama" boyutunda yer alan maddeler genel olarak dikkate alınıp ortalamaları değerlendirildiğinde öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik bilgi ve becerilerini öğretim sürecine uygulamada yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları bulgusuna ulaşılmaktadır. Uygulamayla bağlantılı olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıp teknoloji destekli öğretimi yapmada ise yeterliklerini göreli olarak düşük düzeyde algıladıkları belirlenmektedir. Ama teknolojiyi öğretim sürecinde kullanma konusunda öğrencilere model olmada yeterliklerini çok iyi düzeyde algılamaktadırlar. Yine öğrencilerin edinimlerini ölçmede teknolojiden yararlanma konusunda yeterliliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu özelliklerden cinsiyetin etik boyutta ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Özel ve mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinme konusunda kadınların daha hassas oldukları söylenebilir. Kurumdaki deneyim değişkeni de teknopedagojik bilgi ve becerileri öğretime uygulama boyutunda az deneyimlilere göre orta düzey deneyimliler lehine anlamlı farklılığa işaret etmektedir.

Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algıları onların medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir..

Yaş değişkeninin, model olma ve etik boyutlarında orta yaş lehine anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Model olma boyutunda 36-45 ve 46 yaş üstü arasında, etik alt boyutunda 35 yaş altı ile 36-45 yaşları arasında ve 36-45 yaşları ile 46 yaş üstü arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 46 yaş üstü İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarının tüm alt boyutlarında diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre en yüksek ortalama değerlere 36-45 yaş grubunun sahip olduğu görülmektedir. Orta yaş grubuna göre kendilerini daha az yeterli gören 35 yaş ve altı grup, en deneyimli olan üst yaş grubuna göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Fakat öğretmenlerin *toplam mesleki deneyimleri*, onların teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmamaktadır. Az deneyimli öğretmenler ile çok deneyimli öğretmenler arasında dikkate değer bir farklılık saptanmamıştır. *Kurumdaki deneyim* ise öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarından "uygulama" boyutu

üzerinde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Farklılık kurumda 1-3 yıl çalışmış öğretmenler ile 4-6 yıl görev yapmış öğretmenler arasında ve ikincisinin lehinedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademe (ilkokul, ortaokul ya da ortaöğretim) farkı onların teknopedagojik yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Aynı şekilde kurumun bulunduğu *yerleşim yeri, kurumun büyüklüğü* de İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algısında bir değişikliğe yol açmamaktadır.

Aşağıdaki satırlarda yukarıda özetlenen araştırma bulguları alan yazın dikkate alınarak tartışılmakta ve sonuçlara ulaşılmaktadır.

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin kendilerini teknopedagojik yeterlik açısından *yüksek düzeyde* algıladıkları bulunmuştur. Bu bulgu öğretmenlerle yapılan önceki çalışmaların bulgularıyla uyumludur (Bayrak ve Hırça, 2016; Bilici ve Güler,2016; Karadeniz ve Vatanartıran, 2015; Kazu ve Erten, 2014). Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda (İşigüzel, 2014; Kabakçı Yurdakul, 2011; Keser vd., 2015; Yavuz Konokman, Yalpar Yelken ve Sancar Tokmak, 2013; Öz, 2015) da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kabaran (2016) ve Şimşek vd., 2013) öğretim elemanları üzerine çalışmışlardır. Onlar da öğretim elemanlarının teknopedagojik yeterlik açısından kendilerini iyi düzeyde gördüklerini belirlemişlerdir. Türkiye dışında başka kültürlerde yapılan çalışmalarda (Archambault ve Crippen, 2009; Jang ve Tsai, 2013) da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Karaca (2015)'nın öğretmen adaylarıyla, Kabakçı Yurdakul tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da kullanılan ölçekle yaptığı çalışmada, *öğretmen adaylarının orta seviyede teknopedagojik yeterlik algısı*na sahip oldukları bulunmuştur. Kaleli Yılmaz (2015) ise öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik düzeylerinin yeterince yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algısı üzerine erişilen alanyazın dikkate alındığında öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin her ne kadar yüksek düzeyde teknopedagojik algısı olsa da *teknolojik bilgi, teknolojik bilgiyi pedagojik amaçlı kullanmada sorunları olduğu* da belirtilmelidir.

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri boyutun *etik* boyut olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla Şimşek vd. (2013)'nin öğretim elemanlarıyla ve Kabakçı Yurdakul (2011)'un öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada elde

edilen bulgular uyuşmaktadır. Albayrak Sarı, Canbazoğlu Bilici, Baran ve Özbay (2016)'ın farklı branştan öğretmenlerle yaptığı çalışmada da öğretmenlerin etik boyutta kendilerini yeterli gördüklerini bulunmuştur. Yalnızca Bayrak ve Hırça (2016) 'ın öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kendilerini etik ve yasal davranışlar konusunda yeterli görmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının etik alt boyutunda kendilerini yeterli gördükleri ve özellikle mahrem bilgilerin teknoloji aracılığı ile aktarılması hususunda oldukça duyarlı oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kendilerini göreli olarak en yetersiz gördükleri boyut *problem çözme* boyutudur. Benzer şekilde, Şimşek vd. (2013)'nin öğretim elemanlarıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretim elemanlarının eğitim öğretim sürecinde teknoloji ile ilgili karşılaşılan problemleri çözmede kendilerini daha az yeterli gördükleri gözlenmiştir. Kayacan Köse (2016)'nin İngiliz dili bölümü öğretim elemanlarıyla yapmış olduğu çalışmada ise öğretim elemanlarının *bilgisayar, projeksiyon ve yazıcı gibi temel düzeyde donanımları kolaylıkla kullandıkları; bilgisayar ve internet sorunlarını bağımsız olarak çözmekte ise zorlandıkları* belirlenmiştir. Özgün-Koca, Meagher, ve Edwards (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının teknoloji kullanımıyla ilgili yeterli düzeyde uygulama tecrübesine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Teknoloji konusunda karşılaşılan problemleri çözme durumu ile ilgili bulgular dikkate alındığında, öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının teknoloji konusunda karşılaşılan problemleri çözebilmede kendilerini düşük düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durumun temel kaynağının ise "teknolojik bilgi eksikliği" olduğu düşünülmektedir. Teknolojik bilgi, teknolojik araçlardan ve onların nasıl kullanılacağını bilmekten farklı olarak karşılaşılan teknolojik sorunların sebeplerini doğru şekilde tahmin edip doğru müdahale yapabilecek bilgiye sahip olmayı ifade etmektedir. Teknoloji sürekli olarak değiştiği ve geliştiği için, öğrenme ve yeni teknolojilere uyum sağlama becerilerini içeren teknoloji bilgisi, kendisi de yenilenmeye açık olmalıdır (Semiz, 2011).

Araştırmanın bu bulgusu, Wu ve Wang (2015)'ın bulgusuyla örtüşmektedir. Wu ve Wang (2015)'ın İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin kendi yeterliklerini en düşük düzeyde teknolojik bilgi konusunda gördükleri belirlenmiştir. Başka çalışmalarda da öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliğini doğrulayan bulgulara ulaşılmıştır (Bilici ve Güler, 2016; Karacaoğlu, 2008; Karslı, Gündüz, Titrek ve Hamedoğlu, 2002; Pamuk vd., 2012; Yıldırım, 2007). Bulgular birlikte ele alındığında İngilizce

öğretmenlerinin teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklı teknolojik araçlarla yaşadıkları sorunları çözmede düşük yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak öğrenme etkinliklerini tasarlamaları ve geliştirmeleri ve öğrencilerine bu konuda model olmaları Uluslararası Eğitim Teknolojisi Topluluğu (ISTE) standartlarına göre bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdendir (ISTE, 2009). Öğretmenler, teknopedagojik yeterliklerden model olma boyutunda yeterliklerini çok iyi düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin teknolojiyi öğretimde kullanmada öğrencilere model olma konusunda teknopedagojik yeterliklerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknolojiyi öğretimde kullanma açısından öğrencilere model olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Teknolojik bilgi eksikliğine karşın öğretmenlerin, öğrencilere teknolojik araçları öğretimde kullanma konusunda modellik yaptıklarını düşünmeleri çelişkili gibi görünmektedir. Eğitim durumlarında teknolojik araçların rutinleşmiş kullanımı (projeksiyonu bilgisayara bağlama, akıllı tahtayı açma, internetten yararlanarak öğretim içeriği elde etme vb.) karşılaşılan bir sorunu çözmeksizin bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesi öğretmenlerin bu konuda "model olma" algısını beslediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin "teknolojik bilgi" eksikliğini, sahip olmaları gereken ancak sahip olmadıkları bir yeterlik konusu olarak görmedikleri kabul edildiğinde yukarıdaki beliren çelişkili duruma bir açıklama getirilmiş olabilir.

Bu çalışmada, katılımcı öğretmenler öğretime hazırlık yapma kapsamında içerik belirlemede teknolojiden yararlanma hususunda yeterliklerini *yüksek düzeyde*; fakat bu içeriği öğretim sırasında öğrenciye aktarırken kullanabilecekleri öğretim tabanlı teknolojiler konusunda yeterliklerini *düşük düzeyde* algılamaktadırlar. Benzer bir bulgu Selvi (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da elde edilmiştir. Bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin gerekliliğini kabul etmekle birlikte derslerde etkili bir şekilde kullanamadıkları; temel engellerin bilgisayar eksikliği, internete erişim sınırlılığı olarak gösterilmektedir. Selvi (2015)'nin çalışmasında öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimde teknoloji becerilerinin geliştirilmesine odaklanıldığı ve teknolojiyle pedagojinin birlikte ele alınmasının ihmal edildiğini vurguladıkları bildirilmektedir. Demetriadis vd. (2003)'in öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknolojiye ilgileri olmasına rağmen, teknolojiyi eğitim öğretim sürecinde kullanmada kendilerini yeterli görmediklerinden onların sürekli desteğe ve mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır. Wu ve Wang (2015) tarafından yapılan

çalışmada teknolojinin öğrencileri motive etmekte kullanıldığı ancak gerçekte öğrencilerin İngilizceyi işlevsel bir şekilde edinmeleri yönünde çok da etkili kullanılmadığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde İngilizce öğretmenleri de dâhil başka branştan öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik bilgiyi pedagojik amaçlara hizmet edecek şekilde kullanmada sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun kaynakları arasında özellikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme eğitimi süreci öne çıkmaktadır. Yetiştirme sürecinde öğretmen adayına "neyi nasıl öğreteceği" becerisinin yeterince kazandırılmadığı vurgusu dikkati çekmektedir (Selvi, 2015; Wu ve Wang, 2015).

Bu araştırmanın bulgularına göre, *öğretmenler teknolojiden yararlanarak bireysel farklılıklara cevap verebilir bir öğretimi* gerçekleştirme konusunda yeterliliklerini iyi düzeyde görseler de diğer maddelere göre bu konuda yeterliklerini nispeten düşük düzeyde algılamaktadırlar. Adıgüzel ve Yüksel (2012)'in farklı branşlardan 12 öğretmenle yaptıkları nitel çalışmada ise teknoloji destekli derslerde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat, Doğan, Uğurlu, Topçu ve Yiğit (2015)'in öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin bireysel tutum ve davranışlardan, farklı yaşam biçimleri, din ve vicdan özgürlüğü gibi konulardan kaynaklanan farklılıklar konusunda duyarlı ve yapıcı oldukları ifade edilmiştir. Bilici ve Güler (2016)'in yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin kolaydan zora doğru anlatım, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alma, ek ders yapma, ek soru çözme ve farklı yöntemler kullanma gibi öğretim yöntem ve tekniklerinde farklı girişimler aracılığıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin *öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı oldukları* ancak *teknolojiyi bu yönde kullanma konusunda kendilerini o kadar da yeterli görmedikleri* söylenebilir. Daha dikkat çekici olan öğretmenlerin "öğrencilerin gözüyle öğretim sürecini görme" ye ve "öğretimin öğrencinin öğrenmesiyle sonuçlanması"na hala uzak oldukları çıkarımı yapılabilmesidir. Öğretmenlerin, öğretim sürecini ağırlıklı olarak kendi bulundukları taraftan görme ve değerlendirme anlayışında oldukları ileri sürülebilir.

Bu çalışmada öğretmenler teknolojik yenilikleri öğretimde kullanabilmede yeterliliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Benzer bulguya Çakır ve Oktay (2013)'ın çalışmasında da ulaşılmıştır. Selvi (2015) ise İngilizce öğretmenlerinin *yeni gelişen teknoloji hakkında mesleki gelişime* ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Alkan ve Durmuş (2013)'in İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin branşlarında

kullanabilecekleri araç-gereçlerle ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip etmedikleri belirlenmiştir. Demiraslan ve Koçak Usluel (2005)'in öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, *öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisayar kullanabilmesine karşın teknolojiyi öğrenme öğretme sürecinde kullanma ile ilgili ek çabada bulunmadıkları ve geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri* ileri sürülmüştür. Selvi (2015)'nin çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde en sıklıkla kullandıkları teknolojik içeriğin görseller, videolar, oyunlar ve şarkılar olduğu belirtilmektedir. Taşçı, Yaman ve Soran (2010)'ın öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin *yeni teknolojileri eğitim öğretim sürecinde kullanmama* oranlarının çok yüksek olduğu gözlenmiştir. Arkün, Kocadere ve Aşkar (2013)'ın öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, sosyal medya araçlarının eğitim öğretim sürecinde kullanılması konusunda katılımcılara göre kullanım sıklığı en çoktan en aza doğru öğretim elemanları, öğretmen adayları ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik yenilikleri öğretimde kullanabilme yeterliklerini yüksek düzeyde algılamalarına rağmen, yeni teknolojileri eğitim öğretimde yeterli düzeyde kullanmadıkları ve öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda genel olarak kendilerini çok yeterli görmemektedirler (Arastaman, Yıldırım ve Daşcı, 2015). Bu genel çerçeveye "teknolojiyi" dâhil etmek yeterlik algısını iyileştiren bir etki yapmayacaktır. Oysa bu çalışmada, öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerin edinimlerini ölçmede teknolojiden yararlanma konusunda yeterliliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Çoklar, Vural ve Şahin (2009)'nin ve Çoklar ve Odabaşı (2009) ' nın öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme amaçlı teknoloji kullanımı konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Bu bakımdan çalışmanın bu bulgusu önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Ancak, Karacaoğlu (2008)'nun ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kendilerini 'değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme' konusunda göreli olarak düşük düzeyde algıladıkları gözlenmiştir. Yukarıda belirtilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çelişkili bir durum saptanmaktadır. Bu çelişkinin kaynağı üzerinde durulmaya değerdir. Bu çalışmada ölçme ve değerlendirmenin "sınırlı bir kısmı" teknopedagojik anlamda incelenmiştir. Bu çerçevede yalnızca "teknolojiden yararlanarak ölçme aracı geliştirme ve bu aracı uygulama" boyutu dâhil edilmiştir. Oysa ölçme ve değerlendirme ile ilgili kapsam daha

geniştir. Bu çelişkili durumun ortaya çıkmasında İngilizce öğretmenlerinin branşından kaynaklı farklılığın etkisi olabileceği gibi örneklemden kaynaklı bir farklılık da dikkate alınabilir.

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algıları onların bireysel ve kurumsal özellikleri açısından incelenmiş ve bu özelliklerden cinsiyetin etik boyutta ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Karaca (2015)'nın öğretmen adaylarıyla Kabakçı Yurdakul vd. (2012) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da kullanılan ölçekle yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaş ve Ozan (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre görsel- işitsel teknolojileri öğrenme-öğretme yöntemleri ile kullanım bakımından kadın öğretmenlerin lehinde, bilgisayar teknolojilerinin kullanımında ise erkek öğretmenlerin lehinde önemli fark bulmuşlardır. Konuyla ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde, erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının, kadın öğretmen ve öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede teknopedagojik yeterlik algısına sahip olduğunu belirten araştırmaların olduğu gözlenmiştir (Erdoğan ve Şahin, 2010; Argon vd., 2015). Gündoğmuş ve Gündüz (2015) 'ün öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik alan bilgisi açısından kadın öğretmen adaylarına göre yeterliklerini daha yüksek algıladıkları gözlenmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının kadın öğretmen ve öğretmen adaylarına göre teknopedagojik yeterlik algısı boyutlarından teknoloji bilgisi bakımından daha yüksek puanlar aldığını belirten araştırmalar da mevcuttur (Karadeniz ve Vatanartıran, 2015; Koh, Chai ve Tsai, 2010; Sweeney ve Drummond, 2012). Öğretim elemanlarıyla, öğretmenlerle ve aday öğretmenlerle bu konuda yapılan çalışmalarda *cinsiyetin* istatistiksel fark yaratan değişken olmadığına ilişkin araştırma sonuçlarının da olduğu gözlenmiştir (Bayrak ve Hırça, 2016; İşigüzel, 2014; Jang ve Tsai, 2012; Kaleli Yılmaz, 2015; Keser vd., 2015; Koh ve Chai, 2011; Öztürk, 2013; Selvi, 2015; Şad, Açıkgül ve Delican, 2015; Şimşek vd., 2013). Cinsiyetin, öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algıları üzerindeki etkisine ilişkin ikna edici bir tutarlılık olmamakla birlikte ve her ne kadar etik konularda daha duyarlı oldukları tespit edilse de kadın öğretmenlerin teknolojik bilgi ve becerilerinin erkek meslektaşlarına göre daha çok geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının yaş değişkenine göre model olma ve etik boyutlarında orta yaş lehine anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla Şimşek vd. (2013)'in bulguları örtüşmektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan bu çalışmada teknopedagojik yeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 31-40 yaş ile 50 ve üstü yaş aralığında, ilkinin lehine olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada, 46 yaş üstü İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarının tüm alt boyutlarında diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre en yüksek ortalama değerlere 36-45 yaş grubunun sahip olduğu görülmektedir. Orta yaş grubuna göre kendilerini daha az yeterli gören 35 yaş ve altı grup, en deneyimli olan üst yaş grubuna göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu bulgular, Ulaş ve Ozan (2010) ile Selvi (2015)'nin yapmış olduğu araştırmaların ulaştıkları sonuçları destekler niteliktedir. Ulaş ve Ozan (2010) 'ın sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanımlarına göre yeterlilikleri ile ilgili çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yaşları yükseldikçe eğitim öğretim sürecinde basit teknolojileri daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Selvi (2015) tarafından yapılan çalışmada ise yaş ve kıdemce daha deneyimli öğretmenlerin gençlere göre derslerinde daha az sıklıkta teknolojiden yararlandıkları bulunmuştur. Ancak, konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik algısının yaş değişkenine göre değişmediğini belirten araştırmalara da ulaşılmaktadır (İşigüzel, 2014; Koh ve Chai, 2011; Öztürk, 2013). Araştırma sonuçları bir arada yorumlandığında öğretmenlerin özellikle orta yaşlarda teknopedagojik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademe (ilkokul, ortaokul ya da ortaöğretim) farkı onların teknopedagojik yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulgu, Selvi (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Fakat, Erdoğan ve Şahin (2010)'in matematik öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teknopedagojik yeterlik algısının ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek algıya sahip olduğu gözlenmiştir. Ay, Karadağ ve Acat (2016)'ın öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre teknopedagojik yeterlik algılarının ilkinin lehine daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. FATİH projesinin liselerde daha yaygın uygulanmasının bu sonuca etki edebileceği belirtilmiştir. Bilici ve Güler (2016)'in öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmaya göre fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algısının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı kademe, onların

teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde farklılık yaratıcı bir değişken olarak belirmese de alandaki diğer çalışmalarda tersi yönde bulgulara ulaşılmıştır. Bu konuda ikna edici başka çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerinin toplam mesleki deneyimlerinin, onların teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, Argon vd. (2015)'un yapmış olduğu çalışmayı destekler niteliktedir. Fakat, Bal ve Kandemir (2013)'in ve Lee ve Tsai'nin (2010) yaptıkları çalışmalarda kıdem yılı az olan öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik açısından diğer öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaleli Yılmaz (2015)'ın yapmış olduğu çalışmada kıdem yılı az fakat teknoloji konusunda daha bilgili olanların teknopedagojik yeterliklerini daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Ay vd. (2016)'ın 31 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük teknopedagojik yeterlik algısına sahip olduğu bulgusu da benzer niteliktedir. Özerbaş (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada yeni mezun ve 5-10 yıllık ögretmenlerin sınıflarında bilgi teknolojilerini kullanma konusunda daha istekli oldukları görülürken, 20 ve üzeri yıl ögretmenlik deneyimine sahip ögretmenlerin bu konuda çekimser kaldıkları belirlenmiştir. Fontanilla (2015)'nın yaptığı çalışmada deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere göre pedagojik ve alan bilgisi açısından daha yeterli olduğunu ancak teknoloji bilgisinin yetersizliğinin onları teknolojiyi sınıf ortamına entegre etme açısından engellediğini, yeni öğretmenlerin ise güçlü alan ve pedagoji bilgisine sahip olmamasına rağmen teknolojiyi sınıfta kullanma konusunda deneyimli öğretmenlere kıyasla kendilerini daha iyi algıladıklarını belirtmiştir. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde genç öğretmenlerin her ne kadar teknolojik araçlara yönelik olumlu tutumu söz konusu olsa da orta yaş grubunun teknopedagojik yeterlik algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algısı çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Selvi (2015) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Ancak, Demir Başaran ve Keleş (2015)'in öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yeri ile yenilik kategorileri arasında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. İldeki öğretmenlerin ilçedeki öğretmenlere göre, ilçedeki öğretmenlerin ise köy ve beldedeki öğretmenlere göre daha yenilikçi olduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulguları birlikte ele alındığında yerleşim yeri değişkeninin

öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde farklılık yaratıcı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda listelenmiştir:

1. İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Teknopedagojik yeterlik algısının alt boyutları dikkate alındığında İngilizce öğretmenleri bütün alt boyutlarda kendi yeterliklerini yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

2. İngilizce öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri boyut *etik* boyuttur; göreli olarak düşük düzeyde yeterli gördükleri boyut ise *teknolojik kaynaklı problemleri çözme* boyutudur.

3. İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik bilgiyi pedagojik amaçlara hizmet edecek şekilde kullanamadıkları söylenebilir.

4. Öğretmenler teknolojik yenilikleri öğretimde kullanabilme yeterliklerini yüksek düzeyde algılamalarına rağmen, yeni teknolojileri eğitim öğretimde yeterli düzeyde kullanmadıkları ve öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

4. Cinsiyetin etik boyutta ve kadınlar lehine anlamlı bir farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Özel ve mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinme konusunda kadınların daha hassas oldukları söylenebilir.

5. Kurumdaki deneyim değişkeni teknopedagojik bilgi ve becerileri öğretime uygulama boyutunda az deneyimlilere göre orta düzey deneyimliler lehine anlamlı farklılığa işaret etmektedir.

6. Araştırma sonuçları bir arada yorumlandığında öğretmenlerin özellikle orta yaşlarda teknopedagojik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öneriler

1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin teknoloji ile ilişkili karşılaştıkları problemleri çözebilmede kendilerini düşük düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durumun temel kaynağının *teknolojik bilgi eksikliği* olduğu değerlendirilmektedir. Bu eksiklikten dolayı, öğretim süreci olumsuz olarak etkilenebilecektir. Bu sorunun çözülebilmesi için öncelikle hizmet öncesinde öğretmen yetiştiren kurumların gerek müfredatında gerekse müfredat uygulamalarında karşılabilecek teknolojik problemleri nasıl çözebilecekleri bilgi ve becerisi öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. Halen aktif görevde olanlar için ise okul düzeyinde yukarıda bahsedilen becerileri kazandırıcı uygulamalı eğitimlerin yapılması önerilir.

İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik bilgiyi pedagojik amaçlara hizmet edecek şekilde kullanamadıkları saptanmıştır. Eğitim durumlarında dikkate alınması gereken asıl amaç öğrencinin geliştirilmesi ve öğrenmesinin sağlanmasıdır. Büyük yatırımların gerektirdiği teknolojik alt yapı sağlansa da bunların öğrenci öğrenmesinde etkili bir şekilde kullanılamaması, yatırımların verimsizliğine ve kaynakların israfına yol açmaktadır. Bu sorunun çözülebilmesi için teknolojinin pedagojik yönü de sağlanarak eğitim durumlarında kullanılması gerekir. Hem öğretmen yetiştirme sürecinde hemde aktif görev içinde teknolojinin pedagojik amaçlı nasıl daha etkili kullanabileceğine yönelik özellikle uygulamayla bağlantılı yetiştirme programlarının geliştirilip uygulanması önerilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının da teknopedagoji konusunda hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.

Kadın öğretmenlerin özellikle etik boyutta olmak üzere teknopedagojik yeterlik algılarının yüksek olduğu bilinmekle birlikte onların teknolojiye hâkimiyetlerinin erkek öğretmenlere göre daha geri planda kaldığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde kadınların oransal artışı da dikkate alınarak hem teknoloji hemde teknopedagoji konusunda verilecek eğitimlerde kadın öğretmenlerin teşvik edilmesi, desteklenmesi ve önceliklendirilmesi önerilir.

Bu çalışmada genç öğretmenlerin teknolojiye hâkim olduğu fakat pedagojik açıdan eksiklikleri olduğu; çok deneyimli öğretmenlerin ise pedagojik yönlerinin güçlü fakat teknolojiye hâkimiyetlerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, teknopedagojik bilgi ve becerinin yaratabileceği potansiyel etkiyi zayıflatmaktadır. Genç ve yaşlı bütün öğretmenlerin yalnızca teknoloji değil, yalnızca pedagoji de değil, her ikisini

birlikte kullanmayı gerektiren teknopedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda verilecek eğitimlerde özellikle genç ve çok deneyimli öğretmenlerin üzerinde odaklanılması önerilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin *öğretim tabanlı teknolojiler* konusunda bilgi ve beceri eksikliği belirlendiğinden öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitime ya da mesleki gelişim faaliyetine yöneltilmesi önerilmektedir. Bu faaliyetlerin okul düzeyinde öğretmenlerin gerçek çalışma ortamlarında uygulamalı şekilde yapılması halinde daha verimli etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

2.Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Teknopedagojik yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde nicel çalışmaların ağırlıklı olduğu ve bu çalışmalarda öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılarının genel olarak yüksek çıktığı görülmektedir. Sonraki araştırmacılara nicel çalışmaların nitel çalışmalarla desteklenmesi ve farklı branştan öğretmenlerin dâhil edileceği çalışmaların yapılması önerilir.

Bu çalışmanın sınırlılığı içerisinde İngilizce öğretmenlerinin teknodedagojik yeterlik algıları üzerine odaklanılmıştır. Sonraki araştırmalar için okul yöneticilerinin teknopedagojik yeterlik algılarını ortaya koyan çalışma yapılması önerilir.

Bu araştırma sürecinde elde edilen sonuçların genellenebilirliği konusunda ihtiyatlı davranmayı gerektiren bazı hususlar tespit edilmiştir. Sonraki araştırmacılara da öneri niteliğinde değerlendirilebilecek ölçme aracı ile ilgili madde ifadeleri özelinde bazı geliştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu farkedilmiştir. Bazı maddelerin uzun olması duyarlı cevap vermek açısından öğretmenlerin gerçek çalışma koşulları da dikkate alındığında geçerlik açısından değerlendirilebilecek bir husus olarak belirlenmiştir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda ölçme aracının kullanışlılığının geliştirilmesi önerilir. Benzer şekilde Kaleli Yılmaz (2015)'da çalışmasında uygulanan ölçeklerin "Öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik algılarını ölçmekte" yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerini ölçmek üzere geçerliliği ve güvenirliği yüksek bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı, *Milli Eğitim Dergisi, 167*.

Adıgüzel, A. & Yüksel, İ. (2012). Evaluation of teacher's ınstructional technologies integration skills: a qualitative need analysis for new pedagogical approaches. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(1), 265-286.

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: PegemA.

Akyüz, A. (2015). *Teknoloji kabul modeline göre öğretim teknolojilerinin eğitim kalitesine katkısına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Albayrak Sarı, A., Canbazoğlu Bilici S., Baran E. & Özbay U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(1),1-21.

Alkan, A.& Durmuş, Ö. (2013). İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim

teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 2(*1), 110-116.

Alkan,C., Deryakulu, D. & Şimşek, N. (1995) *Eğitim teknolojisine giriş.* Ankara: Neva.

Altan, M.Z. (2006). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme: 21.Yüzyıl İçin Bir Karşı Koyma. *Dil Dergisi, 134,* 49-54

Ansyari, M. (2012). *The development and evaluation of a professional development arrangement for technology integration to enhance communicative approach in English language teaching.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Twente Üniversitesi, Enschede.

Arastaman, G., Yıldırım,K., & Daşcı, E. (2015). Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,* 219-228**.**

Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 71-88.

Argon T., İsmetoğlu M., Çelik Yılmaz D. &. (2015) Branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlililikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2,* 319-333. 10.02.2016 tarihinde http://www.academia.edu sayfasından erişilmiştir.

Arkün Kocadere, S.& Aşkar, P.(2013). Contributions and usage frequencies of social media tools: teaching practice example. *İlköğretim Online, 12*(4), 1120-1132.

Arıkan, A. (2004). *Eğitimde nitelik araştırmaları: Türkiye için bir uygulama önerisi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. 02 Ağustos 2016 tarihinde https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/340.pdf sayfasından erişilmiştir

Ay,Y., Karadağ, E.& Acat, M.B.(2016). ICT integration of Turkish teachers: An analysis within tpack-practical modeli. *International Journal of Progressive Education, 12* (2),149-165.

Aydın, S. (2013). Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: The case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning, 26(*3), 214-233. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2012.654495.

Bal M.S. & Karademir N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(II), 15-32.

Bal, O. (2010). Teknolojinin sosyo-ekonomik yapıya etkileri, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 20,* 1-23. 01.09. 2016 tarihinde http://www.akademikbakis.org/eskisite/20/01.pdf adresinden erişilmiştir.

Başer D.,Kopcha,T. & Özden Y.M (2015*).* Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning toteach

English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(4), 749 764.21.08.2016 tarihinde http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1047456 adresinden erişilmiştir.

Bayrak N. & Hırça N. (2016). Fatih projesi hizmetiçi eğitimine katılan öğretmenlerin tekno- pedagojik öz- yeterliliklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 95-111.

Bilici, S. & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin tpab düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi, *İlköğretim Online, 15*(3), 898-921.

Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

British Council, (2013). *Innovations in Learning Technologies For English Language Teaching.* British Council, Londra. 09.09.2016 tarihinde adresinden erişilmiştir.

British Council- TEPAV. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu,*. 01 Ağustos 2016 tarihinde http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA.

Canbazoğlu Bilici S.& Baran E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi:

boylamsal bir araştırma, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *GEFAD / GUJGEF 35*(2), 285-306. 20 Nisan 2016 tarihinde

http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000119866/5000130697 adresinden

ulaşılmıştır.

Cemaloğlu, N. (2013). *Liderlik.* İçinde Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Ed. S. Özdemir). (ss.131-177). Ankara: PegemA.

Chapuis, L. (2003).Pedagogy embedding learning technologies, *Austrian Capital Territory Education and Training, 1,* 1-30.

Commission of The European Communities. (2007). *Commission Staff Working Document: Towards More Knowledge-Based Policy And Practice İn Education And Training.* (SEC(2007) 1098). http://www.oecd.org/edu/ceri/39442860.pdf adresinden 06.12.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Cox, S. (2008). *A conceptual analysis of technological pedagogical content knowlewge*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Brigham Young Üniversitesi, Utah.

Cömert, M., Demirtaş H., Özer N. & Üstüner M. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları.*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*,116.

Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Özel Sayı*, 122-130.

Çakır, R.& Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. Gazi *Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*,*30*, 35-54.

Çakır R. & Yıldırım S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler?. *İlköğretim Online, 8*(3), 952-964. 11.05.2016 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000038143/5000037000 sayfasından alınmıştır.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 285-307.13.03.2016 tarihinde http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879786.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çelik, S. (2011). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknoloji uyarlama düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *44*(2), 141-163. 28.07.2016 tarihinde http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1590/17209.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çiçek R. (2006). *Eğitim fakültesi 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli eğitime ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. Manisa, İzmir, Balıkesir, Denizli örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Çoklar, A.N.& Odabaşı H.F.(2009). Eğitim teknolojisi standartlarının açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme özyeterliliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*,1-16.

Çoklar A.N., Kılıçer K. & Odabaşı H.F. (2007). *Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji,* 7th International Technology Conference'da sunulmuş bildiri, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs. 01.07.2016 tarihinde http://home.anadolu.edu.tr/~fodabasi/doc/ty17.swf sayfasından ulaşılmıştır.

Çoklar, A.N., Vural L.,& Şahin Y.L. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme-değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım özyeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(3),35-54.

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D.,…Pombortsis, A. S. (2003). Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, *41*(1), 19-37.

Demiraslan, Y.& Koçak Usluel Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4* (3).109-103.

Demir Başaran, S.& Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(4): 106-118.

Demirbilek, M. & Yücel Z. (2011). English language teacher's perspectives on using computer games for second language teaching and learning, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24* (1), 217-246.

Doğan,S., Uğurlu C.T., Topçu İ.& Yiğit Y. (2015). Farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 121-140.

Erdoğan A.& Şahin İ. (2010). Relationship between math teacher candidates' technological pedagogical and content knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences,2.* 2707–2711.

Ervin-Kassab, E.L. (2014). *Assessing student learning with technology: a descriptive study of technology-using teacher practice and technological pedagogical content knowledge (TPACK),* Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Francisco Üniversitesi, San Francisco. European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences Qualifications*. 15.05.2016 tarihinde http://europe.eu.int/comm/dgs/education culture sayfasından erişilmiştir.

Fontanilla, H.S. (2015) . *Comparison of beginning teachers' and experienced teachers' readiness to ıntegrate technology as measured by TPACK scores*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Brandman Üniversitesi, California.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: Mc Grawhill.

Güçlü, N. & Cantekin, Ö.F. (2012). How competent are we as English teachers? English teacher's perception as to their professional competencies, *IBB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, *8*, 71-84.

Gülbahar, Y. (2008). Improving the technology integration skills of prospective teachers through practice: A case study, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 7 (4),* 71-81. 30 Temmuz 2016 tarihinde http://www.tojet.net/articles/v7i4/748.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gündoğmuş, N. & Gündüz Ş. (2015). Study on the technological pedagogical and content knowledge of teacher candidates and their learning strategies. *Participatory Educational Research (PER), 2*(2), 47-58.

Harris, J., Mishra P. & Koehler M. (2009) .Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *ISTE (International Society for Technology in Education),*393-416. 19 Mayıs 2016 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf sayfasından erişilmiştir.

ISTE (2009). NETS for teachers. http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards T_PDF.pdf. 10.11.2016 tarihinde erişilmiştir.

Işık, A. (2008). Milli savunma ve yabancı dil. *Harp Akademileri Basımevi, 8*, 99-126.

Işık, A.(2008).Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar neden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 15-26.

İşigüzel, B. (2014). Almanca öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7:* 34, 768-778.

Jang, S.J. & Tsai, M.F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education, 59*, 327-338.

Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, *29*(4), 566-580.

Kabakçı Yurdakul I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40,* 397-408. 01 Şubat 2016 tarihinde http://www.mulkiyedergi.org/hunefd/article/viewFile/5000048302/5000045623 sayfasından erişilmiştir.

Kabakçı Yurdakul, I. (Ed.). (2013). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Anı.

Kabakçı Yurdakul, I., Odabasi, H.F., Kilicer, K, Çoklar, A.N., Birinci, G., Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers& Education, 58* (3), 964-977.

Kabaran, H.(2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması, *Eğitim ve Bilim*, *40* (178), 103-122. 21.08.2016 tarihinde http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/

article/view/4087/1001 sayfasından erişilmiştir.

Karaca, F. (2015). An investigation of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge based on a variety of characteristics. *International Journal of Higher Education,4* (4),128-136.

Karacaoğlu, Ö. C (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *V* (I), 70-97. Nisan 2016 tarihinde http://efdergi.yyu.edu.tr adresinden alınmıştır.

Karadeniz, Ş. & Vatanartıran, S.(2015).Primary school teacher's technological pedagogical content knowledge, *İlköğretim Online, 14(3),* 1017- 1028. 04.12.2016 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000057160/5000119324 adresinden ulaşılmıştır.

Kararmaz S. & Arslan A. (2014) İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 203-232.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri -İnternet ve sanal yüksek eğitim, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3* (4), 117-125.

Karslı, M.D., Gündüz, H.B., Titrek, O., Hamedoğlu, M.A. (2002). Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanma düzeyleri ve bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını engelleyen nedenler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4,* 176-188.

Kaya, Z. (2006), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. ve Kaya. O. N. (2013). Öğretmen eğitiminde Vignette tekniği ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 129-142.

Kaya, Z.& Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4* (8), 57-83. 17 Mayıs 2016 tarihinde http://webb.deu.edu.tr/baed /giris/baed/8_4.pdf sayfasından alınmıştır.

Kayacan Köse, N. (2016). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) of English language *instructors. Journal of Educational and Instructıonal Studies in the World*. *6*(2), 12-19.

Kazu, İ.Y. & Erten, P.(2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self efficacies. *Journal of Education and Training Studies, 2*,(2),126-144.

Keser, H., Karaoğlan Yılmaz, F.G. & Yılmaz, R. (2015). TPACK competencies and technology integration self-efficacy perceptions of pre-service teachers. *İlköğretim Online, 14*(4), 1193-1207.

Kılıçer, K. (2008) Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini artıran etmenler, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8* (2), 209–222. 01 Mart 2016 tarihinde https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/

11421/326/544373.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

Klopher, E., Osterweil S., Groff, J. &. Haas, J. (2009). Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games social networking simulations and how teachers can leverage them, *The Education Arcade Massachusetts Institute of Technology, 1*, 1-20. 01.09.2016 tarihinde http://education.mit.edu/wpcontent/uploads/2015/01/GamesSimsSocNets_EdArcade.pdf adresinden alınmıştır.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131-152. 11 Temmuz 2016 tarihinde http://punyamishra.com/publications/journal_articles/

Koehler_Mishra_JECR05.pdf sayfasından erişilmiştir.

Koehler, M.J.& Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, ,9*(1), 63. 22 Mayıs 2016 tarihinde http://www.citejournal.org/wpcontent/uploads/

2016/04/v9i1general1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Koehler M. J, Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education, 49*(3), 740–762.

Koh, J., & Chai, C.S. (2011). *Modeling pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) perceptions: The influence of demographic factors and TPACK constructs. Changing Demands, Changing Directions*. Proceedings Ascilite'de sunulmuş bildiri, Avustralya.

Koh, J., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore preservice teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning, 26,* 563-573.

Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12,* 395- 412. 21 Mayıs 2016 tarihinde http://www.asosjournal.com/Makaleler/55640631_615%20Ay%C5%9Fe%20KULA.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kurt, G., Mishra, P., & Koçoğlu, Z. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Development Of Turkish Pre-Service Teachers Of English. *In meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education,* New Orleans, LA. Retrieved from http://punya. educ. msu.edu/wpcontent/uploads/2013/03/Kurt-Mishra- SITE2013-paper. pdf.

Lee, M.H. ve Tsai, C.C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *InstructionalScience: An International Journal of the Learning Sciences, 38*(1), 1-21.

Means, B. (2010). Technology and education change: Focus on student learning. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 285-307.

MEB, (2005). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 24 Nisan 2016 tarihinde http://oyegm.meb.gov.tr/yet/ adresinden erişilmiştir.

MEB, (2006a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Raporu,* Ankara: MEB 20 Nisan 2016 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html sayfasından erişilmiştir.

MEB,(2006b). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*: 31.05.2006/26184. 24 Mayıs 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/ html/26184_1.html sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2008a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,* Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB, (2008b). *Türkçe ve İngilizce Öğretmenleri Özel Alan Yeterlilikleri*, Ankara: MEB. 25 Şubat 2016 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html sayfasından erişilmiştir.

MEB (2013). Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye. (Çeviri: Education policy Outlook. OECD Publishing). http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf 19.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2014). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, Ankara: MEB.

MEB, (2016). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi.http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ adresinden 23 Ağustos 2016 tarihinde erişilmiştir.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Mishra, P., Koehler, M. J. & Kereluik, K. (2009). The song remains the same: Looking back to the future of educational technology. *TechTrends, 53*(5), 48-53.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.

OECD, (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing.

OECD (2010). Inspired by technology, driven by pedagogy: A systemic approach to technology-based school innovations. Paris: OECD Publication.

Ozan, C. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri (Erzurum ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Öz, H. (2015). Assessing pre-service English as a foreign language teachers' technological pedagogical content knowledge. *International Education Studies, 8*(5), 119.

Özenç B.& Arslanhan Memiş, S. (2012). Yeni Milli Eğitim Kanun Tasarısı Bütçesi: Nicelik mi, Nitelik mi?, *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı,* 30 Mart 2016 tarihinde http://www.tepav.org.tr/tr/ sayfasından erişilmiştir.

Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmen mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Dergisi, 9(5), 40-55. 17 Haziran 2016 tarihinde https://pegem.net/dosyalar/dokuman/48154-20090430101946-04-ogretmenlik-meslegi-genel-yeterliklerine-sahip.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özerbaş, M.A. (2010). Yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan teknolojik sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 267-283..

Özgün-Koca, S. A., Meagher, M., & Edwards, M. T. (2010). Preservice teachers, emerging TPACK in a technology-rich methods class. *The Mathematics Educator, 19*(2), 10-20.

Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2),223-228.

Pamuk S.,Ülken A. & Şener Dilek N. (2012) Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(9), 415-438. 13 Mart 2016 tarihinde http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000251 sayfasından erişilmiştir.

Semiz, K. (2011). *Pre-service physical education teacher's technological pedagogical content knowledge, technology integration self-efficacy and instructional technology outcome expectations*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Selvi, B. (2015). *Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin İngilizce öğretmenleri tarafından sınıf içindeki kullanımına ilişkin bir çalışma: Artvin örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reform. Harvard Educational Review, ABD: California. 21 Mart 2016 tarihinde https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf sayfasından erişilmiştir.

Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *(IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 3(1), 111-114.

Stoilescu D. (2011).*Technological pedagogical content knowledge: Secondary school mathematics teachers' use of technology*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto Üniversitesi, Kanada.

Sweeney, T. & Drummond, A. (2013). How prepared are our pre-service teachers to integrate technology? A pilot study. *Australian Educational Computing 27*(3),117-123.

Şad, S. N.,Açıkgül, K. & Delican, K. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) ilişkin yeterlik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 204-235.

Şahin, C.A. (2013). *Critical evaluation of foreign language education policy with specific reference to English language teaching in Turkey.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Şimşek Ö., Demir S., Bağçeci B. & Kınay İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi,14*(1),123.http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeefd/article/view/500000394 /500000446 sayfasından 20 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

Taşçı,G.,Yaman,M.& Soran,H. (2010). Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde yeni teknolojileri kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,38*, 267-278. http://docplayer.biz.tr/9095225-Biyoloji ogretmenlerinin-ogretimde-yeni-teknolojileri-kullanma-durumlarinin-incelenmesi.html adresinden 10.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Terpstra, M.A. (2009). *Developing technological pedagogical content knowledge: Preservice teacher's perceptions of how they learn to use educational technology in their teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan Üniversitesi, Michigan.

TED, (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor, Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım. Ankara: Okan Matbaacılık. 10.09.2016 tarihinde http://portal.ted.org.tr/yayinlar/

Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

Thakur, N. (2015).A study on implementation of techno-pedagogical skills, its challenges and role to release at higher level of education, *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, *9*(2) 182-186.02 Haziran 2016

tarihinde http://iasir.net/AIJRHASSpapers/AIJRHASS15- 154.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tschannen-Moran M. & Hoy A.W (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education, 17*, 783-805.

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 5* (1), 87-98.

Ulaş, A.H.& Ozan,C. (2010).Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,14*(1), 63-84.

Unesco, (2010). *ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership,* IITE Uluslararası Konferansı, 15-16 Kasım, St. Petersburg, Rusya.

Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uygun, E. (2013). Learning by design: An integrated approach for technological pedagogical content knowledge development. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Werbinska, D. (2009). A profile of an effective teacher of English: An qualitative study from Poland, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,* 306-315.

Wu, T.Y. & Wang, A.Y. (2015). Technolological, pedagogical, and content knowledge in teaching English as a foreign language: Representation of primary teachers of English in Taiwan. *Asia-Pacific Educational Reviews, 24*(3): 525-533.

Yavuz Konokman, G., Yalpar Yelken T.& Sancar Tokmak, H. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Mersin Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 665-684.

Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media, 34 (2), 171–186.*

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Dergisi 27*(1), 155-167.

.

ÖZGEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	ÇAKMAK, Elif
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	06.08.1988 KÜTAHYA
Medeni hali	Evli
Telefon	05435353412
E-posta	elifkoc6@hotmail.com

Eğitim Derecesi	**Okul/Program**	**Mezuniyet yılı**
Lise	Kütahya Ali Güral Anadolu Lisesi	2006
Üniversite	Gazi Üniversitesi	2011

İş Deneyimi, Yıl	**Çalıştığı Yer**	**Görev**
2011-2012	Dumlupınar Üniversitesi	Okutman
2011-2012	Kütahya Halk Eğitim Merkezi	Eğitmen
2012-2016	Milli Eğitim Bakanlığı	İngilizce Öğretmeni

Yayınlar

Elif Ç. & Kamil Yıldırım, (2015), *Mülteci öğrencilerin öğretim- öğrenme durumlarının Türkçe dil becerileri bağlamında incelenmesi: Aksaray İli Örneği*.24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Elif,K., (2011), Effective Learning About Education in Porto. Comparing and Assessing: Quality in Primary Education in Europe, 20 Mart-01 Nisan 2011-Portekiz **(**s**.** 38-39). Portekiz: Erasmus Intensive Programme Compass Project.

EKLER

EK 1. Okullara Göre Örnekleme Giren Öğretmen Sayıları

Okul Adı	**Okuldaki Öğretmen Sayısı**	**Evreni Temsil Oranı (%)**	**Örneklem Sayısı**
Atatürk İlkokulu	2	50	1
Azmi Milli İlkokulu	1	100	1
Gazi İlkokulu	1	100	1
Mehmetçik İlkokulu	1	100	1
Gazipaşa İlkokulu	2	50	1
Gençosman Köyü İlkokulu	1	100	1
Fatma Mithat Gürsoy İlkokulu	1	100	1
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	1	100	1
Hacı Mustafa Demir İlkokulu	1	100	1
Kamber Gülizar Demir İlkokulu	2	100	1
Kılıçaslan İlkokulu	2	50	2
Cumhuriyet İlkokulu	3	33.3	1
Mehmet Sarrafoğlu İlkokulu	1	100	1
Naci Abay İlkokulu	2	100	1
Mustafa Yazıcı İlkokulu	1	100	1
Milli Egemenlik İlkokulu	1	100	1
Selçuk İlkokulu	1	100	1
Rafet Bozkurt İlkokulu	1	100	1
Zafer İlkokulu	1	100	1
Metropol Koleji İlkokulu	1	100	1
Emlak Kredi İlkokulu	3	100	1
Mustafa Yazıcı İlkokulu	1	100	1
125.Yıl Ortaokulu	3	33.3	1
Akçakent İskanevleri Ortaokulu	1	100	1
Armutlu Ortaokulu	1	100	1
Bağlıkaya Şehit Muammer Karacaer Ortaokulu	1	100	1
Çekiçler Ortaokulu	1	100	1
Doğantarla Ortaokulu	1	100	1
Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu	3	33.3	1
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	12	75	9
Piri Mehmet Paşa Ortaokulu	6	50	3
Hasandağı Ortaokulu	6	50	3
Cahit Zarifoğlu Ortaokulu	5	60	3

Metropol Koleji Ortaokulu	2	100	2
Kılıçaslan Ortaokulu	6	100	6
Sezai Karakoç Ortaokulu	2	50	1
Gazipaşa Ortaokulu	2	100	2
Gençosman Köyü Ortaokulu	1	100	1
Sevinçli Ortaokulu	1	100	1
Karacaören Ortaokulu	1	100	1
Gücünkaya Ortaokulu	1	100	1
Hacı Kerim Yardımlı Ortaokulu	4	50	2
Hamidiye Ortaokulu	1	100	1
Kanber Zeynep Demir Ortaokulu	2	50	1
Nuray Kaya İmam Hatip Ortaokulu	2	50	1
Mehmetçik Ortaokulu	2	50	1
Mustafa Yazıcı Ortaokulu	2	50	1
Merkez Taptuk Emre Ortaokulu	5	60	3
Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	5	60	3
Saadet Güney İmam Hatip Ortaokulu	4	25	1
Hacı Cevriye Ünsal Ortaokulu	4	25	1
Karataş Ortaokulu	1	100	1
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu	1	100	1
Şeyh Edebali İmam Hatip Ortaokulu	2	100	2
Abdülhamit Fen Lisesi	2	100	2
Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi	6	100	6
Aksaray Merkez Anadolu Lisesi	4	50	2
Aksaray Merkez Kız İmam Hatip Lisesi	5	80	4
Aksaray Şehit Pilot Hamza Gümüşsoy Fen Lisesi	2	100	2
Atatürk Anadolu Lisesi	7	85.7	6
Hazım Kulak Anadolu Lisesi	5	80	4
Kanuni İmam Hatip Lisesi	5	60	3
Osman Gazi Anadolu Lisesi	4	25	1
Uluırmak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4	25	1
Yunus Emre Anadolu Lisesi	5	40	2
Taşpınar Anadolu Lisesi	1	100	1

Sultanhanı I.Alaaddin Keykubat Anadolu Lisesi	2	50	1
Yeşiltepe Çok Programlı Anadolu Lisesi	1	100	1
Yeşilova Anadolu Lisesi	1	100	1
Toplam	252	% 47	119

EK 2. Araştırmada kullanılan ölçek

Değerli Katılımcı;

Bu çalışma, Aksaray ilinde çalışan İngilizce öğretmenlerin teknopedagojik yeterlilik algılarının bireysel ve kurumsal değişkenler açısından incelenmesini araştırmayı amaçlamaktadır. Vereceğiniz cevaplar genel değerlendirmelerde bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüş ve düşüncelerinizi paylaşarak katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

Aksaray Üniversitesi Eğitim Yönetimi,
Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü
Anabilim Dalı Başkanı

Elif ÇAKMAK

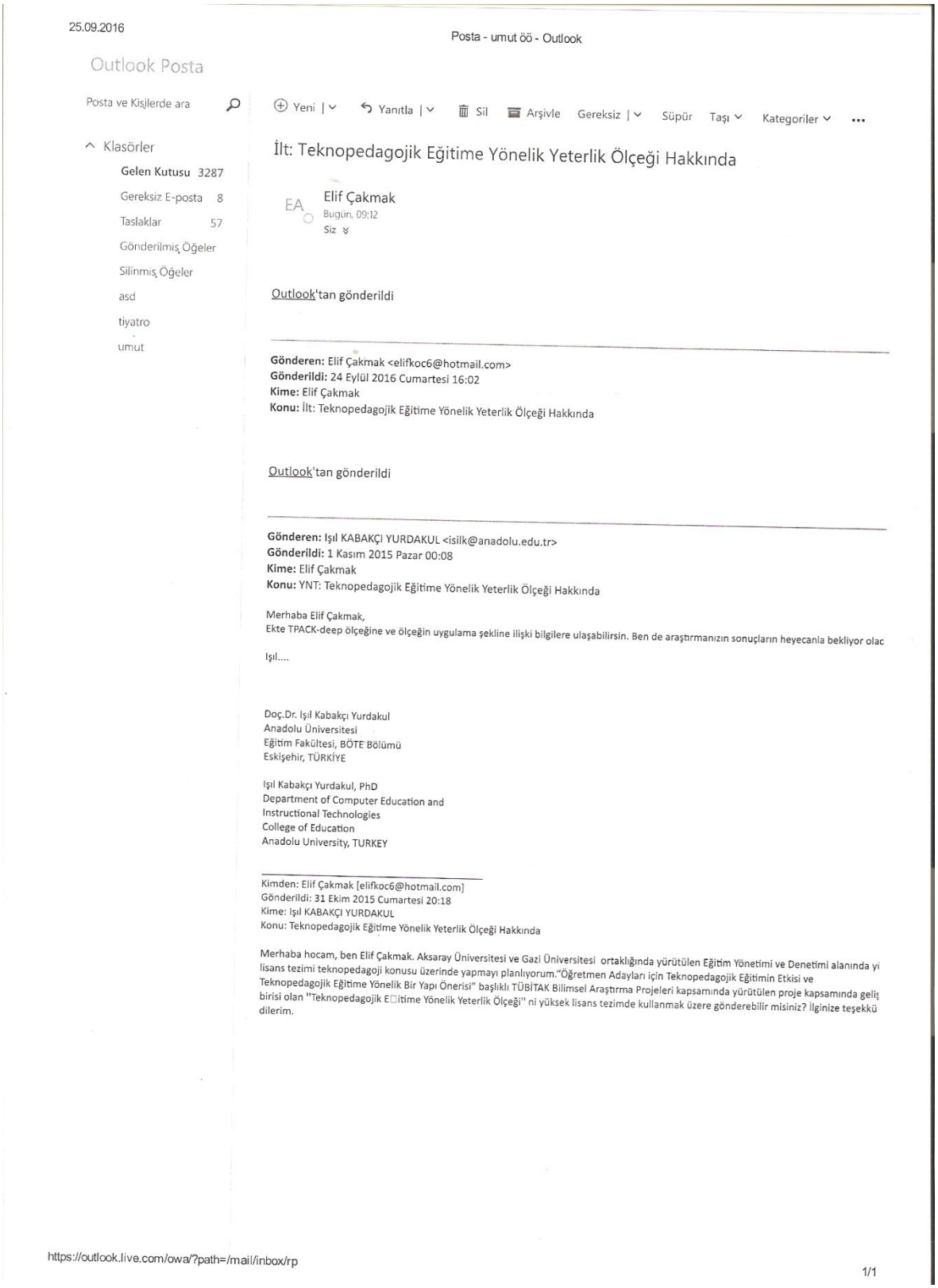
Aksaray Üniversitesi Eğitim Yönetimi
Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz	❒ Erkek ❒ Kadın	**Medeni Durum**	❒ Evli ❒ Bekâr
Yaşınız	❒ 18-24 ❒ 25-35 ❒ 36-45 ❒ 46-55 ❒ 55-64 ❒ 65 üstü		
Eğitim Durumunuz	❒ Lisans ❒ Yüksek Lisans ❒ Doktora		
Kurumunuzda kaç yıldır çalışmaktasınız?	❒ 1 yıldan az ❒ 1-3 yıl ❒ 4-6 yıl ❒ 7-9 yıl ❒10 yıl ve üzeri		
Kurumunuzda çalışan toplam personel sayısı	❒ 10'dan az ❒ 10-49 ❒ 50-99		
Toplam İş Hayatı Deneyiminiz	❒ 1 yıldan az ❒ 1-3 ❒ 4-7 ❒ 8-10 ❒ 11-15 ❒16 yıl üstü		
Kurumunuzun Bulunduğu Yerleşim Yeri	❒ Köy ❒ Şehir merkezi		
Kurumunuzun Türü	❒ İlkokul ❒Özel İlkokul ❒ Ortaokul ❒ İmam Hatip Ortaokulu ❒ Özel Ortaokul ❒Anadolu Lisesi ❒ Meslek Lisesi ❒Sosyal Bilimler Lisesi ❒ Fen Lisesi ❒ İmam Hatip Lisesi ❒ Özel Lise ❒ Diğer		

		KARŞILAMA DÜZEYİNİZ				
		Kesinlikle Yapamam	Yapamam	Kısmen Yapabilirim	Yapabilirim	Rahatlıkla Yapabilirim
1	Teknolojiden yararlanarak bir öğretim materyalini gereksinimlere (öğrenci, ortam, süre vb.) uygun olarak güncelleyebilme	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğretim süreci öncesinde öğrencilerin içeriğe dayalı gereksinimlerini belirlemek için teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmek için gereksinime uygun etkinlik geliştirmede teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğretme-öğrenme sürecini teknolojik olanaklara uygun olarak planlayabilme	☐	☐	☐	☐	☐
5	Konu alanı öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla kullanılacak teknolojilere yönelik gereksinim analizi yapabilme	☐	☐	☐	☐	☐
6	Bilgi ve İletişim Teknolojileri uygulamalarını kullanarak (eğitim yazılımı, sanal laboratuar vb.) öğretim süresini optimum düzeye getirebilme	☐	☐	☐	☐	☐
7	Gereksinime uygun ölçme aracı geliştirmede teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
8	Konu içeriğinin etkili bir şekilde aktarılması için yöntem, teknik ve teknolojilerin özelliklerini değerlendirerek birbirleriyle uyumlu olanları seçebilme	☐	☐	☐	☐	☐
9	Etkili bir öğretme-öğrenme süreci için gereksinime uygun materyal tasarlamak amacıyla teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirileceği ortamı teknoloji kullanımına uygun olarak düzenleyebilme	☐	☐	☐	☐	☐
11	Teknolojinin kullanıldığı öğretme-öğrenme süreçlerinde sınıf yönetimini sağlayabilme	☐	☐	☐	☐	☐
12	Öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin geçerli bilgiye sahip olma durumlarını uygun teknolojileri kullanarak ölçebilme	☐	☐	☐	☐	☐
13	Bireysel farklılıklara uygun öğretim yaklaşım ve yöntemlerini teknoloji yardımıyla uygulayabilme	☐	☐	☐	☐	☐
14	Ödev, proje, staj gibi eğitsel etkinlikleri yürütmede teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğretim sürecinde teknoloji destekli iletişim ortamlarından (blog, forum, sohbet, e-posta vb.) yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
16	Öğrencilerin konu alanına ilişkin başarı durumlarını değerlendirmede teknolojiyi kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğretim sürecinde etik kurallara uygun teknoloji kullanımında öğrenciye model olabilme	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğrencilerin teknolojiye dayalı ürün (sunu, oyun, film vb.) veya etkinlik (ödev, proje vb.) oluşturma sürecine rehberlik yapabilme	☐	☐	☐	☐	☐
19	Öğretme-öğrenme sürecine destek amaçlı güncel teknolojik yeniliklerden (facebook, blog, wiki, twitter, podcasting vb.) yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
20	Öğretimi gerçekleştirilecek konu alanı bilgi ve becerilerini güncellemede teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
21	Öğretim sürecinde kullanılan teknoloji bilgisini güncel tutabilme	☐	☐	☐	☐	☐
22	Öğretim sürecine ilişkin bilginin güncel tutulmasında teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
23	Eğitim ortamlarında teknolojinin erişimi konusunda etik davranabilme	☐	☐	☐	☐	☐
24	Konu alanı öğretiminde yararlanılacak özel/mahrem bilgileri teknoloji aracılığıyla edinmede (ses kaydı. video kayıt. doküman vb.) ve kullanmada etik kurallara uyma	☐	☐	☐	☐	☐
25	Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknolojiden fikri mülkiyet	☐	☐	☐	☐	☐

		KARŞILAMA DÜZEYİNİZ				
		Kesinlikle Yapamam	Yapamam	Kısmen Yapabilirim	Yapabilirim	Rahatlıkla Yapabilirim
	(telif. lisans vb.) konularına uyarak yararlanabilme					
26	Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT, Moodle vb.) sürecin her aşamasında öğretmenlik mesleği etik kurallarına uyma	☐	☐	☐	☐	☐
27	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri geçerli ve güvenilir dijital kaynaklara yönlendirerek doğru bilgiye ulaşmalarına rehberlik edebilme	☐	☐	☐	☐	☐
28	Eğitim ortamlarında teknolojinin sağlıklı kullanımı konusunda etik davranabilme	☐	☐	☐	☐	☐
29	Teknoloji tabanlı öğretim ortamlarında (WebCT. Moodle vb.) karşılaşılabilecek problemleri çözebilme	☐	☐	☐	☐	☐
30	Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında teknolojiden yararlanırken ortaya çıkabilecek sorunları çözebilme	☐	☐	☐	☐	☐
31	Konu alanıyla ilgili karşılaşılan problemlere (içeriğin yapılandırılması. güncellenmesi. gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi vb.) yönelik çözüm üretmede teknolojiyi kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
32	Alanıyla ilgili teknolojik yeniliklerin öğretim sürecinde kullanımının yayılmasına liderlik edebilme	☐	☐	☐	☐	☐
33	İçeriğin aktarımı sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojiden yararlanma konusunda disiplinler arası işbirliği yapabilme	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3. Anket Kullanım İzni



25.09.2016 Posta - umut öö - Outlook

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil Arşivle Gereksiz | Süpür Taşı Kategoriler ...

Klasörler
Gelen Kutusu 3287
Gereksiz E-posta 8
Taslaklar 57
Gönderilmiş Öğeler
Silinmiş Öğeler
asd
tiyatro
umut

İlt: Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği Hakkında

EA Elif Çakmak
Bugün, 09:12
Siz

Outlook'tan gönderildi

Gönderen: Elif Çakmak <elifkoc6@hotmail.com>
Gönderildi: 24 Eylül 2016 Cumartesi 16:02
Kime: Elif Çakmak
Konu: İlt: Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği Hakkında

Outlook'tan gönderildi

Gönderen: Işıl KABAKÇI YURDAKUL <isilk@anadolu.edu.tr>
Gönderildi: 1 Kasım 2015 Pazar 00:08
Kime: Elif Çakmak
Konu: YNT: Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği Hakkında

Merhaba Elif Çakmak,
Ekte TPACK-deep ölçeğine ve ölçeğin uygulama şekline ilişki bilgilere ulaşabilirsin. Ben de araştırmanızın sonuçların heyecanla bekliyor olac

Işıl....

Doç.Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
Eskişehir, TÜRKİYE

Işıl Kabakçı Yurdakul, PhD
Department of Computer Education and
Instructional Technologies
College of Education
Anadolu University, TURKEY

Kimden: Elif Çakmak [elifkoc6@hotmail.com]
Gönderildi: 31 Ekim 2015 Cumartesi 20:18
Kime: Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Konu: Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği Hakkında

Merhaba hocam, ben Elif Çakmak. Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi ortaklığında yürütülen Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yi lisans tezimi teknopedagoji konusu üzerinde yapmayı planlıyorum."Öğretmen Adayları için Teknopedagojik Eğitimin Etkisi ve Teknopedagojik Eğitime Yönelik Bir Yapı Önerisi" başlıklı TÜBİTAK Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında yürütülen proje kapsamında geliş birisi olan "Teknopedagojik E□itime Yönelik Yeterlik Ölçeği" ni yüksek lisans tezimde kullanmak üzere gönderebilir misiniz? İlginize teşekkü dilerim.

https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp 1/1

EK 4. Araştırma İzni

T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.4108556
Konu : Anket İzni.

12/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi.

b)Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 01.04.2016 tarihli ve 45333631-100-E.38685 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere ; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden;

1-132217402 nolu Eda AKDOĞAN, **"Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi"** konulu tez çalışmasına ait anket uygulamasını İlimizdeki örgün öğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler üzerinde,

2-142217406 nolu Ömer YAŞAR, **"Lise Öğretmenlerinin Mesleki İyilik Algısı İle Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki"** konulu tez çalışmasına ait anket uygulamasını İlimizdeki örgün öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde,

3-142217403 nolu Elif ÇAKMAK, **"İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlilik Algılarının Bireysel ve Kurumsal Değişkenler Açısından İncelenmesi"** konulu çalışmasına ilişkin anket uygulanmasını İlimizdeki örgün öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapmak istemektedirler.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle; adı geçen üç öğrencinin, İlimizdeki örgün öğretim kurumlarında anket uygulama yapma isteği ilgi (a) Genelge esasları dahilinde, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sonuç raporlarının basılı ve dijital ortamda birer örneğinin İl milli Eğitim Müdürlüğümüze vermek ve sorumluluk okul müdürlerinde olmak koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hayrullah ALABOYUN
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
12/04/2016
Kubilay ANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: http://aksaray.meb.gov.tr
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dd3f-1575-3a2f-b87b-a655 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Enstitü Yönetim Kurulu Kararı

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

Toplantı Sayısı: 2016/12	Toplantı Tarihi: 25/02/2016

KARARLAR

Karar No:2016/12-17

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 24.02.2016 tarih ve 25837 sayılı yazısına istinaden, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Tezli Yüksek Lisans Programı 142217411 numaralı öğrencisi **Aydın KARA' nın** tez öneri formu ve tez konusu görüşüldü.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 24.02.2016 tarih ve 25837 sayılı yazısına istinaden, 2015–2016 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında derslerini başarıyla tamamlayarak 2015–2016 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında teze başlayacak olan Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Tezli Yüksek Lisans Programı 142217411 numaralı öğrencisi **Aydın KARA' nın** tez danışmanının önerisi, Anabilim Dalı Başkanının uygun görüşü ile **"Ortaöğretim Kurumunda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürü Görevlendirilmesine İlişkin Görüşleri "** konulu tez önerisinin kabulünün uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

Karar No:2016/12-18

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 24.02.2016 tarih ve 25837 sayılı yazısına istinaden, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Tezli Yüksek Lisans Programı 142217403 numaralı öğrencisi **Elif ÇAKMAK' ın** tez öneri formu ve tez konusu görüşüldü.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 24.02.2016 tarih ve 25837 sayılı yazısına istinaden,2015–2016 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında derslerini başarıyla tamamlayarak 2015–2016 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında teze başlayacak olan Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Tezli Yüksek Lisans Programı 142217403 numaralı öğrencisi **Elif ÇAKMAK' ın** tez danışmanının önerisi, Anabilim Dalı Başkanının uygun görüşü ile **"İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"** konulu tez önerisinin kabulünün uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
25.02.2016
Nazlı AKBULUT
Enstitü Sekreteri

Evrakın elektronik imzalı sureti https://e-belge.aksaray.edu.tr adresinden 7262a1e3-7881-4aaf-b0a2-c952efd405d0 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

EK 6. Etik Kurulu Raporu

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 2016/16 02/05/2016
Konu : Başvurunuz hk.

Sayın : ***Elif ÇAKMAK***

14.04.2016 tarih ve 2016/15 protokol sayılı *"İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlilik Algılarının Onların Bireysel ve Kurumsal Özellikleri Açısından İncelenmesi"* başlıklı araştırma ile ilgili başvurunuz Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.04.2016 tarihli toplantısında görüşülerek **uygun** bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. M.Bahaüddin VAROL
Aksaray Üniversitesi
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Bşk.

Eki: Kurul karar örneği.

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Örneği

Tarih	*Toplantı Sayısı*	*Karar No*
29.04.2016	*2*	*2016/16*

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu **29.04.2016** tarihinde saat.**15.00**'de Mart-Nisan 2016 döneminde yapılan başvuruları görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır:

Karar 2016/16: Yürütücülüğünü Elif ÇAKMAK'ın yaptığı *"İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterlilik Algılarının Onların Bireysel ve Kurumsal Özellikleri Açısından İncelenmesi"* başlıklı araştırma ile ilgili 2016/15 protokol numaralı başvurusu Kurulumuzca incelenmiş, Üniversitemizin İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesinde belirtilen etik ilkelere **UYGUN** olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Bahaüddin VAROL
Başkan

Doç. Dr. Hüseyin ÜNLÜ *Üye*	*Yrd.Doç.Dr. Mehmet KARACA* *Üye*	*Yrd. Doç. Dr.* *Sevilay USLU DİVANOĞLU* *Üye*
Yrd.Doç.Dr.Arzu YÜKSEL *Üye*	*Yrd. Doç. Dr.* *Funda VARNACI UZUN* *Üye*	*Yrd. Doç. Dr. Gaye BULUT* *Üye*

ASLI GİBİDİR
Prof. Dr. M. Bahaüddin VAROL
A.S.Ü. İnsan Araştırmaları
Etik Kurul Başkanı