

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN VE TEKNOPEDAGOGİK
EĞİTİM YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA ÇAM

BALIKESİR, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN VE TEKNOPEDAGOGİK
EĞİTİM YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA ÇAM

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ EYUP YÜNKÜL

BALIKESİR, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201812519006 numaralı Mustafa ÇAM hazırladığı İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin ve Teknopedagojik Yeterliklerinin İncelenmesi konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan).....

İmza

Üye (Danışman)

İmza

Üye.....

İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

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

İmza

Adı Soyadı

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN VE TEKNOPEDAGOGİK EĞİTİM YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ÇAM, Mustafa

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Öğretim Programları ve Eğitim

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Eyup Yünkül

2020, XXI+106 Sayfa

Bu çalışmayla İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile teknopedagogik eğitim yeterlikleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Balıkesir ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 218 İngilizce öğretmeninden toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin teknopedagogik eğitim düzeylerini belirleyebilmek için “Teknopedagogik Eğitim Yeterlik Ölçeği”, kullandıkları öğretim yöntemlerini belirleyebilmek için de “Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistik, frekans, yüzde, ortalama, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin teknopedagogik eğitim düzeylerinin “İleri Düzey” olduğu ve

kullandıkları ğretim yöntemlerinin mezun olunan lise türü, formasyon alma/almama durumu, akademik eēitim düzeylerine göre farklılık gstermediēi belirlenmiştir. Teknopedagojik eēitim yeterliēi alt boyutlarından etik boyutunda kadın İngilizce ğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte, özel ilkokullarda görev yapan, mesleki kıdemleri 6-10 yıl arasında olan, hazırlık sınıfı eēitimi almamış, haftalık ders yükü otuz saatten fazla olan İngilizce ğretmenlerinin İşitsel Dilsel Yöntemi daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Fen Edebiyat Fakültesi Mezunları olan İngilizce ğretmenlerinin ise Dilbilgisi eviri Yöntemi, İşitsel Dilsel Yöntem, Düzvarım Yöntemi ve Göreve Dayalı Dil ğretim Yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bulgular sonucunda Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce ğretmenlerinin güncel ğretim yöntemleri hakkında hizmetiçi eēitim almalarının faydalı olacağına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Teknopedagojik Alan Bilgisi, Yabancı Dil ğretim Yöntemleri, İngilizce ğretmenliēi

ABSTRACT

EXAMINING THE TEACHING METHODS AND TECHNOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE COMPETENCIES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

ÇAM, Mustafa

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Dr. Eyup YÜNKÜL

2020, XXI+106 pages

In this study, it has been aimed to observe English teachers' preferred teaching methods and their competencies in techno-pedagogical education. Target population of the study is the English teachers who are actively working within 2019-2020 academic year, in Balıkesir. Within the research 218 data collected from 218 English teachers have been analyzed. In order to determine the techno-pedagogical competencies of English teachers, the "Techno-pedagogical Education Competency Scale" has been utilized. Likewise, in order to determine which methods English teachers use "Preferred Teaching Method Questionnaire" has also been utilized. To analyze the data descriptive analysis frequency, percentage, mean, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests have been applied.

The results of this research have shown that English language teachers' techno pedagogical competencies have been "Advanced Level" and the teaching methods they have been using may differ according to variables such as type of high school they graduated, having received pedagogical education or not and their academical education level. It has also been revealed that there has been a significant difference in the ethics sub dimension of technopedagogical education competencies of female English teachers.

However, it has been discovered that English teachers with preparatory education on English, working at private elementary schools, having 6-10 years' of experience on the profession and the ones having more than 30 hours of work load a week preferred using Audiolingual Method, Direct Method and Task Based Learning Method. Depending on the findings, it has been recommended for English teachers who graduated from Faculty of Science and Literature to have in-service training regarding up to date teaching methods.

Keywords: Technopedagogical Content Knowledge, Language Teaching Methods, English Language Teaching



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarım; Prof. Dr. Erdoğan Tezci, Doç. Dr. Kemal Oğuz ER, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN, Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR'e teşekkür ederim.

Akademik bilgisine her ihtiyacım olduğunda kilometrelerce uzaktan bile yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL'a teşekkür ederim.

Tez sürecinde başım her sıkıştığında yardımına koşan Doç. Dr. Özge GENÇEL ATAMAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Eyup YÜNKÜL'e teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte beni en çok destekleyen aileme, eşime ve biricik oğlum Tunay'a teşekkür ederim.

Balıkesir, 2020

Mustafa ÇAM

Değerli Oğluma...



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2.İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7

2.2.	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	7
2.2.1.	Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	7
2.2.2.	Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	9
2.2.3.	İşitsel Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)	10
2.2.4.	Doğal Yöntem (Natural Way)	11
2.2.5.	İletişimci Yöntem (Communicative Method)	12
2.2.6.	Grupla Dil Öğretme Yöntemi (Community Language Teaching Method)	14
2.2.7.	Sessizlik Yöntemi (Silent Way)	15
2.2.8.	Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)	16
2.2.9.	Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	17
2.2.10.	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	18
2.2.11.	Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi (Task-Based Learning)	19
2.3.	Öğretmen Yeterlikleri	20
2.4.	Teknopedagojik Alan Bilgisi	25

2.4.1.	Teknolojik Bilgi (TB).....	27
2.4.2.	Alan Bilgisi (AB)	27
2.4.3.	Pedagojik Bilgi (PB)	28
2.4.4.	Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	28
2.4.5.	Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	28
2.4.6.	Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)	29
2.4.7.	Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB).....	30
2.5.	İlgili Araştırmalar	30
3.YÖNTEM.....		36
3.1.	Araştırmanın Modeli	36
3.2.	Evren ve Örneklem.....	36
3.3.	Veri Toplama Araçları Ve Teknikleri	43
3.4.	Veri Setlerinin Güvenirlik Analizi	45
3.5.	Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	45
3.6.	TPACK Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	46

3.7.	Ölçeklerdeki Maddelerin Düzey Aralıkları	46
3.8.	Verilerin Toplama Süreci	47
3.9.	Verilerin Analizi.....	47
3.10.	Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Normallik Analizi.....	47
3.11.	TPACK Ölçeği Normallik Analizi	48
4.BULGULAR VE YORUMLAR		50
4.1.1.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Yönelik Bulgular	50
4.1.2.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkeni Açısından Bulguları	52
4.1.3.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Bulguları.....	53
4.1.4.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Açısından Bulguları.....	55
4.1.5.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Mezun oldukları Fakülte Türü Değişkeni Açısından Bulguları	56
4.1.6.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Değişkeni Açısından Bulguları.....	57

4.1.7.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Akademik Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Bulgular.....	59
4.1.8.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Haftalık Ders Yüğü Değişkeni Açısından Bulgular	60
4.1.9.	İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Değişkeni Açısından Bulgular	61
4.2.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	62
4.2.2.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulguları	63
4.2.3.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Bulguları	64
4.2.4.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Bulguları	65
4.2.5.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Açısından Bulguları	66
4.2.6.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkeni Açısından Bulguları	68
4.2.7.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Değişkeni Açısından Bulguları	69

4.2.8.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Akademik Eğitim Durumları Değişkeni Açısından Bulguları	70
4.2.9.	İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İngilizce Hazırlık Okuma Değişkeni Açısından Bulguları.....	71
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....		73
KAYNAKÇA		82
EKLER.....		97
EK-1: TPACK Ölçeği İzin Belgesi.....		97
EK-2: Tercih Edilen Öğretim Yöntemi Ölçeği İzni		98
EK-3: Kişisel Bilgi Formu Ve Tercih Edilen Öğretim Yöntemi Ölçeği		99

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	37
Tablo 2. Çalışma Grubunun Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı	38
Tablo 3. Çalışma Grubunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	39
Tablo 4. Çalışma Grubunun Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı	40
Tablo 5. Çalışma Grubunun Mezun Olunan Fakülte Türlerine Göre Dağılımı	41
Tablo 6. Çalışma Grubunun Pedagojik Formasyon Alma/Almama Durumuna Göre Dağılımı	41
Tablo 7. Çalışma Grubunun Akademik Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı ...	42
Tablo 8. Çalışma Grubunun Haftalık Ders Yüklerine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 9. Çalışma Grubunun Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Durumuna Göre Dağılımı	43
Tablo 10. Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	46
Tablo 11 TPACK Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	46
Tablo 12. Ölçek Maddelerinin Düzey Aralıkları.....	47
Tablo 13. Öğretim Yöntemleri Ölçeği Verilerinin Normallik Analizi	48
Tablo 14.TPACK Ölçeği Verilerinin Normallik Analizi	48

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar	50
Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulgular	51
Tablo 17.İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	52
Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	54
Tablo 19. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lise Türü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	55
Tablo 20. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....	56
Tablo 21. İngilizce Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Durumları İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	58
Tablo 22. İngilizce Öğretmenlerinin Akademik Eğitim Durumları İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	59
Tablo 23. İngilizce Öğretmenlerinin Haftalık Ders Yükleri İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	60
Tablo 24. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Durumları İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	62
Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin TPACK Ölçeğine İlişkin Puan Ortalamaları	63

Tablo 26. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması.....	63
Tablo 27. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	64
Tablo 28. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	65
Tablo 29. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lise Türü İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	67
Tablo 30. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	68
Tablo 31. İngilizce Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Durumları İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	70
Tablo 32. İngilizce Öğretmenlerinin Akademik Eğitim Durumları İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	71
Tablo 33. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Durumları İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitimciler İçin ISTE kıstasları.	22
Şekil 2. Teknopedagojik Alan Bilgisi Modeli (Koehler ve Mishra, 2009).....	26



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TPAB : Teknopedagojik Alan Bilgisi

ISTE : Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği

CEFR : Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışma ile ilgili problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, çalışmanın amacı, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar belirtilmiştir. Ayrıca konu ile ilgili araştırmalara ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

1.1.Problem

İnsanlar yaşamlarının farklı alanlarında diğer insanlarla ilişki kurup bu ilişkileri koruyabilmek için uluslararası çevrede tercih edilen ortak dilleri öğrenmek durumundadır. Bu ortak dillerin ise hangileri olacağına da teknoloji, bilim ve askeri alanlarda kurulan üstünlük belirleyici olmaktadır (Özdemir, 2006).

Osmanlı döneminde Batıda bilim, eğitim ve uygarlık konuları Fransa tarafından temsil edilmekte olduğundan bu ülkeyle yakın ilişkiler kurulmuş, bu yüzden de Avrupa ve Türkiye için ortak dil Fransızca olmuştur. Bu durumu 1920’li yıllarda güç kazanan Almanya, II. Dünya Savaşı sonrasında da Amerika Birleşik Devletleri’nin süper bir devlet olarak ortaya çıkmasıyla, dünya ortak dilinin İngilizce olmasını sağlamıştır (Tosun, 2006b). Buna ek olarak endüstrileşme de İngilizce’nin birçok yükseköğretim enstitüsünde öğretimin ortak dili (lingua franca) olarak yaygın bir biçimde kullanılmaya başlamasında etkili olmuştur (Yao, Garcia ve Collins, 2019).

Türk eğitim sistemi de 1960 yılından günümüze her öğrencinin en az bir yabancı dil öğrenmesi ilkesini benimseyerek harekete geçmiş ancak, açılan okul sayısının yetersiz kalması beklenen sonucu vermemiştir (Özdemir, 2006). Yeni İngilizce öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanırken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ilkeleri temele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). CEFR Avrupa genelinde dil öğretim programlarının, sınavların, ders kitaplarının vb. hazırlanması için ortak bir temel sağlamakta olan ve dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurmak için hangi dil becerilerini

geliştirmeleri gerektiğini etkin bir biçimde açıklayan bir çerçeve programdır (Cambridge University Press, 2001). Buna rağmen 2019 yılında uygulanan İngilizce Yeterlilik Endeksi (İYE) sonuçlarına göre Türkiye, 100 ülke arasından Ürdün, Macaristan, Mısır ve Sri Lanka gibi ülkelerin gerisinde kalarak 79. sırada yer almıştır (EPI, 2019). Bu sınav İsveç'te 1965 yılında kurulan Education First (EF) adındaki eğitim şirketi, ana dili İngilizce olmayan ülkelerde yaşayan yetişkinlerin İngilizce yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla 2007 yılından bu yana Education First English Proficiency Index (EF İngilizce Yeterlilik Endeksi) adıyla uygulanmaktadır (Savaşkan, 2016). Bu sonuçlardan da anlaşılabileceği gibi Türkiye'de İngilizce öğretimi alanında büyük bir ihtiyaç olduğu ortadadır.

Yurt dışında dil öğretimine yönelik farklı yöntemlerden yararlanılabileceği yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Bu yöntemlerin öğrenilmesi amaçlanan dilin yapısına ve kültür aracılığıyla aktarılma biçimine ve hatta dilin niçin öğretildiğine göre farklılık göstermesi doğaldır (Dursun, 2015), ancak ideal bir yöntem belirlenememiştir (Ergüç, 2004). İlk başlarda kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinde cümle akışından çok cümle yapısı üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yönelim 60'lı ve 70'li yıllar boyunca devam etmiş, okul tabanlı öğretim programlarında kendine günümüzde de hala yer bulmaktadır (Richards ve Renandya, 2002). İlerleyen dönemde bu yöntemlerin dilbilgisini merkeze alma eğiliminden uzaklaşmış, işitsel desteklerle dilsel kalıp odaklı daha çok iletişime dayalı yöntemler tercih edilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte iletişime dayalı yöntemler de belirli düzeyde dilbilgisi ve kelime dağarcığı gerektirdiği için eleştirilmiştir (Lane, 1978).

Teknoloji devrimiyle birlikte öğretmenlerin düşünce kalıpları değişmiş, öğretmenin merkezde olduğu geleneksel pedagojilerin yerini yeni teknolojilerle harmanlanmış pedagojiler almıştır. Bu teknoloji ile harmanlanmış pedagojiler yalnızca öğretim yöntemlerini değiştirmekle kalmamış, öğrenenlerin mizaçlarını da değiştirmiştir (Kutemate, 2020).

Çağımız insanların teknoloji kullanımları günden güne artmakta ve yaşantılarının ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Hangi yaş grubunda olursa olsun öğrencilerin teknoloji ile çevrelenmiş olmaları teknolojiden eğitim ortamlarında da faydalanılması fikrini bir hayli yaygınlaştırmıştır (Başal, 2015). Yaklaşık beş bin yıl öncesine dayanan yazının icadından bu yana dilin ve teknolojinin iç içe olduğu göze çarpmaktadır (Chun ve Smith, 2016). Yabancı dil öğretimi alanında da, hedef dile ait ses ve görüntü içeren materyallerin oluşturulması ve bunların öğretim ortamlarında kullanılması için hem bilimsel, hem de teknolojik yeniliklere diğer sosyal bilim dallarına göre daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Kartal, 2005). Kişisel bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, yazıcılar, LCD projektörler, avuç içi aygıtlar, iPodlar, cep telefonları ve internet gibi bilgi ve iletişim teknolojileri dünya çapında giderek yaygınlaşarak okullarda da kullanılır hale gelmiştir (Martinovic ve Zhang, 2012).

“Bu teknolojilerin doğru, etkili ve eğitim-öğretimde başarılı sonuçlar verecek bir biçimde kullanılmasında en önemli rol yabancı dil öğretmenlerine düşmektedir. Bu noktada yabancı dil öğretmenlerine üniversitelerde ilgili bölümlerde bu yeterliliğin kazandırılması oldukça büyük bir önem arz etmektedir (Başal, 2015).”

Türk Eğitim Derneği (TED) (2009)’un bu doğrultuda gerçekleştirdiği “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışmasında, öğretmenlerin mesleki olarak başarıya ulaşmasında Teknopedagojik Alan Bilgisine (TPAB) sahip olması gerekliliğini, konu alanı ile teknolojinin ne şekilde entegrasyonunun sağlanacağı hakkında bilgili olmaları gerektiği şeklinde açıklamıştır.

Alanyazın incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ne düzeyde olduğu üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma alanyazında ortaya çıkan bu ihtiyacın giderilmesine katkıda bulunmaya yöneliktir. Bu ihtiyacın giderilmesi için bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile

teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

2. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri

- a) Cinsiyet
- b) Görev yapılan okul türü
- c) Kıdem
- d) Mezun olunan lise türü
- e) Mezun olunan fakülte türü
- f) Pedagojik formasyon alma/almama
- g) Akademik eğitim düzeyi
- h) Haftalık ders yükü
- i) İngilizce hazırlık okuma

durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri

- a) Cinsiyet
- b) Görev yapılan okul türü
- c) Kıdem
- d) Mezun olunan lise türü
- e) Mezun olunan fakülte türü
- f) Pedagojik formasyon alma/almama
- g) Akademik eğitim düzeyi
- h) İngilizce hazırlık okuma

durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3.1. Önem

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde teknopedagojik yeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda hız kazandığı gözlemlenmektedir. Bu araştırmalara bakıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkçe, okul öncesi, matematik öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir. Örneğin, Kaya (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve akıllı tahta öz-yeterliklerinin incelenmesi üzerine, Karasu (2019) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Solmaz (2019) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi, Kınav (2019) İngilizce öğretiminde teknopedagojik becerileri geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir hizmet içi eğitim programı tasarısı üzerinde çalışmıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde Swallow ve Olofson (2017) nitel bir çoklu vaka araştırmasında öğretmenlerin TPAB ve öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelerine katkıda bulunacağı düşünülen bağlamsal faktörleri araştırmıştır. Young vd., (2019) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin TPAB ile ilgili üç haftalık mesleki eğitim sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Başka bir çalışmada Hollanda'da bulunan beş farklı öğretmen eğitim enstitüsünün öğretmen adaylarının erken teknoloji okuryazarlığı için ihtiyaç duyacakları TBAP düzeylerini geliştirmelerinde yeterli olup olmadığı araştırılmıştır (Voogt ve McKenney, 2016). Bununla birlikte İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmayla elde edilen bilgilerin gerek mevcut İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarına, gerekse yeni yetişen öğretmenlerin bu konuda gelişmelerine destek olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ölçülmesi ve bu yöntem ve yeterliklerin belirli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyacak

olması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak mevcut İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu hizmetiçi eğitimlerin kapsamlarının belirlenmesinde ya da uygulanmakta olan eğitimlerin güncellenmesi noktalarında faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.2. Varsayımlar

Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları doğru anladıkları ve soruları içtenlikle ve dürüstçe yanıtladıkları varsayılmaktadır.

3.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.

3.4. Tanımlar

Yöntem: İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmek için kullandıkları, belirli bir plan kapsamında takip ettikleri yol.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Öğretim etkinlikleri planlanırken konu alanı bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisinin bir arada kullanılmasını gerektiren bilgi türüdür.

2.İLGİLİ ALANYAZIN

3.5. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi üzerinde durulmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.6.Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yapılan araştırmalarla yurt dışında dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin izlenebileceği, öğrenilmek istenen dilin yapısı, kültürel aktarım şekli ve hedef dilin niçin öğretildiğine göre bu yöntemler farklılık gösterebileceği belirlenmiştir. (Dursun, 2015). Günümüze kadar çeşitli yabancı dil öğretim yöntemleri ortaya atılmış fakat ideal bir yöntem belirlenememiştir (Ergüç, 2004). Aşağıda ise yirminci yüzyılda önemli ölçüde kullanılmış olan yöntemlerden bahsedilecektir (Murcia, 1991).

1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
3. İşitsel Dilsel Yöntemi (Audio Lingualism Method)
4. İletişimci Yöntem (Communicative Method)
5. Seçmeli Yöntem(Eclectic method)
6. Doğal Yöntem (Natural Method)
7. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
9. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

3.7. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Dilbilgisi çeviri yöntemi Antik Yunan dili ve Latince gibi klasik dillerin öğretiminden doğmuştur (Lightbown ve Spada, 2013). 18. yüzyılın sonlarından

19. yüzyıla kadar okullarda hedef dilden ana dile çeviri yöntemi olarak kullanılan bu yöntem, geleneksel yöntem adıyla da anılmaktadır (Foreign Language Teaching Analysis, 1971).

Yirminci yüzyılın başlarına kadar ağırlıklı olarak kullanılan bu yöntemde öğrencilerden hedef dilde yazılmış eserleri okuyabilmeleri ve bu eserlere değer vermeleri amaçlanmıştır. Ayrıca hedef dilin kurallarının öğrenilmesiyle birlikte kendi ana dillerinin dilbilgisi kurallarına yönelik bir farkındalık geliştirmeleri umut edilmiş ve bu farkındalığın ana dillerini daha iyi konuşup yazabilmelerine katkıda bulunacağı beklenmiştir (Larsen ve Anderson, 2000). Bu yöntemin geliştirilmesinde herhangi bir öğretim kuramından faydalanılmamış, nispeten akla dayalı analizler, dilbilgisi kurallarını öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalar kullanılmıştır. Bunların sonucu olarak ise öğrencilerin hedef dildeki konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde durulmamıştır (Demirel, 2016).

Sonuç olarak ise yabancı dil öğrenmenin öğrencilerin entelektüel gelişimlerine katkıda bulunacağı beklentisi oluşmuştur. Bu yöntemde hedef dil iletişim kurmak için hiç kullanılmamaktaydı fakat o dilin kurallarını öğrenmenin neden olduğu zihinsel faaliyetin öğrencilere faydalı olacağı düşünülmekteydi (Larsen ve Anderson, 2000).

Larsen ve Anderson'a (2000) göre, dilbilgisi çeviri yönteminin ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- Dil öğrenmenin temel amacı hedef dildeki yazılı metinleri okuyabilmektir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ve hedef kelimeleri öğrenmeleri gerekmektedir.
- Öğretmen sınıftaki mutlak otoritedir. Öğrenciler öğretmenin söylediklerini yaparlar böylece onun bildiklerini öğrenebilirler.
- Öğrencilere bir dilden diğerine çeviri yapmaları öğretilir. Kültürel metinler yoluyla dilbilgisi kurallarını ezberlemeleri beklenir.

- Etkileşimin çoğu öğretmenden öğrenciye doğru gerçekleşir. Bu etkileşimler nadiren öğrenci tarafından başlatılır ve öğrenciler arasında gerçekleşir.
- Yazılı dil, konuşma diline göre üstündür. Kültürün, edebiyat ve güzel sanatlardan ibaret olduğu görüşü vardır.
- Kelime bilgisi ve dilbilgisine vurgu yapılır. Öğrencilerin üzerinde çalışma yapması gereken okuma ve yazma ana dil becerilerdendir. Dinleme ve konuşmaya çok az önem verilmektedir.
- Sınıf içerisinde en çok kullanılan dil ana dildir.
- Değerlendirmeler yazılı sınavlar yoluyla yapılır. Öğrencilerden bir dilden diğerine çeviri yapması beklenir. Bu sınavlarda hedef kültüre yönelik ya da dilbilgisi kurallarını uygulamaları gereken sorular çoğunluktadır.
- Öğrencilerin doğru cevapları vermeleri çok önemlidir. Öğrenci bilemiyorsa veya doğru cevabı veremiyorsa, öğretmen tarafından cevaplanır.

3.8.Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Dünyada ve ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılan bu yöntem, dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmış, özellikle 20. yüzyılın başlarında yoğun olarak kullanılmış, karşılıklı konuşma ve gösteri tekniğinin (demonstration) kullanılmasına önem verilmiştir. Düzvarım yönteminde, hedef dili aktif bir biçimde kullanmak, hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürüne önem vermek, modern ders kitaplarını okutmak, dilbilgisi kurallarını tümevarım yöntemiyle öğretmek ve edebi değer taşıyan eserleri okumak önemlidir (Demirel, 2016). Öğrenilmek istenen dil ile gerçek yaşantılar arasında ilişki kurularak ve öğrencinin ana dilinden faydalanılmadan, dolaysız olarak öğretim yapıldığından direkt yöntem ya da dolaysız yöntem adlarıyla da anılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Son zamanlarda yeniden kullanılmaya başlanmış olan düzvarım yöntemi yeni bir yaklaşım olmadığı için uygulama ilkelerinden yıllardır faydalanılmakta ve hedef dilde yalnızca iletişim kurmak maksadıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemin

yaygınlaşmasının en önemli nedeni dilbisi çeviri yönteminin öğrencilerin hedef dili iletişim kurmaya yönelik kullanmalarının önüne geçmesi olmuştur (Larsen ve Anderson, 2000).

Larsen ve Anderson'a (2000) göre, düzvarım yönteminin ilkeleri:

- Sözlü öğretim yapılır. Bu yüzden dilbilgisi ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir.
- Kelimeler görsel araçlarla, tanımlamalarla ya da pantomimle yapılır.
- Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir. Ek olarak dilbilgisinin görsel yolla anlatılması beklenir.
- Hedef dil sınıfta yoğun olarak kullanılır.
- İlk başlarda telaffuza ağırlık verilir. Yeni dilbilgisi öğretiminde dinleme ve tekrardan faydalanılır.
- Sınıf içinde anadilin kullanımına ve çeviri yapılmasına müsaade edilmez.
- Öğretmenin hedef dili iyi düzeyde bilmesi ve konuşması beklenir.
- Okuma parçaları hedef dili konuşan ülkelerin kültür ve günlük yaşantılarını içerir. Okuma çalışmaları keyfi yapılır.
- Öğrencilerin derse etkin olarak katılımı beklenir.

3.9.İşitsel Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)

Amerika'da ortaya çıkmış, 1940'lı yıllardan 1960'lı yıllara kadar yabancı dil öğretiminde baskın rol oynamış bir yöntem olan İşitsel-Dilsel Yöntem, yapısalcı ve davranışçı psikolojiden öğeler barındırmaktadır (Murcia, 1991).

Bu yaklaşımda dilbilgisi yapısını pekiştirici duy ve söyle tekniğine dayalı birçok farklı diyalog kullanılır ve öğrencilerden bu diyalogları bol bol tekrar etmeleri beklenir. Bu yöntemde anadili kullanımına şiddetle karşı çıkılmasından dolayı öğretmen bu diyalogları sunarken, doğru bir şekilde anlaşılması için bağlam içinde çeşitli resim, poster, nesne ve yazı tahtası çizimlerinden faydalanarak ve beden dili ile rol oynayarak bazı sözcük ve ifadelerin anlamını vermeye çalışır (Richards ve Rogers, 2014).

Öğrenci hatalarının alışkanlık haline gelerek kalıcı olacağına inanılmasından dolayı bu yöntemin en önemli unsurlarından bir tanesi de sıfır hata ile işlem yapılmak istenmesidir. Öğrencilerin herhangi bir kural hatası yapmadan hedef dili öğrenmeleri ve kullanmaları için çok çeşitli mekanik tekrar teknikleri kullanılır. Bu tekniklerden bazıları şunlardır: Duyup tekrar etme, yerine koyma, iki cümleyi birleştirme, cümleyi olumlu olumsuz ve soru biçimlerine dönüştürme, zincirleme soru sorma ve cevaplama, cümle veya diyalog tamamlama, yardımcı fiilleri kısaltmış olarak kullanma gibi (Larsen ve Anderson, 2000).

Woulton'a (2009) göre İşitsel Dilsel yöntemin ilkeleri şu şekildedir:

- Dil yazmak değil konuşmak içindir.
- Bir dilin mekanizmalarını alışkanlıklar dizisi oluşturuyorsa, o dili öğrenmenin yolu bu alışkanlıkların öğrenilmesinden geçer.
- Dil hakkındaki fikirlerdense sadece dilin kendisi öğretilir.
- Bir dili oluşturan şey, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiğinden çok, ne söyledikleridir.
- Diller birbirinden farklıdır.

3.10. Doğal Yöntem (Natural Way)

Konuşma dilinin günlük yaşamda kullanılması ihtiyacından doğarak ortaya çıkarak, dilbilgisi çeviri yönteminde amaç edinilen klasik eserlerin dilindense, konuşma dilinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe giderken telaffuz ve dilbilgisi öğretimi, çeviri yapabilme ve yazma becerileri üzerinde durulmayarak, sadece dinlediğini anlama ve konuşma becerileri üzerinde durulmaktadır (Demirel, 2016).

Doğal yöntem yabancı dilin de ana dilinin öğrenildiği gibi doğal yollardan öğrenilmesi gerektiğinin ileri sürüldüğü bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen sınıf içerisinde iletişim kurmak için hedef dili kullanır ancak öğrenciler isterlerse ana dillerini de kullanabilmektedirler. Öğrencilerin hedef dilde yaptıkları hatalar anında düzeltilmeyerek ödevler ve etkinlikler o hatalara göre şekillendirilir (Sam, 2016).

Demirel'e (2016) göre, doğal yöntemin ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle, olmazsa yabancı dilde açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa eşdeşlere(cognates) öncelik verilir.
- Öğrenci, duyduğunu, anlamını tam çıkarmamış olsa bile, tekrarlar, telaffuz, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar alıştırma yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir.
- Dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir.
- Doğal yöntemde orta zorluktaki sözcükler öğretilir. Bu öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir. Sözcüklerin bağlam içinde tekrarı öğrencinin sözcüklerin semantik genişliğini zahmetsizce anlamasını sağlar. Konular baştan sona kendi kendine açıklanabilir. Anadiline başvurmadan metinden anlam çıkarılabilir. Yaş ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun, herkesin aynı şekilde öğrendiğini kabul eden doğal yöntem uygulayıcıları, yaşın öğrenime etkisini göz önüne almamakla en büyük yanlış yapmışlardır. Çünkü bir yetişkinin, yabancı dili bir çocuk gibi öğrenmesi olanaksızdır. Kısacası doğal yaklaşım, insan gelişimi ile öğretim kuramı arasında bir ilişki kurulması sonucunda doğmuştur.

3.11. İletişimci Yöntem (Communicative Method)

İletişimci yöntem 1980 yılında Canale ve Swain tarafından ortaya atılmış, 1983 yılında yine Canale tarafından yabancı dil öğretiminde en etkili iletişim

yeterliğine sahip yöntem olduğu öne sürülmüştür. İletişimci yöntemde dilbilgisine çok önem verilmekte, öğrencilerin ise dilbilgisi kurallarını iletişim ihyatları ve deneyimleri söz konusu olduğunda önemsedikleri bilinmektedir (Savignon, 2002).

İletişimci yöntem, bilişsel yöntemle bir tepki olarak öne sürülerek, dilin iletişim ve kültür unsurlarını bir araya getiren daha geniş kapsamlı bir yaklaşımın ögesi olarak ortaya atılmıştır. Bu yöntemde amaçlanan şey bireyin hedef dildeki iletişim yetisini geliştirerek dili kullanabilmek için gerekli olan hem bilgi hem de yeteneğe erişmesidir (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntemde ders materyalleri, öğretmen ve öğrencinin süreçteki rolü ve sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler belirlenirken hep hedef dilin kullanılması temele alınmaktadır. Dil öğretimi hedef dilde iletişim kurma becerisini geliştirmek amacıyla yapıldığı için, öğretim yapılırken küçük gruplar oluşturularak öğrenci merkeze alınmalı, iletişime dayalı etkinlikler tercih edilmelidir (Tosun, 2006a). İletişimci yöntemde dil öğrenmenin amaçlarından bir tanesi de yaygın olarak dört dil becerileri kapsamında tanımlanmaktadır. Bunlar konuşma, konuşmayı anlama (ya da dinleme) okuma ve yazmadır (Widdowson, 1978).

İletişimci dil öğretiminde, öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerinin gelişimi hedef dildeki ustalıkları açısından değerlendirilmemektedir; bunun yerine, bu gelişimin değişken olduğu düşünülür ve öğrencinin dildeki yeteneklerine, tutumlarına ve öğrenme hızlarına ve ayrıca dil öğrenimindeki amaçlarına ve bu amaçlar için gereken çeşitli yetkinlik derecelerine bağlı olduğu düşünülür (Berns, 1984).

Demirel'e (2016) göre, iletişimsel yöntemin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- Öğretim öğrenci merkeze alınarak yapılır.
- Öğretim etkinlikleri çoğunlukla karşılıklı konuşma, grup çalışması, benzetim (simulasyon) problem çözme ve eğitsel oyunlarla yapılır.

- Öğretim aracı olarak hedef dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller kullanılır.
- Öğretmenin hem anadilde hem de hedef dilde yeterli olması istenir.
- Öğretmenin görevi, öğrencilere hedeflerine uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.

3.12. Grupla Dil Öğretme Yöntemi (Community Language Teaching Method)

Psikologlar ve dil uzmanları ikinci bir dili öğrenenlerin daha başarılı olmaları için psikolojik faktörlerin doğru bir biçimde bir araya getirilmesi üzerinde yıllardır çalışmaktadırlar (Samimy, 1989). Dilbilimi alanında Chomsky'nin gerçekleştirdiği devrim sonucunda dilbilimciler ve dil öğretmenleri, dilin altyapısının derinliklerine yönelmişlerdir. Psikologların da dil öğrenmenin kişilerarası doğasını farketmeleriyle birlikte işitsel dilsel yöntem cazibesini yitirmiş, yeni yöntemler arayışına girişilmiştir (Brown, 2014).

Curran'ın (1972) grupla dil öğrenme modelinde öğrenciler ve öğretmen öğrenme grubundaki her bireye değer verme ve ödüllendirme bağlamında öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir araya gelmektedirler. Böyle durumlarda herkes kişilerarası iletişim kurmanın önüne geçen savunma mekanizmalarını kapatarak eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan kaygı, öğrenme grubu içindekiler aracılığıyla azaltılmaktadır. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenciler arasında önem verilmesi gereken diğer unsurlar da iyi niyet, alaka ve olumlu yöndeki tutumlardır (Memiş ve Erdem, 2013).

Demirel'e (2016) göre grupla dil öğretme yönteminin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrencinin merkeze alındığı bir yöntem olduğundan dolayı birey kendi dil gelişimini inceleme imkânına sahiptir.
- Öğretmen dersin her aşamasını bir rehber gibi kontrol eder.
- Dil bilgisi öğretimi bakımından eksik kalmaktadır.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde zorluklar yaşanır.

- Öğretmenin hem hedef dilde, hem de ana dilde ehil olması gerekmektedir. Bu kıstaslara uygun öğretmen bulmak zordur.
- Bu yöntem tek başına kullanılması halinde yetersiz öğretime neden olur.
- Hedef dil ve ana dil arasında karşılaştırma yapılır ve benzer ve farklı yönlerin görülmesi sağlanır.

3.13. Sessizlik Yöntemi (Silent Way)

Matematik bilimci Caleb Gattegno tarafından ortaya atılmış bir yabancı dil öğretim yöntemi olan bu yöntemin uygulanması esnasında öğretmenin sessiz kalması çok önemlidir. Öğrenciler ise dört dil becerisine yönelik çalışmalarını öğretmenlerinden bağımsız bir şekilde, dili keşfederek yürütürler (Erdem, Gün, ve Sever, 2015). Bu yöntemin teorisinde öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun ortamlar hazırlanarak öğrencilerin etkin rol oynaması sağlanmaya çalışılır (Memiş ve Erdem, 2013).

Sessizlik yöntemi yapısal, dilbilimsel ya da doğrudan bir dil öğretim yöntemi değildir. Bu yöntemde her şey ve herkesin ortak tek bir amacı vardır; herkesi en yetkin öğrenci haline getirmek. Öğrenme bilgi biriktirme aracı olarak görülmemeli, aksine kişinin meşgul olduğu şeyi en etkin şekilde öğrenen kişi olarak görülmelidir (Gattegno, 1972).

Freeman ve Anderson’a göre (2013) sessizlik yönteminin ilkeleri:

- Düşüncelerini, algılarını ve duygularını ifade etmek için öğrenciler dilde kendi ifadelerini kullanmalıdırlar.
- Öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğretmen sessiz kalmalı ve öğrencilerin hedef dili konuşmaları için sözlü olmayan mimik ve vücut hareketlerini kullanarak onları cesaretlendirmelidir.
- Bu yöntemin odaklandığı dil alan telaffuzdur bu yüzden telaffuz dilin öğrenilmesine başlandığından itibaren öğretilmelidir.
- Öğretmen daima öğrencilerini gözlemlemeli ve zorlandıkları durumlarda onlara yardımcı olmalıdır.

- Öğrenci hataları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmeli, bu hataları kendilerinin ya da sınıf arkadaşlarının düzeltmesi pekiştirilmelidir.
- Öğretmen öğrencilere resmi bir değerlendirme yapmamalı, onları ders sırasında sürekli olarak değerlendirmelidir.

3.14. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

1990'ların başlarında ortaya atılmış ve o günlerde oldukça popüler hale gelen seçmeli yöntem, Freeman ve Anderson (2013) tarafından istenilen, tutarlı ve çoğulcu bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Bu yöntem her biri farklı özellikleri ve amaçları olan çeşitli dil öğrenme etkinliklerinin bir arada kullanımını gerektirdiği için, seçmeli yöntem farklı öğrenme yaklaşımları ve öğretim yöntemlerinin bir araya getirilerek uygulanmaktadır. Bu yöntemin yaşı ve standardı ne olursa olsun her türden öğrencide etkili bir şekilde işe yaradığı görülmüştür. (Kumar, 2013).

Seçmeli yöntem öğretmenin öğretim etkinlikleri sırasında diğer tüm yöntemlerin iyi yönlerini farklı eğitim durumlarında kullanabildiği bir yöntemdir. Bu yöntemde kelimeler öğretilirken düzvarım, dilbilgisi kuralları öğretilirken bilişsel öğrenme, konuşma becerileri üzerine odaklanılırken işitsel dilsel yöntem ve iletişimci yönetime ağırlık verilir (Demirel, 2016).

Barın'a (1994) göre seçmeli yöntemin özellikleri:

- Dil öğrenimi gerçek hayata yönelik olmalıdır.
- Çeviri başlangıç düzeyindeki öğrenciler için uygun görülmez.
- Dil öğretimi hedef dille yapılmalıdır.
- Mekanik tekrarların yerine anlamlı ve iletişime yönelik alıştırmalara odaklanılmalıdır.
- Kelime dağarcığını zenginleştirmeye erken safhalarda başlanarak sözcükler anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.
- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara hemen başlanılmalıdır.

- Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.
- Öğrencilerde dil öğrenme isteği oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınmalıdır.

3.15. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilen telkin yönteminin yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamasıdır (Demirel, 2016). Harmer'e (2007) göre telkin yöntemi öğrencilerin rahatlayıp eğlenebildiği, kendine has özellikleri olan fiziki bir sınıf atmosferidir.

Lozanov (1979), telkin yönteminin tüm olanakların kullanıldığı bir öğretim sistemi olduğunu belirtmektedir. Lozanov'un telkin oturumlarının odak noktası öğrencilerin belleklerinin kapasitesini artıracak ve kuralların hızlı bir biçimde edinilmesini sağlayacak düşünülen Barok müziğinin kullanıldığı konser oturumlarıdır. Telkin yöntemi ile dil öğretimi yapılırken kısa süre içerisinde geniş çapta kullanılabilir düzeyde kelime dağarcığı elde etmek amaçlanmaktadır (Richards, 1996). Bu doğrultuda yabancı dil öğretimi yapılan sınıfların rahatlıkla iletişim kurulabilmesine imkân tanıyacak şekilde hazırlanması gerekmektedir (Demirel, 2016).

Raja ve Bradheeba'ya (2020) göre, telkin yönteminin özellikleri:

- Mümkün olduğu kadar rahat bir ortamda öğretim yapılmalıdır ki öğrenciler özgüven oluşturulabilsin.
- Öğrenme ortamındaki posterler sayesinde çevresel öğrenme desteklenmelidir.
- Öğretmen sınıfta mutlak otoriteye ve kontrole sahiptir.
- Öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin önündeki psikolojik ve birey tarafından oluşturulmuş engeller ortadan kaldırılır.
- Zihinsel rahatlamının artmasının sağlanması için ve ders süresince yeni bilgilerin edinilmesi için arka planda Barok müzik çalınır.

- Öğrenciler hedef dilde uzun diyaloglara ek olarak çeviriler üzerinde de çalışırlar.
- Hatalar hoş karşılanarak öğrenilmekte olan içerik ve yapıya vurgu yapılır.

3.16. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Asher'a (1977) göre, tüm fiziksel tepki yöntemi insan beyninin tüm dilleri etkileşim yoluyla öğrenebileceği yönünde programlanmış olması teorisine dayanmaktadır. Bu yöntemde yeni bir dilin öğreniminin, ana dilin öğrenilme sürecine benzer olduğu ve hedef dilin konuşulmadan önce anlaşılması gerektiğine inanılmaktadır. (Munoz ve Forero, 2010). Bu yöntemde öğretmen hedef dilde bir dizi komutlar verirken (zıpla, ellerini çırp), öğrencilerden bu komutlara vücut hareketleriyle tepki vermeleri beklenir (Khorasgani ve Khanegir, 2017). Ebeveyn ve çocuklar arasındaki etkileşimin ebeveyninden gelen konuşmayı çocuğun fiziksel tepksinin izlediğini farkederek Asher (2012), çocukların dili uzun bir süre boyunca dinleyinceye kadar konuşamadıklarını gözlemlemiştir. Buradan hareketle üç hipotez geliştirilerek dilin temel olarak dinleyerek öğrenildiğini, dil öğreniminde beynin sağ lobunun etkinleştirilmesi gerektiğini ve dil öğreniminde strese hiç yer verilmemesi gerektiğini öne sürmüştür.

Psikolojideki iz kuramı ile de ilişkili olan bu yöntemde bir olay ne kadar sık gerçekleşirse, hatırlanmasının o denli kolay olacağı düşünülmektedir. Dilin öğretimine emir kipleri ile başlanır ve konuşma becerisi öğretimi diyaloglar aracılığıyla gerçekleştirilir (Demirel, 2016).

Freeman ve Anderson'a (2013) göre tüm fiziksel tepki yönteminin ilkeleri:

- İkinci dil öğrenimi ana dilini öğrenmekle paraleldir ve bu yüzden de aynı doğal süreci yansıtmaları gerekmektedir.
- Dinleme becerisi konuşma becerisinden önce geliştirilmelidir.
- Çocuklar konuşma diline fiziksel olarak tepkiler verirler bu yüzden yetişkinler de aynısını yaparsa daha iyi öğrenebileceklerdir.

- Dinleme becerisi geliştikten sonra konuşma becerisi doğal bir şekilde zahmetsizce gelişecektir.
- Yetişkinler motor etkinlikler için beyinlerinin sağ bölümünü kullanırken sol lob gözlemler ve öğrenir.
- Konuşma becerisinin gelişimini geciktirmek, stresi azaltacaktır.

3.17. Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi (Task-Based Learning)

Göreve dayalı öğretim yöntemi öğrencilerin bir dizi görevi yerine getirmek amacıyla etkileşimli ve dili özgün bir şekilde kullanarak yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Ellis, 2013).

Göreve dayalı öğretim yönteminde öğrencilere dili kullanabilmeleri için doğal bir bağlam sağlamak amaçlanmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler belirli bir görevi yerine getirmek amacıyla iletişime geçmek için yeteri kadar fırsata sahip olmaktadır. Öğrencilerin birbirlerini anlamaları ve kendilerini ifade etmeleri için çalışmaları gerektiğinden dolayı böylesi etkileşimlerin dil edinimini kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Freeman ve Anderson, 2013). Bu yöntem öğrenci merkezli ve deneyime dayalı bir dil öğretim yaklaşımıdır (East, 2017).

Freeman ve Anderson'a göre (2013) göreve dayalı yöntemin ilkeleri:

- Öğretmenin, öğrencilerin sürece ne kadar dâhil olduklarını bilmenin yollarını araması gerekir; böylece öğrencilerin alaka düzeyi ve öğrenmeye hazır olma algıları düzeyinde ayarlamalar yapabilir.
- Öğretmen kullandığı dili bilinçli olarak basitleştirmez; öğrencilerin verilen görev ile ilişkili adımları kavramaları için gerekli olan dili kullanır.
- Öğretmen, öğrencilerin söylediklerini yeniden düzenleyerek veya yeniden biçimlendirerek öğrenciler için uygun bir hedef belirler.
- Öğrenciler verilen görevi tamamlarken başarı düzeyleri hakkında geri bildirim almalıdır. Sürecin genel odak noktası anlam üzerindedir.

- Öğretmen Öğrencilerin anlama ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri amacıyla günlük hayata dair özgün konuşma ve dinleme etkinliklerini kapsayan imkânlar sağlar.

3.18. Öğretmen Yeterlikleri

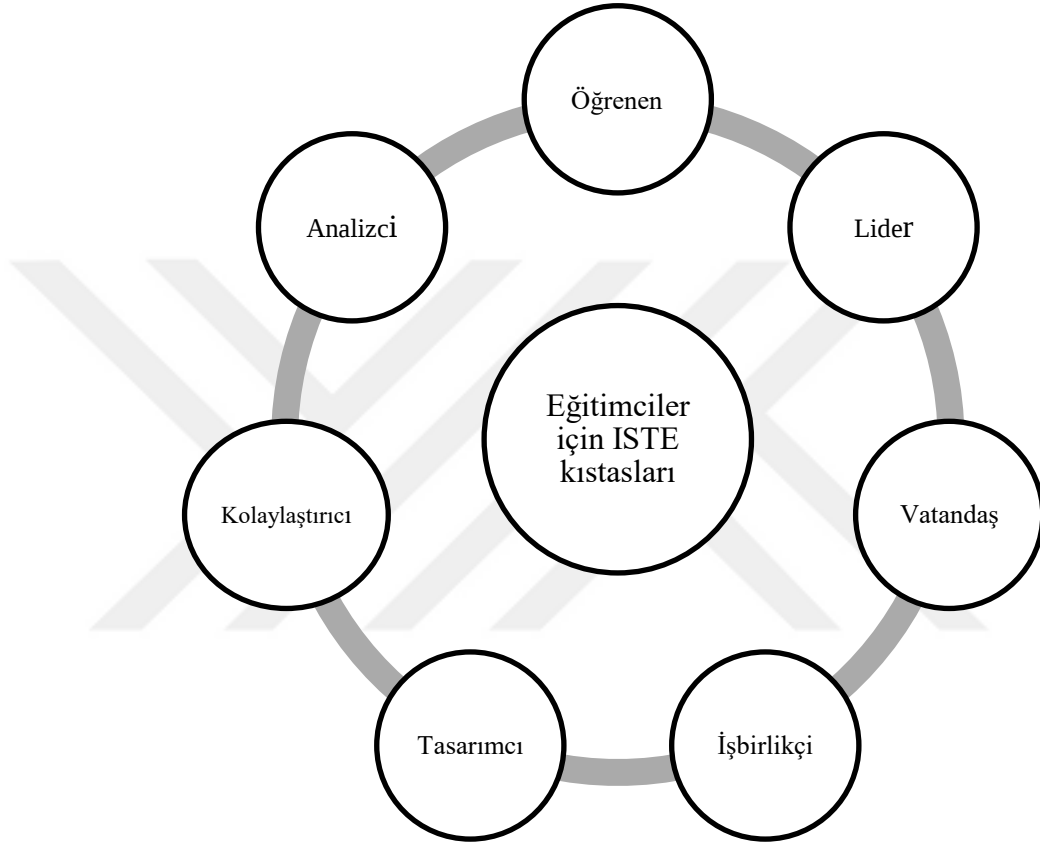
Yeterlik, genel anlamda belirli bir mesleki alana yönelik görevlerin yapılabilmesi için gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (Yeşilyurt, 2011). Öğretmen yeterliği kavramı ise ilk ortaya çıktığı yıllarda, öğretmenin öğrenci performansını etkileyebilme inancı şeklinde (Berman vd., 1977) ya da motivesiz ve zorluk çıkarıcılar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin iyi bir şekilde öğrenmesine katkıda bulunabilme inancı olarak tanımlanmıştır (Guskey, 1981). Yapılan diğer bir tanıma göre öğretmen yeterliği öğretmenlerin sorun yaratan ve ilgisiz öğrenciler de dâhil olmak üzere, öğrencilerin derse katılımı ve akademik çalışmalarda ideal sonuçlar ortaya çıkarabilme becerilerine yönelik inançlarıdır şeklindedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Gibson ve Dembo'ya (1984) göre öğretmen yeterliği diğer becerilerin yanı sıra uygun öğretim tekniklerinde uzmanlaşma, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma ve alışlagelmişten daha fazlasını yapma gibi inançlarda uzmanlaşmaktan ibarettir. Başka bir tanımda ise öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin arzu edilen öğrenci çıktılarını ortaya çıkarabilmelerine ilişkin algılarından söz edilmektedir (Takahashi, 2011). Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin yeterlik algıları, öğretmenlerin öğrenmeyi artırmak için uygulayacakları farklı öğretim yöntemleri hakkındaki yargılarının yanı sıra, öğrencileri için hazırladıkları öğrenme ortamlarını da etkilemektedir.

Teknolojinin, öğrenme-öğretme sürecindeki etkisi eğitimciler tarafından bilinmekle beraber, bu güç öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşantılarını çok fazla değiştirmemektedir. Eğitimcilerin teknoloji alanındaki yeterlikleri verecekleri hizmeti doğrudan doğruya etkilediğinden dolayı eğitim etkinlikleri geliştirilmek istendiğinde teknolojiden faydalanılması önem arz etmektedir (Ada ve Baysal, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006) tarafından öğretmenlerin teknoloji yönünden sahip olması gereken yeterlilikler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, v.b) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.
- Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.
- Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).
- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.
- Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.
- Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.
- Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.
- Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.
- Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

Bunun yanı sıra Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE-International Society for Technology in Education) öğretmenler için belirli kıstaslar ortaya koymuştur (ISTE, 2017). Bu kıstaslara göre eğitimcilerin öğrenen, lider, vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analizci gibi vasıflara sahip olması gerekmektedir. (Şekil 1.)



Şekil 1. Eğitimciler İçin ISTE kıstasları

Öğrenen: Öğretmenler birbirlerinden öğrenme yoluyla ve öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunan teknolojinin yardımıyla kanıtlanmış ve umut vadeden uygulamaları keşfederek kendilerini sürekli geliştirmekte olan öğrenenlerdir.

- 1- Teknolojinin mümkün kıldığı pedagojik yaklaşımları keşfetmek, uygulamak ve bunların etkinliğini yansıtmak için profesyonel öğrenme hedefleri belirler.
- 2- Yerel ve küresel öğrenme ağları oluşturarak ve bunlara aktif olarak katılarak profesyonel çıkarları gözetirler.
- 3- Eğitim bilimlerinden elde edilen bulgular da dâhil olmak üzere, öğrencilerin öğrenim çıktılarının iyileştirilmesini destekleyen araştırmalarla kendilerini günceller.

Lider: Eğitimciler, öğrencilerin güçlenmesini ve başarısını desteklemek, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için liderlik fırsatları ararlar.

- 1- Eğitim paydaşlarıyla etkileşime girerek teknolojiyle güçlendirilmiş bir öğrenme için ortak bir vizyonu şekillendirerek, ilerletir ve hızlandırırlar.
- 2- Tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim teknolojisine, dijital içeriğe ve öğrenme fırsatlarına eşit erişimin savunurlar.
- 3- Meslektaşları için yeni dijital kaynakların ve öğrenme araçlarının tanımlanması, araştırılması, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve benimsenmesi için model olurlar.

Vatandaş: Eğitimciler, öğrencilere dijital dünyaya olumlu katkıda bulunurlar ve sorumluluk sahibi bireyler olarak katılmaları için ilham verirler.

- 1- Öğrencilerin olumlu, sosyal açıdan sorumluluk sahibi katkılar yapmaları için deneyimler oluşturur ve çevrimiçi empatik davranışlar sergilerler.
- 2- Çevrimiçi kaynakların merakını ve eleştirel incelemesini teşvik eden ve dijital okuryazarlık ve medya akıcılığını teşvik eden bir öğrenme kültürü oluşturur.
- 3- Öğrencilere dijital araçlarla ve fikri hakların ve mülkiyetin korunması ile güvenli, yasal ve etik uygulamalarda rehberlik ederler.
- 4- Kişisel verilerin ve dijital kimliğin yönetiminde model olup teşvik eder ve öğrenci veri gizliliğini korurlar.

İşbirlikçi: Eğitimciler öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek, kaynakları ve fikirleri keşfetmek ve paylaşmak ve sorunları çözmek için hem iş arkadaşları hem de öğrencilerle işbirliği yapmak için zaman ayırırlar.

- 1- Bağımsız öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenen farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılayan öğrenme deneyimleri oluşturmak, uyarlamak ve kişiselleştirmek için teknolojiyi kullanırlar.
- 2- Yeni dijital kaynakları keşfetmek ve kullanmak, teknoloji sorunlarını tanımlamak ve gidermek için öğrencilerle işbirliği yaparak onlarla birlikte öğrenirler.
- 3- Yerel ve küresel olarak uzmanlar, ekipler ve öğrencilerle etkileşime geçerek öğrencilerin gerçek dünyadaki öğrenme deneyimlerini genişletmek için işbirliği araçlarını kullanırlar.
- 4- Öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile iletişim kurarken kültürel yeterliliği gösterir ve onlarla öğrenme ortamında ortak çalışanlar olarak etkileşim kurarlar.

Tasarımcı: Eğitimciler, öğrenci değişkenliğini tanıyan ve barındıran özgün, öğrenci odaklı faaliyetler ve ortamlar tasarlarlar.

- 1- Bağımsız öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenen farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılayan öğrenme deneyimleri oluşturmak, uyarlamak ve kişiselleştirmek için teknolojiyi kullanırlar.
- 2- Konu alanı standartlarıyla uyumlu özgün öğrenme etkinlikleri tasarlar ve etkin, derinlemesine öğrenmeyi en düzeye çıkarmak için dijital araçları ve kaynakları kullanırlar.
- 3- Öğrenmeyi destekleyen ve yenilikçi dijital öğrenme ortamları oluşturmak için öğretim tasarım ilkelerini keşfederek uygularlar.

Kolaylaştırıcı: Eğitimciler, öğrencilerin ISTE öğrenci standartlarına ulaşmasını desteklemek için teknolojiyle öğrenmeyi kolaylaştırır.

- 1- Öğrencilerin hem bağımsız hem de grup ortamlarında öğrenme hedeflerinin ve sonuçlarının sahipliğini aldıkları bir kültürü teşvik ederler.

- 2- Dijital platformlarda, sanal ortamlarda uygulamalı yapım alanlarında veya sahada teknoloji ve öğrenci öğrenme stratejilerinin kullanımını yönetirler.
- 3- Öğrencileri bir tasarım sürecini ve hesaplamalı düşünmeyi, yenilikleri çözmek için kullanmaya zorlayan öğrenme fırsatları oluştururlar.
- 4- Fikirleri, bilgileri veya bağlantıları iletmek için yaratıcılığı modeller ve geliştirirler.

Analizci: Eğitimciler öğretimlerine yön vermek için verileri anlar, kullanır ve öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaşmalarında desteklerler.

- 1- Öğrencilere teknolojiyi kullanarak yeterliliklerini göstermeleri ve öğrendikleri şeyler üzerinde düşünceleri için alternatif yollar sunar.
- 2- Öğrenen ihtiyaçlarını karşılayan, öğrencilere zamanında geri bildirim sağlayan ve eğitimi bilgilendiren çeşitli biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler tasarlamak ve uygulamak için teknolojiyi kullanırlar.
- 3- İlerlemeyi yönlendirmek ve öğrencilerin öz-yönelimlerini oluşturmak için öğrenciler, veliler ve eğitim paydaşlarıyla iletişim kurmak için değerlendirme verilerini kullanırlar.

3.19. Teknopedagojik Alan Bilgisi

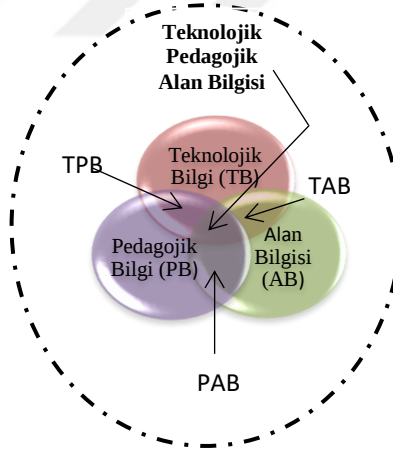
Bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemi gündelik yaşantılarımızda olduğu gibi eğitim ortamlarında da günden güne artmaktadır (Öztürk, 2011). Hızla gelişmekte olan teknolojinin eğitim öğretim etkinliklerinde etkili bir biçimde kullanılması işi de öğretmenlere düşmektedir (Yağcı, 2016). Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin faydalanacakları teknoloji ile ilişkili bilgi ve becerileri edinmeleri ayrıca bu bilgi ve becerileri dersin içeriği ve öğretim faaliyetlerinde ne şekilde kullanacaklarını bilmeleri beklenmektedir (Tuncer ve Bahadır, 2016). Teknolojik bilgi düzeyi göze çarpan öğretmenlerin, bilgi düzeyi sınırlı ve yetersiz olan öğretmenlerden dersleri planlama ve uygulama noktalarında daha kabiliyetli oldukları bilinmektedir (Magnusson vd., 1999).

Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öğretmenlerin teknolojiyi öğretim ortamları içerisine etkili bir şekilde yerleştirmelerini sağlayabilmeleri için gerekli

olan bilginin doğru olarak anlaşılması ve eğitim araştırmaları alanında kullanılması için teorik bir çerçeve olarak ortaya atılmıştır (Schmidt vd., 2009).

Bir tasarım modeli olarak alanyazında yer bulan TPAB birçok araştırmanın da esin kaynağı olmuştur (Koehler ve Mishra, 2005). Bu model teknolojinin etkili bir biçimde entegrasyonunun sağlanması için gerekli olan teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin birbirleriyle etkileşiminden doğan bir yaklaşımdır (Kabakçı-Yurdakul, 2011).

Teknopedagojik Alan Bilgisi'nin (TPAB) çerçevesi Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) tanımının öğretmenlerin eğitim teknolojileri ve pedagojik içerik bilgisi anlayışlarının etkili öğretim yapmak için birbirleriyle girdikleri etkileşimin üzerine kuruludur. Bu modelde öğretmenlerin sahip olması gereken üç ana bilgi türü vardır: alan, pedagoji ve teknoloji. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Tekno Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) şeklinde sunulan bu bilgi türlerinin birbirleriyle etkileşimleri de eşdeğerde önem taşımaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). (Şekil 2.)



Şekil 2. Teknopedagojik Alan Bilgisi Modeli (Koehler ve Mishra, 2009)

3.20. Teknolojik Bilgi (TB)

Teknolojik bilgi kâğıt, kalem gibi düşük teknolojilerden, İnternete, dijital videolara etkileşimli tahtalara ve yazılım programlarına kadar çok çeşitli teknolojileri kapsamaktadır (Schmidt vd., 2009).

Teknolojik bilgi TPAB çerçevesindeki diğer iki temel bilgi alanından (Pedagoji ve Alan) daha fazla değişime uğramaktadır. Dolayısıyla teknolojinin herhangi bir tanımı yayınlanana değin geçerliliğini yitirme tehlikesi içerisinde olması da bir tanımının yapılmasını hayli zorlaştırmaktadır (Koehler ve Punya, 2009). Bununla birlikte yeni teknolojilerden ne şekilde faydalanılacağıyla ilgili bilgi olarak da tanımlanmaktadır (Öztürk, 2011).

3.21. Alan Bilgisi (AB)

Alan bilgisi (AB) öğretmenlerin öğrenilmesi ya da öğretilmesi gereken konu alanı hakkında sahip oldukları bilgiyi ifade etmektedir. Alan bilgisi öğretmenler için çok önemlidir (Koehler ve Punya, 2009). Alan bilgisi kavram, teori, görüş, organizasyonel çerçeveler ve belirli bir disipline yönelik bilgi geliştirme yaklaşım uygulamalarını da kapsayan bir bilgi türüdür (Shulman, 1986). Bu yüzden alan bilgisi temeli yetersiz olan öğretmenlerin sebep olacağı sonuçların oldukça kötü olabileceği düşünülmektedir. Buna örnek olarak da öğrencilerin konu alanı ile ilgili epistemolojik olarak yanlış kavramlar geliştirip, bu kavramları doğru kabul edebilme ihtimalleri gösterilebilir (Bransford vd., 2000).

Sonuç olarak bilgi ve sorgulama kavramları alanlara göre büyük farklılıklar göstermekte ve öğretmenlerin de öğrettikleri disiplinlerin temel bilgilerini derinlemesine anlamaları gerekmektedir (Koehler ve Punya, 2009). Öğretmenlerin öğretecekleri alana hâkim olmaları ve bilginin doğasının diğer içerik alanlarında nasıl farklılaştığını da bilmeleri gerekmektedir (Schmidt vd., 2009).

3.22. Pedagojik Bilgi (PB)

Pedagojik bilgi öğretme ve öğrenme sürecinin, eğitim amaçlarını, hedeflerini, değerlerini, stratejilerini ve daha fazlasını kapsayan süreçler ve uygulamalar hakkındaki mutlak bilgidir. Bu öğrenme süreci, sınıf yönetimi, öğretimin planlama ve uygulaması ve öğrenci değerlendirme süreci için geçerli olan genel bir bilgi biçimidir (Koehler ve Mishra, 2009). Pedagojik bilgi öğretimin yöntem ve süreçleri ile ilgili bilgiyi, sınıf yöntemi, ölçme, ders planı geliştirme ve öğrenme ile ilgili bilgileri kapsamaktadır (Schmidt vd., 2009).

Sınıflarda, öğrencilerin ihtiyaç ve tercihleri, ayrıca öğrencilerin anlama düzeyini ölçmekte kullanılan teknik ve yöntemlerle ilgili bilgileri de kapsamaktadır. Derin bir pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığını ve farklı yöntemlerle yeteneklerini nasıl edindiklerini anlayabilmektedir. Bu nedenle pedagojik bilgi öğrenmenin bilişsel, sosyal ve gelişimsel teorilerinin sınıfta öğrenciler üzerinde ne ölçüde geçerli olduğu konusunda bir anlayışa sahip olmayı gerektirmektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

3.23. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

Pedagojik alan bilgisi ilk olarak Shulman (1986) tarafından ele alınmış olup, daha sonra Öğretimde Bilgi Artışı Projesi kapsamında öğretim ve öğrenme üzerine geniş çaplı bir perspektif modeli olarak geliştirilmiştir. Pedagojik alan bilgisi, pedagoji ve alan bilgisinin kesişimi ve etkileşiminden ibarettir. Alan bilgisine dayalı öğretme ve öğrenme ile ilgili temel bilgilerin yanı sıra öğrenmenin değerlendirilmesi ve raporlanmasını da kapsamaktadır (Shulman ve Colbert Joel, 1988).

Pedagojik alan bilgisi, alan ve pedagojiyi içerik alanlarındaki öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla harmanladığından çeşitli alan bilgilerinden farklıdır (Schmidt vd., 2009).

3.24. Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)

Teknoloji ile alan bilgisinin derin ve geçmişe kadar uzanan bir birlikteliği vardır. Tıp, tarih, arkeoloji ve fizik gibi birbirinden farklı alanlardaki ilerlemeler

bilginin daha yeni ve yararlı biçimde sunulmasının ve manipüle edilmesine imkân tanıyan yeni teknolojilerin gelişmesiyle eş zamanlı olmuştur (Koehler ve Punya, 2009). Öztürk'e (2011) göre, Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) pedagojik alan bilgisinden bağımsız olarak temsil edilen bilgi türüdür. Solmaz (2019) tarafından ise teknoloji ve alan bilgisinin uyumlu bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin en etkili bir şekilde nasıl kullanılacağını anlaşılmaması şeklinde tanımlanmıştır.

Teknolojik alan bilgisi, teknolojinin belirli bir alan için ne gibi yeni temsil unsurları oluşturabileceği bilgisini kapsamaktadır. Belirli teknolojileri kullanarak öğretmenlerin belirli içerik alanlarının kavramlarını anlamalarını ve öğrencilerin uygulama yöntemlerini değiştirebileceklerini anlamalarını sağlamaktadır (Schmidt vd., 2009).

3.25. Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB)

Tuncer ve Bahadır'a (2016) göre Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) öğretmenlerin belirli teknolojiler aracılığıyla öğrenme ve öğretme sürecini ne şekilde değiştirebileceğini bilmesidir. Yapılan başka bir tanıma göre ise güncel teknolojilerden faydalandıkları genel pedagojik etkinlikleri kapsayan bilgi türüdür. Bu bilgi sayesinde öğrencilerin ne şekilde motive edileceğine ya da yeni teknolojilerin kullanılmasıyla öğrencilerin işbirlikçi öğrenme sürecine ne şekilde entegre edileceğine karar verilmektedir (Öztürk, 2011). Bunlara ek olarak TPB öğretimde hangi tür teknolojilerin kullanılacağı ve teknoloji kullanımının öğretmenlerin öğretim şeklini değiştirebileceğinin anlaşılmasının bilgisidir (Schmidt vd., 2009).

TPB'ı geliştirilmesi belirli teknolojilerin potansiyel fayda ve sınırlıklarına yönelik bir anlayış geliştirilmesine bağlıdır çünkü bu teknolojilerin desteklendiği eğitim bağlamlarında olduğu gibi belirli türde öğrenme etkinlikleri dahilinde uygulanabilmektedirler.

3.26. Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Üç çekirdek unsurun ötesine geçerek ortaya çıkan bir bilgi türü olan Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) teknoloji, alan ve pedagoji bilgisinin etkileşiminden ortaya çıkan bir anlayıştır (Koehler ve Punya, 2009). Başka bir deyişle TPAB, teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi ve alan bilgisinin bir çatı altında ele alındığı bir tasarım modelidir (Mishra ve Cohler, 2005). Son günlerde öğretmenlerin etkili teknoloji entegrasyonu sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi düzeylerini anlayabilmek amacıyla kullanılan teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramına yönelik ilgi düzeyinde önemli ölçüde bir artış gerçekleşmiş alanyazına birçok çalışma eklenmiştir (Koehler ve Mishra, 2009).

Son yıllarda kaydedilen teknolojik gelişmeler sonucunda günlük yaşantımıza giren cihaz ve uygulamaların eğitim alanında da yaygınlaşması kaçınılmaz olmuştur. Okullarda bilgisayar ve donanımlarının yaygınlaşması ve akıllı tahtaların etkin olarak kullanılması bu konuda örnek olarak gösterilebilmektedir (Niess, 2005).

3.27. İlgili Araştırmalar

Shulman'ın (1986) temellerini attığı Pedagojik Alan Bilgisine (PAB) teknoloji bilgisinin de eklenmesiyle kuramsallaşan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu bilgilerini temsil etmektedir. Türkiye'de PAB'a yönelik gerçekleştirilen ilk araştırmalardan bir tanesi 2005 yılında gerçekleştirilmiştir (Kaya ve Yılayaz, 2013). Bu çalışmada dört fen bilgisi öğretmen adayının çiçekli bilgiler konusundaki pedagojik alan bilgileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusunda yanlış kavramaları belirlenmiş, görsel soruların cevaplanması ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmüş, öğretmen adaylarının konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasında bir ilişki görülmemiştir (Uşak, 2005). Bu araştırmanın ardından ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye ilişkin alan ve pedagojik içerik bilgileri üzerine başka bir doktora tezi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerle ilgili çarpma ve bölme işlemlerini

kolayca çözebildikleri ancak kesirlerin çarpma ve bölme işlemlerine yönelik ana kavramlarının ve prensiplerinin yorumlanması ve mantık yürütülmesi noktalarında konu alanı bilgilerinin derinlemesine olmadığı değerlendirilmiştir (Işıksal, 2006).

Bir başka araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma düzeylerinin ve bu bilgi düzeylerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeyleri bakımından farklılaşma noktaları belirlenmeye çalışılmış, bu farklılaşmanın bazı demografik değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının yanı sıra BİT'in öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliği noktasında kendilerini ileri düzeyde gördükleri, BİT kullanımı açısından da orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiş, öte yandan bazı demografik değişkenler açısından da anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir (Murat, 2013).

Ünal (2013) öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ile teknopedagojik eğitim yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, ayrıca teknoloji entegrasyonuna yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğu ve teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilgen (2014) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği alt boyutları göz önüne alındığında cinsiyet, lise türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğretim türü ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Teknopedagogik eğitim yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise sadece cinsiyet değişkenine göre uzmanlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiş, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, öğretim türü ve not ortalamasına göre anlamlı bulunmamıştır

Kocakaya'nın (2015) araştırmasında Türkiye, Fransa ve İsviçre'de öğrenim gören fen alanları öğretmen adaylarının demografik özellikleri, fen alanlarındaki başarıları, teknoloji kullanımı ve teknoloji eğitiminin teknopedagogik eğitim yeterlikleri üzerindeki etkilerine ilişkin yapısal eşitlik modeli oluşturulmuş ve her ülke için test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkiye, Fransa ve İsviçre'de fen alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknopedagogik eğitim yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüş, ülke değişkenine ilişkin yapılan karşılaştırmada ise Türkiye'de öğrenim gören fen alanları öğretmen adaylarının teknopedagogik eğitim yeterlik düzeylerinin Fransa ve İsviçre'deki akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan yapısal eşitlik modeli aracılığıyla sorgulanan değişkenlerin teknopedagogik eğitim yeterlikleri üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının bireysel teknoloji kullanımı ve öğretim programları dışındaki teknolojiye yönelik eğitimlerinin teknopedagogik eğitim yeterliği kazandırmada yeterince etkili olmadığı görülmüş ve öğretmen yetiştirme programlarında, teknopedagogik eğitim yeterliğinin kazandırılması amacıyla öğretim süreçlerine teknoloji entegrasyonunun sağlanabileceği sistematik ve planlı eğitimlere yer verilmesi önerilmiştir.

Bir başka çalışmada Fatih projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri incelenmiş, Kastamonu ilinde görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini mesleki yaşantılarında öğretilen konulara uygun teknolojiyi ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme düzeylerin, çeşitli değişkenler açılarından ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu

belirlenmiştir. Bunun yanında TPAB yeterliklerinin ve alt boyutlarının (tasarım, etik, uygulama, uzmanlaşma) matematik öğretmenlerinin cinsiyet, en son mezun olunan eğitim düzeyi, hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitim alıp almaması durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği ve hizmet süresi ve kendine ait bilgisayarı olup olmaması durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (Macakoğlu, 2017).

Çakmak (2017)'nin çalışmasında, Aksaray ili şehir merkezinde farklı kademelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlilik algıları betimlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Teknopedagojik yeterlik algıları alt boyutları olan öğretime hazırlık, problem çözme, uygulama, model olma, ölçme ve değerlendirme ve etik noktalarında öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut olarak etik boyutu ortaya çıkmakla beraber teknolojik kaynaklı problemleri çözme konusunda görece düşük algı belirlenmiştir.

Başka bir araştırmada geleceğin öğretmenlerinin teknolojiye yönelik inanç değerlerinin ve meslek hayatlarına başladıklarında öğretimde kullanacakları teknopedagojik alan bilgisi düzeylerinin nasıl olduğu tespit edilerek bunlar arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, üniversite, mezun olunan lise, haftalık bilgisayar kullanma süresi ile teknolojiyi kullanma bilgi ve becerisi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web teknolojilerini okul ortamından çok kişisel kullanımlarında tercih ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası teknoloji bilgi ve beceri düzeyi konusundan kendilerini yeterli olarak değerlendirmişler, adayların TPAB düzeyi yeterli seviyede tespit edilerek, cinsiyet, mezun olunan lise değişkenlerine göre katılımcıların her alanda teknoloji kullanımının faydalı ve gerekli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır (Dereli, 2017).

Polat (2018) Türkiye'deki yabancı dil öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerini incelemiş ve araştırmasının sonucunda yabancı dil öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri cinsiyet, anabilim dalı ve

teknopedagojik eğitim alt boyut değişkenleri bakımından incelemiş ve tek anlamlı farklılığın anabilim dalı değişkenine göre uzmanlaşma alt boyutunda bulmuştur.

Solmaz (2019) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve teknopedagojik eğitim yeterliklerini incelemiş, araştırmasının sonucunda öğretmenlerin genel olarak bireysel yenilikçilik özellikleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Kaya (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve akıllı tahta kullanma öz yeterliklerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğunu ve bu yeterliklerinin cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Endonezya’da ilkokul öğrencilerinin öykü yazma becerilerini teknopedagoji yaklaşımına dayalı çoklu okuma yazma modeli ile geliştirilmesi hedeflenen bir çalışmanın sonucunda teknopedagoji yaklaşımına dayalı çoklu okuma yazma modelinin öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır (Sulastri, Hartati, ve Herawati, 2020).

Uzakdoğuda yapılan bir çalışmada görme engelliler özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin TPAB’ı incelenmiş ve Tayvanlı ve Çinli öğretmenlerin TPAB’ıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretim stratejilerinin daha iyi olduğunu ancak teknolojik araç uygulamalarında ise daha az bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır (Huang, Chen, ve Jang, 2020).

Liwei (2016) İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi eğitim yeterlik düzeyleri ve bu bilgi türü düzeyinin öğretmenlerin mobil destekli dil öğrenme yöntemini benimsemede ne kadar etkili olduğuna yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi düzeylerinin mobil destekli dil öğrenme yöntemini benimsemede önem arz ettiği ve mobil destekli dil öğrenme yönteminin kullanışlı

oluşu öğretmenlerin bu yönetime yönelik tutumları bu üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Raper'in (2018) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin TPAB skorları ve teknoloji entegrasyon temel göstergeleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin TPAB skorları ile teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin genel teknoloji kullanımı, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ve profesyonel gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hizmet öncesi öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgisini mikro öğretim yoluyla geliştirilmesine odaklanan bir çalışmada, altı katılımcının iki grup halinde teknolojik olarak artırılmış, mikro öğretim, yansıtma ve tekrar süreçli dersler tasarımları istemiştir. Ancak Çalışma esnasında katılımcıların düşünceleri TPAB'larının gelişiminin bir göstergesi olarak teknolojik araçların kullanılması üzerine kaymıştır. Benzer şekilde, katılımcılar tercih ettikleri pedagojik stratejilerinde daha da ilerlemiş ve teknoloji entegrasyonunda öğrenciyi daha fazla merkeze alan yaklaşımları işe koşmuşlardır (Cavin, 2008).

Etnografik bir çalışmada üç ilkokul öğretmenin öz yeterlik algıları ile artırılmış mobil teknoloji tabanlı öğretime yönelik tutumları araştırılmıştır. TPAB'ın rehber teori olarak kullanıldığı bu çalışmada bulgular: öğretmenlerin iPad teknolojisi entegrasyonuna yönelik tutumlarının pedagojilerine yönelik yaklaşımları için temel oluşturduğu görülmüştür. Teknolojik ve alan bilgileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeyleri ve mesleki tecrübeleri mobil teknoloji tercihlerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Çalışmanın sonunda TPAB bileşenleri ile ilgili daha güçlü farkındalıklar sergilemişlerdir (Saudelli ve Ciampa, 2016).

3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların uygulanması, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemleri araştırmanın bağımlı değişkeni, cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, kıdem, görev yapılan okul türü ise bağımsız değişkenleridir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplardan elde edilen bilgiler, bulgular ve sonuç bölümünde analiz edilerek, sonuç ve öneriler bölümünde çözümlenerek öneriler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel desende ve tarama modeli kullanılarak ortaya konmuştur. Tarama modeli geçmişte olmuş ya da halen var olmaktadır bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Ölçeği'ne verdikleri cevaplarla kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemleri, Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği ile de teknopedagojik eğitim yeterlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bilgiler bulgular ve yorumlar bölümünde analiz edilerek, sonuç ve öneriler bölümünde çözümlenerek önerilerde bulunulmuştur.

3.2.Evren ve Örneklem

Bir araştırmanın kapsamına dâhil edilen olgu, nesne ve bireylerin tümünden ibaret olan yapıya evren, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikteki seçilmiş olanlara da örneklem denilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Çalışma

evreni ise, soyut ve uzak bir kavram olan evrene kıyasla, araştırmacının erişim sağlayabildiği evrendir (Ocak, 2019). Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenin çok geniş olması nedeniyle araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili merkez Altıeylül ve Karesi ilçelerinde eğitim ve öğretim etkinliklerini sürdürmekte olan “372” İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili merkez Altıeylül ve Karesi ilçelerinde görev yapmakta olan 218 İngilizce öğretmenidir. Bu örneklem evrende yer alan öğretmenler arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem, ilgili evrenden belirli kurallar kapsamında seçilmiş ve o evreni temsil etme özelliği olan, kıyasla evrenden daha az sayıda birey ya da birimden ibaret olan ve üzerinde çalışma yürütülecek olan gruptur (Erkuş, 2017). Uygun örnekleme yöntemi araştırma için uygun ve gönüllü katılımcılara ulaşmanın kolay olduğu, hem zaman, hem de işgücü açısından avantaj sağlayan bir yöntemdir (Gravetter ve Forzano, 2012).

Araştırma örnekleminin cinsiyete ilişkin bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
Kadın	170	78,0
Erkek	48	22,0
Toplam	218	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki katılımcıların %78'inin kadın (170 kişi), %22'sinin erkek (48 kişi) olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de ise İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine ilişkin dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
Devlet İlkokul	22	10,1
Devlet Ortaokul	123	56,4
Devlet Lise	55	25,2
Özel İlkokul	10	4,6
Özel Ortaokul	5	2,3
Özel Lise	3	1,4
Toplam	218	100,0

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan İngilizce öğretmenlerinin %10.1'inin (22 kişi) devlet ilkokulunda, %56.4'ünün (123 kişi) devlet ortaokulunda, %25.2'sinin (55 kişi) devlet lisesinde, %4.6'sının (10 kişi) özel ilkokulda, %2.3'ünün (5kişi) özel ortaokulda, %1.4'ünün (3 kişi) de özel lisede görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine yönelik bulgular gösterilmektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
1-5 yıl	53	24,3
6-10 yıl	53	24,3
11-15 yıl	47	21,6
16 yıl ve üstü	65	29,8
Toplam	218	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya konu olan İngilizce öğretmenlerinin %24.3'ünün (53 kişi) 1-5 yıl arası, yine %24.3'ünün (53 kişi) 6-10 yıl arası, %21.6'sının (47 kişi) 11-15 yıl arası, %29.8'inin (65 kişi) 16 ve daha fazla yıl kıdeme sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 4'te İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları lise türlerine ilişkin puanlar gösterilmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

		frekans	yüzde
Anadolu Lisesi		75	34,4
Anadolu Öğretmen Lisesi		47	21,6
Süper Lise		48	22,0
Genel Lise		35	16,1
Kolej		10	4,6
Meslek Lisesi		3	1,4
Toplam		218	100,0

Tablo 4 incelendiğinde bu öğretmenlerin %34.4'ünün (75 kişi) Anadolu lisesi, %21.6'sının (47 kişi) Anadolu Öğretmen Lisesi, %22'sinin (48 kişi) Süper Lise, %16.1'inin (35 kişi) Genel Lise, %4.6'sının (10 kişi) Kolej, %1,4'ünün (3 kişi) de Meslek Lisesi Mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Mezun Olunan Fakülte Türlerine Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
Eğitim Fakültesi	161	73,9
Fen Edebiyat Fakültesi	55	25,2
Mühendislik Fakültesi	2	,9
Toplam	218	100,0

Tablo 5’te de görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin %73.9’unun (161 kişi) Eğitim Fakültesi, %25.2’sinin (55 kişi) Fen Edebiyat Fakültesi, %.9’unun (2 kişi) Mühendislik Fakültesi çıkışlı olduğu görülmektedir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin pedagojik formasyon alma ve almama durumuna yönelik verilere yer verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Pedagojik Formasyon Alma/Almama Durumuna Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
Aldım	211	96,8
Almadım	7	3,2
Toplam	218	100,0

Tablo 6’da çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin %96.8’inin (211 kişi) pedagojik formasyon aldıkları, %3.2’sinin (7 kişi) almadıkları görülmektedir.

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik eğitim durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Akademik Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
Lisans	191	87,6
Yüksek lisans	26	11,9
Doktora	1	,5
Toplam	218	100,0

Tablo 7’de gösterildiği üzere, araştırmaya konu olan öğretmenlerin %87.6’sının lisans, %11.9’unun yüksek lisans, %.5’inin de doktora mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 8’de öğretmenlerin haftalık ders yüklerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Haftalık Ders Yüklerine Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
10-20 saat	70	32,1
21-30 saat	126	57,8
30 dan fazla	22	10,1
Toplam	218	100,0

Tablo 8’de gösterildiği gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin %32.1’inin ders yükünün 10-20 saat arası, %57.8’inin 21-30 saat arası, %10.1’inin de 30 saat ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da öğretmenlerin İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi alıp almama durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 9. Çalışma Grubunun Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Durumuna Göre Dağılımı

	frekans	yüzde
Aldım	166	76,1
Almadım	52	23,9
Toplam	218	100,0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin %76.1’inin (166 kişi) hazırlık sınıfı eğitimi aldığı, %23.9 (52 kişi) öğretmenin ise almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları Ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Ölçeği (EK-3) ve Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır (EK-4).

Araştırmada Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri Ölçeği Turan (2018), tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dil bilgisi çeviri yöntemi (grammar translation method), iletişimci öğretim yöntemi (communicative language teaching method), işitsel dilsel yöntem (audio lingual method), düzvarım yöntemi (direct method) ve göreve dayalı dil öğretim yöntemi (task based language teaching method) olmak üzere 5 farklı dil öğretim yöntemini temsil eden maddelerden oluşmaktadır. Dilbilgisi çeviri yöntemini kapsayan 7, iletişimci yöntemden 7, işitsel dilsel yöntemden 7, düzvarım yöntemden 8, görev temelli dil öğretim yönteminden de 10 madde, toplamda 39 madde bulunmaktadır. Verilerin doğru olarak toplanması için bu maddeler karıştırılarak ölçeğe yerleştirilmiştir.

Ölçekteki;

- 1, 10, 11, 19, 25, 27. ve 34. maddeler dilbilgisi çeviri yöntemini,
- 2, 9, 13, 18, 20, 28. ve 39. maddeler iletişimci dil öğretim yöntemini,
- 3, 8, 12, 17, 22, 31. Ve 38. maddeler işitsel dilsel yöntemi,
- 4, 7, 14, 16, 24, 30, 32. Ve 36. Maddeler düzvarım yöntemini,
- 5, 6, 15, 21, 23, 26, 29, 33, 35.ve 37. Maddeler göreve dayalı dil öğretim yöntemini kapsamaktadır.

Yöntemlerle ilgili olan madde öbeklerinden katılımcıların alabilecekleri en yüksek ve düşük puanlar aşağıdaki gibidir:

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi; en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- İletişimsel dil öğretim yöntemi; en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- İşitsel Dilsel yöntem; en yüksek puan; 35, en düşük puan;7
- Düzvarım Yöntemi; en yüksek puan; 40, en düşük puan;8
- Görev temelli yöntem; en yüksek puan; 50, en düşük puan;10

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı olan Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği (TPACK); Yurdakul vd., (2012) tarafından geliştirilmiş olup, 33 madde ve “tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma” olmak üzere 4 faktörden ibarettir.

Tasarım boyutu ölçeğin en önemli faktörüdür. Bu faktör öğretmenlerin öğretilmek istenen içeriğin, teknoloji ve pedagoji bilgisi yardımıyla öğretme sürecini zenginleştirmek için gerekli öğretim tasarımı yeterliklerini kapsamaktadır. Ölçekteki 1-10 arasındaki maddeler bu faktöre yöneliktir.

İkinci en önemli faktör ise uygulamadır. Bu faktör öğretmenlerin sürecin etkililiğini ölçme ve değerlendirmede, buna ek olarak öğretim süreci boyunca teknoloji kullanımı yeterlikleri ile ilgilidir. Veri toplama aracında bu faktöre yönelik 12 madde (11-14 / 17-24. maddeler) vardır.

Etik faktörü ise öğretmenlerin yalnızca öğretmenlik mesleği etiğine yönelik değil, aynı zamanda da özel hayat, tutarlılık, uygunluk ve erişilebilirlik gibi teknoloji ile ilişkili etik konulara yönelik yeterliklerini de kapsamaktadır. Bu faktörle ilgili 6 madde (25-30. maddeler) vardır. Ölçekteki son faktör ise

uzmanlıktır. Bu faktör öğretmenlerin teknolojiyi alan ve pedagoji içerisine öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşarak, ilgili konu alanına, öğretim sürecine ve teknolojiye yönelik problem çözmeye yönelik öneriler sunmaları ve bu önerilerden en uygun olanını seçmelerini sağlayacak liderlik kabiliyetlerini kapsamaktadır. Ölçekte bu faktöre yönelik 5 madde (32-36. maddeler) vardır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li likert tipte hazırlanmış olup “Rahatlıkla Yapabilirim”, “Yapabilirim”, “Kısmen Yapabilirim”, “Yapamam” ve “Kesinlikle Yapamam” şeklindedir. Katılımcıların hesaplanan puanı, 165’e yaklaştıkça TPAB artmakta, 33’e yaklaştıkça TPAB azalmaktadır (Yurdakul ve arkadaşları, 2012).

Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama puanları 1-2,33 aralığı için “düşük düzey”, 2,34-3,67 aralığı için “orta düzey ve 3,68-5 aralığı için de “ileri düzey olarak alınmıştır (Kabakçı Yurdakul, 2011).

3.4. Veri Setlerinin Güvenirlik Analizi

Bu bölümde Öğretim Yöntemleri Ölçeği ve TPACK Ölçeğinin güvenilirliklerinin analizlerine yer verilmiştir.

3.5. Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Araştırmacıların doğru bilgiye erişme noktasında gerekli önlemleri alması ve araştırmanın süreç ve verilerini ayrıntılı bir şekilde başka araştırmacıların da değerlendirmesine imkân tanıyacak biçimde tanımlayabilmesi, yani geçerlik ve güvenilirliği sağlaması gerekli bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Güvenilirlik analizi için kullanılan temel analiz Cronbach Alpha (α) değerinin bulunmasıdır. Tüm sorular için elde edilen α değeri ölçme aracının toplam güvenilirliğini gösterir ve 0.7’den büyük olması beklenir, bu değerden düşük α değerleri ölçme aracının zayıf güvenilirliği olduğunu gösterir, $\alpha > 0.8$ olması ise ölçme aracının yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Akalin, 2015).

Tablo 10. Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	N	Cronbach's Alpha
Öğretim Yöntemleri Ölçeği	39	.827

Tablo 10 incelendiğinde, çalışma grubuna uygulanan “**Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin**” Cronbach's Alpha değerinin 0.827 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum uygulanan ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.6.TPACK Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Tablo 11’de çalışma grubuna uygulanan “**TPACK Ölçeğinin**” Cronbach's Alpha değerinin 0.974 olduğu gösterilmektedir. Bu durum uygulanan ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 11 TPACK Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	N	Cronbach's Alpha
TPACK Ölçeği	33	.974

3.7.Ölçeklerdeki Maddelerin Düzey Aralıkları

Ölçeklerde yer alan olumlu tutum maddeleri 5–4–3–2–1, olumsuz tutum maddeleri ise 1–2–3–4–5 şeklinde puanlanmış ve analiz sürecinde ters kodlama yapılmıştır. Öğretim yöntemleri ölçeğinde yer alan 5’li likert aralıklarının eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket edilerek ölçekteki seçenekler yukarıdaki düzeylere ayrılmıştır. TPACK ölçeğinde ise (5-1)/3 değerlendirme aralığı temel alınarak aritmetik ortalama puan “1 – 2,33” aralığında olduğu zaman değerlendirme kriteri olarak düşük düzey, “2,34 – 3,67” aralığında olduğu zaman orta düzey, “3,68 – 5,00” aralığında olduğu zaman ise ileri düzey temel alınmıştır (Kabakçı Yurdakul, 2011).

Tablo 12. Ölçek Maddelerinin Düzey Aralıkları

Öğretim Yöntemleri Ölçeği		TPACK Ölçeği	
Seçenekler	Düzey	Seçenekler	Düzey
Bana Çok uygun	4,20 – 5,00	İleri düzey	3,68-5,00
Bana Uygun	3,40 – 4,19	Orta düzey	2,34-3,67
Kararsızım	2,60 – 3,39	Düşük düzey	1-2,33
Bana Uygun Değil	1,80 – 2,59		
Bana Hiç Uygun Değil	1,00 – 1,79		

3.8.Verilerin Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir ili, Altıeylül ve Karesi ilçelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Bu ölçekler Altıeylül ve Karesi ilçelerinde görev yapmakta olan okul müdürlerine dijital ortamda iletilmiş ve İngilizce öğretmenlerine ulaşması sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde işlemler bilimsel araştırma etik kurallarına uygun olarak yürütülmüş, toplanan veriler araştırmacı tarafından kişisel bilgilerin korunması kapsamında gizli tutulmuştur.

3.9.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında düzenlenmiş ve IBM SPSS statistics 21.0 programı kullanılmıştır.

3.10. Öğretim Yöntemleri Ölçeğinin Normallik Analizi

Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çeşitli normallik testlerinden yararlanmak mümkündür. Bu testler arasında en bilinenleri Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro – Wilk normallik testleridir ve bu testlere göre normal bir dağılımda (Sig.) anlamlılık değerlerinin, 0.05 anlamlılık değerinden büyük olması beklenir (Taşpınar, 2017). Elde edilen verilere yönelik yapılan Kolmogorow-Smirnov testine göre 0.012 anlamlılık değeri ve Shapiro – Wilk testine göre ise 0.008 anlamlılık değerlerinin 0.05 değerinden küçük olduğu sonucuna varılmıştır ($p < 0.05$). Bu durumda Öğretim Yöntemleri Ölçeğine ilişkin

veri setinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle bu veri setiyle yapılan analizlerde veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden (non-parametrik) yararlanılmıştır.

Tablo 13. Öğretim Yöntemleri Ölçeği Verilerinin Normallik Analizi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Öğretim Ortalama	,070	218	,012	,982	218	,008

*p<.01

3.11. TPACK Ölçeği Normallik Analizi

TPACK ölçeğine yönelik yapılan Kolmogorow-Smirnov testine göre 0.001 anlamlılık değeri ve Shapiro – Wilk testine göre ise 0.000 anlamlılık değerlerinin 0.05 değerinden küçük olduğu sonucuna varılmıştır (p<0.05). Bu durumda TPACK ölçeğine ilişkin veri seti de normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle bu veri setiyle yapılan analizlerde de veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden yararlanılmıştır.

Tablo 14.TPACK Ölçeği Verilerinin Normallik Analizi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
TPACKortalama	,083	218	,001	,958	218	,000

*p<.01

Araştırmada İngilizce ğretmenlerinin demografik özelliklerinin analizinde frekans (f) ve yüzde değerlerinden (%), ğretim Yöntemleri leği ve TPACK leğine ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında Parametrik olmayan yöntemlerden Spearman Korelasyondan, İngilizce ğretmenlerinin cinsiyetleri, pedagojik formasyon alma/almama durumları ve ingilizce hazırlık sınıfı eğitimi alma/almama durumları ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ve kullandıkları ğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden, İngilizce ğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, mezun oldukları lise türleri, mezun oldukları fakülte türleri, akademik eğitim durumları ve haftalık ders yükleri ile Teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ve kullandıkları ğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasında da Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce öğretmenlerinden araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin “tercih edilen öğretim yöntemleri ölçeğinden” aldıkları puanlar ile araştırmanın bağımsız değişkenleri analiz edilmiştir.

4.1.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Puan Ortalamaları

Tablo 15 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ölçeği puan ortalamalarının 3,57 olduğu görülmektedir. Ölçekteki düzey aralıklarına ilişkin olarak her bir maddeden alınabilecek en yüksek puanın 5,00 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin puan ortalamalarının “Bana Uygun” düzey aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar

	N	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS
Öğretim Yöntemleri Ölçeği Puan Ortalamaları	218	2,74	4,69	3,5756	.31235

4.1.1.2.İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri cinsiyet durumuna göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulgular

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	p
Dilbilgisi çeviri yöntemi	Kadın	170	109,67	18644,50	4050,500	,939
	Erkek	48	108,89	5226,50		
İletişimci Dil Öğretim yöntemi	Kadın	170	115,64	19658,50	3036,500	,006
	Erkek	48	87,76	4212,50		
İşitsel Dilsel Yöntem	Kadın	170	112,66	19152,00	3543,000	,162
	Erkek	48	98,31	4719,00		
Düzvarım Yöntemi	Kadın	170	113,49	19293,00	3402,000	,078
	Erkek	48	95,38	4578,00		
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	Kadın	170	115,59	19650,00	3045,000	,007
	Erkek	48	87,94	4221,00		

Tablo 16'da görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin İletişimci Dil Öğretim Yöntemi kadın İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p = 0.006 < 0.05$). Aynı şekilde Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi de kadın İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı biçimde farklılık göstermiştir ($p = 0.007 < 0.059$).

4.1.2. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Görev Yaptıkları Okul Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin görev yaptıkları okul türü durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Görev Yapılan Okul					
	Türü	N	Sıra Ort.	H	p
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Devlet İlkokul	22	97,48	3,565	,614
	Devlet Ortaokul	123	111,74		
	Devlet Lise	55	103,53		
	Özel İlkokul	10	117,25		
	Özel Ortaokul	5	133,40		
	Özel Lise	3	149,83		
	Toplam	218			
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	Devlet İlkokul	22	108,32	7,911	,161
	Devlet Ortaokul	123	113,38		
	Devlet Lise	55	98,17		
	Özel İlkokul	10	114,85		
	Özel Ortaokul	5	163,00		
	Özel Lise	3	59,67		
	Toplam	218			
İşitsel Dilsel Yöntem	Devlet İlkokul	22	128,41	13,739	,017
	Devlet Ortaokul	123	104,50		
	Devlet Lise	55	99,29		
	Özel İlkokul	10	152,65		
	Özel Ortaokul	5	170,80		
	Özel Lise	3	117,00		
	Toplam	218			
Düzvarım Yöntemi	Devlet İlkokul	22	119,64	13,069	,023
	Devlet Ortaokul	123	108,17		
	Devlet Lise	55	96,29		

	Özel İlkokul	10	156,60		
	Özel Ortaokul	5	164,60		
	Özel Lise	3	83,00		
	Toplam	218			
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	Devlet İlkokul	22	123,32	8,816	,117
	Devlet Ortaokul	123	113,30		
	Devlet Lise	55	89,52		
	Özel İlkokul	10	123,70		
	Özel Ortaokul	5	139,10		
	Özel Lise	3	122,17		
	Toplam	218			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Özel İlkokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İşitsel-Dilsel Yöntemi tercih ettikleri ($p= 0.017 < 0.05$), özel ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin ise Düzvarım Yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır ($p= 0.023 < 0.05$). Diğer okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenler açısından ise görev yapılan okul türü ile tercih edilen öğretim yöntemi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.1.3. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “ İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile mesleki kıdemleri durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

	Mesleki kıdem	N	Sıra Ort.	H	p
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	1-5 yıl	53	113,68	2,711	,438
	6-10 yıl	53	119,07		
	11-15 yıl	47	101,41		
	16 yıl ve üstü	65	104,14		
	Toplam	218			
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	1-5 yıl	53	124,52	4,611	,203
	6-10 yıl	53	109,31		
	11-15 yıl	47	105,18		
	16 yıl ve üstü	65	100,53		
	Toplam	218			
İşitsel Dilsel Yöntem	1-5 yıl	53	117,41	10,695	,013
	6-10 yıl	53	128,57		
	11-15 yıl	47	100,90		
	16 yıl ve üstü	65	93,72		
	Toplam	218			
Düzvarım Yöntemi	1-5 yıl	53	109,60	,817	,845
	6-10 yıl	53	113,43		
	11-15 yıl	47	102,63		
	16 yıl ve üstü	65	111,18		
	Toplam	218			
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	1-5 yıl	53	122,63	4,368	,224
	6-10 yıl	53	113,20		
	11-15 yıl	47	99,67		
	16 yıl ve üstü	65	102,88		
	Toplam	218			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan İngilizce öğretmenlerinin İşitsel-Dilsel Yöntemi tercih etme noktasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p= 0.013 < 0.05$) .

4.1.4. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri mezun oldukları lise türü durumuna farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lise Türü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ort.	H	p
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Anadolu Lisesi	75	110,05	1,936	,858
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	109,66		
	Süper Lise	48	111,82		
	Genel Lise	35	101,04		
	Kolej	10	128,85		
	Meslek Lisesi	3	90,17		
	Toplam	218			
İletişimci Dil Öğretim yöntemi	Anadolu Lisesi	75	110,35	4,490	,417
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	97,21		
	Süper Lise	48	112,88		
	Genel Lise	35	108,77		
	Kolej	10	143,05		
	Meslek Lisesi	3	123,33		
	Toplam	218			
İşitsel Dilsel Yöntem	Anadolu Lisesi	75	109,61	2,155	,827
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	104,13		
	Süper Lise	48	109,95		
	Genel Lise	35	110,77		
	Kolej	10	133,55		
	Meslek Lisesi	3	88,67		
	Toplam	218			
Düzvarım Yöntemi	Anadolu Lisesi	75	106,09	1,072	,957
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	105,61		
	Süper Lise	48	111,50		
	Genel Lise	35	116,43		

	Kolej	10	117,55		
	Meslek Lisesi	3	116,00		
	Toplam	218			
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	Anadolu Lisesi	75	105,53	5,701	,336
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	104,29		
	Süper Lise	48	105,61		
	Genel Lise	35	118,63		
	Kolej	10	150,00		
	Meslek Lisesi	3	111,17		
	Toplam	218			

Tablo 19 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin yapılan analiz sonucuna göre mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

4.1.5. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Mezun oldukları Fakülte Türü Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “ İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yönteminin mezun oldukları fakülte türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

	Mezun olunan fakülte türü	N	Sıra Ort.	H	p
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Eğitim Fakültesi	161	101,72	15,049	,001
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	135,25		
	Mühendislik Fakültesi	2	28,00		
	Toplam	218			
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	Eğitim Fakültesi	161	105,17	3,070	,216
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	121,19		
	Mühendislik Fakültesi	2	136,75		
	Toplam	218			
İşitsel Dilsel Yöntem	Eğitim Fakültesi	161	100,29	16,325	,000
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	138,31		
	Mühendislik Fakültesi	2	58,75		

	Toplam	218			
	Eğitim Fakültesi	161	99,36	16,046	,000
Düzvarım Yöntemi	Fen Edebiyat Fakültesi	55	138,24		
	Mühendislik Fakültesi	2	135,25		
	Toplam	218			
	Eğitim Fakültesi	161	103,32	6,087	,048
Göreve Dayalı Öğretim	Fen Edebiyat Fakültesi	55	127,53		
Yöntemi	Mühendislik Fakültesi	2	111,50		
	Toplam	218			

Tablo 20’de gösterilen sonuçları incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Tablo 19 incelendiğinde, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin Dilbilgisi Çeviri Yöntemini ($p= 0.001 < 0.05$), İşitsel-Dilsel Yöntemi ($p= 0.000 < 0,05$), Düzvarım Yöntemini ($p= 0.000 < 0.05$) ve Göreve Dayalı Yöntemi ($p= 0.048 < 0.05$) diğer fakülte türlerinden mezun olmuş öğretmenlere nazaran daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.6. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin pedagojik formasyon alma/almama durumlarına göre kullandıkları öğretim yöntemleri farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. İngilizce Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Durumları İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Durumu						
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Aldım	211	108,82	22961,00	595,000	,381	
	Almadım	7	130,00	910,00			
	Toplam	218					
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	Aldım	211	109,95	23199,50	643,500	,560	
	Almadım	7	95,93	671,50			
	Toplam	218					
İşitsel Dilsel Yöntem	Aldım	211	109,08	23015,00	649,000	,584	
	Almadım	7	122,29	856,00			
	Toplam	218					
Düzvarım Yöntemi	Aldım	211	108,60	22915,00	549,000	,246	
	Almadım	7	136,57	956,00			
	Toplam	218					
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	Aldım	211	109,82	23171,00	672,000	,684	
	Almadım	7	100,00	700,00			
	Toplam	218					

Tablo 21’de görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin pedagojik formasyon alma/almama durumlarına göre kullandıkları öğretim yöntemlerinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

4.1.7. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Akademik Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “ İngilizce öğretmenlerinin akademik eğitim durumlarına göre kullandıkları öğretim yöntemleri farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İngilizce Öğretmenlerinin Akademik Eğitim Durumları İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

	Akademik eğitim durumu	N	Sıra Ort.	H	p
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Lisans	191	110,83	,738	,691
	Yüksek lisans	26	100,62		
	Doktora	1	86,50		
	Toplam	218			
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	Lisans	191	108,75	3,356	,187
	Yüksek lisans	26	118,96		
	Doktora	1	6,00		
	Toplam	218			
İşitsel Dilsel Yöntem	Lisans	191	110,73	,995	,608
	Yüksek lisans	26	102,33		
	Doktora	1	61,50		
	Toplam	218			
Düzvarım Yöntemi	Lisans	191	110,09	,210	,900
	Yüksek lisans	26	105,98		
	Doktora	1	88,50		
	Toplam	218			
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	Lisans	191	110,07	1,238	,539
	Yüksek lisans	26	107,94		
	Doktora	1	40,50		
	Toplam	218			

Tablo 22’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin akademik eğitim durumlarına göre kullandıkları öğretim yöntemlerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.1.8. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Haftalık Ders Yüğü Değişkeni Açısından Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “ İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders yüğü durumuna göre kullandıkları öğretim yöntemleri farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. İngilizce Öğretmenlerinin Haftalık Ders Yüğü İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

	Haftalık ders yüğü	N	Sıra Ort.	H	p
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	10-20 saat	70	103,18	1,268	,531
	21-30 saat	126	111,46		
	30 dan fazla	22	118,36		
	Toplam	218			
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	10-20 saat	70	103,93	,882	,643
	21-30 saat	126	111,59		
	30 dan fazla	22	115,27		
	Toplam	218			
İşitsel Dilsel Yöntem	10-20 saat	70	101,26	7,525	,023
	21-30 saat	126	108,22		
	30 dan fazla	22	143,05		
	Toplam	218			
Düzvarım Yöntemi	10-20 saat	70	108,35	3,563	,168
	21-30 saat	126	105,99		
	30 dan fazla	22	133,25		
	Toplam	218			
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	10-20 saat	70	101,60	2,164	,339
	21-30 saat	126	111,66		
	30 dan fazla	22	122,27		
	Toplam	218			

Tablo 23'te görüldüğü gibi ders yükleri 30'dan fazla olan öğretmenlerin İşitsel-Dilsel Yöntemi daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır ($p= 0.023 < 0.05$).

4.1.9. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Değişkeni Açısından Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak “ İngilizce öğretmenlerinin hazırlık sınıfı eğitimi alma/almama durumlarına göre kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemleri farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Durumları İle Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması

İngilizce hazırlık		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
	Sınıfı Eğitimi					
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Aldım	166	107,73	17884,00	4023,000	,459
	Almadım	52	115,13	5987,00		
	Toplam	218				
İletişimci Dil Öğretim Yöntemi	Aldım	166	105,63	17535,00	3674,000	,103
	Almadım	52	121,85	6336,00		
	Toplam	218				
İşitsel Dilsel Yöntem	Aldım	166	103,00	17098,50	3237,000	,006
	Almadım	52	130,24	6772,50		
	Toplam	218				
Düzvarım Yöntemi	Aldım	166	105,67	17541,50	3680,500	,108
	Almadım	52	121,72	6329,50		
	Toplam	218				
Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi	Aldım	166	107,01	17763,50	3902,500	,296
	Almadım	52	117,45	6107,50		
	Toplam	218				

Tablo 24’te görüldüğü gibi, hazırlık sınıfı eğitimi almayan İngilizce öğretmenlerinin İşitsel-Dilsel Yöntemi daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır ($p= 0.006 < 0.05$).

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin “TPACK ölçeğinden” aldıkları puanlar ile bağımsız değişkenleri analiz edilecektir.

4.2.1. İngilizce Öğretmenlerinin TPACK Ölçeğine İlişkin Puan Ortalamaları

Tablo 25’te İngilizce öğretmenlerinin TPACK ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının 4,18 olduğu görülmektedir. TPACK ölçeğindeki düzey

aralıklarına ilişkin olarak “3,68 – 5,00” aralığının ileri düzey aralığında olduğu bilinmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin TPACK ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının “İleri Düzey” düzey aralığında olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin TPACK Ölçeğine İlişkin Puan Ortalamaları

	N	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS
TPACK Ölçeği Ortalama	218	2,21	5,00	4,18	,54468

4.2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri cinsiyet durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Tasarım	Kadın	170	109,48	18612,00	4077,000	,994
	Erkek	48	109,56	5259,00		
	Toplam	218				
Uygulama	Kadın	170	112,17	19069,50	3625,500	,238
	Erkek	48	100,03	4801,50		
	Toplam	218				
Etik	Kadın	170	114,74	19506,50	3188,500	,020
	Erkek	48	90,93	4364,50		
	Total	218				
Uzmanlık	Kadın	170	112,69	19158,00	3537,000	,155
	Erkek	48	98,19	4713,00		
	Toplam	218				

Tablo 26’da görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliği alt boyutlarından etik boyutunda kadın İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p= 0,020 < 0,05$).

4.2.3. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri görev yapılan okul türü durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	Görev Yapılan Okul				
	Türü	N	Sıra Ort.	H	p
Tasarım	Devlet İlkokul	22	117,23	10,231	0,69
	Devlet Ortaokul	123	107,33		
	Devlet Lise	55	98,95		
	Özel İlkokul	10	158,10		
	Özel Ortaokul	5	151,20		
	Özel Lise	3	103,83		
	Toplam	218			
Uygulama	Devlet İlkokul	22	99,36	8,594	,126
	Devlet Ortaokul	123	110,34		
	Devlet Lise	55	100,32		
	Özel İlkokul	10	136,95		
	Özel Ortaokul	5	170,90		
	Özel Lise	3	124,00		
	Toplam	218			
Etik	Devlet İlkokul	22	113,89	3,638	,603
	Devlet Ortaokul	123	109,41		
	Devlet Lise	55	101,38		
	Özel İlkokul	10	119,00		
	Özel Ortaokul	5	148,10		
	Özel Lise	3	133,83		

	Toplam	218			
Uzmanlık	Devlet İlkokul	22	106,45	10,932	0,53
	Devlet Ortaokul	123	115,37		
	Devlet Lise	55	90,25		
	Özel İlkokul	10	125,60		
	Özel Ortaokul	5	164,20		
	Özel Lise	3	99,33		
	Toplam	218			

Tablo 27 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin hiçbir alt boyutta görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.4. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri mesleki kıdem değişkeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	H	p
Tasarım	1-5 yıl	53	125,64	6,809	,078
	6-10 yıl	53	114,75		
	11-15 yıl	47	97,96		
	16 yıl ve üstü	65	100,41		
	Toplam	218			
Uygulama	1-5 yıl	53	111,08	3,675	,299
	6-10 yıl	53	119,68		
	11-15 yıl	47	95,73		
	16 yıl ve üstü	65	109,87		

	Toplam	218			
Etik	1-5 yıl	53	122,11	3,654	8,114
	6-10 yıl	53	111,68		
	11-15 yıl	47	103,44		
	16 yıl ve üstü	65	101,82		
	Toplam	218			
Uzmanlık	1-5 yıl	53	126,57	8,114	0,44
	6-10 yıl	53	113,48		
	11-15 yıl	47	92,27		
	16 yıl ve üstü	65	104,80		
	Toplam	218			

Tablo 28’de görüldüğü gibi, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri uzmanlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p= 0,044 < 0,05$).

4.2.5. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri mezun oldukları lise türü durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lise Türü İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	Mezun olunan lise türü	N	Sıra Ort.	H	p
Tasarım	Anadolu Lisesi	75	106,54	4,058	,541
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	112,06		
	Süper Lise	48	100,02		
	Genel Lise	35	115,33		
	Kolej	10	137,00		
	Meslek Lisesi	3	135,33		
	Toplam	218			
Uygulama	Anadolu Lisesi	75	100,33	10,247	,069
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	100,61		
	Süper Lise	48	113,54		
	Genel Lise	35	120,30		
	Kolej	10	159,85		
	Meslek Lisesi	3	119,50		
	Toplam	218			
Etik	Anadolu Lisesi	75	116,07	4,048	,543
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	97,32		
	Süper Lise	48	113,61		
	Genel Lise	35	102,76		
	Kolej	10	125,55		
	Meslek Lisesi	3	95,50		
	Toplam	218			
Uzmanlık	Anadolu Lisesi	75	111,83	3,677	,597
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	105,94		
	Süper Lise	48	104,70		
	Genel Lise	35	111,00		
	Kolej	10	137,75		
	Meslek Lisesi	3	72,17		
	Toplam	218			

Tablo 29’da görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile mezun oldukları lise türü durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir.

4.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri mezun oldukları fakülte türü durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Türü İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	Mezun Olunan Fakültetürü	N	Sıra Ort.	H	p
Tasarım	Eğitim Fakültesi	161	101,25	11,628	,003
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	131,19		
	Mühendislik Fakültesi	2	177,00		
	Toplam	218			
Uygulama	Eğitim Fakültesi	161	98,46	19,150	,000
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	141,35		
	Mühendislik Fakültesi	2	122,25		
	Toplam	218			
Etik	Eğitim Fakültesi	161	101,44	12,858	,002
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	134,81		
	Mühendislik Fakültesi	2	62,50		
	Toplam	218			
Uzmanlık	Eğitim Fakültesi	161	102,54	8,780	,012
	Fen Edebiyat Fakültesi	55	130,85		
	Mühendislik Fakültesi	2	83,00		
	Toplam	218			

Tablo 30’da görüldüğü gibi mühendislik fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin teknopedagoji tasarım alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p= 0,003 < 0,05$). Fen edebiyat fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin ise teknopedagoji alt boyutlarından uygulama ($p= 0,000 < 0,05$) , etik ($p= 0,002 < 0,05$) ve uzmanlık ($p= 0,012 < 0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

4.2.7. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri pedagojik formasyon alma/almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. İngilizce Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Alma/Almama Durumları İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Pedagojik Formasyon						
	Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Tasarım	Aldım	211	108,14	22818,00	452,000	,080
	Almadım	7	150,43	1053,00		
	Toplam	218				
Uygulama	Aldım	211	108,47	22888,00	522,000	,186
	Almadım	7	140,43	983,00		
	Toplam	218				
Etik	Aldım	211	109,29	23060,50	694,500	,787
	Almadım	7	115,79	810,50		
	Toplam	218				
Uzmanlık	Aldım	211	110,48	23310,50	532,500	,205
	Almadım	7	80,07	560,50		
	Toplam	218				

Tablo 31’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri pedagojik formasyon alma ya da almama durumları bakımından farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.8. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Akademik Eğitim Durumları Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri akademik eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. İngilizce Öğretmenlerinin Akademik Eğitim Durumları İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

	Akademik Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	H	p
Tasarım	Lisans	191	105,87	5,655	0,59
	Yüksek lisans	26	136,87		
	Doktora	1	90,50		
	Toplam	218			
Uygulama	Lisans	191	110,43	,737	,692
	Yüksek lisans	26	104,38		
	Doktora	1	64,00		
	Toplam	218			
Etik	Lisans	191	112,71	5,751	,056
	Yüksek lisans	26	89,85		
	Doktora	1	7,50		
	Toplam	218			
Uzmanlık	Lisans	191	107,99	2,149	,341
	Yüksek lisans	26	122,79		
	Doktora	1	51,50		
	Toplam	218			

Tablo 32’de görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri, akademik eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

4.2.9. İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İngilizce Hazırlık Okuma Değişkeni Açısından Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak “İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri İngilizce hazırlık okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33. İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Hazırlık Sınıfı Eğitimi Alma/Almama Durumları İle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

İngilizce Hazırlık				U	p
	Sınıfı Eğitimi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	
Tasarım	Aldım	166	105,37	17491,00	3630,000 ,083
	Almadım	52	122,69	6380,00	
	Toplam	218			
Uygulama	Aldım	166	104,97	17425,00	3654,000 ,057
	Almadım	52	123,96	6446,00	
	Toplam	218			
Etik	Aldım	166	109,95	18251,00	4242,000 ,851
	Almadım	52	108,08	5620,00	
	Toplam	218			
Uzmanlık	Aldım	166	108,57	18022,00	4161,000 ,693
	Almadım	52	112,48	5849,00	
	Toplam	218			

Tablo 33’te görüldüğü gibi İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri İngilizce hazırlık okuma ya da okumama durumları bakımından farklılık göstermemiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ile TPAB düzeyleri ile ilgili sonuç ve önerilerin yanı sıra araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri incelenmiş, araştırmaya 218 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden, Öğretim Yöntemleri Ölçeği ve TPACK Ölçeğine ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında Parametrik olmayan yöntemlerden Spearman Korelasyondan, İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetleri, pedagojik formasyon alma/almama durumları ve İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi alma/almama durumları ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden, İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, mezun oldukları lise türleri, mezun oldukları fakülte türleri, akademik eğitim durumları ve haftalık ders yükleri ile Teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasında da Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğretim yöntemleri ölçeği puan ortalamalarının 3,57 olduğu görülmüştür. Ölçekteki düzey aralıklarına ilişkin olarak her bir maddeden alınabilecek en yüksek puanın 5,00 olduğu göz önüne alındığında, İngilizce öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine ilişkin puan ortalamalarının “Bana Uygun” düzey aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve yapılan analiz

sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin İletişimci Dil Öğretim Yöntemini ve Göreve Dayalı Öğretim Yöntemini kullanımları kadın İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Turan (2018) ise çalışmasında erkek İngilizce öğretmenlerinin Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'ni tercih ettikleri yönde bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak İngilizce öğretmenlerinin TPACK ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre teknopedagojik eğitim yeterliklerinin “İleri Düzey” aralığında olduğu görülmüştür. Teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, yapılan analiz sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliği alt boyutlarından olan etik boyutu noktasında kadın İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer bir biçimde alanyazında kadın öğretmenlerin teknoloji kullanımında erkek öğretmenlere nazaran daha etik davrandığı sonucuna ulaşılan başka çalışmalar da vardır (Turan, 2018). Ayrıca Kaya'nın (2019) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Keleş'in (2019) yapmış olduğu araştırmadan elde edilen bulgulara göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarına göre yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, özel ilkokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İşitsel-Dilsel Yöntemi tercih ettikleri, özel ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin ise Düzvarım Yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Bunun nedeninin özel okullardaki İngilizce ders saatlerinin, devlet okullarındaki İngilizce ders saatlerinden daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir, zira bu yöntemlerin uygulanması diğerlerine nazaran daha çok zaman gerektirmektedir. Diğer okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenler

açısından ise görev yapılan okul türü ile tercih edilen öğretim yöntemi arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı bu görüşü destekler niteliktedir. Kaygın ve Yanpar-Yelken, (2009) yaptıkları araştırmada özel ilköğretim okullarında İngilizce öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri yöntemin İletişimci yöntem olduğunu bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bunun sebebinin bahsedilen araştırmanın görece eski bir araştırma olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, yapılan analiz sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin hiçbir alt boyutta görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, yapılan analiz sonucuna göre kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan İngilizce öğretmenlerinin İşitsel-Dilsel Yöntemi tercih etme noktasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu da nispeten genç öğretmenlerin dilbilgisinin temele alındığı yöntemlerden çok iletişime dayalı öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum ülkemizdeki yabancı dil öğretimi açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, yapılan analiz sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin uzmanlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri mezun oldukları lise türü değişkeni bakımından bir farklılığın söz konusu olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda mezun olunan hiçbir lise türüne göre tercih edilen yöntemlerin farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin mezun oldukları lise türü değişkeni bakımından ele alındığında, İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile mezun oldukları lise türü durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir.

İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yönteminin mezun olunan fakülte türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin Dilbilgisi Çeviri Yöntemini, İşitsel-Dilsel Yöntemini, Düzvarım Yöntemini ve Göreve Dayalı Yöntemi diğer fakülte türlerinden mezun olmuş öğretmenlere nazaran daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bu da Fen Edebiyat Fakültesi çıkışlı İngilizce öğretmenlerinin dersleri esnasında tek bir yöntem üzerinde yoğunlaşmak yerine, hemen hemen tüm yöntemlerden faydalandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulguların alanyazındaki benzer çalışmalardan farklılık gösterdiği görülmüştür. Örneğin, Turan 'ın (2018) araştırmasında Eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi çıkışlı olan İngilizce öğretmenlerinin benzer yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri güncel yabancı dil öğretim yöntemlerine yönelik eğitimlere ihtiyacı olabileceğini düşündürmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, yapılan analiz sonucuna göre mühendislik fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin teknopedagoji tasarım alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum mühendislik fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin teknolojiye dayanarak derslerini daha iyi tasarlayabildiklerini göstermektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin ise teknopedagoji alt boyutlarından uygulama, etik ve uzmanlık alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu da Fen Edebiyat Fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin teknoloji uygulamalarında etik kurallara daha bağlı ve uzmanlık gerektiren noktalarda daha donanımlı olduklarına işaret etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin pedagojik formasyon alma/almama değişkeni bakımından kullandıkları öğretim yöntemleri farklılık göstermekte midir sorusu yanıt aranmış, yapılan analiz sonucunda İngilizce öğretmenlerinin pedagojik formasyon alma/almama durumlarına göre kullandıkları öğretim yöntemlerinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri pedagojik formasyon alma/almama değişkeni bakımından incelenmiş, bu değişken bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin akademik eğitim durumları değişkeni bakımından kullandıkları öğretim yöntemlerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce öğretmenlerinin akademik eğitim durumlarına göre kullandıkları öğretim yöntemlerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin akademik eğitim durumu değişkeni açısından incelenmiş, yapılan analiz sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerinin, akademik eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür.

İngilizce öğretmenlerinin haftalık ders yükü değişkenine göre kullandıkları öğretim yöntemlerinin farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmış, bu doğrultusunda yapılan analiz sonucunda ders yükleri 30'dan fazla olan öğretmenlerin İşitsel-Dilsel Yöntemi daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakarak, ders yükü fazla olan öğretmenlerin görece daha az yorucu olan, öğrenci merkezli yöntemleri tercih ettikleri düşünülmektedir. Turan'ın (2018) araştırma bulgularına göre ise ders yükü az olan öğretmenlerin ders yükü fazla olan öğretmenlere göre, dil bilgisi çeviri yöntemini (klasik yöntemleri) daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

“İngilizce öğretmenlerinin hazırlık sınıfı eğitimi alma/almama durumlarına göre kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemleri farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analiz sonucunda hazırlık sınıfı eğitimi almayan

öğretmenlerin İşitsel-Dilsel Yöntemden daha fazla faydalandıkları ortaya çıkmıştır. İngilizce hazırlık sınıflarında yoğun bir İngilizce eğitimi verilmesi ve ders saatlerinin yeterli olmasından dolayı öğrencilere sıklıkla diyaloglar üzerinden hedef dilde pratik yaptırma imkânı vardır. Bu imkândan öğrencilikleri sırasında faydalanamamış öğretmenlerin derslerinde daha fazla faydalanmak istemeleri anlaşılır bir eğilimdir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin İngilizce hazırlık okuma durumuna değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, bu bakımından anlamlı bir farklılık görülememiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ele edilen sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan öneriler “ Teknopedagojik eğitim düzeylerine yönelik öneriler” ve Kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öneriler” olmak üzere iki kısımda verilmiştir.

5.2.1. Teknopedagojik Eğitim Düzeylerine Yönelik Öneriler

İngilizce öğretmenlerinin TPACK ölçeğinden aldıkları puanların sonucunda teknopedagojik eğitim düzeylerinin “İleri Düzey” olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim düzeylerinin bu düzeyde olmasının nedenlerine yönelik araştırmaların, diğer branş öğretmenlerinin de düzeylerinin yükseltilmesi için faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Kadın İngilizce öğretmenleri teknopedagojik eğitim “etik” boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Erkek öğretmenlerin de bu doğrultudaki yeterliklerinin artırılması adına hizmetiçi eğitime alınmalarının sağlanabilir.

6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin uzmanlık alt boyutunda daha ileri düzeyde oldukları görülmüştür. Diğer kıdem aralıklarında görev yapan öğretmenlerin düzeylerinin aynı seviyede olmamalarının nedenleri araştırılarak verilmesi gereken hizmetiçi eğitimlere yön verilebilir.

Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin “uygulama, etik ve uzmanlık alt boyutlarında daha ileri düzeyde oldukları görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin düzeylerinin düşük olmasının nedenleri araştırılarak bu eksikliğin giderilmesi değerlendirilebilir. Ayrıca Mühendislik Fakültesi mezunu olan İngilizce öğretmenlerinin “tasarım” boyutundaki düzeylerinin diğer fakülte mezunlarına göre yüksek oluşunun nedenleri de araştırılabilir.

5.2.2. Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öneriler

Kadın İngilizce öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları İletişimci Dil Öğretim Yöntemi ve Göreve Dayalı Dil öğretim yöntemleri dilbilimcilerin son yıllarda önerdiği yöntemlerden bazılarıdır. Bu doğrultuda erkek İngilizce öğretmenlerinin de hizmetiçi eğitimlerle geliştirilmesi,

Ülkemizdeki İngilizce ğretimi çabalarına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Yalnızca zel ilkokul İngilizce ğretmenlerinin çoğunlukla tercih ettikleri İşitsel-Dilsel Yöntemin görece eski bir yöntem olduğu bilinmektedir. Bu tür okullarda görev yapmakta olan İngilizce ğretmenlerinin güncel ğretim yöntemlerine yönlendirilmeleri ve bu yönde gerekli eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Özel ortaokul İngilizce ğretmenlerinin çoğunlukla tercih ettikleri Düzvarım Yöntemi ile yabancı dilin etkin bir şekilde konuşulması hedeflenmektedir. Bu durum yabancı dil ğretimi açısından önem taşımaktadır. Diğer okul türlerinde görev yapmakta olan İngilizce ğretmenlerinin bu yönteme ağırlık vermemelerinin nedenleri araştırılabilir.

Mesleki kıdemleri 6-10 yıl arasında, ders yükleri haftada otuz saatten fazla olan ve hazırlık sınıfı eğitimi almamış olan İngilizce ğretmenlerinin İşitsel-Dilsel Yöntemden daha fazla faydalandıkları görülmüştür. Bu durum yabancı dil öğrenenlerin iletişime dayalı becerilerinin gelişimine engel oluşturmaktadır. Bunun önüne geçilebilmesi için bu öğretmenlere yönelik olarak yeni ğretim yöntem ve teknikler üzerine eğitimler düzenlenebilir ve öğretmenlerin haftalık ders saati sayıları azaltılabilir.

Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan İngilizce ğretmenlerinin Dilbilgisi eviri Yöntemi, İşitsel Dilsel Yöntem gibi ağ dışı kalmış yöntemlerin yanısıra, günümüz insanının ihtiyaçlarına yönelik teknikler barındıran Düzvarım Yöntemi ve Göreve Dayalı Yöntemi diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlere göre daha çok tercih etmekte oldukları görülmüştür. Bu durum onların güncel ğretim yöntemleri hakkında hizmetiçi eğitim almalarının faydalı olacağını düşündürmektedir.

5.3.Araştırmacılara neriler

İngilizce ğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerinin artırılması için gerekli olan eğitim konularının belirlenebilmesi için bir araştırma yapılabilir.

İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlikleri üzerine bir çalışma yapılabilir.

İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagogik-androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akalın, M. (2015). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği anket:örneklem seçimi-uygun istatistik tekniği-veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alptekin, C., and Alptekin, M. (1984). The Question of culture: EFL teaching in non-english speaking countries. *ELT Journal*, 14-20.
- Argon, T., İsmetoğlu, M., ve Çelik Yılmaz, D. (2015). Branş öğretmenlerinin teknopedagogik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 319-333.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. California: Oak Productions.
- Asher, J. (2012). What is tpr? *TPR-World*, 5-29.
- Atalay, N., ve Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD Journal of Qualitative Research in Education*, 9-27.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barın, E. (1994). Yabancılarla Türkçe'nin öğretimi metodu. *AÜ Tömer Dil Dergisi*, 17-55.
- Başal, A. (2015). English language teachers and technology education (İngilizce öğretmenleri ve teknoloji eğitimi). *Eğitimde Kuram Ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 1496-1511.
- Bayraktar, R. (2015, Haziran). Yüksek lisans tezi. *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Ölçek geliştirme çalışması*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Benton Foundation, EDC/Center for Children & Technology. (2003). *The Sustainability Challenge: Taking Ed-Tech to the Next Level*. Benton Foundation, EDC/Center for Children & Technology.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., and Zelman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica: Rand.
- Berns, M. (1984). The functional-notional approach. *TESOL Quarterly*, 325-329.
- Bilgen, S. (2014, Eylül). Yüksek lisans tezi. *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington D.C: National Academy Press.

Brown, H. (2014). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education Inc.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Cambridge University Press, Modern Languages Division. (2001). <https://www.coe.int/en/web/portal/home>. Temmuz 2020 tarihinde <https://rm.coe.int/1680459f97> adresinden alındı

Cavin, R. (2008). Developing technological content knowledge in preservice teachers through microteaching lesson study . *In society for information Technology&Teacher Education International Conference* , 5214-5220.

Chun, D., and Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 65-80.

Culp, K. M., Honey, M., and Mandinach, E. (2005). A retrospective on twenty years of education technology policy. *J. Educational Computing Research*, 279-307.

Curran, C. A. (1972). *Counseling learning*. New York: Grune&Stratton.

Çakmak, E. (2017). Yüksek lisans tezi. *İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Dereli, İ. (2017). Yüksek lisans tezi. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.

Dursun, M. E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 549-566.

East, M. (2017). Research into practice: the task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 412-424.

EF EPI EF, (2019). *English proficiency index a ranking of 100 countries and regions by english skills*. Education First.

Elkıran, Y. M. (2019). Doktora tezi. *Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1-27.

Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies*

International Periodical for the Languages, Literature and History, 549-566.

Ergüç, B. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil (ingilizce) öğretimi ile ilgili okul yönetiminin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale.

Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ersoy, M., Kabakçı Yurdakul, I., and Ceylan, B. (2016). Investigating preservice teachers' TPACK competencies through the lenses of ICT skills: an experimental study. *Education and Science*, 119-135.

Freeman, D. L., and Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in Language teaching handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. New York: Educational Solutions Worldwide Inc. .

Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 569-582.

Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 44-51.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.

Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. Harlow: Person Longman.

Huang, K.-Y., Chen, Y.-H., and Jang, S.-J. (2020). TPACK in special education schools for SVI: a comparative study between taiwanese and chinese in-service teachers. *International Journal of Disability , Development and Education*, 1-17.

ISTE, (2017). <https://www.iste.org/>. Mart 05/04/2020, tarihinde <https://www.iste.org/standards/for-educators:> <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden alındı

Işıksal, M. (2006). Doktora tezi. *İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye ilişkin alan ve pedagojikiçerik bilgileri üzerine bir çalışma*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 397-408.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, F. (2019). Yüksek lisans tezi. *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi (tpab) yeterliliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi* . Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 383-393.
- Kaya, M. T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi:Afyonkarahisar örneği*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kaya, Z.,ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57-83.
- Kaygın, H., & Yanpar-Yelken, T. (2009). Özel ilköğretim okullarında ingilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin niteliksel olarak belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 318-30.
- Keleş, H. (2019). Yüksek Lisans Tezi. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ve WEB 2.0 teknolojileri hakkındai görüşlerinin incelenmesi*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- Khorasgani, A. T., and Khanegir, M. (2017). Teaching new vocabulary to iranian young FL learners: Using two methods total physical response and keyword method. *International Journal of Langugas' Education and Teaching*, 90-100.
- Kımay, A. U. (2019). Doktora Tezi. *İngilizce öğretiminde teknopedagojik becerileri geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir hizmet içi eğitim programı tasarısı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kocakaya, F. (2015, Aralık). Doktora tezi. *Türkiye, fransa ve isviçre'de öğrenim gören fen alanları öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterliklerinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi* . Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Koehler, M. J., and Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? the development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 131-152.

Koehler, M. J., and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 60-70.

Kumar, C. P. (2013). The eclectic method- theory and its application to the learning of english. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 1-4.

Kutemate, A. J. (2020). Techno pedagogy in higher education: issues and prospects. *Our Heritage Journal*, 497-501.

Lane, R. R. (1978). *English as a second language*. Stanford: Lane Press.

Larsen, D. and Anderson, M. (2000). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. M., and Spada, N. (2013). *How languages are learned* . Oxford: Oxford University Press.

Liwei, H. (2016). Examining efl teachers' technological pedagogical content knowledge and the adaptation of mobile-assisted language learning: a partial least square approach. *Computer Assisted Learning*, 1287-1297.

Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. London: Gordon and Breach Science Publishers.

Macakoğlu, E. E. (2017). Yüksek lisans tezi. *Fatih projesi uygulayan okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi: kastamonu ili örneği*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.

Magnusson, S., Krajcik, J., and Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. G.

Martinovic, D., and Zhang, Z. (2012). Situating ict in the teacher education program: overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 461-469.

MEB. (2006, Kasım). Tebliğler Tergisi. *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara, Türkiye: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/>. Temmuz 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4>

%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf adresinden
alındı

Munoz, M. E., and Forero, M. V. (2010). Teaching english vocabulary through total physical response. *Doktora Tezi*. Pereria, Kolobiya: Universidad Tecnologica de Pereira Facultad de Bellas Artes y Humanidades Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa.

Murat, A. (2013). Yüksek lisans tezi. *Fen bilgisi öğretmeni adaylarının teknopedagogik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarındaki etkisine ilişkin görüşleri*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Murcia, M. C. (1991). *Language teaching approaches: an overview. teaching english as a second or foreign language (3rd Edition)* (s. 9-15). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

National Research Council. (1999). *Being fluent with information technology*. Washington DC: The National Academies Press.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 509-523.

Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

- Öztürk, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 223-238.
- Polat, T. (2018, Temmuz). Yüksek lisans tezi. *Yabancı dil öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Raja, W. D., and Bradheeba, M. (2020). Suggestopedia, the pedagogic approach is a boon to implement nai talim. *UGC Care Journal*, 772-774.
- Raper, R. C. (2018). Doktora tezi. *The relationship between secondary teachers' technological pedagogical content knowledge and technology integration factors*. Virginia: Liberty University.
- Richards, C. (1996). Do the alternative methods of suggestopedia and the silent method have application for introducing interactive approaches to second language teaching in resistant efl contexts? *The English Teacher*, 1-8.
- Richards, J. C., and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge university press.
- Sam, P. (2016). Natural approach of teaching english language on a flipped classroom platform to tertiary level engineering learners. *International Journal of Educational Sciences*, 13-18.
- Samimy, K. K. (1989). A comparative study of teaching japanese in the aAudio-lingual method and the counseling-learning approach. *The Modern Language Journal*, 169-177.

- Saudelli, M. G., and Ciampa, K. (2016). Exploring the role of tpack and teacher self-efficacy: an ethnographic case study of three ipad language arts classes. *Technology, Pedagogy and Education*, 227-247.
- Savaşkan, İ. (2016). Turkey's place in the rankings of the english proficiency ingilizce yeterlilik endeksi verileri ışığında türkiye'nin yeri. *Journal Of Teacher Education And Educators*, 192-208.
- Savignon, S. J. (2002). *Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice*. New Haven: Yale University Press.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., and Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (tpack) the development and validation of an assessment instrument for. *Journal of Research on Technology in Education*, 123-149.
- Shulman, J. H., and Colbert Joel, A. (1988). *The intern teacher casebook*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 4-14.
- Solmaz, İ. (2019). Yüksek lisans tezi. *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sulastri, N., Hartati, T., and Herawati, A. I. (2020). Implementation of techno pedagogy approach-based multiliteration models in improving the skills of writing narration of elementary students. *International conference on elementary education*, 1318-1326.
- Swallow, M. J., and Olofson, M. W. (2017). Contextual understandings in the tpack. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: a “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *teaching and teacher education*, 732-741.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, C. (2006a). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 79-88.
- Tosun, C. (2006b). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 22-42.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 783-805.
- Tuncer, M., ve Bahadır, F. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 839-858.

Turan, Z. A. (2018). Yüksek Lisans Tezi. *İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlikleri algıları ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. Adıyaman.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf. 03 16, 2020 tarihinde <https://www.ted.org.tr/>: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden alındı

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

Ünal, E. (2013, Mart). Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi . Ankara: Ankara Üniversitesi.

Voogt, J., and McKenney, S. (2016). TPACK in teacher education: are we preparing. *Technology, Pedagogy and Education*, 69-83.

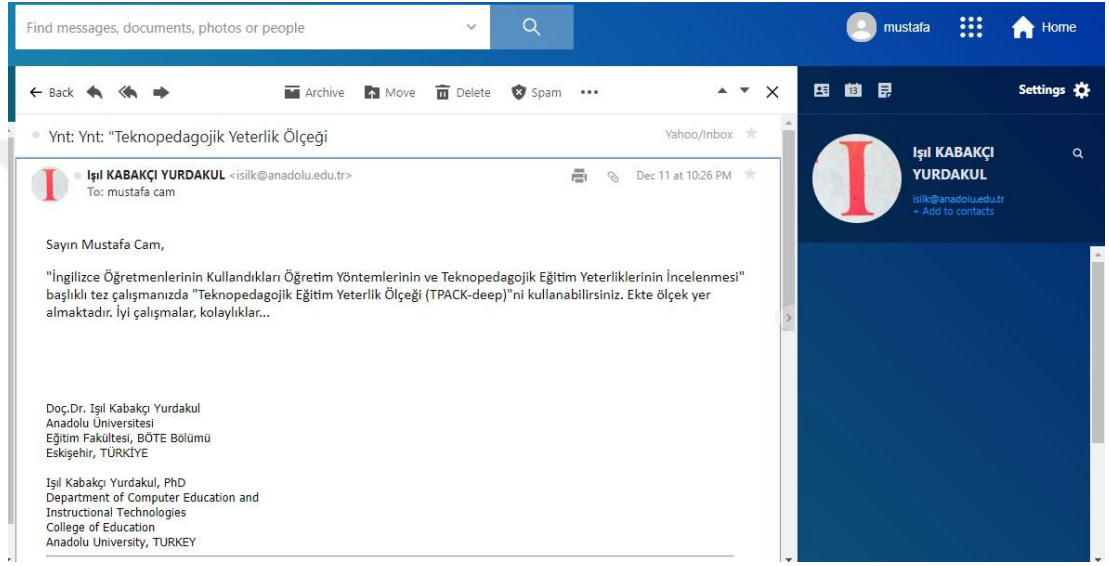
Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Woulton, W. (2009). Linguistics and language teaching in the united states 1940-1960. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 21-41.

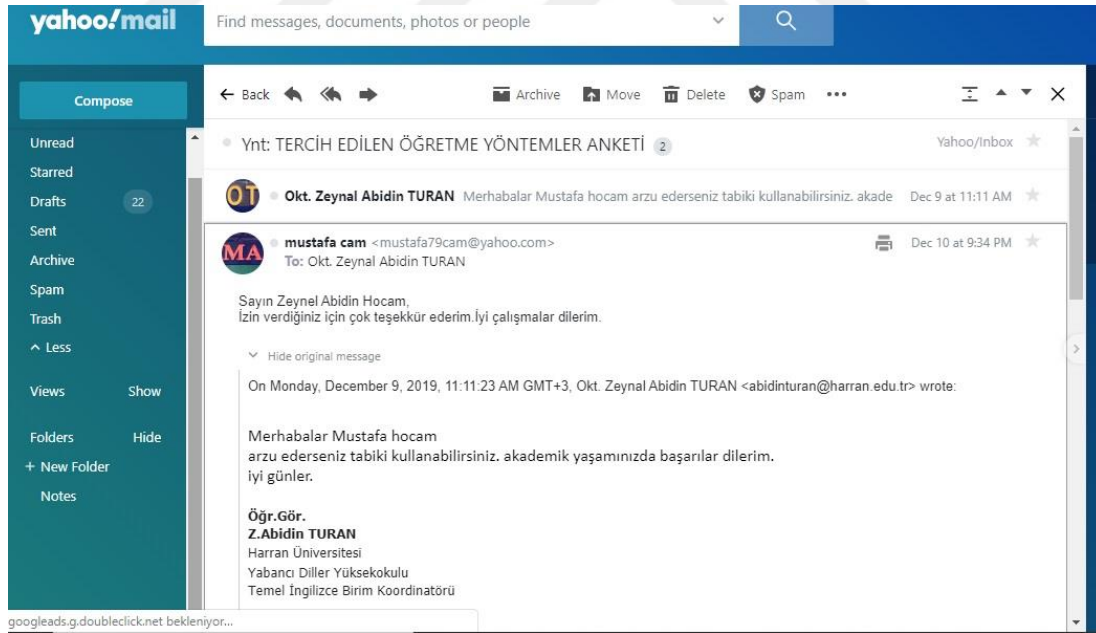
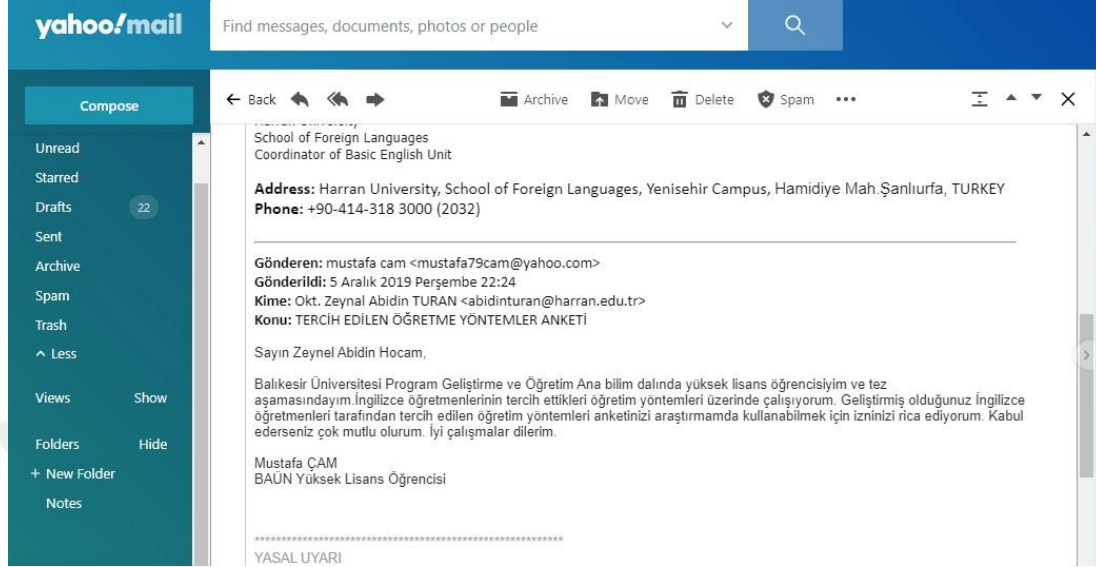
- Yağcı, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1327-1342.
- Yao, C. W., Garcia, C. E., and Collins, C. (2019). English as lingua franca: exploring the challenges and opportunities of english language on vietnamese graduate student learning. *Journal Of The Study Of Postsecondary And Teritary Education*, 209-225.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71-100.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. R., Young, J., Hamilton, C., ve Pratt, S. S. (2019). Evaluating the effects of professional development on urban mathematics teachers TPACK using confidence intervals. *Journal of Research in Mathematics Education*, 312-338.
- Yurdakul, I. K., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., ve Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers&Education*, 964-977.

EKLER

EK-1: TPACK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ



EK-2: TERCİH EDİLEN ÖĞRETME YÖNTEMİ ÖLÇEK İZİNİ



EK-3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE TERCİH EDİLEN ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE TERCİH EDİLEN ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım,

Aşağıda sizin İngilizce eğitimi ve öğretimi alanında kullandığınız yöntemleri belirlemeye yönelik 39 ifade yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve beş seçenekten (BANA ÇOK UYGUN/BANA UYGUN/KARASIZIM/ BANA UYGUN DEĞİL/ BANA HİÇ UYGUN DEĞİL) yalnızca birini işaretleyiniz (X). Lütfen hiçbir ifadeyi atlamayınız. Araştırmaya katılan meslektaşlarımızdan kişisel bilgileri istenmemektedir. Bu çalışma bilimsel amaçlar için yürütülmekte olup verilen yanıtlar gizli tutulacak ve tamamen araştırma amaçlı kullanılacaktır. Görüşleriniz bizim için çok değerlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz

Kadın ☐ Erkek ☐

2. Görev yapmakta olduğunuz okul türü.

Devlet okulu- İlköğretim ☐ devlet okulu lise ☐ devlet ortaokul ☐

Özel okul- İlköğretim ☐ özel okul lise ☐ özel ortaokul ☐

3. Meslekteki kıdem yılınız.

1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üstü ☐

4. Mezun olduğunuz lise türü.

And. Lisesi ☐ AÖL ☐ Süper Lise ☐ Genel Lise ☐ Kolej ☐ diğer ☐

5. Mezun olduğunuz bölüm ve pedagojik formasyon durumu

İngilizce öğretmenliği ☐

İngiliz dili ve edebiyatı Pedagojik formasyon aldım ☐ almadım ☐

Amerikan dili ve edebiyatı Pedagojik formasyon aldım ☐ almadım ☐

İng.Mütercim tercümanlık Pedagojik formasyon aldım ☐ almadım ☐

- Diğer(Belirtiniz) _____ Pedagojik formasyon aldım ☐ almadım ☐
- 6. Akademik eğitim durumunuz.**
Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora ☐
- 7. Haftalık ders yükünüz.**
10-20 saat ☐ 20-30 saat ☐ 30'dan fazla ☐
- 8. İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi aldınız mı?**
Almadım ☐
Aldım ortaokul ☐ lise ☐ Üniversite ☐ Lise ve üniversite ☐

Mustafa ÇAM

İngilizce Öğretmeni

	Bana Çok uygun	Bana Uygun	Kararsızım	Bana Uygun Değil	Bana Hiç Uygun Değil
1- Dilin öğrenilmesi için sınıfta sadece öğretmen otorite olmalıdır.					
2- Yabancı dili öğretirken sınıfta öğrencinin de benim kadar aktif olmasını sağlarım.					
3- Sınıfta, hedef dilden kelimeleri, cümleleri ve diyalogları tüm sınıfa birlikte tekrar ettirerek ve ezberleterek daha iyi öğretirim.					
4- Benim için öğretim dili yalnızca öğrenilen hedef dildir. Öğrencilere açıklama yaparken dahi anadili kullanmam.					
5- Benim için öğretimin ana hedefi iletişimdir.					

6- Öğretim programını eğitimsel görevler ve gerçek hayat görevleri olarak 2 çerçevede oluşturur ve programda görevleri listelerim.					
7- Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletirim.					
8- Öğretirken dilin telaffuz ve tonlama kurallarına tamamen uyarım.					
9- Öğretirken öğretimin daha etkili olması için öğrencilerin en az bir partnerle çalışmasını teşvik ederim.					
10- Yabancı dil öğretirken kelime haznesi geliştirmek çok önemlidir bu yüzden okuma parçalarında geçen tüm kelimeleri liste haline getirip tek tek ezberletirim.					
11- Yabancı dil öğrenen öğrenciden asıl beklentim İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce çeviri yapabilmesidir.					
12- Yabancı dil öğretirken sınıfta hiç ana dil kullanmadan tamamen İngilizce açıklamalar yaparak daha iyi öğretirim.					
13- Öğretirken her şeyi kendim öğretmek yerine bazen öğrencilerinde derse katkı yapmasını sağlarım.					
14- Öğrenciden, duyduğu sözcük ya da kelimenin anlamını bilmesi veya tam çıkaramamış olsa bile, duyduklarını doğrudan tekrar ve taklit etmesini isterim.					

15- Eğitimsel/Gerçek hayat Görevlerini “Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri” başlıkları altında gerçekleştirmeye özen gösteririm.					
16- Sözcük öğretiminde öncelik eş asıllı kelimelere veririm daha sonra, öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükleri seçerek kelimeleri bir bağlam içinde öğretirim. Böylece metinden anlam çıkarma becerisini kazandırırım.					
17- Öğretirken o dilin kültürel yaşamını da öğretirsem öğrencilerin dile tamamen hâkim olmasını sağlarım.					
18- Hata yapmanın dil öğrenmenin bir sonucu olduğunu düşünür bu nedenle hataları mazur görür, not alıp daha sonra düzeltirim.					
19- Sınıfta ana dille karşılaştırmalar yaparsam dili daha iyi öğretirim.					
20- Dil öğretirken amacım öğrencinin dört dil becerisini geliştirmektir.					
21- Öğrenciler tarafından sözel ve yazılı bir şekilde bitirilmiş olan Eğitimsel/Gerçek hayat görevlerinin düzeltilmesinde yardımcı olurum.					
22- Öğretimde okuma ve yazmadan ziyade dinleme ve konuşma becerilerini etkili öğretmeyi hedeflerim.					

23- Eğitimsel/Gerçek hayat görevleri gerçekleşirken yalnızca yönlendirici ve gözlemciyimdir sadece öğrenciler ikiye olacak şekilde eşleştirilir ve görevlerini tamamlamalarını sağlarım.					
24- Öğrencinin yaptığı yanlışları anında geri dönütlerle düzeltir, böylece yanlışın öğrencinin zihnine yerleşmesi engellerim.					
25- Yabancı dil öğretirken gerekli açıklamaları öğrencilerin ana dilinde yaparım.					
26- Sunumların analizini yaparak, Dili inceleme ve dil uygulama etkinlikleriyle dile odaklanma yetisini bir beceri olarak kazandırılmaya çalışırım.					
27- Öğretirken dil bilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalırsam dili daha etkili öğretirim.					
28- Öğrencinin dili öğrenmesi hedef dilde iletişimi öğrenmesidir.					
29- Eğitimsel/Gerçek hayat görevlerinin öğrenciler tarafından sunumunu sağlayarak öğrencilerin birbirinden öğrenmesine olanak sağlarım.					
30- Bir konunun anlaşılması görseller ve hedef dilde kazanılmış kelimelerle mümkün olmuyorsa, pantomim, tahtaya çizme ve örnek gösterimi (demonstrasyon) gibi yöntemleri kullanırım.					

31- Öğretimini dil laboratuvarlarında daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilirim.					
32- Yabancı dil öğretmemde ki temel amaç hedef dili anadil gibi konuşan bireyler yetiştirmektir.					
33- Derslerimde her konunuyu işleyebildiğim altı görev tipi vardır bunlar: Listeleme, düzenleme-sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşımı, proje ve üretimdir.					
34- Yabancı dil öğretirken konuşma becerisi önemli değildir bu yüzden öğrencilerimin telaffuz hatalarına çok dikkat etmem.					
35- Sınıftaki öğrencilere konu başlığı ile ilgili kelime ve kalıpları kullanarak görevleri tanıtır ve gerekli kelimeleri öğretirim.					
36- Bana göre öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır.					
37- Dil öğretiminde genel olarak sonuca değil, öğretim sürecine odaklanırım.					
38- Yabancı dili öğrencilere sınıfta oyun oynatarak daha iyi öğretirim.					

EK-4: Teknopedagojik Eğitim (TPACK) Yeterlikleri Ölçeği**TEKNOPEDAGOJİK EĞİTİM (TPACK)
YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıda verilen teknopedagojik eğitim yeterliklerini inceleyerek bu yeterlikleri karşılama düzeyinizi en uygun biçimde ifade eden yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

		KARŞILAMA DÜZEYİNİZ				
		Kesinlikle Yapamam	Yapama	Kısmen Yapabilirim	Yapabilir	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 laboratuvar 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 öğretim-öğrenme süreci için gereksinime uygun materyal tasarlamak amacıyla teknolojiden yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğretim-öğrenme sürecinin gerçekleştirileceği ortamı teknoloji kullanımına uygun olarak düzenleyebilme	☐	☐	☐	☐	☐
11	Teknolojinin kullanıldığı öğretim-öğrenme süreçlerinde sınıf yöntemini 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 öğrenciyi 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 gerçekleştirecek 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 (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	☐	☐	☐	☐	☐