

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE DİJİTAL
İÇERİKLERİ KULLANMA DURUMLARI

YAZAR
Eda ÖZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ

ORDU- 2025

TEZ KABUL SAYFASI

Eda ÖZER tarafından hazırlanan “*Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçerikleri Kullanma Durumları*” başlıklı bu çalışma, **19.03.2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Prof. Dr. İlker AYDIN Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Mehmet ALVER Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına 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 herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Eda ÖZER

ÖZET

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE DİJİTAL İÇERİKLERİ KULLANMA DURUMLARI

EDA ÖZER

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerikleri kullanma durumlarını incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ilin merkezinde, ilçelerinde ve kırsal bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubunda dersleri gözlemlenen 10 Türkçe öğretmeni, ikinci çalışma grubunda görüşme yapılan 39 Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Veriler, 8 haftalık bir süreçte gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Gözlem formları, betimsel analiz ile görüşme formları ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlem bulgularından hareketle Türkçe öğretmenlerinin ders işleme süreçlerinde genellikle akıllı tahta kullandıkları, sınıflarda akıllı tahta dışında başka bir teknolojik araç-gerecin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde dijital içerik kullandıkları ancak bu içeriklerin yalnızca YouTube, web siteleri ve PowerPoint platformlarıyla sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Derslerinde EBA kullanan öğretmene rastlanmamıştır. Öğretmenlerin kullandığı dijital içeriklerin görsel, işitsel hem görsel hem işitsel türlerde ve materyal-öğretmen etkileşimine izin veren içerikler olduğu belirlenmiştir. Dijital içeriklerin derslerde metne hazırlık, kelime öğretimi ve dil bilgisi konularında kullanıldığı tespit edilmiştir. Dersinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmenin, 40 dakikalık ders süresinde dijital içerik kullanımının sınırlı tutulduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde dijital içerik kullandıkları süreler şöyle belirlenmiştir: Bir öğretmen 5 dakika, iki öğretmen 10 dakika, bir öğretmen 15 dakika, bir öğretmen 25 dakika ve iki öğretmen 40 dakika süreyle dijital içerik kullanmıştır. Ayrıca, Türkçe dersinde dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkilerinin çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve gözlemlere ilişkin araştırmacı değerlendirmesi sunulmuştur. Görüşme bulgularında ise Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun dijital içerik kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediği, öğretmenlerin çoğunluğunun dijital içerik kullanımı konusunda hizmet içi eğitim almadığı, alanların ise eğitimleri yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu, derslerinde dijital içeriklerden ders anlatımında ve etkinlik uygulamalarında faydalandıklarını belirtmiş, derslerinde kullandıkları dijital içerik platformları web siteleri, Web 2.0 araçları, eğitim portalları, sosyal medya, sunu ve video araçları olmak üzere beş ana kategori şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının, derslerinde dijital içerik hazırlamak yerine hazır dijital içerikleri tercih ettikleri, dijital içerik hazırlayan öğretmenlerin ise sunu ve ders notları, etkinlik uygulamaları, zihin haritaları/kavram haritaları, dijital öyküler ve video hazırladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, dijital içerik kullanılarak yürütülen derslerde öğrencilerin derse daha ilgili olduklarını ve aktif bir şekilde katılım sağladıklarını bildirmiştir. Öğretmenler, dijital içerik kullanımını özellikle dinleme becerisi açısından faydalı bulmuştur. Dijital içerik hazırlama ve kullanma konusunda kendilerini geliştirmek için içerik takibi yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, dijital içerik ve teknolojik araçların kullanımında altyapı sorunları yaşadıklarını ifade etmiş ve yaşadıkları sorunlara yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni, Dijital yeterlik, Dijital içerik.

ABSTRACT

TURKISH EDUCATION

THE USE OF DIGITAL CONTENT BY TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN THEIR COURSES

EDA ÖZER

The primary aim of this study is to explore the use of digital content in Turkish language teachers' classroom practices. The study employed a case study, one of the qualitative research methods. The working group consisted of Turkish language teachers working in urban centres, districts, and rural areas within a selected province. Two distinct groups participated in the study: the first group comprised 10 teachers whose classes were observed, while the second group included 39 teachers who participated in semi-structured interviews. Data were collected over an eight-week period through classroom observations and interviews. The observation data were analysed through using descriptive analysis, whereas the interview data were examined through content analysis. Observation findings suggested that Turkish language teachers primarily used smart boards in classrooms, and no additional technological equipment was available. While most teachers incorporated digital content into their lessons, such usage was largely limited to platforms such as YouTube, educational websites, and PowerPoint presentations. None of the teachers used the EBA platform in their classrooms. The digital content used by the teachers was categorized into visual, auditory, both visual and auditory, and content that facilitated interaction between the material and the teacher. Digital content was employed primarily for text preparation, vocabulary instruction, and grammar teaching. However, the use of digital content was limited within the 40-minute class period for the 7 teachers who integrated it into their lessons. The durations for which digital content was used varied: one teacher using it for 5 minutes, two teachers for 10 minutes, one teacher for 15 minutes, one teacher for 25 minutes, and two teachers for 40 minutes. Besides, the study revealed that students' reactions to the use of digital content in Turkish lessons were diverse and the researcher's evaluation of the observations was also presented. The interview findings indicated that the majority of Turkish language teachers demonstrated a positive attitude toward the use of digital content in their lessons. However, most teachers had not received in-service training on the effective use of digital content, and those who had found the training insufficient. In addition, a significant number of teachers reported using digital content both in their lessons and in activity-based applications. They categorized the digital content platforms into five main types: websites, Web 2.0 tools, educational portals, social media, and presentation and video tools. Furthermore, most teachers were identified to prefer using pre-existing digital content rather than creating their own. The teachers who created digital content developed the types of materials including presentations, course notes, activity applications, mind maps/concept maps, digital stories, and videos. Teachers reported that students showed interest and actively participated in lessons that incorporated digital content. They found the use of digital content especially beneficial for improving listening skills. In addition, teachers mentioned that they engaged with the content to improve their own skills in preparing and using digital resources. However, the majority of teachers expressed experiencing infrastructure issues related to the use of digital content and technological tools and provided various recommendations regarding these challenges.

Key Words : Turkish instruction, Turkish teacher, Digital competence, Digital content.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana rehberlik eden, zamanını ayıran, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, sabır ve hoşgörüsünü esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca bana her zaman inanan, güvenen, maddi ve manevi hiçbir desteğini esirgemeyen, başta babam Seyhan ÖZER ve annem Zeynep ÖZER olmak üzere sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Eda ÖZER

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK BEYANI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri.....	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	5
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6 Araştırmanın Varsayımları.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Öğretmen Yetiştirme.....	7
2.2 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme	12
2.3 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri	16
2.4 Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı	23
2.5 Dijital İçerikler.....	26
2.5.1 Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi.....	27
2.5.2 Sanal Gerçeklik Teknolojisi.....	27
2.5.3 Yapay Zekâ Teknolojileri	27
2.5.4 Web 2.0 Araçları.....	28
2.6 İlgili Araştırmalar.....	30
3. YÖNTEM.....	34
3.1 Araştırmanın Modeli.....	34
3.2 Çalışma Grubu	34
3.3 Veri Toplama Araçları	36
3.3.1 Gözlem Formu.....	37
3.3.2 Görüşme Formu.....	37
3.4 Verilerin Toplanması	38
3.5 Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR.....	40

4.1 Gözleme İlişkin Bulgular	40
4.2 Görüşmeye İlişkin Bulgular	47
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1 Gözleme İlişkin Sonuçlar.....	70
5.2 Görüşmeye İlişkin Sonuçlar.....	78
KAYNAKLAR	91
EKLER	107
YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ	109
ÖZ GEÇMİŞ	114



TABLÖLAR

	Sayfa
Tablo 2.1 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı.....	15
Tablo 2.2 Öğretmen Eğitiminde ve MEB'deki Derslerle Bütünleştirilebilecek Dijital Uygulamalar.....	29
Tablo 3.1 Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler.....	35
Tablo 3.1 Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler.....	35
Tablo 4.1 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanmaya İlişkin Düşünceleri.....	48
Tablo 4.2 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanmaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	50
Tablo 4.3 Dijital İçeriklere Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşler.....	52
Tablo 4.4 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçeriklerden Yararlanma Biçimlerine İlişkin Görüşler.....	53
Tablo 4.5 Kullanılan Dijital İçerik Platformlarına İlişkin Görüşler.....	55
Tablo 4.6 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Hazırlama Durumlarına İlişkin Görüşler.....	57
Tablo 4.7 Türkçe Öğretmenlerinin Hazırladıkları Dijital İçeriklere İlişkin Görüşler.....	58
Tablo 4.8 Dijital İçerikle Yürütülen Derslerde Öğrenci Tepkilerine İlişkin Görüşler.....	60
Tablo 4.9 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanımını Faydalı Buldukları Dil Becerilerine İlişkin Görüşler.....	61
Tablo 4.10 Dijital İçerik Hazırlama ve Kullanma Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirdikleri Çalışmalara İlişkin Görüşler.....	63
Tablo 4.11 Dijital İçerik Kullanımı Sürecinde Ortaya Çıkan Zorluklara İlişkin Görüşler.....	64
Tablo 4.12 Dijital İçerik Kullanımı Sürecinde Ortaya Çıkan Zorluklara İlişkin Öneriler.....	68

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Grafik 4.1 Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Teknolojik Araç-Gereçler.....	40
Grafik 4.2 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanma Durumları.....	41
Grafik 4.3 Dijital İçeriklerin Sunulduğu Platformlar.....	41
Grafik 4.4 Dijital İçeriğin Hitap Ettiği Tür.....	42
Grafik 4.5 Dijital İçeriğin İzin Verdiği Etkileşim Türü.....	43
Grafik 4.6 Dijital İçeriğin Kullanıldığı Konular.....	44
Grafik 4.7 Ders İşleme Sürecinde Dijital İçeriğin Kullanıldığı Süre.....	45
Grafik 4.8 Dijital İçerik Kullanımına Yönelik Öğrenci Tepkileri.....	46
Grafik 4.9 Gözleme İlişkin Araştırmacı Değerlendirmesi.....	47
Şekil 2.1. 21. Yüzyıl Dijital Yeterlilik Görünümü.....	17

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

Akt.	: Aktaran
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Aralığı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
YEĞİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
YZ	: Yapay Zekâ

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1 Araştırmanın Problem Durumu

Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği yeni dönemde eğitimin de içinde bulunduğu birçok alanda yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0) olarak adlandırılan bu yeni dönemde yapay zekâ, artırılmış ve sanal gerçeklik, nesnelerin interneti ve robotik teknolojiler gibi yenilikçi kavramlar ön plana çıkmıştır (Fidan ve Cura Yeleğen, 2022, s.153). Yeni yapılanma ile birlikte, eğitimde ezbere dayalı sistem yerini, dijital teknoloji ile desteklenen ve uygulamalı öğrenmeye dayanan bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşım ile dijital teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, dijital içerik üretebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır.

Yeni dijital çağ, eğitimde dijital öğrenme, dijital içerik ve dijital yetkinlik gibi kavramları da beraberinde getirmiştir. Dijital öğrenme, temel olarak öğrenme sürecinde dijital araçların kullanımını ifade etmektedir. Dijital öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de dijital yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında 8 anahtar yetkinlik içerisinde yer alan ‘Dijital Yetkinlik’; bilgiye erişim ve bilginin saklanması, değerlendirilmesi, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s.5).

Millî Eğitim Bakanlığı, teknolojiyi eğitim sürecine entegre etmek ve öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli projeler gerçekleştirmiştir. Bu hedef doğrultusunda atılan adımlar; Bilgisayar Destekli Eğitim (1989-1991), Bilgisayar Laboratuvar Okulları Projesi (1993-1997), Temel Eğitim Projesi (1997-2007), Ortaöğretim Projesi (2006-2010) ve FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesidir (2010) (MEB, 2010, akt. Hazar, 2018, s.1308). Millî Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği bu projeler, öğretmenlerin dijital yeterliklerine ve eğitim sürecinde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasına verilen önemin somut göstergeleridir.

Fatih Projesi kapsamında, çağın gereksinimlerine uygun olarak internet ve bilgisayar teknolojilerinden zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın faydalanılabilmesi için Eğitim

Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur (Deniz ve Demir, 2022, s.107). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 18 Şubat 2020 tarihinde yayımladığı haberde, EBA'nın dijital öğrenme platformu olarak öğretmen ve öğrencilere içerik desteği sunarak onları buluşturan bir bilişim ağı olarak tasarlandığı vurgulanmıştır. Aynı habere göre EBA, okul öncesinden lise düzeyine kadar tüm öğrencilere 1600'den fazla ders ve 20 binden fazla içerik sunan, videolar, belgeseller, animasyonlar ve diğer öğretim materyalleriyle zenginleştirilmiş bir dijital öğrenme platformu olarak tanımlanmıştır. Bu özellikler, EBA'nın dijital öğrenme ve öğretme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirdiğinin göstergesidir.

Teknolojinin eğitim sürecinde kullanılmasında dijital içerikler ön plana çıkmaktadır. MEB (2022) dijital içerik kavramını, eğitim-öğretim sürecini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın, tekrar kullanılabilir şekilde öğrenme ortamlarında elektronik araçlarla kullanılmak üzere tasarlanmış eğitsel araçlar olarak tanımlamıştır. Animasyonlar, videolar, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, benzetimler, eğitsel elektronik oyunlar, kavram ve zihin haritaları, elektronik değerlendirme araçları ve infografikler gibi içerikler eğitimde sıklıkla kullanılan dijital içerikler arasındadır (MEB, 2022, s.6). Öğrenme ve öğretme süreçlerinin çağın ve geleceğin gereksinimlerine uygun hale gelebilmesi için, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital içerik ile teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri önemlidir (Özbek, 2020, s.1). Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı “2023 Eğitim Vizyon Belgesi”, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” gibi belgelerde de dijital teknolojiler konusunda öğretmenlerden beklenen yeterliklere vurgu yapılmıştır.

Öğretim sürecinde öğretmenlerden ve öğrencilerden beklenen dijital yeterlikler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önemli ve gerekli görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, dersin zenginleştirilmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi açısından gerekli görülmüş, ders sürecinde ve uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının kullanımı ve EBA içeriklerinin etkin olarak kullanılmasının gerekliliği üzerine durulmuştur (MEB, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitimdeki dönüşümüne yön veren temel bir çerçeve olarak sunulmuştur. Bu model, dijital yetkinliklere sahip, bilim ve teknolojiyi üreten ve yöneten, aynı zamanda hayat boyu öğrenme kültürünü benimsemiş bireylerin yetiştirilmesini amaçlamakta olup;

aktif öğrenme süreçlerinde video, animasyon, sunu gibi öğretim teknolojilerinin kullanımının yanı sıra, ölçme ve değerlendirme aşamalarında simülasyon, senaryo oluşturma, eğitsel oyun gibi dijital araçların etkili bir şekilde kullanımının önemine vurgu yapmaktadır (MEB, 2024a).

Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine sahip olması için öncelikle öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Yalap ve Gazioğlu (2023), Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu hedefler doğrultusunda öğretmenlere, çevrim içi ve yüz yüze modelleri bir arada yürütüldüğü harmanlanmış içeriklerden oluşan 30 ile 80 saat arasında değişen hizmet içi eğitimler sunulduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada, bakanlığın bilişim politikaları çerçevesinde, 2008 yılında Avrupa Birliği Yeterlik Çerçevesinde kabul edilen yeterlilikleri, Türkiye'nin kültür ve eğitim idealleri doğrultusunda revize ettiği ve bu kapsamda Türkiye Yeterlilik Çerçeve Programı'nın (2016) oluşturulduğuna değinilmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yanı sıra, hizmet öncesi eğitimlerine de önem verilerek, onların dijital becerilerinin güçlendirilmesi ve eğitim teknolojilerine uyum sağlamaları için desteklenmeleri gerekmektedir.

Eğitim ortamında kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Güven ve Sölin, 2012; Uysal ve Yalın, 2012). Kaptan (2022) "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Dijital Öykü Kullanımının Dijital Okuryazarlık, 21. yy. Becerileri, Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde dijital öykü anlatımının öğrencilerin dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri, akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Gruplar halinde gerçekleştirilen dijital öykü destekli öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gümüş (2023) "Dijital Öykülemenin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi" adlı çalışmasında dijital öykülemenin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desenin kullanıldığı çalışmanın nitel bölümünde, Türkçe derslerinde dijital öyküleme yöntemiyle sunulan metinlerin öğrenciler tarafından dikkat çekici ve eğlenceli bulunduğu, metinleri kavramalarına katkı sağladığı ve bu dijital destekli uygulamalara derslerde daha fazla yer verilmesi gerektiği yönünde görüşlerin ifade edildiği belirtilmiştir.

Türkiye'deki çalışmaları kapsayan alan yazını taraması sonucu öğretmenlerin dijital yeterliklerine ilişkin çalışmalara (Süzer, 2022; Özkan Kanat, 2023; Kayadelen, 2023;

Alptekin, 2023; Kılıç, 2023, Çebi ve Reisoğlu, 2019; Ergürtuna, 2023; Özbay, 2022; Akdemir, 2022; Karakuş, 2022; Gümüş, 2021; Fidan ve Cura Yeleğen 2022) ve eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin çalışmalara (Maltepe ve Gültekin, 2017; Mete ve Batıbay; 2019; Öztürk, 2019; Baki, 2022; Kabak, 2020; Karadağ ve Garip, 2021; Şimşek, Direkci ve Koparan, 2021) rastlanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin dijital içerikleri kullanım durumlarına yönelik çalışmaların çoğunlukla sınıf öğretmenliği ve diğer branşlarda yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Türkçe eğitimi alanında dijital içerik kullanımına yönelik gözlem ve görüşme formlarının birlikte kullanıldığı çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle, bu konuda yeni bir araştırma yapılması gerekli görülmüştür.

1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesi, “Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerikleri kullanma durumları nasıldır?” şeklindedir. Araştırma problemine dayanarak belirlenen alt problemler şunlardır:

- Sınıflarda dijital içerik sunmak için ne tür teknolojik araç-gereçler mevcuttur?
- Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerik kullanma durumları nedir? Eğer dijital içerik kullanıyorlarsa, hangi dijital içerik platformlarını tercih etmektedirler?
- Kullanılan dijital içeriğin hitap ettiği tür nedir?
- Kullanılan dijital içerik ne tür etkileşime izin vermektedir?
- Türkçe öğretmenleri hangi konularda dijital içeriklerden faydalanmaktadır?
- Dersin kaç dakikasında dijital içerik kullanılmaktadır?
- Dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkileri nasıldır?
- Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik tutumları nasıldır?
- Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim alma durumları nedir?
- Türkçe öğretmenleri derslerinde dijital içeriklerden nasıl yararlanmaktadır?
- Türkçe öğretmenleri ağırlıklı olarak hangi dijital içerik platformlarını kullanmaktadır?
- Dijital içerik kullanılarak yürütülen derslerde öğrencilerin tutumu nasıldır?
- Türkçe öğretmenleri hangi dil becerilerinde dijital içerik kullanımının yararlı olduğunu düşünmektedir?

- Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaştığı zorluklar nelerdir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerikleri kullanma durumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, dijital içeriğe yönelik öğretmen ve öğrenci tutumları betimlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda, gözlem ve görüşme formunun birlikte kullanıldığı bu çalışmanın alan yazınına katkı sağlaması da amaçlar arasında yer almaktadır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Teknolojinin eğitime entegre edilmesini ve teknoloji ile iç içe yetişen bireylerin etkili ve verimli öğrenmelerini, motivasyonlarını sağlamak için öğretmenlerin dijital içeriklerden yararlanmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital materyalleri kullanabilecek ve tasarlayabilecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013-2024) yılları arasında yayımlanan hizmet içi eğitim planlarına göre, öğretmenler sınıf içi eğitim süreçlerinde kullanabilecekleri teknolojik araçların kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitimlerle desteklenmiştir (MEB, 2024b). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, dijital içerikleri etkili bir şekilde kullanma ve geliştirme kültürüne sahip lider öğretmenler yetiştirileceği, öğretmenlerin dijital eğitim alanında kendilerini geliştirmeleri için istedikleri zaman erişebilecekleri içerik videoları hazırlanacağı ve çevrim içi atölyeler düzenleneceği ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 74-75).

Ana dili ve beceri dersi olan Türkçe dersinin etkili ve verimli öğretiminde dijital içerik kullanımı günümüzde gereklilik haline gelmiştir. Zenginleştirilmiş görsel, işitsel hem görsel hem işitsel içerikler ile öğrencilerin beş duyusuna hitap ederek, bireysel öğrenmenin yanı sıra iş birlikli öğrenmeyi de destekleyerek eğitimin verimi yükseltilmelidir. Ana dili öğrenimindeki başarının diğer derslerdeki başarıyı da etkileyebileceği göz önünde bulundurularak bu çalışmanın alan yazınına katkı sunacağı, elde edilen verilerin Türkçe öğretmenlerine ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırmanın gözlem formu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir ilin merkez ilçesinde bulunan devlet ortaokulları ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın görüşme formu bir ilin merkezinde, ilçelerinde ve kırsal bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın verileri 10 ders gözlemi ve 39 Türkçe öğretmeni görüşleriyle sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların görüşme formunda yer alan soruları samimi, içten ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Öğretmen Yetiştirme

Eğitim, çocukların ve gençlerin toplumda yer edinmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak okulda ya da okul dışında, doğrudan veya dolaylı yollarla yardımcı olma sürecidir (TDK). Ailede başlayan eğitim, okul hayatıyla birlikte yaşam boyu devam etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayımladığı *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* raporunda, toplumsal iyileşme ve gelişmenin sağlanabilmesi için nitelikli öğretmenlerin kaliteli eğitimler vererek öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemeleri gerektiği vurgulanmış, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ise öğretmen yetiştiren kurumların sorumluluğunda olduğu belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, nitelikli öğretmen standartlarını belirlemek amacıyla *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* raporunu hazırlamış ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları tanımlayarak, öğretmenlerin gelişimlerini yönlendirecek temel bir çerçeve sunmayı ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik etmeyi hedeflemiştir (MEB, 2017a, s. 10).

7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre, “*Öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir.*” (MEB, 2024c, s.4). Türkiye’de, öğretmen yetiştirme konusunda birçok farklı uygulama hayata geçirilmiştir. Bu süreçte köy enstitüleri, köy öğretmen okulları, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü gibi kurumlar kurulmuş, 2 yıllık ve 3 yıllık eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları, muvakkat öğretmenler, hızlandırılmış programlar, mektupla öğretmen yetiştirme ve askerliğini öğretmen olarak yapanlar gibi çeşitli modeller geliştirilmiş, öğretmenlik formasyonu ve alan dışı öğretmen atamaları gibi uygulamalar gündeme gelmiştir (Elçiçeği ve Yılmaz, 2020, s.169).

Eğitim planlamalarındaki yanlışlıklar ve aksaklıklar ile eğitime yapılan rastgele müdahaleler sonucunda ortaya çıkan öğretmen açığını gidermek amacıyla öğretmenlik niteliğine sahip olmayan kişilerin bu göreve atanması, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve saygınlığını azaltmış, öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek haline getirmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.210).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecini Atanur Baskan, Aydın ve Madden (2006) şöyle özetlemiştir: 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmualimin okulları, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecindeki ilk adım olmuştur. Cumhuriyet dönemiyle birlikte, öğretmen ihtiyacı, İlk Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri aracılığıyla karşılanmıştır. 1974 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, tüm öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararı alınmış ve bu amaçla ilkokul öğretmeni yetiştirmek için iki yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştur (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006, s. 36-38).

1982 Anayasası ile kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelere bağlı hale getirilen eğitim enstitülerinin yönetim ve planlama merkezi olarak konumlandırılmış ve bu tarihle birlikte, eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek tek tip bir yapı oluşturulması hedeflenmiştir (Akdemir, 2013, s.19). Bu düzenlemeler ile nitelikli ve yeterli öğretmen yetiştirme ihtiyacı tam olarak karşılanamadığı için üniversitelerde yeniden yapılanmaya gidilmiştir.

1994 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle başlatılan Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'nin amaçları, 1996 yılında yeniden değerlendirilerek öğretmen yetiştirme sistemini yenilemeyi de içerecek şekilde genişletilmiş ve 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı kanun ile 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim sistemi kapsamında, sınıf ve branş öğretmeni ihtiyacını karşılamak ve daha kaliteli öğretmenler yetiştirmek amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998, s.3).

YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler ve elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (YÖK, 1998, 3-10):

- Çeşitli alanlarda program geliştirme çalışmaları yürütülmüş, bu çalışmalar sonucunda hazırlanan kaynak öğretim materyalleri, ilgili derslerde kullanılmak amacıyla eğitim fakültelerine iletilmiştir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları lisansüstü, doktora ve doktora sonrası eğitim için yurt dışına gönderilmiştir.
- Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınarak fakültelerin alt yapısı güçlendirilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokol kapsamında, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında iş birliği sağlanmıştır. Bu kapsamda, eğitim fakülteleri ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan seçilen uygulama öğretmenleriyle seminerler düzenlenmiştir.
- Eğitim fakültelerinde yürütülen programların denetimini yapmak ve değerlendirmek için "Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi" kurulmuştur.
- Lisans seviyesinde, 16 farklı öğretmen yetiştirme programı oluşturulmuştur.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programları ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanan programlar arasında uyum sağlanmıştır.
- Öğretmenlik formasyon dersleri, teorik bilgilerin yanı sıra gerçek okul ortamına ve öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerileri ön planda tutarak yapılandırılmıştır. Formasyon dersleri ile alan derslerinin dengeli, aşamalı ve bütüncül bir şekilde düzenlenmesi sağlanmıştır.
- Öğretmenlik formasyon derslerinin büyük bir kısmına uygulama saatleri eklenmiştir. Bu düzenleme ile öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları ve öğretmenlik mesleğini daha derinlemesine tanımaları için okul deneyimleri kazanmaları amaçlanmıştır.
- Gelişen bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanımını ve öğretim materyallerinin geliştirilmesini ön plana alan derslerle, öğretmen adaylarının farklı teknolojileri tanımaları ve öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu sayede, geleceğin öğretmenlerinin teknolojiyi tanıyan, etkili ve verimli bir şekilde eğitim süreçlerine entegre edebilen bireyler olmaları amaçlanmıştır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplini sağlama becerilerini geliştirmek amacıyla, formasyon programına yeni bir ders eklenmiştir.
- Yeni programlarda, öğretmen adaylarının ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre asıl alanları dışında dersler alabilmeleri için seçmeli derslere yer verilmiştir.
- Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri, tüm öğretmenlik programlarına zorunlu dersler olarak dahil edilmiştir.

- Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
- Tüm öğretmen yetiştiren programlara zorunlu bilgisayar dersi eklenmiştir.
- Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır (YÖK, 1998, 3-10).

Millî Eğitim Bakanlığı, aldığı kararlara göre öğretmen alımlarında seçim şartı getirmiş fakat 1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında bu şartı uygulamamış ve mesleki formasyon belgesi aramaksızın öğretmen alımına devam etmiştir (Çelikten vd. 2005, s.211). 1985 yılında ise, öğretmen alımında ilk kez sınav yöntemi uygulanmaya başlanmıştır.

Günümüzde öğretmen yetiştirme programları; adayların seçilmesi, belirli bir süre boyunca planlı bir program çerçevesinde hizmet öncesi eğitim almaları, kamu personeli olarak atanacak öğretmen adaylarının belirlenmesi ve görevdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerini kapsamaktadır (Akdemir, 2013, s.16).

Ulubey (2018) çalışmasında, günümüzdeki öğretmen yetiştirme sürecini şu şekilde özetlemiştir: Üniversite sınavında başarılı olan öğretmen adayları eğitim fakültelerine yerleşmekte ve burada dört yıllık eğitim süreci boyunca kuramsal ve uygulamalı dersler aracılığıyla öğretmen adaylarına genel kültür ve alan bilgisi kazandırılmakta, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim ve beceriler edinmeleri sağlanmaktadır. Sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, ölçme ve değerlendirme ve özel öğretim yöntemleri gibi çeşitli alanlarda eğitimler verilerek öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin geliştirmesi amaçlanmaktadır. Adaylar, bu derslerden edindikleri bilgi ve becerileri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması derslerinde hayata geçirerek öğretmenlik deneyimi edinmektedir.

Öğretmenlik mesleğine giriş, öncelikle aday öğretmenlik olarak başlamaktadır ve aday öğretmenlerin, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 48. maddesinde belirtilen şartları yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, mezun olunan yükseköğretim programının atanılacak alana uygun olması, pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması, yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından alınan diplomaların Yükseköğretim Kurulu tarafından denkliğinin kabul edilmiş olması ve gerekli sınavlardan atanacakları alan için belirlenen taban puanı ve üzerinde uygun puan almış

olmaları, devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmalarına neden olacak herhangi bir ceza almamış olmaları da diğer gereklilikler arasındadır (MEB, 2017c, s.3).

Türkiye'de öğretmenler için beş farklı istihdam şekli belirlenmiştir. Bu istihdam biçimleri; kadrolu öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve asker öğretmenliktir (Soydan, 2012, ss. 2-3).

- a) Kadrolu öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre atanan öğretmenlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen istihdamının temelini oluşturan kadrolu öğretmenler, eğitim-öğretim hizmetlerini asli ve sürekli bir şekilde yerine getirmek üzere görevlendirilmiştir.
- b) Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilk kez 2004-2005 öğretim yılında başlanmıştır. Bu kapsamda, 14.09.2004 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı'na dayanarak, 5.000 İngilizce öğretmeni ve 4.000 bilgisayar öğreticisinin istihdamı gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kapsamı daha geniş bir boyut kazanmıştır. İlk uygulandığında "kısmi zamanlı geçici öğreticilik" olarak adlandırılan sözleşmeli öğretmenlik, Devlet Memurları Kanunu'nda belirtilen istihdam biçimlerinden hangisine dahil olduğu konusunda uzun süre tartışmalara yol açmıştır. 04 Temmuz 2011 tarihli Resmî Gazete 'de yayımlanan karara göre sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenler, 30 gün içinde başvuru şartıyla kadrolu statüye geçirilmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte sözleşmeli öğretmenlik uygulaması fiilen sona ermiş ancak yasal mevzuattaki varlığını sürdürmüştür.
- c) Vekil öğretmenler, öğretmenlerin geçici görev, yasal izin, disiplin cezası veya görevden uzaklaştırma gibi durumlarla görevlerinden ayrıldıkları zaman, yerlerine kurum içinden, diğer kamu kurumlarından ya da dışarıdan vekaleten atanan kişilerdir.
- d) Ücretli öğretmenler, öğretmen sayısının yetersiz olduğu durumlarda, yükseköğretim mezunu kişiler arasından ders ücreti karşılığında görevlendirilen bireylerdir. Bu öğretmenler, yalnızca verdikleri ders saati kadar ücret almaktadır.
- e) Asker öğretmenler, yedek subay adayı olarak belirlenip askerlik şubeleri tarafından test ve mülakat merkezlerine yönlendirilenler arasından, Türk Silahlı

Kuvvetleri'nin ihtiyacının üzerinde bulunmaları nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevlendirilmesi uygun görülen kişilerden seçilmektedir. Bu seçimler, Genelkurmay Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir (Soydan, 2012, ss. 2-3).

2.2 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme

Tüm derslerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi önemlidir ancak ana dilini ve beceri derslerini kapsayan Türkçe öğretiminde, Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi özellikle önem taşımaktadır (Saraç, 2005, s.212). Çünkü Marshall'a (1994, ss. 22-23) göre *"Anadili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Oraya uğramadan geçen hiçbir ders yoktur. Bütün dersler anadiliyle anlatılır"*. Türkçe dersi, öğrencilere sadece günlük yaşam becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda akademik bilgi birikimlerini de artırır. Türkçe dersi ile öğrenciler kişisel, sosyal ve akademik beceriler kazanmaktadır. Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişen öğrenciler, diğer derslerde daha başarılı olabilir ve sosyal yaşamlarında etkili iletişim kurma becerisi kazanır (Topuzkanamış ve Çelik, 2014, s.113). Örneğin, konuşma becerisi gelişmiş bir öğrenci, sosyal çevresinde yaşadığı iletişim problemlerinde veya diğer derslerinde kendisini daha rahat ve etkili bir şekilde ifade edebilmektedir.

1869 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile İlköğretmen Okulu (Darülmuaallimîn-i Sıbyan) müfredatında "Türkçe" ve "yazı" derslerine, Büyük Öğretmen Okulu'nun (Büyük Darülmuaallimîn) İdadî Şubesi müfredatında "Türkçe" ile "Şiir ve İnşa (Nesir)" derslerine, Kız Öğretmen Okulu (Darülmuaallimat) sıbyan ve rüştiye şubelerinin ders programlarında ise "Türkçe dil bilgisi", "okuma", "yazma" ve "süslü yazı" derslerine yer verilmiş, 1914-1915 yıllarında yapılan değişikliklerle de "Türkçe" dersinin öğretim programındaki varlığı devam etmiştir (Taşdemirci, 1999, akt. Elkıran, 2019, s. 22). Bu düzenlemeler, Osmanlı döneminde Türkçe dersine verilen önemin ve Türkçe öğretmenliğinin, o dönemdeki eğitim sisteminde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Farklı dönemlerde gerçekleştirilen Millî Eğitim Şûralarında, öğretmen yetiştirme ve Türkçe öğretimi konularında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Kavcar (1986), Milli Eğitim Şûralarında alınan kararları şu şekilde belirtmiştir: I. Millî Eğitim Şûrası'nda, Yüksek Öğretmen Okulu ve Gazi Eğitim Enstitüsü yönetmelikleri değerlendirilerek öğretmen yetiştirme konusu detaylı bir şekilde ele alınmış, yükseköğretimde ana dilinin önemine vurgu yapılmıştır. II. Millî Eğitim Şûrası'nda, öğretim kurumlarında ana dili

çalışmalarının verimliliğinin artırılması üzerinde durulmuştur. III. Millî Eğitim Şûrası'nda, Ankara'da bir Yüksek Öğretmen Okulu açılması önerilmiş, IV. Millî Eğitim Şûrası'nda ise eğitim enstitülerinin Fen ve Edebiyat bölümleri olarak iki yıllık programlara ayrılması ve Ankara'da ikinci bir Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması gündeme gelmiştir. VII. Millî Eğitim Şûrası'nda, eğitim enstitülerinin edebiyat bölümlerinin Türkçe ile Tarih-Coğrafya-Yurttaşlık Bilgisi olmak üzere iki ayrı alana ayrılması ve yüksek öğretmen okullarının eğitim fakültelerine dönüştürülmesi önerilmiştir. X. Millî Eğitim Şûrası'nda ise temel eğitim ve ortaöğretimde Türkçe öğretiminin önemi vurgulanmıştır. Şuralarda alınan bu kararlar geçmişten günümüze ana dili öğretimine verilen önemi göstermektedir.

13 Mart 1924 tarihinde yayımlanan 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda, ilkokul, ortaokul ve yüksekokul öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu kanunda, öğretmenlik mesleği, devletin genel hizmetlerinden biri olan eğitim ve öğretim görevini üstlenen, bağımsız sınıf ve derecelere ayrılmış bir meslek olarak tanımlanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1924, s.251).

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1982 yılına kadar Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni yetiştiren üç ana kaynak şunlardır: Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler (Saraç, 2005, s.212).

a) Eğitim Enstitüleri: Gazi Eğitim Enstitüsü, Türkiye'deki eğitim enstitülerinin önde gelen örneklerinden biridir. Bu enstitünün kökeni, 1926-1927 yıllarında Türkçe öğretmeni yetiştirme amacıyla Konya'da kurulan "Orta Muallim Mektebi" ne dayanmaktadır. 1940'lı yıllarda, ortaokul öğretmenliği ihtiyacını karşılamak üzere Balıkesir, İstanbul, İzmir gibi çeşitli illerde eğitim enstitüleri açılmış ve bu kurumlarda Türkçe bölümleri de yer almıştır. 1978-1979 yıllarında, bu eğitim enstitüleri Yüksek Öğretmen Okulları adıyla yeniden yapılandırılmış, ardından 1982 yılında üniversiteler bünyesinde eğitim fakülteleri olarak örgütlenmiştir (Kavcar, 1986, ss.38-40).

b) Yüksek Öğretmen Okulları: Türkiye'deki ilk örneği, 1890 yılında kurulan "Darülmualimin Aliye"dir. Bu kurum, lise ve dengi okullarda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ancak bu köklü okul, lise öğretmeni ihtiyacını karşılamada yeterli olamayınca, 1959 yılında Ankara'da yeni bir Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır (Kavcar, 1986, ss.38-40).

c) Üniversiteler: Cumhuriyetin ilk yıllarından beri İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve 1936'dan itibaren Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, lise ve dengi okullarda görev alacak çok sayıda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirmiştir. 1955 yılından sonra, Türkiye'deki üniversitelerin ve fakültelerin sayısı giderek artmış, üniversite öğrencileri için öğretmenlik yapmak isteyenlere yönelik öğretmenlik sertifikası programları düzenlenmeye başlanmıştır (Kavcar, 1986, ss.38-40).

İlk olarak 1986 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak yüksek lisans ve doktora programları şeklinde kurulan Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi programı, 1992 yılında aynı üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde lisans programı olarak kurulmuştur (Güzel, 2010, s.65). Programın yaygınlaşmasının ardından, 1997 yılında Eğitim Fakülteleri bünyesinde Türkçe Eğitimi adıyla bir bölüm olarak yapılandırılmış ve 1998 yılına kadar, Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapan öğretim elemanları, kendi alanlarının özelliklerine göre her programın içeriğini oluşturmuştur (Çiftçi, 2011, s.404).

2016-2017 yılında, Türkçe Eğitimi Bölümü, bir ana bilim dalı olarak yeniden yapılandırılmış ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'ne bağlanarak günümüzdeki yapıyı oluşturmuştur (Gazi Eğitim Fakültesi, 2024). Bugün de aynı yapı devam etmekte olup, bu programlardan mezun olan öğrenciler, Türkçe öğretmeni olarak görev alabilmektedir.

Geçmişten günümüze, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1992, 1998, 2005 ve 2018 yılları olmak üzere çeşitli lisans programları uygulanmıştır. Topuzkanamış (2021) programlardaki değişiklikleri şu şekilde ifade etmiştir: İlk müfredat, Türkçe eğitimi derslerinin yanı sıra yoğun bir Türkoloji eğitimi içermekteyken, 1998 yılında Türkçe Öğretmenliği programına yan alan olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının eklenmesiyle Türkçe eğitimi ile dil ve edebiyat bilgisi içeriği azaltılmıştır. 2006 yılında ise Türkçe eğitimi içeriği genişletilerek dil bilimi dersleri eklenmiş ve dil ve edebiyat bilgisi derslerinin kapsamı daraltılmıştır 2016 yılındaki düzenleme ile seçmeli dersler, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olarak üç ana grupta toplanmış ve bu derslerin yalnızca alanda doktora yapmış veya doçentlik unvanı olan öğretim elemanları tarafından verilmesi şartı getirilmiştir.

YÖK tarafından 2017-2018 akademik yılından itibaren yeni lisans programları uygulamaya alınmış ve bu programlar çerçevesinde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı da güncellenmiştir. Yapılan revizyonla, bazı derslerin ağırlığı azaltılmış, bazı dersler yoğunlaştırılmış, bazı dersler kaldırılmış ve yerine yeni dersler eklenmiştir (Mutlu ve Sügümlü, 2019, s. 1254). Aşağıda güncel Türkçe öğretmenliği lisans programına yer verilmiştir (YÖK, 2018).

Tablo 2.1 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

1. YARIYIL	2. YARIYIL
MB Eğitime Giriş	MB Eğitim Psikolojisi
MB Eğitim Felsefesi	MB Eğitim Sosyolojisi
GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2
GK Yabancı Dil 1	GK Yabancı Dil 2
GK Türk Dili 1	GK Türk Dili 2
GK Bilişim Teknolojileri	AE Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2
AE Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	AE Osmanlı Türkçesi 2
AE Osmanlı Türkçesi 1	AE Türk Dil Bilgisi 2
AE Türk Dil Bilgisi 1	AE Dil Eğitiminin Temel Kavramları
3. YARIYIL	4. YARIYIL
MB Öğretim Teknolojileri	MB Türk Eğitim Tarihi
MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri
MB Seçmeli 1	MB Seçmeli 2
GK Seçmeli 1	GK Seçmeli 2
AE Çocuk Edebiyatı	AE Seçmeli 1
AE Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	AE Türkçe Öğretim Programları
AE Türk Halk Edebiyatı 1	AE Türk Halk Edebiyatı 2
AE Yeni Türk Edebiyatı 1	AE Yeni Türk Edebiyatı 2
AE Türk Dil Bilgisi 3	AE Türk Dil Bilgisi 4
AE Eski Türk Edebiyatı 1	AE Eski Türk Edebiyatı 2
5. YARIYIL	6. YARIYIL
MB Sınıf Yönetimi	MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
MB Eğitimde Ahlâk ve Etik	MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

MB Seçmeli 3	MB Seçmeli 4
GK Seçmeli 3	GK Seçmeli 4
GK Topluma Hizmet Uygulamaları	AE Seçmeli 3
AE Seçmeli 2	AE Yazma Eğitimi
AE Dinleme Eğitimi	AE Konuşma Eğitimi
AE Okuma Eğitimi	AE Metin dilbilim
AE Dilbilimi	
7. YARIYIL	8. YARIYIL
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	MB Öğretmenlik Uygulaması 2
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	MB Okullarda Rehberlik
MB Seçmeli 5	MB Seçmeli 6
AE Seçmeli 4	AE Seçmeli 6
AE Seçmeli 5	AE Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
AE Dil Bilgisi Öğretimi	AE Dünya Edebiyatı
AE Tiyatro ve Drama Uygulamaları	

Türkçe öğretmeni yetiştirme lisans programında dersler; %33 meslek bilgisi, %18 genel kültür, %49 alan bilgisi olmak üzere üç grupta düzenlenmiştir (YÖK, 2018). Bu programlar alan yazınında farklı açılardan değerlendirilmiştir. Mutlu ve Süğümlü'nün (2019), Türkçe öğretmenliği lisans programının Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmesinin amaçlandığı çalışmasında, akademisyenlerin yeni programda yer alan derslere ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Durukan ve Maden'in (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşlerine ilişkin yürütülen çalışmasında, öğretmen adayları lisans programına yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Takıl'ın (2016), Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin lisansta aldıkları eğitimin meslek hayatlarında ne kadar faydalandıklarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin lisansta aldıkları derslerin meslek hayatlarına katkısı olduğu ancak bu katkının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

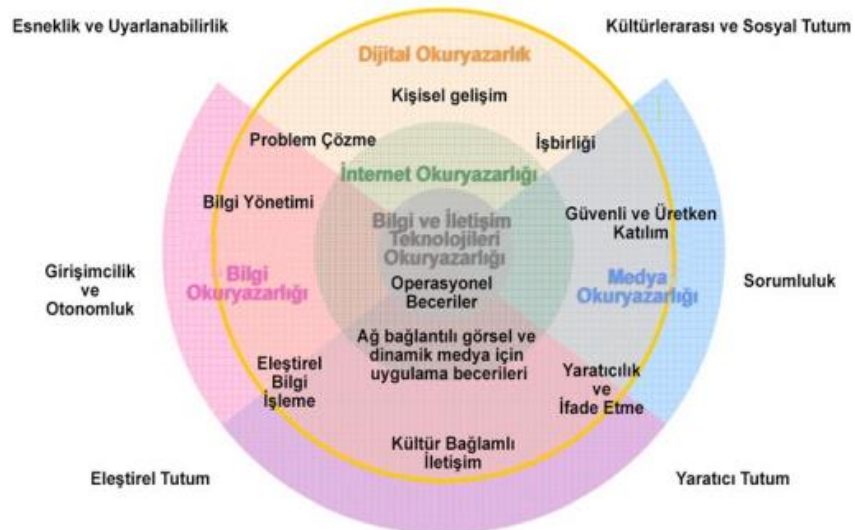
2.3 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Programı'na (2020) göre yeterlilik kavramı, bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütler doğrultusunda edindiğinin sorumlu kurum tarafından değerlendirilip onaylanması sonucunda verilen resmi bir belge olarak ifade edilmiştir. Yeterlik ise bir meslek alanına ait görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2006b, s.1). Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda eğitim görevlerini başarıyla yerine getirebilmek için gerekli eylem planlarını uygulama konusunda kendilerine olan inançlarıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 233).

Dijital yeterlik, genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojilerini hedeflere ulaşmak amacıyla kendine güvenerek, eleştirel bir bakış açısıyla ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerisi olarak ifade edilmektedir (Ala-Mutka, 2011, s.1). 2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme için Tavsiye Kararı kapsamında dijital yeterlik, sekiz anahtar yetkinlikten biri olarak kabul edilmiştir (Türkiye Yeterlilik Çerçevesi, 2018). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital yetkinlik şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2019, s.5).

İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasıdır. Bu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

21. yüzyıl dijital yeterlik görünümü Şekil 2.1'de gösterilmiştir:



Şekil 2.1 21. Yüzyıl Dijital Yeterlilik Görünümü (Ala-Mutka, 2011, akt. Öztürk, s.9)

Mustafa Kemal Atatürk, 19 Ekim 1925 tarihinde İzmir İlköğretmen Okulu'nda yaptığı konuşmada, "*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.*" diyerek, öğretmenlik mesleğinin toplum ve ülke için taşıdığı önemi vurgulamıştır (Tekışık, 2003, akt. Türk, Tolunay Ataş, Durgut, Çağdaş, Kaya ve Tokcan, s.336). Öğretmenler, eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencileri göz önünde bulundurarak eğitim süreçlerini planlamalı, öğrencilerde analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlemeli ve onların kendilerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlamalıdır (MEB, 2017a, s.1). Öğrencinin ihtiyaçlarını belirleyip karşılayamayan, ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek bu değerleri öğrencilere aktaramayan, sorun çözme becerisi geliştiremeyen ve sorun çözme öğretmeyen, öğretim programlarının amaçlarını öğrenci davranışlarına dönüştürmeyen ve öğrencilere öğrenmeyi öğretmeyen bir öğretmen, çağın gerektirdiği sorumlulukları yerine getiremez (Karacaoğlu, 2008, s.72).

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasındaki hızlı değişim ve gelişmeler, yalnızca bugünün değil, geleceğin yaşam şartlarına uyum sağlayabilecek, bilgiyi üretebilen ve etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirilmesini zorunlu kıldığı için öğrenen, öğreten ve program anlayışlarında değişiklikler meydana gelmiştir (Şengül, 2012, s.1). Nitelikli bir eğitim-öğretim ortamının sağlanabilmesi için nitelikli programların uygulanması ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi günümüzde gereklilik haline gelmiştir.

Yeni yaklaşımlara uygun öğrenciler yetiştirmede en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Geleneksel anlayışa göre öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişiysen, bilginin edinilmesi ve uygulanmasında yaşanan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içindeki rolünü de değiştirmiş; öğretmenin kendi öğretim alanındaki bilgilere sahip olmasının yanı sıra, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırma ve etkili bir öğretici olma gibi yeterlilikleri daha fazla önem kazanmıştır (Karacaoğlu, 2008, s.71). Bu sebeple, öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli yaklaşıma geçilmiş ve öğretmenin rehber rolü ön plana çıkmıştır.

Eğitim ve öğretimin değişken bir yapıya sahip olması, bu süreçte kilit bir rol alan öğretmenin görevlerinin ve bu görevlerin gerektirdiği niteliklerin sürekli olarak sorgulanmasını ve geliştirilmesini zorunlu kıldığı için Millî Eğitim Bakanlığı; üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve eğitim sürecinin tüm paydaşlarıyla iş birliği yaparak öğretmen yeterlikleri üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir (MEB, 2006b,

s.3). Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi önem kazanmıştır.

MEB (2006b) “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” raporunda öğretmen yeterliklerine ilişkin düzenlenen çalışmalar şu şekilde ifade edilmiştir: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterliklerin belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Projesi çerçevesinde ele alınmıştır. Ülkemizin 8 Şubat 2000 tarihinde Avrupa Birliği Komisyonu ile imzaladığı Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesi doğrultusunda, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, ilköğretim düzeyindeki öğretmenlere yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmıştır. Tüm bu çalışmalarla, öğretmenlik mesleğinin standartları belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen nitelikleri iyileştirilerek daha kaliteli bir eğitim ortamı oluşturulması hedeflenmiştir.

Temel Eğitime Destek Projesi’nin “Öğretmen Eğitimi” bileşeni kapsamında 2006 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesiyle yayımlanmıştır (MEB, 2006b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesindeki 6 ana yeterlik şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006b, s.5):

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

Bu yeterlikler kapsamında öğretmenlerin dijital yeterliklerine ilişkin performans göstergelerine de yer verilmiştir (MEB, 2006b, s.13-43). Bu performans göstergeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.
- Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikleri takip eder.
- Mesleki gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilgiyi paylaşmak amacıyla faydalanır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak, farklı özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları oluşturur.
- Ders planında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalara yer verir.
- Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan faydalanır.
- Teknolojik ortamlardaki öğretme ve öğrenme ile ilgili kaynaklara erişir ve bu kaynakları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirir.
- Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.
- Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında, sağlık ve güvenliği sağlamak için gerekli önlemleri alır.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır (MEB, 2006b, s.13-43).

Bütün branş öğretmenlerinin, kendi özel alan yeterliklerinin farkında olarak bu yeterlikler doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri, eğitsel hedeflere ulaşmada önemli bir gereklilik arz etmekle birlikte, eğitim-öğretim süreçleri açısından Türkçe öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha farklı ve önemli bir konuma sahip olduğu ifade

edilebilir (İskender, Yiğit ve Bektaş, 2015, s.307). Türkçe dersinde elde edilen kazanımların, diğer derslerdeki başarıyı artırdığı ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Demir, 2023; Güneyli, Özder, Konedralı ve Arslan, 2010; Sayın ve Gören, 2024; MEB, 2023; Imam, Abas-Mastura ve Jamil, 2013; Ceran ve Deniz, 2015).

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 06.05.2008 tarih ve 00360 sayılı yazısı ile Türkçe derslerindeki verimliliğin artırılması, Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken temel niteliklerin belirlenmesi, öğretmenlerin kendi çalışmalarını değerlendirebilmeleri, bu değerlendirmeler ışığında Türkçe derslerine yön verebilmeleri amacıyla Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri yürürlüğe girmiştir (Şahinel, Yalçınkaya, Aksay ve Dalgın Başara, akt. Güney, Aytan ve Gün, 2010, s. 287). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri; Türkçe öğretimi sürecinde öğretimin planlanmasını ve düzenlenmesini, öğrencide hedeflenen dil becerilerinin gelişimini, bu becerilerin ilerleme düzeylerinin takibini, ana dili öğretmeni olan Türkçe öğretmenlerinin gerekli bilgileri edinmesini amaç edinmektedir (Güney vd., 2010, s.288). Bu bağlamda Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri; “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Dil Becerilerini Geliştirme”, “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” şeklindeki 5 yeterlik alanında yer alan 25 alt yeterlik ve 53 performans göstergesi çerçevesinde tanımlanmıştır (MEB, 2017b). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri kapsamında dijital yeterliklere ilişkin yer alan performans göstergeleri şu şekildedir (MEB, 2017b, ss.46-57):

- Öğrenmenin daha verimli hale gelmesi için teknolojik kaynaklardan faydalanmanın önemini kavrar.
- Türkçe öğretiminde, bilgiye ulaşmak için kullanabileceği internet sitelerini ve yazılımları tanır.
- Türkçe öğretimini desteklemek için teknolojik kaynakları değerlendirir ve bunları sistemli bir şekilde kullanır.
- Mevcut olanaklar doğrultusunda, öğrencilerin teknolojik kaynaklardan faydalanabilmesi için uygun ortamlar oluşturur ve bu kaynaklara eşit erişim imkânı tanır.

- Öğrencilerin Türkçe öğreniminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek bu kaynakları etkin biçimde kullanmalarını sağlar.

Eğitim alanındaki geri bildirimler ve ulusal ile uluslararası gelişmeler ışığında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" güncellenmiş ve yeniden yayımlanmıştır (MEB, 2017b, s.1). Bu bağlamda, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; birbiriyle ilişkili ve tamamlayıcı nitelikteki “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç ana yeterlik alanına ayrılmıştır. Bu alanlar altında 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin toplam 65 gösterge yer almaktadır. Yeterlikler çerçevesinde “mesleki beceriler” alanı altında yer alan “öğretme ve öğrenme sürecini yönetme” becerisi kapsamında, “öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanma” göstergesi ile öğretmenlerin dijital yeterliklerine vurgu yapılmıştır (MEB, 2017a).

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü tarafından (OECD) 2019 yılında yayımlanan *Becerilerin Görünümü 2019: Dijital Dünyaya Doğru Gelişim* başlıklı raporda, öğretmenlerin dijital yeterlikleri, öğrencilerinin yeni teknolojilerden en verimli şekilde faydalanabilmesi için kritik bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü [OECD], 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. 1 Kasım 2024 tarihinde Bakanlık tarafından yapılan açıklamada, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından "IPA III Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi" kapsamında öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırmaya yönelik uygulamaların hayata geçirileceği belirtilmiştir. Projenin temel hedefleri arasında, eğitimde teknolojinin etkili ve doğru kullanımının sağlanması, teknoloji okuryazarlığının artırılması ve öğretmenler için sürdürülebilir bir "dijital eğitim ekosistemi" oluşturulması yer almaktadır. Bu kapsamda, 200 bin öğretmene çevrim içi olarak 120 saatlik "dijital öğretmen" eğitimi verilmesi planlanmıştır. Eğitimlerin bitiminde, öğretmenlerin öğrencilerinin dijital becerilerini geliştirmeleri ve dijital eğitim fırsatlarından etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamaları amaçlanmaktadır (MEB, 2024d).

Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi adına uygulanan bir diğer önemli çalışma ise “Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)” dır. Mesleki Eğitimde Dijital Dönüşüm Hareketi (ÖBA)

ile öğretmenlerin dijital yeterliklerinin yanı sıra mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla çevrim içi eğitimler sunulmakta olup, bu eğitimlerin sonunda öğretmenlere sertifika verilmektedir (Yalap ve Gazioğlu, 2023, s.84).

Öğretmenin niteliğinin eğitimin niteliğini doğrudan etkilediğini göz önünde bulundurursak (Gültekin, 2020; Yetim ve Göktaş, 2004; Güzel, 2010), eğitimin niteliğini artırmak için öğretmenlerin genel yeterliklerinin ve özel alan yeterliklerinin yanı sıra sabırlı, hoşgörülü, anlayışlı, açık düşünceli, güdüleyici, destekleyici vb. kişisel özelliklere de sahip olmaları gerekmektedir (Gültekin, 2020, s.679-680).

2.4 Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Türkçe öğretimi, Türk dilinin bilinçli ve özenli bir şekilde kullanılmasını amaçlayan sistematik bir süreçtir; bu süreçteki temel hedef, öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini artırmak ve bu doğrultuda dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisini geliştirmektir (Şimşek, 2023, s.7).

Günümüzde, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi büyük bir önem taşırken, oluşturulan öğretim programları da bu beceriler çerçevesinde şekillendirilmiştir. 21.yüzyıl becerileri arasında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, iş birliği ve öz-yeterlik gibi yetkinlikler yer almaktadır (Yurdakal, 2023, s.62-65).

21.yüzyıl becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi ve yetkinliğe sahip olmalarının yanı sıra, öğrenme ortamı ve araç-gereçlerin de nitelikli bir şekilde geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Yurdakal, 2023, s.65-66).

Türkiye’de teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. 1984’te ortaöğretim kurumlarına bilgisayar alımıyla başlayıp, 1990’da Millî Eğitim Projesi ile okullardaki bilgisayar sayısının artırılması, 1998-2003’teki “Temel Eğitim Projesi 1” ile 221.000 öğretmene bilgisayar kullanımı eğitimi verilmesi, 2002-2007’deki “Temel Eğitim Projesi 2” ile ilköğretim okullarındaki bilgisayar laboratuvarlarının sayısının arttırılması, “Eğitimde Çağı Yakalamak 2000” projesi ile okul internet erişiminin yaygınlaştırılması ve 2010’daki FATİH Projesi ile okullardaki teknoloji altyapısının güçlendirilmesi gibi birçok önemli adımla gelişerek, 2012 itibarıyla okulların çoğunluğuna internet erişimi sağlanmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013, ss. 319-322).

2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından hizmete sunulan "EBA" bilişim ağı, öğrenenlerin 21. yüzyıl

becerilerine ve dijital yeterliliklerine katkı sağlayarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimli bir şekilde içerik üretmesine, öğretmenlerin eğitsel içerikleri paylaşmasına ve öğrencilerin ders içerikleri ile ödevlerini takip etmelerine imkân tanıyan; video, kitap, ses, görsel, uygulamalar, yarışmalar ve uzaktan eğitim gibi zengin eğitim içeriklerini bünyesinde barındıran bir platformdur (Yalap ve Gazioğlu, 2023, s.84).

Eğitimde teknolojinin kullanımı, bireyselleştirilmiş öğrenimi desteklemenin yanı sıra öğretmenlere zaman tasarrufu sağlamak ve öğrencileri 21. yüzyılın gerekli becerileriyle donatmaktadır (Bryant, Child, Dorn, ve Hall, 2020). Eğitimde teknoloji kullanımı, sınıf ortamındaki etkileşimi güçlendirirken, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmaktadır (Kolburan-Geçer ve Bakar-Çörez, 2020; Gülcü, Solak, Aydın, Koçak, 2013; Mishra ve Koehler, 2006). Mdhlalose ve Mlambo (2023), eğitimde teknoloji kullanımını; iş birliğini artırması, farklı eğitim materyallerine erişimi sağlaması, uzaktan eğitimi kolaylaştırması, bilgiye ulaşımı hızlandırması ve öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmesi gibi yönleriyle olumlu değerlendirmişlerdir.

Web 2.0 araçlarının ve internet altyapısının yaygınlaştığı bir dönemde, eğitim politikalarının bu gelişim ve dönüşümden etkilenmemesi mümkün değildir (Yalap ve Gazioğlu, 2023, s. 81). Bu doğrultuda, 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okullarda ve evlerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacıyla Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH Projesi) adlı girişimi hayata geçirmiştir (Baz, 2017, s.93).

Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı, dil eğitiminin içeriğini dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi edinme, üretme ve bu bilgileri dijital ortamlarda paylaşma becerisi kazandıracak şekilde organize etmektir (Özdemir, 2017, s.432). Geliştirilen Web 2.0 araçlarının, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri çerçevesinde Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılması, Türkçe öğretiminin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır (Süğümlü ve Tekşan, 2022, s.72).

Türkçe dersinde teknoloji kullanımına yönelik kazanımlar Türkçe dersi öğretim programlarında da yer almaktadır. 2006 Türkçe dersi öğretim programında dokuz temel beceriden biri olan “bilgi teknolojilerini kullanma”, 2019 Türkçe dersi öğretim programında “bilim ve teknoloji” teması altında konu önerileriyle birlikte karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2006a; MEB, 2019).

Türkçe dersinin etkili ve verimli öğretiminde kullanılabilecek farklı dijital içerik platformları bulunmaktadır. Ders yönetim sistemleri (ANGEL, Blackboard, Desire2Learn, Google Sınıflar vb.), sosyal ağlar (Facebook, Twitter vb.), mesajlaşma sistemleri (WhatsApp, Skype, FaceTime), Web 2.0 araçları (kahoot) ve sanal panolar (padlet vb.) gibi dijital platformlar, Türkçe öğretiminde öğrencilerin iletişim kurmalarını, ders materyallerine erişmelerini, etkileşimli öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlarken, öğretmenlere de daha etkili öğretim, değerlendirme ve geri bildirim imkânı sunmaktadır (Özdemir, 2017, ss.433-438)

Kanık Uysal ve Çinpolat (2022), okuma becerisine yönelik dijital içerik kullanımı ile ilgili şunları ifade etmiştir: Okuma becerisinin gelişiminde, okuma öncesi web 2.0 araçları kullanılarak metnin içeriği hakkında görseller, videolar ve animasyonlar aracılığıyla ön bilgiler hatırlatılabilir. Metni anlama ve çözümleme aşamalarında ise grafik, şekil ve görseller (Canva, Mind42, GitMind gibi araçlar) kullanılarak okuma sırası ve sonrası stratejiler desteklenebilir. Bu araçlar, metnin ana fikrine ulaşma, özet çıkarma, metinler arası ilişki kurma ve sözcük çalışmaları gibi süreçleri öğrenciler için daha ilgi çekici ve etkili hale getirebilir. Sınıf ortamında etkileşimli tahtada, öğrenciler tarafından ilgili metinlerin seslendirilip görselleştirilmesiyle dijital hikâye (StoryJumper vb.) oluşturulabilir. Okuma metinleri, infografiklere dönüştürülerek öğrencilerin daha hızlı ve kolay anlaması sağlanabilir.

Süğümlü ve Tekşan (2022), yazma becerisine yönelik dijital içerik kullanımı ile ilgili şunları ifade etmiştir: Yazma becerisinin öğretiminde Web 2.0 araçları, süreç temelli yazmanın aşamalarında etkin şekilde kullanılabilir. Yazmaya hazırlık ve taslak oluşturma aşamalarında zihin haritaları (Lucidchart, Canva vb.) kullanılabilir, böylece öğrenci yazacağı konunun birçok yönünü bütünsel olarak görme imkânı bulur. Karikatür yapma (Pixton, Toonytool vb.) ile yazma becerileri geliştirilebilir. Dijital pano (Linoit vb.) sayesinde öğrenciler yazılarını dijital ortama aktarabilir. Afişler hazırlayarak (Canva vb.) öğrencilerin metin oluşturmaları ve oluşturdukları metinleri paylaşımları sağlanabilir. Öğrenciler, okudukları kitaplarla ilgili görüşlerini yazabilecekleri web siteleri oluşturulabilir, böylece hem kitap okumaya hem de yazı yazmaya teşvik edilirler. Dijital hikâye uygulamalarıyla öğrenciler, okudukları bir hikâyeyi dijital ortamda görselleştirerek ya da kendi yazdıkları hikayeleri dijital hikâyeye dönüştürerek yazma becerilerini pekiştirebilirler.

Deniz ve Demir (2022), dinleme/izleme becerisine yönelik dijital içerik kullanımı ile ilgili şunları ifade etmiştir: Dinleme/İzleme eğitiminde teknoloji kullanımı, metin oluşturma ve metin seçimi başta olmak üzere birden fazla duyuya hitap etme, günlük hayatla ilişkilendirme yapma, öğrencilerin ilgisini çekme, tekrar yapabilme, derse yönelik motivasyon sağlama ve dersi eğlenceli kılma gibi açılardan yarar sağlamaktadır. Bu doğrultuda, dinlediğini anlamayı geliştirmede, dinleme/izleme becerisinin eğitiminde dijital hikâyeler, videolar, yazılı, görsel ve işitsel mesaj uygulamaları, web 2.0 araçları gibi pek çok farklı araç etkin bir şekilde kullanılabilir.

Özden ve Yılmaz (2022), konuşma becerisine yönelik dijital içerik kullanımı ile ilgili şunları ifade etmiştir: Konuşma becerisi gelişmiş birey, istek ve ihtiyaçlarını rahatlıkla ifade edebilir, bildiklerini ya da bilmediklerini karşısındakine aktarabilir ve birçok önemli görevi yerine getirebilir. Daha etkili bir öğretim için konuşma becerisinde de teknoloji kullanımı kaçınılmazdır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, bireylerin çevrelerindeki öğelerle etkileşim içinde olmalarını sağlayarak konuşma becerisi için uygun bir ortam yaratabilir. Video ve ses kayıt uygulamaları (Animoto, GoAnimate, Audacity, iMovie vb.) ile bireyler konuşma alıştırmaları yaparak konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirebilir. Dijital öykü oluşturma (Microsoft Photo Story 3, Windows Movie Maker, Powtoon vb.) uygulamalarıyla seslendirme yapan bireyler, konuşma becerilerini pekiştirebilir. Animasyonlar ve çizgi film uygulamaları (Toontastic 3D, Com-Phone Story Maker, Draw Me a Story vb.) ile öğrenciler karakter seslendirmeleri yaparak konuşma becerilerini geliştirebilirler.

Tüm bunların yanı sıra, beceri gelişiminin uzun vadeli ve sabır gerektiren bir süreç olduğu göz önünde bulundurularak, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmiş alan uzmanları olmaları ve teknolojik araçlar ile web tabanlı uygulamaları, alan bilgileri ve pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirerek kazanımlara uygun bir şekilde derslerine entegre etmeleri, nitelikli dijital içerik hazırlamada önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Kanık Uysal ve Çinpolat, 2022, s.51).

2.5 Dijital İçerikler

Dijital içerikler, pedagojik açıdan sağlam, kavramsal derinlik taşıyan, konu bütünlüğüne sahip ve yüksek etkileşimli materyaller olup; fiziksel ortamda uygulanması zor olan interaktif deneyler, soyut kavramları görselleştiren animasyonlar, simülasyonlar ve disiplinler arası projeler içeren oyunlar sunmaktadır (MEB, 2023, s.73).

2.5.1. Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi

İçten ve Bal (2017) artırılmış gerçeklik kavramını, sanal veriler ve görüntülerin gerçek dünya görüntülerine entegre edilmesine olanak tanıyan ve böylece gerçek ile sanal nesnelerin aynı ortamda bir arada algılanabilmesini sağlayan bir teknoloji olarak tanımlamıştır.

Demirer, Erbaş ve Kaleci 'ye (2020) göre artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ile sanal dünyayı bir arada sunarak çocukların merakını uyandırmakta, onlara resimler, videolar ve 2D-3D nesnelerle zenginleştirilmiş bilgilere erişme imkânı sağlayarak, gerçek dünyada erişilemeyen sanal öğrenme kaynaklarına ulaşmalarını mümkün kılmaktadır. Artırılmış gerçeklik, eğitimde öğrencilere 3D perspektifler sunarak, sanal ve çok boyutlu nesnelerin aynı ortamda yer almasını sağlayarak ve hayal edilmesi güç olan nesneleri görselleştirerek öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Wu, Lee, Chang &Liang, 2013, s.43).

2.5.2. Sanal Gerçeklik Teknolojisi

Çavaş, Huyugüzel Çavaş ve Taşkın Can (2004), sanal gerçeklik teknolojisini eğitim sürecinde kullanımını şu şekilde ifade etmiştir: Sanal gerçeklik, bilgisayar destekli 3D görseller ve animasyonlar aracılığıyla, kullanıcılara gerçek bir ortamda bulunma hissi uyandıran ve aynı zamanda bu sanal ortamda yer alan nesnelerle etkileşim kurmalarını sağlayan bir teknolojidir. Sanal gerçekliğin eğitimde kullanımı öğrencilere ve öğretmenlere birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Sanal gerçeklik ortamlarında öğretmenler, sadece öğrenci sorularını yanıtlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bağımsız olarak keşfetmelerini ve yeni fikirler geliştirmelerini yönlendiren bir rehber konumunda olur. Sanal gerçeklik, öğrencilere öğretilecek konunun bazı özelliklerini ve kilit noktalarını diğer yöntemlere göre daha somut ve gerçekçi bir biçimde sunar. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırarak motivasyonlarını artırır, yaratıcılıklarını ve bilgisayar becerilerini geliştirir.

2.5.3. Yapay Zekâ Teknolojileri

Yapay zekâ, insan beyninin işleyişini taklit eden ve bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında kullandıkları düşünme yöntemlerini, karar alma süreçlerini ve çalışma biçimlerini inceleyerek sürekli olarak kendini geliştiren mekanizmalar ve sistemler olarak tanımlanabilir (Güzey, Çakır, Athar ve Yurdaöz 2023, s. 70).

Yapay zekâ (YZ) teknolojisi, eğitimde yeni imkanlar yaratarak öğrencilere daha etkili, kişiselleştirilmiş ve yenilikçi öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (Seyrek, Yıldız, Emeksiz, Şahin ve Türkmen, 2024, s.845). Yapay zekâ, eğitime iki şekilde katkı sağlamaktadır: Birincisi, öğretmenlere bilginin yönetimi ve sunumunda destek olarak; ikinci olarak ise öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dâhil olarak öğretici rolünü üstlenerek (Arslan, 2020, s.71). Aşağıda Türkçe eğitiminde kullanılabilecek bazı yapay zekâ uygulamalarına yer verilmiştir (Sevil ve Saralar-Aras, 2024, s.6).

Ello, çocukları hevesli okuyuculara dönüştüren, uygulama tabanlı bir okuma arkadaşıdır. E-kitap ve karton kapaklı seçeneklerle, okunan kitap türüne göre okumayı teşvik eden öneriler sunar.

Edufy, Türkçe dil bilgisi ve yazım kurallarını öğretmeye yönelik yapay zekâ destekli bir platformdur.

Preply, dünya genelinde öğrencilere ve dil öğrenmek isteyenlere yönelik çevrim içi dil dersleri sunan bir platformdur.

TalkPal AI, PT destekli bir yapay zekâ dil öğretmeni olarak, kullanıcıların konuşma, dinleme, yazma ve telaffuz becerilerini hızla geliştirmelerine yardımcı olur.

Vocabulary.com, kelime dağarcığını artırmak amacıyla kelimeleri öğrenme ve kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik interaktif alıştırmalar sunar.

WordBrain, kelime bulmaca oyunudur. Farklı seviyeleriyle kelime dağarcığını test etme ve geliştirme imkân tanır.

Babbel, dil öğrenme uygulamasıdır. Kelimelerin doğru telaffuzunu yapma ve etkili kullanım becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Quizlet, öğrencilere kelime öğrenme ve tekrar etme fırsatı sağlayan bir platformdur (Sevil ve Saralar-Aras, 2024, s.6).

2.5.4. Web 2.0 Araçları

Web araçları Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 gibi kategorilere ayrılmakta olup, bu kategoriler bilginin oluşturulma biçimiyle ilişkilidir; Web 1.0'da kullanıcılar yalnızca bilgi tüketirken, Web 2.0'da içerik üretip paylaşarak etkileşime girerler, Web 3.0 ve sonrası ise bağlamsal ağlar, yapay zekâ ve nesnelerin interneti gibi teknolojilerle daha karmaşık ve kişiselleştirilmiş bilgi akışına olanak tanır (Akman, 2022, ss.3-4).

Web araçları sınıf yönetimi, toplantı ve konferans düzenleme, tartışma (eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan), kavram haritası ve akış şeması oluşturma, grafik (afiş, infografik, karikatür, harita) oluşturma, video, etkileşimli video ve animasyon oluşturma, dijital hikaye oluşturma, e-kitap ve z-kitap oluşturma, anket, test ve bulmaca oluşturma, ölçme-değerlendirme, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik araçları, sunum araçları, web sitesi ve blog oluşturma, dosya paylaşımı, çevrim içi iş birlikçi çalışma alanı oluşturma, 3 boyutlu modelleme gibi pek çok amaç için kullanılabilir (Akman, 2022, ss.4-5). Aşağıda bazı Web 2.0 araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.2 Öğretmen eğitiminde ve MEB’deki derslerle bütünleştirilebilecek dijital uygulamalar (Çelik, 2021, s. 451).

Kategoriler	WEB 2.0 Uygulamaları
Zihin Haritası Uygulamaları	Wisemapping, Pooppet, SpiderScribe, Mindmeister, MindMaple Lite, Inspiration 9, Gocongr, Coggle, Mindomo
Pano Oluşturma Uygulamaları	Padlet, Blendspase, Lino it, Wordle, Bubble, RealtimeBord
Poster ve Karikatür Oluşturma Uygulamaları	Word Art, Canva, Make Beliefs Comix, Toondoo, Sketch toy, Face Your Manga
Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları	Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird, Wattpad, Joomag.
Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamaları	Evernote, Trello, Blogger, Tlumblr, Glogster
Test ve Bulmaca Oluşturma Uygulamaları	Flippquiz, Puzzlemaker, Kahoot, Plickers, Quiziz, Socrative, Mentimeter, LearningApss CrossWordLabs, Triventy.
Sunum ve Animasyon Uygulamaları	Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze, Vyond, Voki, Mine-İmator, Scrath.
Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamaları	Easelly, Visme, Piktochart, Venngage, Creately

Uzaktan Eğitim ve Sanal Sınıf Uygulamaları	Edmodo, Moodle, Classdojo, Remind, Beyaz Pano, Google Classroom, Adobe Connect, Bigbluebutton, EBA.
Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları	Aurasma, Quiver, Morfo, Augmented Reality (AR), Nearpod, Uzay 4 D, Animal 4D
Fotoğraf, Film ve Video Düzenleme ve Tasarım Uygulamaları	Thinklink, GIMP, Mowi maker, Photostory, Safeshare, OpenShot, Filmora, Nimbb, Jing, SmartDraw, Vocaro, Davinci 15 Beta, AppInventor
Sosyal Medya Uygulamaları	Blog, Wiki, Youtube, Skype, Hangout, Whatsapp, Facebook, Instagram, WebQuest.

2.6 İlgili Araştırmalar

Akdal (2019), “*Metinlerarası Okumalarda İnfografik Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi*” başlıklı çalışmada, 8. sınıf Türkçe dersinde "Duygular" temasının öğretiminde, metinler arası okumalarda infografik kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, gruplar arasındaki karşılaştırmalarda, metinler arası okumalarda infografik öğelerin kullanımının okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Can ve Topçuoğlu (2018), “*Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*” başlıklı çalışmada, EBA kullanımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, EBA kullanımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

Çetin (2020), “*Arttırılmış Gerçeklik Temelli Hikayelerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Biçimlendirici Deney Araştırması*” başlıklı çalışmada, arttırılmış gerçeklik temelli hikâye kitaplarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, okuduğunu anlama becerileri, okuduğunu yazılı ve sözlü olarak anlatabilme becerileri ile tepkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, arttırılmış gerçeklik temelli hikâyelerin öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ancak okuduğunu yazılı ve sözlü olarak anlatabilme becerilerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin metinlere yönelik tepkilerinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Eyüp (2022), "*Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yetkinliklerinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri çeşitli faktörler açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğunu, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin cinsiyet, meslekteki yıl, öğrenim durumu ve görev yeri açısından anlamlı bir fark göstermediğini ancak teknolojik gelişmeleri takip etme ve Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarına bağlı olarak, öğretmenlerin bu araçları kullanma yetkinliklerinde anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Geçgel, Kana ve Eren (2020), "*Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" başlıklı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin dijital yetkinlik becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okullarda FATİH Projesi kapsamında etkileşimli tahtaların yeterli sayıda bulunduğu ancak bilgisayarların hem ihtiyacı karşılayacak düzeyde olmadığı hem de dijital çağın gereksinimlerine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin proje merkezli değil, sınav merkezli eğitim aldığı ve bu nedenle teknolojik araçlara yönelme konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, araştırmada dijital yetkinlik açısından öğretmenlerin, öğrencilerin, programların ve kitapların yeniden değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Karakuş ve Er (2021), "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Web 2.0 Araçlarının Kullanımıyla İlgili Görüşleri*" başlıklı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının bazılarından haberdar oldukları ancak bazı araçları hiç duymadıkları, bazıları kullandıkları ve bazıları ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. En çok bilinen araçlar arasında Zoom, Google Dokümanlar, Edmodo, Kahoot, Google Classroom, Prezi, Google Forms, Google Hangout, Blogger ve Duolingo yer almaktadır.

Maltepe ve Gültekin (2017), "*Zihin Haritası Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi*" başlıklı çalışmada, zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel bir desenle yürütülmüş olup, okumaya hazırlık aşamasında uygulanan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek vd. (2021), "*Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu ve Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nın teknoloji entegrasyonu için önemli bir bütçe ayırdığı, ancak bu alanda bazı eksikliklerin devam ettiği belirlenmiştir. Öğretmenler, derslerinde teknoloji kullanımına olumlu yaklaşmakla birlikte, büyük çoğunluğunun lisans programlarında teknoloji kullanımıyla ilgili ders almadığı ortaya çıkmıştır. Bu eksiklikleri öğretmenler, genellikle bireysel çabalarla ve hizmet içi kurslarla gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Yürektürk ve Coşkun (2020), "*Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri*" başlıklı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımını ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun teknoloji kullanımında kendilerini yetersiz hissettikleri ve derslerinde teknolojiyi orta düzeyde kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, teknolojinin öğretim sürecinde onlara kolaylık sağladığını ve özellikle dinleme becerisini geliştirme konusunda daha fazla etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Baki (2022), "*Web 2.0 Araçlarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Gelişimine Etkisi*" başlıklı çalışmada, Web 2.0 uygulamalarının dijital okuryazarlık becerileri ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, Web 2.0 uygulamalarının dijital okuryazarlık becerileri ve web pedagojik içerik bilgisi üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Öztürk (2019), "*İlkokul Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçeriklerden Yararlanma Durumları*" başlıklı çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin dijital içeriklerden yararlanma durumlarının çeşitli boyutlarıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin dijital içeriklerden eğitsel amaçlarla yararlanma durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital içerik kullanımındaki yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu, dijital içerikleri sınıf seviyelerine uygun seçtikleri ancak diğer derslerle ilişkilendirme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Dijital içeriklerin, öğrencilerin bilgi edinmelerine katkı sağladığı, derse ilgiyi ve katılımı artırdığı, dikkatlerini çektiği gözlemlenmiş ancak öğrencileri iş birlikli öğrenmeden çok bireysel öğrenmeye yönlendirdiği belirlenmiştir.

Özbek (2020), "*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital İçerik ve Teknolojiyi Kullanma Becerileri*" başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri incelenmiş ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerilerinin genel olarak yeterli olduğu; cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem ve aylık gelir düzeyinin dijital içerik ve teknoloji kullanımında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, çocuk sayısı ve öğretmenlerin yükseköğretim öncesi yaşadıkları yerin dijital içerik ve teknoloji kullanım becerilerinde anlamlı farklar yarattığı tespit edilmiştir.

Kabak (2020), "*Dijital İçerik Tasarımı ile Geliştirilen Arayüzün Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*" başlıklı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dijital içerikleri kendilerinin geliştirdiği yenilikçi bir yöntem ile öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine karşı tutumlarına ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarına etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yenilikçi uygulamanın öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde, İngilizce dersine yönelik tutumları ile bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerikleri kullanma durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Durum çalışması, bir ya da birden fazla durumun zaman ve mekâna bağlı derinlemesine betimlendiği ve anlamlandırıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s.269). Ortam, bireyler, olaylar ve süreçlerin bütüncül bir yaklaşımla incelendiği; bu unsurların ilgili durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiği üzerine yoğunlaşan, genellikle birden fazla veri toplama yönteminin kullanıldığı bir modeldir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 70). Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerik kullanma durumları betimlenmiştir. Söz konusu durumu daha gerçekçi bir şekilde ortaya koymak amacıyla çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir ilin merkezinde, ilçelerinde ve kırsal bölgelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubunda dersleri gözlemlenen 10 Türkçe öğretmeni, ikinci çalışma grubunda görüşme yapılan 39 Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Dersi gözlemlenen öğretmenler, görüşme yapılan 39 Türkçe öğretmenin içerisinde yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın her okuldan yalnızca bir ders gözlemine izin vermesi nedeniyle, görüşme yapılan 39 Türkçe öğretmenin arasından gönüllü olan ve farklı okullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmenin dersi gözlemlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Creswell, 2017, s.158). Uygun örnekleme tekniğinde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak verileri toplamaktadır. Bu tekniğin zaman, para ve işgücü kaybını önleme gibi avantajları vardır (Büyüköztürk vd., 2022, s.95). Araştırmada bu örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, farklı yerlere ulaşım açısından gidip gelmenin mümkün olmamasıdır. Katılımcılar TÖ1, TÖ2, TÖ3... şeklinde kodlanmıştır. Bulguların elde edildiği Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Gözlemlenen Sınıf Düzeyi	Gözlemlenen Sınıfların Mevcudu
TÖ1	Erkek	16-20 yıl arası	5.sınıf	15-20 arası
TÖ2	Erkek	21 yıl ve üzeri	6.sınıf	20-25 arası
TÖ3	Kadın	21 yıl ve üzeri	6.sınıf	25-30 arası
TÖ4	Kadın	21 yıl ve üzeri	8.sınıf	15-20 arası
TÖ5	Erkek	16-20 yıl arası	7.sınıf	25-30 arası
TÖ6	Erkek	16-20 yıl arası	6.sınıf	15-20 arası
TÖ7	Kadın	16-20 yıl arası	7.sınıf	25-30 arası
TÖ8	Kadın	16-20 yıl arası	6.sınıf	30-35 arası
TÖ9	Kadın	21 yıl ve üzeri	8.sınıf	25-30 arası
TÖ10	Erkek	16-20 yıl arası	5.sınıf	15-20 arası

Dersi gözlemlenen öğretmenlerin 5'i kadın 5'i erkektir. Mesleki kıdem açısından 6'sı 16-20 yıl arası, 4'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Gözlemlenen sınıf düzeylerinden 2'si 5.sınıf, 4'ü 6.sınıf, 2'si 7.sınıf, 2'si 8.sınıf düzeyinde dersi gözlemlenen öğretmenlerdir. Gözlemlenen sınıfların mevcutlarından 4 sınıf 15-20 arası, 1 sınıf 20-25 arası, 4 sınıf 25-30 arası, 1 sınıf 30-35 arası öğrenciye sahiptir.

Tablo 3.2 Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Çalışılan Bölge
TÖ1	Kadın	21 yıl ve üzeri	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ2	Kadın	16-20 yıl arası	Doktora	İl Merkezi
TÖ3	Kadın	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ4	Erkek	11-15 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ5	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ6	Kadın	6-10 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ7	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ8	Kadın	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ9	Kadın	16-20 yıl arası	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ10	Erkek	21 yıl ve üzeri	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ11	Kadın	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ12	Kadın	21 yıl ve üzeri	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ13	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ14	Kadın	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi

TÖ15	Kadın	21 yıl ve üzeri	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ16	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ17	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ18	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ19	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ20	Kadın	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ21	Kadın	11-15 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ22	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ23	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ24	Erkek	16-20 yıl arası	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ25	Kadın	16-20 yıl arası	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ26	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ27	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ28	Kadın	0-5 yıl arası	Lisans	Kırsal Bölge
TÖ29	Kadın	0-5 yıl arası	Lisans	İlçe Merkezi
TÖ30	Erkek	0-5 yıl arası	Lisans	İlçe Merkezi
TÖ31	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ32	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ33	Erkek	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ34	Erkek	21 yıl ve üzeri	Yüksek Lisans	İl Merkezi
TÖ35	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	İl Merkezi
TÖ36	Kadın	16-20 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ37	Kadın	0-5 yıl arası	Lisans	Kırsal Bölge
TÖ38	Erkek	0-5 yıl arası	Lisans	İl Merkezi
TÖ39	Kadın	0-5 yıl arası	Lisans	İl Merkezi

Görüşme yapılan 39 Türkçe öğretmenin 25'i kadın 14'ü erkektir. Mesleki kıdem açısından 6'sı 0-5 yıl arası, 1'i 6-10 yıl arası, 2'si 11-15 yıl arası, 11'i 16-20 yıl arası, 19'u 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 30'unun öğrenim durumu lisans, 8'i yüksek lisans, 1'i doktora mezunudur. 35'inin çalıştığı bölge il merkezi, 2'sinin ilçe merkezi, 2'sinin kırsal bölgedir. Çalışma grubunun cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve görev yapılan bölge açısından çeşitlilik göstermesi, araştırmada katılımcı çeşitliliğini sağlamaya yöneliktir. Bu durum, araştırma sonuçlarının daha güvenilir ve geçerli olması açısından önemli bir unsurdur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında daha derinlemesine bilgi toplamak için birden fazla veri toplama aracının kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2022, s.271). Bu araştırmada veriler gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Formların hazırlanmasında akademisyen görüşüne başvurulmuştur. Yüz yüze görüşmeler ve Google Forms aracılığıyla da görüşme formları doldurulmuştur.

3.3.1 Gözlem Formu

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum veya doğa gibi belirli hedeflere odaklanarak, çıplak gözle ya da bir araç yardımıyla toplanmasıdır. Bu süreçte, gözlemler doğal ve açık bir yöntemle gerçekleştirilir; elde edilen veriler kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2022, s.145). Gözlem sürecinde, araştırma ortamında bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin ayrıntılı notlar tutulurken görüşme sırasında katılımcıların düşüncelerini ve görüşlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan açık uçlu sorular yöneltilir (Creswell, 2017, s.190). Bu araştırmada, katılımcı gözlem yöntemi kullanılarak gözlem formları doldurulmuştur. Katılımcı gözlem yönteminde, gözlemci herhangi bir faaliyete katılmadan gözlem yapılan ortamda bulunan ve katılımcılar tarafından araştırmacı olduğu bilinen bir kişi olarak yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2022, s.149). Bu çalışmada araştırmacı, gözlem sürecinden önce katılımcılara gözlem yapacağına dair bilgi vererek gerekli izinleri almış ve ardından gözlem sürecini gerçekleştirmiştir.

Gözlem formunda, gözlemlenen sınıflarda kullanılan teknolojilerin türleri, öğretmenlerin derslerinde dijital içerik kullanım durumları, eğer kullanıyorlarsa tercih ettikleri platformlar yer almıştır. Ayrıca dijital içeriğin hitap ettiği tür, sağladığı etkileşim türü, hangi konularda kullanıldığı, dersin ne kadarlık zaman diliminde kullanıldığı ve öğrenci tepkilerine ilişkin sorular da formda yer almıştır.

3.3.2 Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formları sabit seçenekli yanıtlamayı derinlemesine bir inceleme ile birleştiren veri toplama aracıdır (Büyüköztürk vd., 2022, s.159). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcının araştırmacı tarafından belirlenen görüşme rehberinin dışına çıkmasına sınırlı ölçüde izin verilir. Bu yöntem, araştırmacının görüşme rehberi doğrultusunda ilerlemesine olanak tanırken, ihtiyaç duyulduğunda konuyu derinlemesine incelemesine de imkân sağlar (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.184). Bu araştırmada görüşme formları yüz yüze görüşmeler ve Google Forms aracılığıyla doldurulmuştur.

Görüşme formunda, Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımına ilişkin düşünceleri, dijital içerik kullanımı konusunda hizmet içi eğitim alma durumları, derslerinde dijital içeriklerden nasıl yararlandıkları ve hangi dijital içerik platformlarını tercih ettikleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin dijital içerik hazırlama durumları, dijital içerik

kullanılarak yürütülen derslerde öğrenci tepkileri, dijital içerikleri hangi dil becerilerinde kullandıkları, bu alanda kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar ve dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik sorular formda yer almıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada, gerekli kurumlardan izin alındıktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler, 8 haftalık bir süreçte gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Gözlem ve görüşmeler öncesinde öğretmenlere gerekli bilgilendirme yapılmış, izinleri doğrultusunda gözlemler gerçekleştirilmiş ve görüşme formları doldurulmuştur. Bu kapsamda, 10 Türkçe öğretmenin dersleri gözlemlenirken 39 Türkçe öğretmeni görüşme formunu doldurmuştur. Dersi gözlemlenen 10 Türkçe öğretmeni görüşme yapılan 39 Türkçe öğretmenin içerisinde yer almaktadır. Gözlem sayısı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın her okulda yalnızca bir dersin gözlemlenmesine izin vermesi nedeniyle 10 ders ile sınırlı tutulmuştur. Gözlemler, bir ilin merkez ilçesindeki ortaokullarda gerçekleştirilirken, görüşmelere farklı ilçelerde görev yapan öğretmenler de dahil edilmiştir. Gözlemlerin yalnızca merkez ilçedeki okullarla sınırlı kalmasının nedeni, farklı bölgelere ulaşımın mümkün olmamasıdır. Gözlem günleri, öğretmenlerin müsaitlik durumlarına göre belirlenmiştir. Görüşme formlarının bir bölümü yüz yüze, bir bölümü ise ulaşım kolaylığı sağlaması amacıyla Google Forms aracılığıyla toplanmıştır.

3.5 Verilerin analizi

Nitel verilerin analizi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen büyük miktardaki verilerin öncelikle incelenerek kodlandığı, ardından bu kodlamalar temel alınarak sentezlenip bulguların elde edildiği bir süreçtir (Büyüköztürk vd., 2022, s. 258). Bu araştırmada, gözlem formları nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz ile görüşme formları ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metindeki belirli sözcüklerin, sistematik ve yinelenebilir bir teknikle, belirli kurallara dayalı kodlamalar aracılığıyla daha küçük içerik kategorileri altında özetlenmesini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2022, s. 258). Betimsel analiz ise elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenip betimlendiği bir yöntemdir (Altunışık, Boz, Gegez, Koç, Sıgır, Yıldız ve Yüksel, 2023, s. 490). Kısaca betimsel analiz, bulguların düzenlenip yorumlanarak araştırma sonuçlarının okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunulmasını amaçlar. İçerik analizi ise verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmayı hedefler (Gürbüz ve Şahin, 2018,

s.413). Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlama sürecinde alan uzmanına danışılıp, kodlamalara ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Analiz edilen veriler tablo ve grafikler aracılığıyla görselleştirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

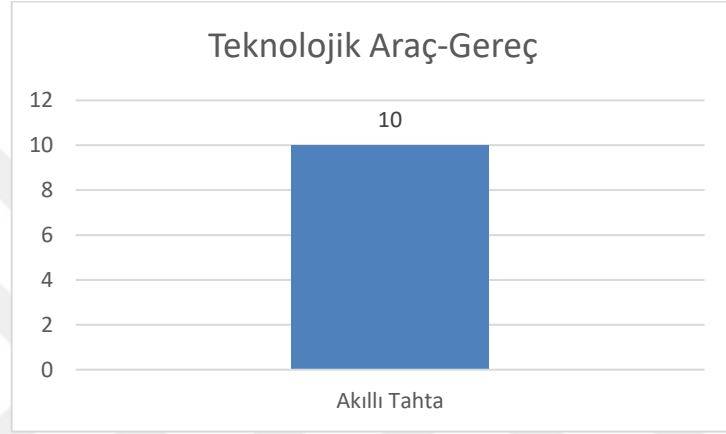


4. BULGULAR

4.1 Gözleme İlişkin Bulguları

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerikleri Kullanma Durumlarına Yönelik Gözlem Bulguları

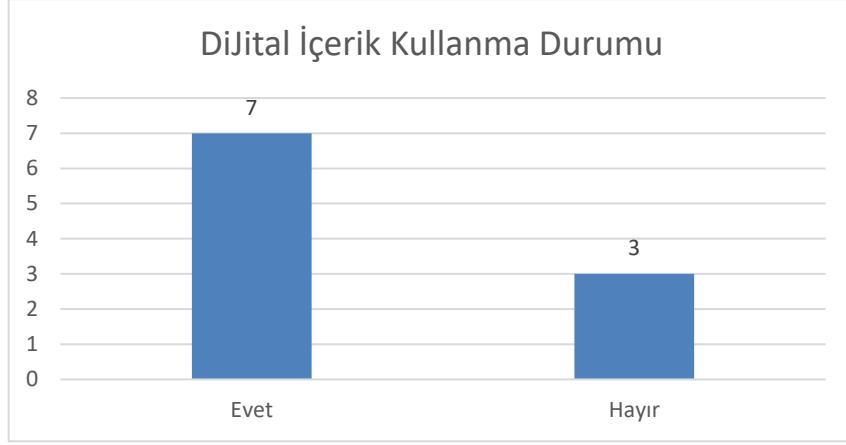
Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde kullandıkları teknolojik araç-gereçler, Grafik 4.1’de gösterilmiştir.



Grafik 4.1 Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Teknolojik Araç-Gereçler

Grafik 4.1 incelendiğinde 10 ders gözleminin (2 ders beşinci, 4 ders altıncı, 2 ders yedinci ve 2 ders beşinci sınıf) tamamında Türkçe öğretmenlerinin sınıfta ders işleme sürecinde teknolojik araç-gereç olarak akıllı tahta kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu, sınıflarda teknolojik araç-gereç olarak akıllı tahtanın dışında başka bir araç-gerecin olmadığı ve Türkçe öğretmenlerinin akıllı tahtayı kullanmak dışında olanaklarının bulunmadığı anlamına gelmektedir. Öğrenim durumu açısından Türkçe öğretmenlerinin hepsi lisans düzeyindedir.

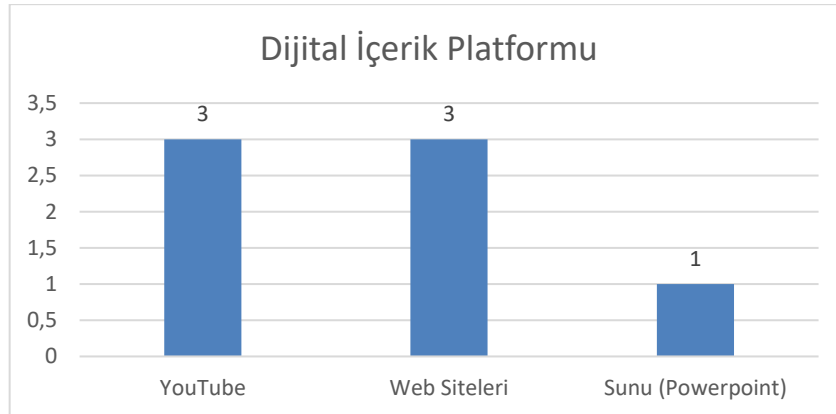
Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde dijital içerik kullanma durumları, Grafik 4.2’de gösterilmiştir.



Grafik 4.2 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanma Durumları

Grafik 4.2 incelendiğinde 10 ders gözleminin (2 ders beşinci, 4 ders altıncı, 2 ders yedinci ve 2 ders sekizinci sınıf) tamamında 7 Türkçe öğretmenin derste dijital içerik kullandığı, 3 Türkçe öğretmenin ise kullanmadığı görülmektedir. Dijital içerik kullanmayan Türkçe öğretmenlerinin 1'i beş (erkek, 16-20 yıl mesleki kıdem), 1'i altı (kadın, 16-20 yıl mesleki kıdem) ve 1'i de sekizinci (kadın, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem) sınıf düzeyinde dersi gözlemlenen öğretmenlerdir. Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanma durumlarında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun cinsiyet ve mesleki kıdem fark etmeksizin derslerinde dijital içerik kullandıkları anlamına gelmektedir.

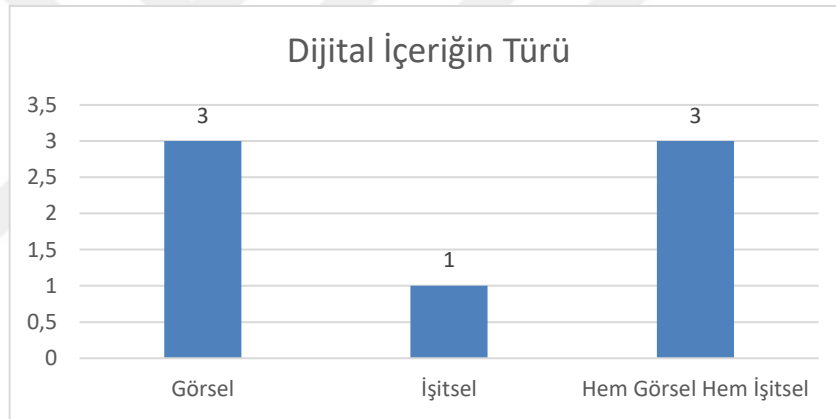
Derslerinde dijital içerik kullanan Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları dijital içeriklerin sunulduğu platformlar, Grafik 4.3'te gösterilmiştir.



Grafik 4.3 Dijital İçeriklerin Sunulduğu Platformlar

Grafik 4.3 incelendiğinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmenin 3'ünün YouTube, 3'ünün Web siteleri ve 1'inin de sunu platformunu kullandıkları görülmektedir. Youtube kullanan Türkçe öğretmenlerinin 1'i kadın (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem), 1'i erkek (16-20 yıl arası mesleki kıdem), diğeri erkek (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem); Web sitesi kullanan Türkçe öğretmenlerinin 1' kadın (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem) diğeri 2'si erkek (16-20 yıl arası mesleki kıdem); sunu kullanan Türkçe öğretmeni ise kadındır (16-20 yıl arası mesleki kıdem). Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin kullandığı dijital içerik platformlarında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde sınırlı sayıda dijital içerik platformu kullandıkları anlamına gelmektedir. Derslerinde EBA kullanan öğretmene rastlanmamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde kullandıkları dijital içeriğin hitap ettiği tür, Grafik 4.4'te gösterilmiştir.

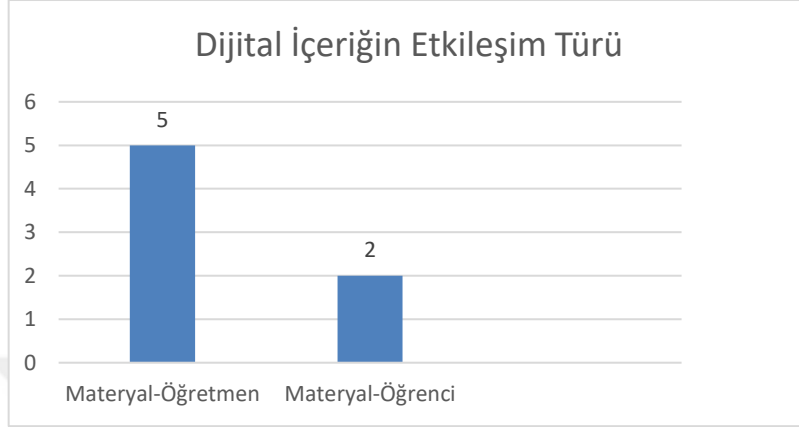


Grafik 4.4 Dijital İçeriğin Hitap Ettiği Tür

Grafik 4.4 incelendiğinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmenin 3'ünün görsel, 1'inin işitsel, 3'ünün de hem görsel hem işitsel türlerde dijital içerik kullandıkları görülmektedir. Görsel türünde dijital içerik kullanan Türkçe öğretmenlerinin 2'si kadın (16-20 yıl arası mesleki kıdem, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem), 1'i erkek (16-20 yıl arası mesleki kıdem); işitsel türde dijital içerik kullanan Türkçe öğretmeni kadın (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem); hem görsel hem işitsel türde dijital içerik kullanan Türkçe Öğretmenlerinin ise 3'ü de erkektir (2'si 16-20 yıl arası mesleki kıdem, 1'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem). Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin kullandığı dijital içeriğin hitap ettiği türde belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgular,

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem fark etmeksizin derslerinde farklı türlerde dijital içerik kullandıkları anlamına gelmektedir.

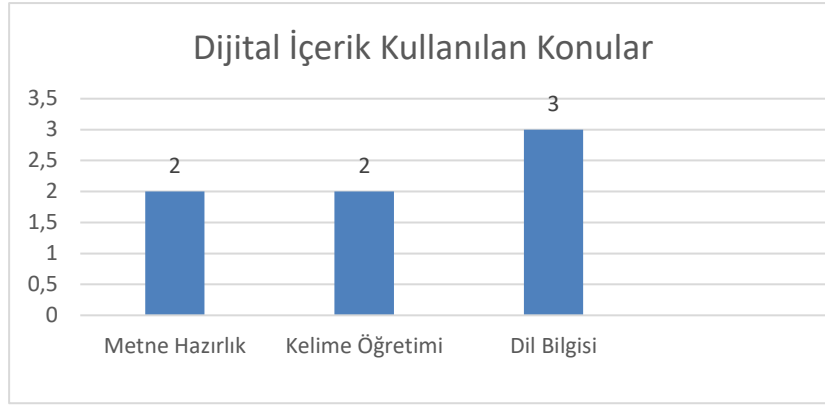
Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde kullandıkları dijital içeriğin izin verdiği etkileşim türü, Grafik 4.5’te gösterilmiştir.



Grafik 4.5 Dijital İçeriğin İzin Verdiği Etkileşim Türü

Grafik 4.5 incelendiğinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmenin 5’inin materyal-öğretmen, 2’sinin de materyal-öğrenci etkileşimine izin veren dijital içerikleri kullandıkları görülmektedir. Materyal-öğretmen etkileşimine izin veren dijital içeriği kullanan Türkçe öğretmenlerinden 2’si kadın (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem, 16-20 yıl arası mesleki kıdem), 3’ü erkek (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem, 16-20 yıl arası mesleki kıdem); materyal-öğrenci etkileşimine izin veren dijital içerikleri kullanan Türkçe öğretmenlerinden 1’i kadın (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem) diğeri erkektir (16-20 yıl arası mesleki kıdem). Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin kullandığı dijital içeriğin izin verdiği etkileşim türünde belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun materyal-öğretmen etkileşimine izin veren dijital içerikleri tercih ettiği ve öğrencilerin dijital içerikle etkileşiminin sınırlandırıldığı anlamına gelmektedir.

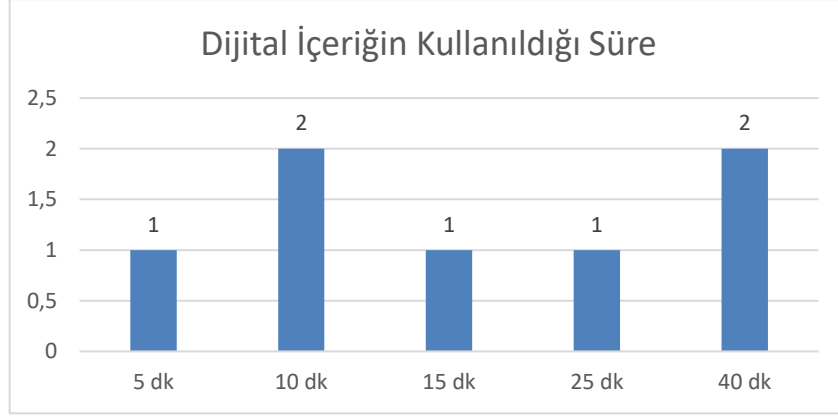
Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde dijital içerik kullandıkları konular, Grafik 4.6’da gösterilmiştir.



Grafik 4.6 Dijital İçeriğin Kullanıldığı Konular

Grafik 4.6 incelendiğinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmenin 2'sinin metne hazırlık yaparken, 2'sinin kelime öğretiminde ve 3'ünün de dil bilgisi öğretiminde dijital içerik kullandıkları görülmektedir. Metne hazırlık bölümünde dijital içerik kullanan öğretmenlerden 2'si altıncı sınıf düzeyi (erkek, 1'i 16-20 yıl arası mesleki kıdem, diğeri 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem); kelime öğretiminde dijital içerik kullanan öğretmenlerden 1'i beşinci sınıf düzeyi (erkek, 16-20 yıl mesleki kıdem), 1'i altıncı sınıf düzeyi (kadın, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem); dil bilgisi konularının öğretiminde dijital içerik kullanan öğretmenlerden 1'i sekizinci sınıf düzeyi (kadın, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem), diğeri 2'si de yedinci sınıf düzeyinde (1'i kadın 1'i erkek, 16- 20 yıl arası mesleki kıdem) dersi gözlemlenen öğretmenlerdir. Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullandıkları konularda belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Gözlem sürecinde ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle dört temel dil becerisinin tamamına yönelik dijital içerik kullanımının kapsamlı bir şekilde incelenmesi mümkün değildir. Ancak TÖ10 kodlu öğretmenin dersinde yazma becerisine yönelik konu anlatımı yapılmış olmasına rağmen dijital içeriklerin kullanımına yer verilmediği gözlemlenmiştir. TÖ10 kodlu öğretmen, ders anlatım sürecinde dijital içerik kullanmayan 3 öğretmenden biridir. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dört temel becerinin tamamına yönelik dijital içeriklerden yeterince yararlanmadıklarını göstermektedir.

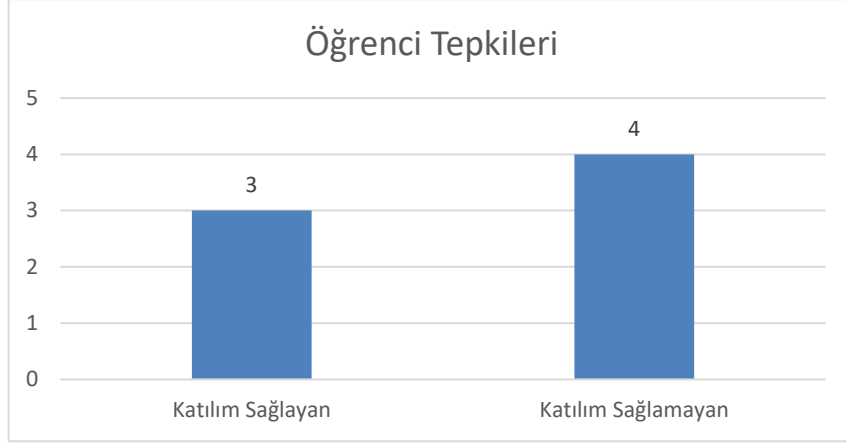
Türkçe öğretmenlerinin derste dijital içerik kullandıkları süre, Grafik 4.7'de gösterilmiştir.



Grafik 4.7 Ders İşleme Sürecinde Dijital İçeriğin Kullanıldığı Süre

Grafik 4.7 incelendiğinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmenin, 40 dakikalık ders süresinde dijital içerik kullanım sürelerinin farklılık gösterdiği görülmektedir: 1 öğretmen 5 dakika, 2 öğretmen 10 dakika, 1 öğretmen 15 dakika, 1 öğretmen 25 dakika ve 2 öğretmen dersin tamamında dijital içerik kullanmıştır. Ders işleme sürecinin 5 dakikasında dijital içerik kullanan Türkçe öğretmeni altıncı sınıf düzeyinde (erkek, 16-20 yıl arası mesleki kıdem); 10 dakikasında dijital içerik kullanan Türkçe öğretmenin 2'si de altıncı sınıf düzeyinde (1'i kadın diğeri erkek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem); 15 dakikasında dijital içerik kullanan Türkçe öğretmeni yedinci sınıf düzeyinde (kadın, 16-20 yıl arası mesleki kıdem); 25 dakikasında dijital içerik kullanan Türkçe öğretmeni beşinci sınıf düzeyinde (erkek, 16-20 yıl arası mesleki kıdem); dersin tamamında dijital içerik kullanan Türkçe öğretmenin de 1'i yedinci sınıf düzeyi (erkek, 16-20 yıl arası mesleki kıdem) diğeri sekizinci sınıf düzeyinde (kadın, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem) dersi gözlemlenen öğretmenlerdir. Dersin yarısına yakını ve tamamında dijital içerik kullanan öğretmenlerin cinsiyetleri açısından belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir ancak mesleki kıdem açısından incelendiğinde bu öğretmenlerin 16-20 yıl arası mesleki kідeme sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde dijital içerik kullanımını sınırlı tuttıkları anlamına gelmektedir.

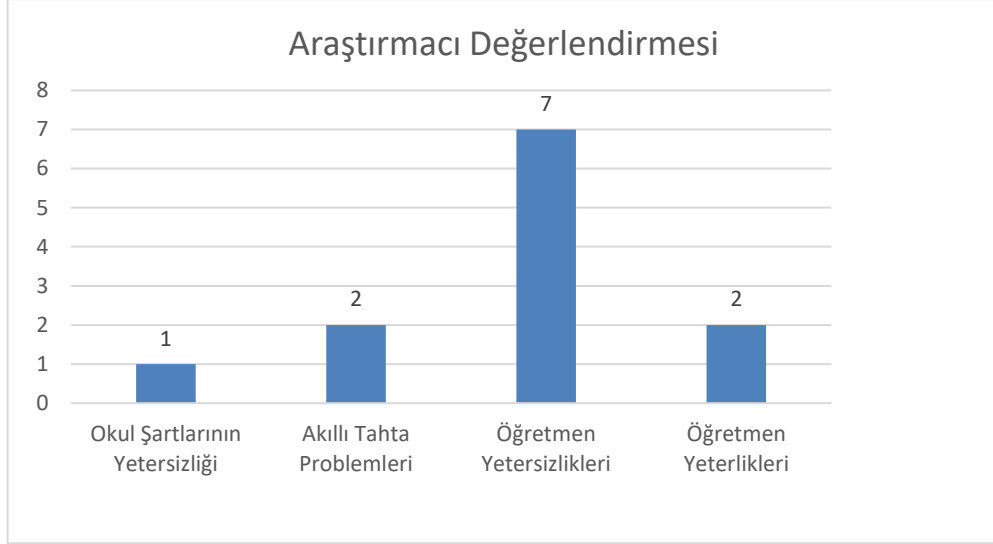
Derste dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkileri, Grafik 4.8'de gösterilmiştir.



Grafik 4.8 Dijital İçerik Kullanımına Yönelik Öğrenci Tepkileri

Grafik 4.8 incelendiğinde dijital içerik kullanan 7 Türkçe öğretmeninin ders işleme sürecindeki öğrenci tepkileri incelendiğinde, 3 öğretmenin dijital içerikle ders anlatımında öğrencilerin derse katılım sağladığı, 4 öğretmenin dijital içerikle ders anlatımında ise öğrencilerin derse katılım sağlamadığı görülmektedir. Dijital içerikle ders anlatımında derse katılım sağlayan öğrencilerin öğretmenlerinden 2'si erkek (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem, 16-20 yıl arası mesleki kıdem), 1'i kadındır (21 yıl ve üzeri mesleki kıdem). Dijital içerikle ders anlatımında derse katılım sağlamayan öğrencilerin öğretmenlerinden 2'si kadın (16-20 yıl arası mesleki kıdem, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem), 2'si erkektir (16-20 yıl arası mesleki kıdem). Dijital içerikle ders anlatımında derse katılım sağlayan öğrencilerin sınıf düzeyleri, 1'i beş diğer 2'si altıncı sınıf düzeyi; dijital içerikle ders anlatımında derse katılım sağlamayan öğrencilerin sınıf düzeyleri ise 1'i altı, 2'si yedi ve diğeri de sekizinci sınıf düzeyidir. Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik ile yürüttüğü derslerde öğrenci tepkilerinde belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Dijital içeriğe katılım sağlamayan öğrencilerin bu durumunun, konunun içeriğinden veya etkinliklerin ilgi çekici bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü ders gözlemleri sürecinde, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin konu ve etkinlik türüne bağlı olarak değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Dersinde dijital içerik kullanmayan 3 öğretmenden biri olan TÖ9 kodlu öğretmenin dersinde, öğrencilerin dijital içerik kullanımına yönelik istekli oldukları fakat öğretmenin kullanmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Türkçe dersinde dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkilerinin çeşitlilik gösterdiği anlamına gelmektedir.

Gözleme ilişkin araştırmacı değerlendirmesi, Grafik 4.9'da gösterilmiştir.



Grafik 4.9 Gözleme İlişkin Araştırmacı Değerlendirmesi

Grafik 4.9 incelendiğinde, çeşitli ders gözlemleri sırasında dijital içeriklerin kullanımına ilişkin bazı sorunlar tespit edilmiştir. 1 ders gözleminde, yan sınıflarda kullanılan akıllı tahtaların sesinin duvarlar tarafından fazla iletildiği, bu durumun ders akışını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin dikkatini dağıttığı gözlemlenmiştir. 2 ders gözleminde akıllı tahtaların ses kalitesinde bozukluk olduğu ve cihazlarda donma sorunları yaşandığı belirlenmiştir. 7 ders gözleminin 2'sinde öğretmenlerin derse yeterince hazırlıklı gelmediği (erkek, 1'i 16-20 yıl arası mesleki kıdem, diğeri 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem), 1'inde öğretmenin sınıf yönetiminde yetersizlik yaşadığı (kadın, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem), 1'inde öğretmenin akıllı tahtayı kullanma becerisinin düşük olduğu (erkek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem) ve 3'ünde dersin içeriğini farklılaştırmadan klasik ders anlatımı yapıldığı (2'si kadın 16-20 yıl arası mesleki kıdem, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem; 1'i erkek 16-20 yıl arası mesleki kıdem) gözlemlenmiştir. Yapılan ders gözlemlerinin 2'sinde de öğretmenlerin derse hazırlıklı geldikleri (1'i kadın, diğeri erkek 16-20 yıl arası mesleki kıdem) gözlemlenmiştir. Bu bulgular, dijital araçların verimli kullanılabilmesi için hem teknik altyapının iyileştirilmesi hem de öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4.2 Görüşmeye İlişkin Bulguları

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerikleri Kullanma Durumlarına Yönelik Görüşme Bulguları

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik düşüncelerine ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanmaya İlişkin Düşünceleri

Kategori	Kod	İfade
Olumlu Tutum	Derse Katılımı ve İlgiyi Sağlama	TÖ2, TÖ4, TÖ18, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ29, TÖ30, TÖ32, TÖ34, TÖ35, TÖ36, TÖ37, TÖ38
	Öğrenci Gelişimi İçin Yararlı Bulma	TÖ1, TÖ14, TÖ26
	Teknolojik Gelişmelere Uyum Sağlama	TÖ4, TÖ9
	İçerik Çeşitliliği Sunma	TÖ3, TÖ6, TÖ28, TÖ39
	Kalıcı ve Kolay Öğrenmeyi Sağlama	TÖ5, TÖ7, TÖ16, TÖ24, TÖ31, TÖ33
	Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme	TÖ5
	Ekonomiklik	TÖ6, TÖ39
	İş Yükünü Azaltma	TÖ6, TÖ17, TÖ25
	Dersi Eğlenceli Hale Getirme	TÖ17, TÖ25, TÖ27, TÖ36
	Bilgiye Hızlı ve Kolay Ulaşmayı Sağlama	TÖ22
Olumsuz Tutum	Çağın Gerekliliği Olarak Görme	TÖ20, TÖ24
	Öğrenci Dikkatini Dağıtma	TÖ10, TÖ19
	Öğrencinin Düzeyine Uygun Bulmama	TÖ10
	Geleneksel Ders Anlatımını Uygun Bulma	TÖ8, TÖ11, TÖ12, TÖ15

Tablo 4.1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik düşünceleri, olumlu ve olumsuz tutum olarak iki kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Olumlu tutum kategorisinde; derse katılımı ve ilgiyi sağlama (14), öğrenci gelişimi için yararlı bulma (3), teknolojik gelişmelere uyum sağlama (2), içerik çeşitliliği sunma (4), kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağlama (6), yaratıcı düşünmeyi geliştirme (1), ekonomiklik (2), iş yükünü azaltma (3), dersi eğlenceli hale getirme (4), bilgiye hızlı ve kolay ulaşmayı sağlama (1) ve çağın gerekliliği olarak görme (2) kodları yer almaktadır. Olumsuz tutum kategorisinde; öğrenci dikkatini dağıtma (2), öğrencinin düzeyine uygun bulmama (1) ve geleneksel ders anlatımını uygun bulma (4) kodları yer almaktadır. Bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun dijital içerik kullanmaya olumlu baktığını göstermektedir. Olumlu tutum sergileyen öğretmenler, dijital içerik kullanımını en çok öğrencilerin derse

katılımını ve ilgisini artırma yönünde olumlu değerlendirmiştir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenler ise geleneksel ders anlatımını uygun bulma yönünde olumsuz değerlendirmiştir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin hepsi il merkezinde görev yapmaktadır. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Derse katılım ve ilgiyi sağlamaya yönelik TÖ36'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Derslerde dijital içerik kullanmak öğrencilerin ilgisini çektiği için dersler daha verimli ve eğlenceli geçiyor. Bu sebeple dijital içerik kullanmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.”*

Öğrenci gelişimi için yararlı bulmaya yönelik TÖ26'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Kontrollü ve gözetim altında olmak koşuluyla, dersin somutlaştırılması ve görselleştirilmesine katkı sağladığı, ayrıca öğrencilerin dikkatini ve algısını yüksek düzeyde tuttuğu için dijital içerik kullanımını değerli buluyorum.”*

Teknolojik gelişmelere uyum sağlamaya yönelik TÖ9'un düşüncesi şu şekildedir: *“Günümüz çağındaki gelişmelere uyum sağlamak adına dijital içeriklerin kullanımının gereklilik olduğunu düşünüyorum.”*

İçerik çeşitliliği sunmaya yönelik TÖ28'in düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerikler hem görsel hem de işitsel açıdan dersin içeriğini çeşitlendirip öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı için önemlidir.”*

Kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağlamaya yönelik TÖ33'ün düşüncesi şu şekildedir: *“Bazı kavramları, varlıkları veya bilgileri öğretmek dijital içeriklerle daha kolay ve kalıcı olabiliyor.”*

Yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik TÖ5'in düşüncesi şu şekildedir: *“Öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını geliştirmek için dijital içerik kullanmanın önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Ekonomiklik sağlamaya yönelik TÖ39'un düşüncesi şu şekildedir: *“Materyal çokluğu sağlaması, zamandan tasarruf etme gibi faydalarını düşünecek olursak yararlı olduğunu düşünüyorum.”*

İş yükünü azaltmaya yönelik TÖ6'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerik kullanımının oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Bizi iş yükünden ve kâğıt israfından kurtarıyor. Çocukların da daha fazla içeriğe ulaşmasını sağlıyor.”*

Dersi eğlenceli hale getirmeye yönelik TÖ27'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerikler, dersimizin işlenişinde anlatılan konuların daha eğlenceli olmasına yardımcı*

oluyor. Bilişimle iç içe olan öğrencilerin dünyasına girebilmek için dijital içerik kullanmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Bilgiye hızlı ve kolay ulaşmayı sağlamaya yönelik TÖ22’nin düşüncesi şu şekildedir: *“Her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da dijital içerik kullanmak zorunlu hale gelmiştir. Öğretmen açısından bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşım imkânı sağlamaktadır. Öğrenci için ise daha ilgi çekici ve eğlenceli olmaktadır.”*

Çağın gerekliliği olarak görmeye yönelik TÖ24’ün düşüncesi şu şekildedir: *“Eğitim-öğretimde dijital içerik kullanmak yaşadığımız çağın olmazsa olmazlarından. Çünkü yeni nesiller dijital bir çağın içinde doğmaktadırlar. Öğrenmeyi çok yönlü hale getirmek, hızlandırmak ve kalıcılaştırmak için dijital içerikleri kullanmak durumundayız.”*

Öğrenci dikkatini dağıtmaya yönelik TÖ19’un düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerik, çocukların dikkatini azaltıyor. Bu nedenle sadece gerekli durumlarda kullanıyorum.”*

Öğrencinin düzeyine uygun bulmamaya yönelik TÖ10’un düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içeriklerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre üst seviyede olduğunu düşünüyorum. Akıllı tahtadan etkinlik açıldığında öğrenciler bunu bir eğlence olarak algılıyor, katılmak ve tahtaya dokunmak istiyorlar ancak bu süreçte etkili bir öğrenme gerçekleşmiyor. Dijital içeriklere daha çok bir oyun gözüyle bakıyorlar. Bu nedenle, her öğrencinin eşit düzeyde öğrenmesini sağlamak amacıyla, deftere yazarak, yaparak ve yaşayarak öğretmeyi tercih ediyorum.”*

Geleneksel ders anlatımını uygun bulmaya yönelik TÖ8’in düşüncesi şu şekildedir: *“Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini daha yararlı buluyorum. Bu nedenle ekran kullanmayı doğru bulmuyorum. Geleneksel ders anlatımını doğru buluyorum.”*

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanma konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanmaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Kod	İfade
Aldım	TÖ1, TÖ2, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ26, TÖ33

Almadım	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ13, TÖ20, TÖ21, TÖ25, TÖ27, TÖ28, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ32, TÖ34, TÖ35, TÖ36, TÖ37, TÖ38, TÖ39
---------	---

Tablo 4.2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, aldım (18) ve almadım (21) olarak iki kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun dijital içerik kullanma konusunda hizmet içi eğitim almadığını göstermektedir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Aldım koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ2, “*E-twinning projeleri yaptığım için bu konuda çok eğitim aldım.*”; TÖ8, “*Çok önceden aldım ama verimli olmadı. Derslerde aktif olarak kullandıkça deneyimimiz arttı.*”; TÖ9, “*Evet, aldım. Güncellenen eğitimler hakkında bilgi sahibi olmak adına yararlı oluyor. Eğitimler sürekli verilmelidir.*”; TÖ11, “*Çok önceden aldım. İki tanesi dijital içerik kullanımına yönelik biri akıllı tahta kullanımına yönelik eğitimlerdi. Uygulamalı eğitimler vermedikleri için kendim kullandıkça öğrendim.*”; TÖ12, “*Evet, aldım. Çok önceden aldım ama verimli olmadı. Derslerde aktif olarak kullanmaya başladıkça deneyimimiz arttı.*”; TÖ24, “*Web 2.0 araçları kullanma eğitimi aldım. Dijital teknolojileri kullanmak elektronik ortamda etkileşimli öğrenmeyi sağlama avantajı sunuyor.*”

Almadım koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ6, “*Almadım*”; TÖ7, “*Almadım ama almak isterim. Sadece akıllı tahtanın kullanımıyla ilgili eğitim aldım. Teknoloji sürekli geliştiği için uygulamaların içerikleriyle ve özellikleriyle ilgili eğitim almak isterim.*”; TÖ21, “*Hizmet içi eğitim almadım. Kendi bilgilerimle halletmeye çalışıyorum.*”; TÖ25, “*Eğitim almadım.*”; TÖ27, “*Dijital içerik kullanma konusunda hizmet içi eğitim almadım. Ancak bir e-twinning projesinde birkaç tanesini öğrendim.*”; TÖ35, “*Hayır, almadım.*”

Türkçe öğretmenlerinin dijital içeriklere yönelik aldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçeriklere Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	İfade
Yeterli Bulma	Eğitimler Öğretmeni Geliştirmektedir	TÖ10, TÖ16, TÖ18, TÖ22, TÖ24, TÖ33
	Uygulamalı Eğitimler Verilmeli	TÖ1, TÖ8, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ22
	Eğitimler Yüz Yüze Verilmeli	TÖ17, TÖ19
	Eğitimler Daha Sık Verilmeli	TÖ1, TÖ7, TÖ9, TÖ14, TÖ17, TÖ32, TÖ34
Yeterli Bulmama	Dijital İçeriklerin Türkçe Dersinde Kullanımına Yönelik Eğitimler Verilmeli	TÖ30
	Öğreticilerin Alanında Uzman Olmaması	TÖ8

Tablo 4.3 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri, yeterli bulma ve yeterli bulmama olarak iki kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Yeterli bulma kategorisinde, eğitimler öğretmeni geliştirmektedir (6) kodu yer almaktadır. Yeterli bulmama kategorisinde; uygulamalı eğitimler verilmeli (6), eğitimler yüz yüze verilmeli (2), eğitimler daha sık verilmeli (7), dijital içeriklerin Türkçe dersinde kullanımına yönelik eğitimler verilmeli (1) ve öğretmenlerin alanında uzman olmaması (1) kodları yer almaktadır. Bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmının dijital içeriklere yönelik hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadığını göstermektedir. Söz konusu eğitimleri yetersiz bulan öğretmenler, en çok eğitimlerin daha sık düzenlenmesi gerektiğini belirterek bu durumu yetersiz olarak değerlendirmiştir. Eğitimleri yeterli bulan öğretmenler ise verilen eğitimlerin öğretmenleri geliştirdiği yönünde değerlendirmiştir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitimler öğretmeni geliştirmektedir koduna yönelik TÖ18’in düşüncesi şu şekildedir: *“Web 2.0 araçlarıyla ilgili ve etkileşimli tahtanın kullanımıyla ilgili eğitim aldım. Çok faydalı oldu. Etkinlik hazırlama ve Web 2.0 araçlarını kullanma açısından çok fazla yararını gördüm.”*

Uygulamalı eğitimler verilmeli koduna yönelik TÖ1'in düşüncesi şu şekildedir: *"Öğretmenliğimin ilk senelerinde eğitim aldım ama devamlı olmadı. Kendi kendime dijital içeriklere ulaşmaya çalıştım, uygulamaları takip ettim. Bence her yıl yenilenen içerikler öğretmenlere gelişigüzel değil uygulamalı bir şekilde verilmelidir."*

Eğitimler yüz yüze verilmelidir koduna yönelik TÖ19'un düşüncesi şu şekildedir: *"Evet aldım ancak eğitim yüz yüze verilmediği için tam anlamıyla amaç yerine ulaşmadı."*

Eğitimler daha sık verilmelidir koduna yönelik TÖ17'nin düşüncesi şu şekildedir: *"Aldım fakat aldığım içerik yüz yüze değildi. Mebbis üzerinden kendi isteğimle eğitim aldım. Hizmet içi eğitimlerin belli yıllarda yenilenmesinin öğretmenler için faydalı olacağını düşünüyorum. Web2 araçları gibi programları hizmet içi eğitim eksikliğinden dolayı kullanamıyoruz."*

Dijital içeriklerin Türkçe dersinde kullanımına yönelik eğitimler verilmeli koduna yönelik TÖ30'un düşüncesi şu şekildedir: *"Hayır, almadım. Almanın gerekli olduğu kanaatindeyim. Ancak doğrudan Türkçe ile uyumlu ve Türkçe dersine yönelik örnekler üzerinden eğitimler verilmelidir."*

Öğreticilerin alanında uzman olmaması koduna yönelik TÖ8'in düşüncesi şu şekildedir: *"Aldım. Yararlı bulmuyorum. Eğitim veren kişiler alanında uzman değildi. Öğrendikleri bilgileri teorik olarak anlattılar, uygulamalı göstermediler."*

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içeriklerden yararlanma biçimlerine yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçeriklerden Yararlanma Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kod	İfade
Ders Anlatımı	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ9, TÖ11, TÖ16, TÖ18, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ28, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ33, TÖ34, TÖ37
Etkinlik Uygulamaları	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ19, TÖ20, TÖ22, TÖ23, TÖ25, TÖ29, TÖ30, TÖ32, TÖ33, TÖ35, TÖ36, TÖ38, TÖ39

Tablo 4.4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içeriklerden yararlanma biçimlerine ilişkin görüşlerinden ders anlatımı (22), etkinlik uygulamaları (25) ve ölçme değerlendirme (11) kodları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde dijital içeriklerden ders anlatımında ve etkinlik uygulamalarında faydalandıklarını göstermektedir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ders anlatımı koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ1, *"Derse hazırlık aşaması ve ders içindeki bir konu için muhakkak gerekliyse kullanıyorum. Konu anlatımım bitince dijital ortamdan sunu açarak görsel tekrarlara önem veriyorum. Ölçme ve değerlendirmede de kullanıyorum."*; TÖ4, *"Derslerde dijital içeriklerden daha çok metinlerde yararlanıyorum. Metne hazırlık bölümünde özellikle. Dil bilgisi ve yazım kurallarıyla ilgili etkinliklerde bu tarz içerikleri kullanıyorum."*; TÖ9, *"Ders anlatımlarında sunu hazırlayarak kullanıyorum."*; TÖ21, *"Daha çok ders anlatımında ve konu tekrarlarında kullanıyorum."*; TÖ26, *"Ders anlatımı sırasında okuma parçalarında yeri geldikçe kullanıyorum. Görsel ifadelerin gerektiği yerlerde görseller açarak dersi somutlaştırıyorum."*

Etkinlik uygulamaları koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ5, *"Ders anlatımı sırasında video ve ses kayıtlarında, interaktif etkinliklerden yararlanıyorum. Ölçme değerlendirmede ise testler hazırlayarak derse katkı sunuyorum."*; TÖ7, *"Dersi anlatıyorum sonra uygulamalardan pekiştirme amaçlı etkinlikler yaptırıyorum. Öğrenciler tahtayla etkileşim halinde oluyor."*; TÖ12, *"Dersi kendim anlatıyorum, pekiştirme amaçlı etkinliklerde kullanıyorum."*; TÖ22, *"Derslerde dijital içeriklerden ders anlatımı, etkinlik uygulamaları ve anlattığım konuyu örneklendirme alanlarında kullanıyorum."*; TÖ23, *"Ders anlatımı ve etkinlik uygulamalarında kullanıyorum."*; TÖ32, *"Etkinlik amaçlı kullanıyorum."*

Ölçme ve değerlendirme koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ6, *"Ders anlatımı ve etkinlik uygulamalarından yararlanıyorum. Pekiştirme amaçlı testler açıyorum."*; TÖ15, *"Etkinlik uygulamalarında ve kazanımları değerlendirmede kullanıyorum."*; TÖ17, *"Ders anlatımını kendim yapıyorum pekiştirme amaçlı soru çözümleri ve etkinliklerde kullanıyorum. Sosyal medya gruplarında güzel*

dijital içerikler hazırlıyorlar. Oradan alıp kullanıyorum. Oyun içerikleri kullanıyorum.”; TÖ27, “Eksik öğrenmeleri tespit etmek için dijital içerikleri ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanıyorum.”; TÖ30, “Ders sonrasında etkinlik, konu anlatımı ve konu bittikten sonra ölçme değerlendirme için kullanıyorum.”; TÖ31, “Konularla ilgili sunumlar, videolara ve değerlendirme ölçekleri sıkça kullanmaktayım.”

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları dijital içerik platformlarına yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5 Kullanılan Dijital İçerik Platformlarına İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	İfade
Web Siteleri	Yayınevi Siteleri	TÖ4, TÖ7, TÖ17, TÖ26, TÖ31, TÖ38
	Youtube	TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ17, TÖ22, TÖ24, TÖ26, TÖ33, TÖ24, TÖ33, TÖ37
	TDK Sözlük	TÖ11, TÖ33, TÖ34, TÖ33, TÖ34
	Farklı Siteler	TÖ1, TÖ3, TÖ14, TÖ18, TÖ29, TÖ31, TÖ33
Web 2.0 Araçları	Kahoot	TÖ2, TÖ5, TÖ20, TÖ27
	Wordwall	TÖ5, TÖ9, TÖ12, TÖ14, TÖ23, TÖ25, TÖ27
Eğitim Portalları	EBA	TÖ2, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ32, TÖ34, TÖ35, TÖ36, TÖ38, TÖ39
	Okulistik	TÖ6, TÖ7, TÖ27
	Morpakampüs	TÖ6, TÖ10, TÖ17, TÖ25
	Derslig	TÖ28
	Z-Kitap Uygulamaları	TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ30, TÖ36
	Branş İçerikler	TÖ1
	Powerpoint	TÖ2, TÖ18, TÖ36
Sunu ve Video Araçları	Capcut	TÖ5

Tablo 4.5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandığı dijital içerik platformlarına ilişkin görüşleri; web siteleri, Web 2.0 araçları, eğitim portalları, sosyal medya, sunu ve video araçları olmak üzere beş kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Web siteleri kategorisinde; yayınevi siteleri (6), YouTube (11), TDK sözlük (5) ve farklı siteler (7) kodları yer almaktadır. Web 2.0 araçları kategorisinde; kahoot (4) ve wordwall (7) kodları yer almaktadır. Eğitim portalları kategorisinde; EBA (27), okulistik (3), morpakampüs (4), derslig (1) ve z-kitap uygulamaları (5) kodları yer almaktadır. Sosyal medya kategorisinde, branş gruplarındaki içerikler (1) kodu yer almaktadır. Sunu ve video araçları kategorisinde; powerpoint (3) ve capcut (1) kodları yer almaktadır. Bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde EBA platformunu tercih ettiğini göstermektedir. Web siteleri kategorisinde Youtube, Web 2.0 araçları kategorisinde wordwall, eğitim portalları kategorisinde EBA, sunu ve video kategorisinde powerpoint platformları daha fazla tercih edilmiştir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Yayınevi siteleri koduna yönelik TÖ17'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Farklı yayınevlerinin dijital içerikleri, EBA, morpakampüs ve YouTube'dan faydalaniyorum.”*

Youtube koduna yönelik TÖ11'in düşüncesi şu şekildedir: *“EBA, Youtube ve TDK sözlüğü kullanıyorum.”*

TDK sözlük koduna yönelik TÖ33'ün düşüncesi şu şekildedir: *“Türkçedersi.net, TDK.gov ve Youtube sitelerini kullanıyorum.”*

Farklı siteler koduna yönelik TÖ14'ün düşüncesi şu şekildedir: *“Türkçedersi.net, Türkçeci.com gibi Türkçe dersine yönelik siteleri kullanıyorum.”*

Kahoot koduna yönelik TÖ20'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Kahoot kullanıyorum.”*

Wordwall koduna yönelik TÖ27'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Kahoot, wordwall ve okulistik platformlarını kullanıyorum.”*

EBA koduna yönelik TÖ12'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Wordwall, Youtube ve EBA kullanıyorum. İçerik açısından daha güvenli olduğu için daha çok EBA'yı tercih ediyorum.”*

Okulistik koduna yönelik TÖ6'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Okulistik, Z-kitap uygulamaları, morpakampüs ve EBA'yı kullanıyorum.”*

Morpakampüs koduna yönelik TÖ10'un düşüncesi şu şekildedir: “EBA ve morpakampüs platformlarını kullanıyorum.”

Derslig koduna yönelik TÖ28'in düşüncesi şu şekildedir: “Derslig platformunu kullanıyorum.”

Z-kitap uygulamaları koduna yönelik TÖ36'nın düşüncesi şu şekildedir: “EBA, Powerpoint ve z-kitap uygulamalarını kullanıyorum.”

Branş gruplarındaki içerikler koduna yönelik TÖ1'in düşüncesi şu şekildedir: “Kendi branş gruplarındaki içerikler ve güvenilir siteler tercihim oluyor.”

Powerpoint koduna yönelik TÖ18'in düşüncesi şu şekildedir: “EBA, Türkçe öğretmenlerine ait siteler ve Powerpoint kullanıyorum.”

Capcut koduna yönelik TÖ5'in düşüncesi şu şekildedir: “Kahoot-test, wordwall- doğru yanlış ve capcut-video yaparken kullanıyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama durumlarına yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Hazırlama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Kod	İfade
Hazırlıyorum	TÖ2, TÖ3, TÖ5, TÖ7, TÖ13, TÖ14, TÖ17, TÖ18, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ36, TÖ37, TÖ39
Hazırlamıyorum	TÖ1, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22, TÖ27, TÖ28, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ32, TÖ33, TÖ34, TÖ35, TÖ38

Tablo 4.6 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama durumlarına ilişkin görüşleri, hazırlıyorum (15) ve hazırlamıyorum (24) olmak üzere iki kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmının derslerinde hazır dijital içerikleri tercih ettiklerini göstermektedir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Hazırlıyorum koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ2, “Evet, hazırlıyorum. Daha önce bununla ilgili kitap bölümü yazdım. E-twinning

projelerinde emaze, canva, kahoot gibi araçları birebir kullandım.”; TÖ3, “Hazırlıyorum. Slaytlar hazırlıyorum.” TÖ5, “Hazırlamaya çalışıyorum ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kahoot, wordwall, capcut uygulamalarından test, doğru-yanlış ve video hazırlıyorum.”; TÖ14, “Kendi hazırladığım etkinlik uygulamaları oluyor ama ağırlıklı olarak hazır içerikleri kullanıyorum.”; TÖ18, “Evet, hazırlıyorum. Çalışma yaprakları, etkileşimli oyunlar hazırlıyorum. Hazır içerikleri de kullanıyorum.”; TÖ25, “Hazırlıyorum. Sunu hazırlama, bilgi yarışması yapıyorum.”

Hazırlamıyorum koduna yönelik öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: TÖ1, “Bu konuda maalesef çalışma yapmıyorum. Çalışan bir anne olarak buna vaktim kalmıyor. En büyük eksikliğim diyebilirim.”; TÖ6, “Kendimi bu konuda yeterli görmediğim için hazırlamıyorum. Hazır içerikleri kullanıyorum.”; TÖ9, “Zamanım olmadığı için kendim hazırlamıyorum, hazır içerikleri kullanıyorum. Zamanım olsa kendim hazırlamak isterim.”; TÖ15, “Hayır, ben hazırlamıyorum. Hazır içeriklerin içerisinde uygun olanları kullanıyorum.”; TÖ27, “Hazır içerikleri kullanıyorum.”; TÖ28, “Kendim hazırlamıyorum.”; TÖ31, “Kendim hazırlamıyorum. Hazırlanmış uygun dijital içerikleri kullanıyorum.”; TÖ35, “Hazır olan içerikleri kullanıyorum. Kendim oluşturmam.”

Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları dijital içeriklere yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Türkçe Öğretmenlerinin Hazırladıkları Dijital İçeriklere İlişkin Görüşler

Kod	İfade
Sunu ve Ders Notları Hazırlama	TÖ3, TÖ7, TÖ17, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ37
Video Dönüştürme	TÖ7
Etkinlik Uygulamaları	TÖ2, TÖ5, TÖ14, TÖ18, TÖ25, TÖ36
Zihin Haritaları/Kavram Haritaları	TÖ17
Dijital Öykü Oluşturma	TÖ39

Tablo 4.7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları dijital içeriklere yönelik görüşleri; sunu ve ders notları hazırlama (8), video dönüştürme (1), etkinlik uygulamaları (6), zihin haritaları/kavram haritaları (1) ve dijital öykü oluşturma (1) olarak beş kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin ağırlıklı olarak dijital

içeriklerden sunu ve etkinlik uygulamaları hazırladıklarını göstermektedir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Sunu ve ders notları hazırlama koduna yönelik TÖ23, “*Word dosyalarını kullanıyorum.*”; TÖ24, “*Word dosyası türünde ders notları hazırlayıp kullanıyorum.*”; TÖ26, “*Evet, hazırlıyorum. Sunu hazırlayıp derslerimde kullanıyorum.*”; TÖ25, “*Hazırlıyorum. Sunu hazırlama, bilgi yarışması yapıyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Video dönüştürme koduna yönelik TÖ7’nin düşüncesi şu şekildedir: “*Sunu hazırlıyorum. Yapılan etkinliklerin kalıcı olması ve velilere bilgi vermek amacıyla öğrencilerin etkinliklerini videoya dönüştürüyorum.*”

Etkinlik uygulamaları koduna yönelik TÖ2, “*Evet, hazırlıyorum. Daha önce bununla ilgili kitap bölümü yazdım. E-twinning projelerinde emaze, canva, kahoot gibi araçları birebir kullandım.*”; TÖ5, “*Hazırlamaya çalışıyorum ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kahoot, wordwall, capcut uygulamalarından test, doğru- yanlış ve video hazırlıyorum.*”; TÖ14, “*Boşluk doldurma, eşleştirme gibi etkinlik uygulamaları yapıyorum.*”; TÖ18, “*Evet, hazırlıyorum. Çalışma yaprakları, etkileşimli oyunlar hazırlıyorum. Hazır içerikleri de kullanıyorum.*”; TÖ25, “*Hazırlıyorum. Sunu hazırlama, bilgi yarışması yapıyorum.*”; TÖ36, “*Zaman zaman hazırlıyorum. Etkinlik uygulamaları hazırladım.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Zihin haritaları/kavram haritaları koduna yönelik TÖ17’nin düşüncesi şu şekildedir: “*Basit düzeyde kavram haritaları ve zihin haritaları hazırlıyorum. Bazen slayt da hazırlıyorum.*”

Dijital öykü oluşturma koduna yönelik TÖ39’un düşüncesi şu şekildedir: “*Öykü oluşturma uygulamasından öykü oluşturup kullandım.*”

Dijital içerik kullanılarak yürütülen derslerde öğrenci tepkilerine yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8 Dijital İçerikle Yürütülen Derslerde Öğrenci Tepkilerine İlişkin Görüşler

Kod	İfade
Derse Katılımı ve İlgiyi Artırma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ9, TÖ10, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ20, TÖ21, TÖ23, TÖ24, TÖ25, TÖ26, TÖ27, TÖ28, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ32,

	TÖ33, TÖ34, TÖ35, TÖ36, TÖ37, TÖ38, TÖ39
Öğrencilerin Bilişsel Seviyelerine Göre Farklılık Gösterme	TÖ7
Dersin İçeriğine Göre Farklılık Gösterme	TÖ8, TÖ13, TÖ22
Dijital İçeriğin Türüne Göre Farklılık Gösterme	TÖ11, TÖ22
Eğlence Olarak Görme	TÖ12
Dikkati Dağıtma	TÖ19

Tablo 4.8 incelendiğinde dijital içerikle yürütülen derslerde öğrenci tepkilerine yönelik öğretmen görüşleri derse katılımı ve ilgiyi artırma (32), öğrencilerin bilişsel seviyelerine göre farklılık gösterme (1), dersin içeriğine göre farklılık gösterme (3), dijital içeriğin türüne göre farklılık gösterme (2), eğlence olarak görme (1) ve dikkati dağıtma (1) olarak altı kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, dijital içerik kullanılarak yürütülen derslerde öğrencilerin derse daha ilgili olduklarını ve aktif bir şekilde katılım sağladıklarını ortaya koymaktadır. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Derse katılımı ve ilgiyi artırma koduna yönelik TÖ1, “Çocuklar çok eğleniyor, dikkatlerini veriyorlar. Bazen yarışma şeklinde içerikler yaptırıyorum heyecanlı, canavar gibi oluyorlar.”; TÖ2, “Etkin katılım oluyor. Renkli dijital içerikler öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor.”; TÖ4, “Dijital içerik kullanarak dersleri yürüttüğümüzde öğrencilerin derse ilgilerinin arttığı ve katılım noktasında olumlu olduğunu söyleyebilirim. Teknolojik gelişmeler öğrencilerimizi de etkilemektedir. Bu durum onların dikkatini çektiği için katılım önemli ölçüde artar.”; TÖ14, “Her sınıf düzeyi kıpır kıpır oluyor. Akıllı tahtadan açılan oyunlu etkinliklere her öğrenci katılıyor, çok mutlu oluyorlar.”; TÖ18, “Çok yüksek düzeyde katılım oluyor. Kaynaştırma öğrencileri de dahil derse katılıyor. O zaman ders anlattığımı hissedebiliyorum.”; TÖ28, “Öğrenciler daha hevesli ve aktif bir şekilde derse katılıyor.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bilişsel seviyelerine göre farklılık gösterme koduna yönelik TÖ7’nin düşüncesi şu şekildedir: “Sınıfın bilişsel seviyesi ve mevcuduna göre değişebiliyor. Öz denetimi ve bilişsel seviyesi iyi olan öğrencilerde katılım oluyor. Derse katılmayanlar ise sınıfta gürültü yapıyor ve sınıfın dikkatini dağıtıyor.”

Dersin içeriğine göre farklılık gösterme koduna yönelik TÖ8'in düşüncesi şu şekildedir: *"Konuya göre katılım farklılık gösteriyor."*

Dijital içeriğin türüne göre farklılık gösterme koduna yönelik TÖ11'in düşüncesi şu şekildedir: *"Değişkenlik gösteriyor. Etkinliklerde aktif katılım gösteriyorlar fakat soru çözümlerinde ve belgesellerde sıkılabiliyorlar."*

Eğlence olarak görme koduna yönelik TÖ12'nin düşüncesi şu şekildedir: *"Dijital içerikler öğrencilere eğlence gibi geliyor. Öğreniyorlar mı eğleniyorlar mı anlamıyorum. Bu nedenle kullanmayı çok fazla tercih etmiyorum."*

Dikkati dağıtma koduna yönelik TÖ19'un düşüncesi şu şekildedir: *"Derse ilgi ve alakaları zayıfladığı için kullanmamaya gayret ediyorum. Sınıfın dikkati çok fazla dağılıyor. Bu durumda sınıfın hakimiyetini sağlamak zor olabiliyor."*

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımını faydalı buldukları dil becerilerine ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9 Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanımını Faydalı Buldukları Dil Becerilerine İlişkin Görüşler

Kod	İfade
Dinleme	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ18, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ27, TÖ28, TÖ29, TÖ30, TÖ31, TÖ32, TÖ33, TÖ34, TÖ35, TÖ36, TÖ38, TÖ39
Konuşma	TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ16, TÖ28, TÖ33, TÖ37
Okuma	TÖ11, TÖ14, TÖ17, TÖ18, TÖ21, TÖ24, TÖ27, TÖ30, TÖ32, TÖ35, TÖ36, TÖ37
Yazma	TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ9, TÖ10, TÖ12, TÖ20
Hepsi	TÖ7, TÖ25, TÖ26

Tablo 4.9 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımını faydalı buldukları dil becerilerine ilişkin görüşleri; dinleme (29), konuşma (7), okuma (12), yazma (7) ve hepsi (3) olarak beş kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe

öğretmenlerinin çoğunluğunun dijital içerik kullanımını özellikle dinleme becerisi açısından daha faydalı bulduklarını ortaya koymaktadır. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Dinleme koduna yönelik TÖ3, “*Dinleme etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünüyorum.*”; TÖ4, “*Dinleme dil becerisinde dijital içerik kullanımının öğrencilere daha yararlı olduğunu düşünüyorum. İşitsel olma hususunda olduğu daha faydalı.*”; TÖ11, “*Dinleme ve okuma. Konuşma ve yazma becerilerinde çok fazla uygulama bulamadığım veya bilmediğim için kullanmıyorum.*”; TÖ22, “*Dinleme konusunda faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci dinlediklerine yönelik sorulara cevap bulabiliyor. Bunları sadece kendi çabasıyla yorumlayıp, sorulara cevap bulabiliyor.*”; TÖ23, “*Dinleme, görsel destekli olduğu için daha kalıcı oluyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Konuşma koduna yönelik TÖ1, “*Dinleme ve konuşma becerilerinde dijital içeriğin daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Dijital ortamda dinleme yapmak, dinlediklerini anlamak ve bunu konuşarak anlatmak bence çocuğun gelişimi için çok çok önemli.*”; TÖ16, “*Öğrencilerin anlatıma etkin olarak katıldığı çalışmalar daha etkili oluyor. Konuşma becerisinde daha yararlı görüyorum. Konuşmayı akıllı tahtadan öğrencilere dinletiyorum daha sonra kendi konuşmalarını yapmalarını istiyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Okuma koduna yönelik TÖ14, “*Konuşma becerisinde yararlı olduğunu düşünmüyorum. Okuma becerisinde daha çok kullanıyorum. Derse motive etmek için metin başında konuyla ilgili video, animasyon tarzı videolar açıyorum. Dersin sonunda etkinlikler yaptırırken kullanıyorum.*”; TÖ21, “*Genellikle okuma ve dinleme becerilerinde daha çok dijital içerik kullanıyorum. Konuşma ve yazma becerilerinde öğrenciyle birebir faaliyetler daha etkili oluyor. Okuma ve dinleme becerilerinde dijital içerikler öğrencinin ilgisini daha çok çekiyor. İçerik bakımından zengin ve görsel olarak daha cezbedici oluyor.*”; TÖ24, “*Okuma. Okuduğunu anlamlandırmada daha etkili olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Yazma koduna yönelik TÖ2, “*Yazma ve konuşmada daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu içerikler öğrencinin derse somut olarak katılımını sağlayıp onları derste daha aktif kılar.*”; TÖ5, “*Dijital içerik kullanımının yazma ve konuşma becerilerinde daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin konuyla ilgili bir video, animasyon izlediklerinde konuşacakları ve yazacakları daha çok şey olduğunu*

görüyorum.”; TÖ9, “Dinleme ve yazma. Yazma yaptırırken giriş bölümünü veriyorum devamını getirmelerini istiyorum. Fikir olması için örnekler sunuyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Hepsi koduna yönelik TÖ7, “*Hepsinde yararlı olduğunu düşünüyorum çünkü hepsi birbirini destekliyor*”; TÖ25, “*Her dil becerisinde yararlı olduğunu düşünüyorum. Okuma becerisinde çevrim içi e- kitaplar; yazma becerisinde farklı platform kullanımı, geri dönüt, geniş kitle; dinleme becerisinde çevrim içi dinleme, çeşitli ses kaynaklarına kolay erişim vb. işe yarıyor.*”; TÖ26, “*Hepsinde kullanıyorum ve yararlı buluyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama ve kullanma konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Dijital İçerik Hazırlama ve Kullanma Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirdikleri Çalışmalara İlişkin Görüşler

Kod	İfade
İçerik Takibi Yapma	TÖ1, TÖ5, TÖ9, TÖ13, TÖ15, TÖ18, TÖ20, TÖ25, TÖ26, TÖ28, TÖ34, TÖ36, TÖ37
Tübitak Projelerine Katılma	TÖ2
eTwinning Projelerine Katılma	TÖ2, TÖ27
Video İzleme	TÖ3, TÖ4
Hizmet İçi Eğitimlere Katılma	TÖ10, TÖ11, TÖ16, TÖ17, TÖ18
Uzman Kişilere Danışma	TÖ6, TÖ28
Alan yazını Tarama	TÖ30, TÖ39
Çalışma Yapmama	TÖ7, TÖ8, TÖ12, TÖ14, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24, TÖ29, TÖ31, TÖ32, TÖ33, TÖ35, TÖ38

Tablo 4.10 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama ve kullanma konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik görüşleri; içerik takibi yapma (13), Tübitak projelerine katılma (1), eTwinning projelerine katılma (2), video izleme (2), hizmet içi eğitimlere katılma (5), uzman kişilere danışma (2), alan yazını tarama (2) ve çalışma yapmama (15) olmak üzere sekiz kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama ve kullanma

konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarda çoğunluğun içerik takibi yaptığını ancak bir kısmının da bu konuda herhangi bir çalışma yapmadığını ortaya koymaktadır. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

İçerik takibi yapma koduna yönelik TÖ15'in düşüncesi şu şekildedir: *"İnternet üzerinden yeni programlara bakıyorum, yapılmış olan yeni içerikleri inceliyorum. Türkçe gruplarında paylaşılan yeni içerikleri değerlendiriyorum."*

Tübitak projelerine katılma koduna yönelik TÖ2'nin düşüncesi şu şekildedir: *"Tübitak projesinde bu içerikler sayesinde Türkiye finali deneyimi yaşadık. eTwinning projelerinden de yararlanıyorum."*

eTwinning projelerine katılma koduna yönelik TÖ27'nin düşüncesi şu şekildedir: *"Katıldığım bir eTwinning projesinde biraz öğrendim."*

Video izleme koduna yönelik TÖ4'ün düşüncesi şu şekildedir: *"Dijital içerik hazırlama ve kullanma konusunda videolar izleyip bir şeyler öğrenmeye çalışmaktayım."*

Hizmet içi eğitimlere katılma koduna yönelik TÖ17'nin düşüncesi şu şekildedir: *"MEB'in hizmet içi eğitimlerine ve Mebbis üzerinden gönüllü seminerlere katılıyorum."*

Uzman kişilere danışma koduna yönelik TÖ28'in düşüncesi şu şekildedir: *"Yeni gelişmeleri takip ediyorum, bu alanda ilgili kişilerle iletişime geçip kendi dersim için öneriler alıyorum."*

Alan yazını tarama koduna yönelik TÖ30'un düşüncesi şu şekildedir: *"Alan yazınındaki kitaplardan tarama yapıyorum."*

Çalışma yapmama koduna yönelik TÖ12'nin düşüncesi şu şekildedir: *"Herhangi bir çalışma yapmıyorum. Hazır çok fazla içerik var onları kullanıyorum. Zaten çok kullanma taraftarı da değilim."*

Dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaşılan zorluklar ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11 Dijital İçerik Kullanımı Sürecinde Ortaya Çıkan Zorluklara İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	İfade
	Akıllı Tahtanın Her İçeriği Desteklememesi	TÖ3, TÖ9, TÖ11, TÖ14, TÖ18, TÖ20, TÖ22, TÖ27

Alt Yapı Problemleri	Akıllı Tahtanın Sesinde Yetersizlik	TÖ6
	Akıllı Çalışmasında Tahtanın Yaşanan Problemler	TÖ8, TÖ17, TÖ33, TÖ34
	Reklamlar	TÖ1, TÖ14, TÖ17, TÖ22
	İnternet Bağlantısı Problemleri	TÖ8, TÖ17, TÖ32, TÖ34
Uygulama Problemleri	Ücretli Uygulamalar	TÖ2, TÖ11, TÖ36
	Karışık Arayüz	TÖ39
İçerik Problemleri	İçerik Yetersizliği	TÖ3, TÖ4, TÖ11, TÖ13, TÖ15, TÖ21
	Hatalı İçerikler	TÖ8, TÖ29
Öğretmen Yetersizlikleri	Bilgi ve Uygulama Eksikliği	TÖ5, TÖ17, TÖ21, TÖ28, TÖ35, TÖ37, TÖ38
	Doğru Bilgiye Ulaşma Sorunu	TÖ25
	Zaman Problemi	TÖ9, TÖ12, TÖ18, TÖ26
Okul Problemleri	Yetersiz Okul İmkanları	TÖ28
	Sınıf Mevcudu	TÖ7
Öğrenci ve Veli Problemleri	Velilerin Olumsuz Tutumu	TÖ2
	Öğrenci İmkanlarının Yetersizliği	TÖ36
Müfredat Problemleri	Konu Yoğunluğu	TÖ20, TÖ30

Tablo 4.11 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik düşünceleri; alt yapı problemleri, uygulama problemleri, içerik problemleri, öğretmen yetersizlikleri, okul problemleri, öğrenci ve veli problemleri, müfredat problemleri olmak üzere yedi kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Alt yapı problemleri kategorisinde; akıllı tahtanın her içeriği desteklememesi (8), akıllı tahtanın sesinde yetersizlik (1), akıllı tahtanın çalışmasında yaşanan problemler (4), reklamlar (4) ve internet bağlantısı problemleri (4) kodları yer almaktadır. Uygulama problemleri kategorisinde, ücretli uygulamalar (3) ve karışık arayüz (1) kodları yer almaktadır. İçerik problemleri kategorisinde, içerik yetersizliği (6) ve hatalı içerikler (2) kodları yer almaktadır. Öğretmen yetersizlikleri kategorisinde; bilgi ve uygulama eksikliği (7), doğru bilgiye ulaşma sorunu (1) ve zaman problemi (4) kodları yer

almaktadır. Okul problemleri kategorisinde, yetersiz okul imkanları (1) ve sınıf mevcudu (1) kodları yer almaktadır. Öğrenci ve veli problemleri kategorisinde, velilerin olumsuz tutumu (1) ve öğrenci imkanlarının yetersizliği (1) kodları yer almaktadır. Müfredat kategorisinde ise konu yoğunluğu (2) kodu yer almaktadır. Bu bulgular, dijital içeriklerin ve teknolojik araçların eğitim süreçlerinde kullanımında, Türkçe öğretmenlerinin çeşitli boyutlarda zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, dijital içerik ve teknolojik araçların kullanımında altyapı problemleri yaşadıklarını ifade etmiştir. Okul imkanlarının yetersizliği yönünde görüş bildiren öğretmen kırsal bölgede görev yapmaktadır. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Akıllı tahtanın her içeriği desteklememesi koduna yönelik TÖ14'ün düşüncesi şu şekildedir: *“Akıllı tahtadan her yere giriş yapamıyorum. MEB normal siteleri yasakladığı için herhangi bir basit siteye bile giremiyorum. Youtube'dan girmek zorunda kalıyorum, orada da uygunsuz reklamlar önüme çıkabiliyor. Bu reklamlar öğrencilerin dikkatini dağıtıyor.”*

Akıllı tahtanın sesinde yetersizlik koduna yönelik TÖ6'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Dinleme metinlerinde akıllı tahtanın sesi yeterli olmayabiliyor.”*

Akıllı tahtanın çalışmasında yaşanan problemler koduna yönelik TÖ33'ün düşüncesi şu şekildedir: *“Akıllı tahtanın açılmasında, çalışmasında sorunlar olabiliyor.”*

Reklamlar koduna yönelik TÖ1'in düşüncesi şu şekildedir: *“Reklamlar ve olumsuz ifadeler. Sürekli reklam verilmesi bunun sayfanın her yerinde olması hiç hoş değil. Çocuk reklama odaklanabiliyor.”*

İnternet bağlantısı problemleri koduna yönelik TÖ34'ün düşüncesi şu şekildedir: *“İnternet sıkıntısı ve akıllı tahtalarda zaman zaman arızalanmalar olmaktadır.”*

Ücretli uygulamalar koduna yönelik TÖ11'in düşüncesi şu şekildedir: *“Yeterli içerik bulamıyorum. Bazen evde bulduğum siteleri okulda açamıyorum. Bazı uygulamalar ücretli olduğu için de çok fazla tercih edemiyorum.”*

Karışık arayüz koduna yönelik TÖ39'un düşüncesi şu şekildedir: *“Uygulamaların karışık arayüze sahip olması.”*

İçerik yetersizliği koduna yönelik TÖ4'ün düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaştığımız zorluklar bazı konularda içeriklerin yetersiz kaldığını düşünüyorum.”*

Hatalı içerikler koduna yönelik TÖ8'in düşüncesi şu şekildedir: *“Hazırlanan içerikler zaman zaman hatalı olabiliyor ya da konuyla tam örtüşmeyebiliyor. İnternet bağlantısı sorunları veya tahtada zaman zaman sorun oluyor.”*

Bilgi ve uygulama eksikliği koduna yönelik TÖ21'in düşüncesi şu şekildedir: *“Derslerle ilgili daha fazla materyal olsa hem bizler için hem de öğrenciler için daha etkili olabilir. Her dijital içeriğin alt yapısı farklı oluyor. Tam olarak bilmeden kullanılması zorluklar çıkartıyor. Ayrıca akıllı tahtadan bir soru açtığımızda tüm sınıf göremiyor. Soruyu büyüttüğümüz zaman soru bütünlüğü bozuluyor.”*

Doğru bilgiye ulaşma sorunu koduna yönelik TÖ25'in düşüncesi şu şekildedir: *“Bazen aradığım doğru bilgiyi bulmakta zorluk çekiyorum. Bilgi bolluğu var, güvenilir olmayabiliyor.”*

Zaman problemi koduna yönelik TÖ12'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Zaman problemi yaşıyorum. Önceden hazırlık yapmak gerekiyor. Öğrencilere ders esnasında tek tek söz hakkı verdiğimiz için zaman yetmiyor.”*

Yetersiz okul imkanları koduna yönelik TÖ28'in düşüncesi şu şekildedir: *“Bilgi ve kullanım eksikliğinin olması ve okulun imkanlarının yetersiz olması yaşadığım zorluklardır.”*

Sınıf mevcudu koduna yönelik TÖ7'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Sınıflar kalabalık olduğu için Web 2.0 araçlarını kullanmak zor oluyor. Öğrenci derse katılıyor, sırası geçen öğrenciler sınıfta kontrolü kaybediyor, dikkatleri dağılıyor. Öğrencilerin öz denetimi çok zayıf. Bizlere çağı yakalayacağımız eğitimler verilmesini isterim. Bu eğitimler uzaktan değil uygulamalı verilmeli.”*

Velilerin olumsuz tutumu koduna yönelik TÖ2'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Öğrencilerin aileleri bazı içeriklere sıcak bakmıyor, ücretli uygulamalar vb. farklı sıkıntılar bulunmaktadır.”*

Öğrenci imkanlarının yetersizliği koduna yönelik TÖ36'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Öğrencilere ait tablet, telefon bulunmaması, ücretli uygulamalar... Bu durum daha çok*

ailelerin ekonomik düzeyiyle ilgili olduğu için aileyle görüşme sağlanıp ders işleyişinde gerekli olduğu bilgisi paylaşılmalı.”

Konu yoğunluğu koduna yönelik TÖ30’un düşüncesi şu şekildedir: *“Konu yoğunluğunun fazla olması, öğrenci seviyesi düşük olduğu için geçen dönemki konulara değinilmek durumunda kalınması soruna sebep oluyor. Müfredat daha beceri temelli olarak yapılandırılabilir.”*

Dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin önerilerden ortaya çıkan kodlar ve bu kodlarda ifadeleri bulunan öğretmenler, Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12 Dijital İçerik Kullanımı Sürecinde Ortaya Çıkan Zorluklara İlişkin Öneriler

Kod	İfade
Reklam Kısıtlaması Getirilmeli	TÖ1
İçerikler Artırılmalı	TÖ4, TÖ13
Birebir ve Uygulamalı Eğitimler Verilmeli	TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ16
Dinleme Metinleri Görselleştirilmeli	TÖ15
EBA Güncellenmeli	TÖ27
Müfredat Güncellenmeli	TÖ30
Velilerle Görüşmeler Sağlanmalı	TÖ36

Tablo 4.12 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik önerileri; reklam kısıtlaması getirilmeli (1), içerikler artırılmalı (2), birebir ve uygulamalı eğitimler verilmeli (4), dinleme metinleri görselleştirilmeli (1), EBA güncellenmeli (1), müfredat güncellenmeli (1), velilerle görüşmeler sağlanmalı (1) olmak üzere yedi kod şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanım sürecinde karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunduklarını göstermektedir. Kodlara ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Reklam kısıtlaması getirilmeli koduna yönelik TÖ1’in düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerikler için reklam kısıtlaması getirilmeli veya sayfanın her yerinde değil belli bir yerinde verilmesi yasalaşmalı.”*

İçerikler artırılmalı koduna yönelik TÖ4’ün düşüncesi şu şekildedir: *“İçeriklerin bazı kurumlar ya da özel sektörden destek alınarak artırılabilirliğini düşünüyorum. Bu sayede geniş bir paylaşım alanı olursa yararlanıcı sayısı artacaktır.”*

Birebir ve uygulamalı eğitimler verilmeli koduna yönelik TÖ5'in düşüncesi şu şekildedir: *“Dijital içerik üretme konusunda yeterli bilgi sahibi değilim. Birebir ve uygulamalı eğitimlerin daha yararlı olacağını düşünüyorum.”*

Dinleme metinleri görselleştirilmeli koduna yönelik TÖ15'in düşüncesi şu şekildedir: *“Özellikle dinleme metinlerinin sadece sese dayalı olması öğrencilerin dikkatini dağıtıyor. Bu metinler görsellerle süslenmelidir.”*

EBA güncellenmeli koduna yönelik TÖ27'nin düşüncesi şu şekildedir: *“Okuldaki akıllı tahtalarda işletim sistemi her içeriğe izin vermiyor (kahoot gibi). EBA'daki içeriklerin güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Müfredat güncellenmeli koduna yönelik TÖ30'un düşüncesi şu şekildedir: *“Müfredat daha beceri temelli olarak yapılandırılabilir.”*

Velilerle görüşmeler sağlanmalı koduna yönelik TÖ36'nın düşüncesi şu şekildedir: *“Öğrencilere ait tablet, telefon bulunmaması, ücretli uygulamalar... Bu durum daha çok ailelerin ekonomik düzeyiyle ilgili olduğu için aileyle görüşme sağlanıp ders işleyişinde gerekli olduğu bilgisi paylaşılmalı.”*

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin dijital içerikleri kullanma durumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülen bu araştırmanın verileri, gözlem ve görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dijital içerik kullanım durumlarına ilişkin gözlem ve görüşme bulguları sunulmuş, elde edilen sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarla ilişkilendirilmiş ve konuya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Gözleme İlişkin Sonuçlar

5.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Teknolojik Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde kullandıkları teknolojik araç-gereçleri tespit etmek amacı ile yapılan gözlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde teknolojik araç-gereç olarak akıllı tahta kullandıkları, sınıflarda teknolojik araç-gereç olarak akıllı tahtanın dışında başka bir araç-gerecin olmadığı ve Türkçe öğretmenlerinin akıllı tahtayı kullanmak dışında olanaklarının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayhan ve Aydınli Gürler (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırma, müzik öğretmenlerinin en fazla kullandığı teknolojik aracın akıllı tahta olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin derslerini çoğunlukla akıllı tahta üzerinden yürüttükleri ve diğer teknolojik araçlardan sınırlı şekilde faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu açıklayan nedenler arasında, ihtiyaç duyulan teknolojik ekipmanların yüksek maliyetleri, yazılımların Türkçe dil seçeneğini içermemesi ve okullardaki materyal eksiklikleri öne çıkmaktadır. Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilen ilkökul öğretmenlerinin derslerinde dijital içerik kullanım durumlarının incelendiği araştırmada, gözlemler sonucunda sınıflarda %90 oranında etkileşimli tahtaların bulunduğu tespit edilmiştir. Polat ve Koç (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, etkileşimli tahta kullanımı öğretmenler arasında en yaygın yöntem olarak öne çıkarken, bunu sırasıyla soru-cevap, tartışma ve düz anlatım yöntemleri takip etmiştir. Soylu ve Bozdoğan'ın (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde akıllı tahta kullanma durumlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün her dersinde akıllı tahta kullandıkları

belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışmamızdaki bulgularla paralellik göstermekte olup okul imkanlarının teknolojiyle daha fazla donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sarı ve Akbaba Altun (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde en çok donanımsal araçlar ve internet sitelerinden yararlandıkları belirtilmiştir. Donanımsal araçlar arasında ise en yaygın kullanılan teknolojilerin projeksiyon makinesi ve bilgisayar olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının, elde ettiğimiz bulgularla çelişmesinin olası nedeni, söz konusu çalışmanın güncel bir araştırma olmaması olarak değerlendirilebilir.

5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanma durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen gözlem sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun cinsiyet ve mesleki kıdem fark etmeksizin derslerinde dijital içerik kullandıkları tespit edilmiştir. Görüşme formu verilerine dayalı olarak da Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya ilişkin düşüncelerinin büyük bir kısmının olumlu yönde olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular, gözlem yoluyla elde edilen verilerle örtüşmekte olup, Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanımına ilişkin genel eğilimlerini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin dijital içerik kullanmaya yönelik olumlu tutum sergilemeleri eğitim ve öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağlaması açısından önemlidir.

Alan yazınında, elde ettiğimiz verilerle paralellik gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Ayhan ve Aydınli Gürler (2023) çalışmasında, müzik öğretmenlerinin hepsinin müzik derslerinde teknolojiye faydalandıkları tespit edilmiştir. Çelik (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme ve kullanma konusundaki algılarının genel anlamda olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden, dijital materyal geliştirme sürecinin çağın gerekliliklerine uygun bir öğretmen olma, farklı disiplin alanlarında bilgi entegrasyonu yapabilme, mesleki etkinlikleri daha verimli yürütme, etkili ders işleme, özgüven kazanma, meslektaşlarıyla arasındaki farkı hissederek öne çıkma, kendini yeterli hissetme, sunum becerilerini geliştirme ve uygulama okulunda olumlu sonuçlar alma gibi çeşitli yararlar sağladığı sonucuna varılmaktadır. Özdemir, Kanak ve Bilbay'ın (2023), araştırmasında, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu

belirlenmiştir. Yürektürk ve Coşkun (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı Türkçe derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullandığını belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin yeniliklere açık olduğunu ortaya koymakta; bu durum, teknolojinin eğitime entegrasyonu, öğrencilerin motivasyonunun artırılması ve öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli hâle getirilmesi açısından önemli bir unsurdur.

Elde ettiğimiz bulgularla paralellik gösteren çalışmaların yanı sıra, çelişen sonuçlar ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf ortamlarının öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaya genel olarak uygun olmasına rağmen, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının dijital içeriklerden eğitsel amaçla yararlanmadığı gözlemlenmiştir. Örnek (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayhan ve Aydınli Gürler (2023) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularına göre, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla teknolojik araç ve gereçlerin özellikleri ve kullanımı konusunda daha fazla bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, daha düşük mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, teknolojik araç ve gereçlerin öğrencilerin başarısını artırmak için mutlaka kullanılması gerektiğini daha fazla vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, elde ettiğimiz sonuçlarla çelişmekte olup öğretmenlerin teknoloji kullanma konusunda tutumlarını iyileştirici ve dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.1.3. Derslerinde Dijital İçerik Kullanan Türkçe Öğretmenlerinin Kullandıkları Dijital İçeriklerin Sunulduğu Platformlara İlişkin Sonuçlar

Derslerinde dijital içerik kullanan Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları dijital içeriklerin sunulduğu platformlar, cinsiyet ve mesleki kıdem fark etmeksizin youtube, web siteleri ve sunu (powerpoint) platformlarıyla sınırlı kalmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde sınırlı sayıda dijital içerik platformu kullandıkları anlamına gelmektedir. Ayrıca derslerinde EBA kullanan öğretmene rastlanılmamıştır. Buna karşın görüşme bulgularından elde edilen verilere göre, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu derslerinde EBA platformunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem ve görüşme bulgularındaki bu farklılığın, ders gözlemlerinin her öğretmen için yalnızca bir ders saatiyle sınırlı kalmasından ve konunun içeriğine bağlı olarak kullanılan dijital platformların çeşitlilik göstermesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Tenekeci (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, EBA'nın öğretmenler tarafından en fazla bilinen ve kullanılan web uygulaması olduğu tespit edilmiştir. EBA'yı takip eden uygulamalar ise "Okulistik" ve "Morpa Kapüs" olarak belirlenmiştir. Yürektürk ve Coşkun (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı EBA platformunu veya özel kurumlara ait ders içeriklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Gündüz'ün (2024) çalışmasında, katılımcıların birden çok platformu kullanmakla birlikte en çok EBA'yı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, çalışmamızda görüşme formu aracılığıyla elde edilen verileri desteklerken, gözlem formu aracılığıyla elde edilen verilerle çelişmektedir.

5.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ders İşleme Sürecinde Kullandıkları Dijital İçeriğin Hitap Ettiği Türe ve Dijital İçeriğin İzin Verdiği Etkileşim Türüne İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde kullandıkları dijital içeriklerin hitap ettiği türe ve içeriklerin izin verdiği etkileşim türüne yönelik yapılan gözlem sonucunda, cinsiyet ve mesleki kıdem fark etmeksizin öğretmenlerin görsel, işitsel hem görsel hem işitsel türlerde ve materyal-öğretmen etkileşimine izin veren dijital içerikleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu tercih, öğrencilerin dijital içeriklerle gerçekleştirdiği etkileşimi sınırlamaktadır. Öğrencilerin beş duyusuna hitap eden dijital içeriklerin kullanımı, öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek eğitimdeki verimliliği önemli ölçüde artıracaktır. Bu tür içerikler, öğrencilerin dikkatini çekerek bilgiyi daha kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıyacaktır.

Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dijital içeriğin hitap ettiği türe yönelik elde edilen bulgular, bizim bulgumuzu destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin genel olarak görsel ve işitsel iletişime dayalı içerikler kullandığı belirlenmiştir. Ancak dijital içeriğin izin verdiği etkileşim türüne ilişkin bulgular, elde ettiğimiz verilerle çelişmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, materyal-öğretmen-öğrenci etkileşimine izin veren dijital içerikleri tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulguya Durkaya ve Lokumcu (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin EBA'yı çoğunlukla derslerini hem görsel hem de işitsel açıdan desteklemek, ayrıca öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Eğitim sürecinde öğrencilerin dijital içeriklerle etkileşime girmesi etkin bir öğrenme süreci için gerekliliktir. Fakat elde ettiğimiz bulgularla benzerlik gösteren Keleş, Dündar

Öksüz ve Bahçekapılı (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu etkileşimli tahtayı, slayt, film ve animasyon gibi öğrencinin pasif bir şekilde izlemeye dayalı uygulamalar için kullanmaktadır. Etkileşimli tahta ve tabletlerle yapılan uygulamalara bakıldığında ise, tüm uygulamaların yalnızca etkileşimsiz uygulamalar olduğu dikkat çekmektedir. Arı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ise elde ettiğimiz sonuçlarla çelişmektedir. Araştırmaya göre, görsel öğeler içeren panolar, resimler, grafikler, modeller ve eğitsel içerikli filmler öğretmenler tarafından orta düzeyde kullanılmaktadır.

5.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Ders İşleme Sürecinde Dijital İçerik Kullandıkları Konulara İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde dijital içerik kullandıkları konular; metne hazırlık, kelime öğretimi ve dil bilgisi olarak tespit edilmiştir. Yapılan gözlemler, öğretmenlerin en fazla dijital içeriği dil bilgisi öğretimi kapsamında kullandıklarını göstermektedir. Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullandıkları konularda belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Gözlem sürecinde ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle dört temel dil becerisinin tamamına yönelik dijital içerik kullanımının kapsamlı bir şekilde incelenmesi mümkün değildir. Ancak TÖ10 kodlu öğretmenin dersinde yazma becerisine yönelik konu anlatımı yapılmış olmasına rağmen dijital içeriklerin kullanımına yer verilmediği gözlemlenmiştir. TÖ10 kodlu öğretmen, ders anlatım sürecinde dijital içerik kullanmayan 3 öğretmenden biridir. Bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dört temel becerinin tamamına yönelik dijital içeriklerden yeterince yararlanmadıklarını ortaya koymaktadır. Görüşme bulguları, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmının derslerinde dijital içeriklerden ders anlatımı ve etkinlik uygulamaları sırasında faydalandıklarını göstermektedir. Bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir. Beceri dersi olan Türkçe dersinin öğretiminde her beceriye yönelik dijital içerik kullanımı önem arz etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere beceri alanlarında etkili bir şekilde kullanılabilecek dijital içeriklere ilişkin eğitimler verilmeli ve söz konusu alanlara yönelik dijital içeriklerin çeşitliliği artırılmalıdır.

Bulgumuzu destekler nitelikteki Gürsoy ve Şahin'in (2024) çalışmasının bulgusuna göre öğretmenler, dijital eğitim platformlarını ödev hazırlama, canlı ders işleme, ölçme ve değerlendirme, ders işleme ve oyun etkinlikleri düzenlemek gibi çeşitli amaçlarla yaygın şekilde kullanmaktadır. Karaca'nın (2018) çalışmasında, öğretmenlerin dijital içerikleri

dersin farklı aşamalarında çeşitli amaçlarla kullandıkları ortaya konmuştur. Dersin başında, öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekmek, derse yönelik ön bilgi sağlamak ve öğrencileri derse hazırlamak amacıyla dijital içeriklerden yararlanmaktadır. Dersin ortasında, görsel sunularla derse devam etmek, öğrencileri aktif tutmak ve dersin konusuyla olan bağlantıyı kesmemek için dijital içeriklere başvurulmaktadır. Dersin sonunda ise öğretmenler, dersi özetlemek, tekrar etmek, pekiştirmek ve öğrencileri değerlendirmek amacıyla dijital araçları kullanmaktadır.

5.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Derste Dijital İçerik Kullandıkları Süreye İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenleri ders işleme sürecinde dijital içerik kullanımını sınırlı tutmuştur. Öğretmenlerin derslerinde dijital içerik kullandıkları süreler şöyle belirlenmiştir: Bir öğretmen 5 dakika, iki öğretmen 10 dakika, bir öğretmen 15 dakika, bir öğretmen 25 dakika ve iki öğretmen 40 dakika süreyle dijital içerik kullanmaktadır. Dersin yarısına yakını ve tamamında dijital içerik kullanan öğretmenlerin cinsiyetleri açısından belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir ancak mesleki kıdem açısından incelendiğinde bu öğretmenlerin 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Koçak (2013), çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının dersin tamamında dijital içerik kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sarı ve Akbaba Altun (2015), öğretmenlerin matematik derslerinde teknolojiyi kullanım sıklığının 3 saat ile haftalık 5 saatlik dersin tamamında kullanımların yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bulguların, elde ettiğimiz verilerle çelişmesi sevindirici bir durumdur. Çünkü öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandığı teknolojilerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek derslere olan ilgilerini artırdığı ve bu sayede eğitimdeki başarıyı pekiştirdiği, yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Güven ve Sülün, 2012; Uysal ve Yalın, 2012; Yıldırım ve Oğur, 2024).

5.1.7. Derste Dijital İçerik Kullanımına Yönelik Öğrenci Tepkilerine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkileri, dijital içeriğe katılım sağlayan ve dijital içeriğe katılım sağlamayan şeklinde sınıflandırılmıştır. Yapılan üç ders gözleminde öğrencilerin dijital içeriğe katılım sağladığı, dört ders gözleminde ise dijital içeriğe katılım sağlamadıkları gözlemlenmiştir. Cinsiyet ve mesleki kıdem açısından

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik ile yürüttükleri derslerde öğrenci tepkilerinde belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Dijital içeriğe katılım sağlamayan öğrencilerin bu durumu, konunun içeriği veya etkinliklerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmaması gibi faktörlere bağlı olabilir. Ayrıca, dijital içerik kullanmayan üç öğretmenden biri olan TÖ9 kodlu öğretmenin dersinde, öğrencilerin dijital içeriğe katılım gösterme konusunda istekli oldukları ancak öğretmenin dijital içerik kullanmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Türkçe dersinde dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkilerinin çeşitlilik gösterdiği anlamına gelmektedir. Görüşme bulgularındaki öğretmen ifadelerine göre ise, dijital içerik kullanımına yönelik öğrenci tepkileri genellikle olumlu yöndedir; öğretmenler, öğrencilerin derse daha ilgili olduklarını ve aktif bir şekilde katılım sağladıklarını bildirmiştir. Bununla birlikte, öğrenci tepkilerinin öğrencilerin bilişsel seviyelerine, dersin içeriğine ve dijital içeriğin türüne bağlı olarak farklılık gösterebileceği, öğrencilerin dijital içeriği bazen eğlence olarak algılayabileceği ve bunun da dikkatlerinin dağılmasına neden olabileceği ifade edilmiştir.

Arı'nın (2019) çalışmasında, elde ettiğimiz bulgularla paralel olarak öğretmenler, derslerinde öğretim teknolojileri ve materyallerden faydalandıklarında öğrencilerde daha kalıcı öğrenmeler sağlandığını, öğrencilerin başarılarının arttığını, derse aktif katılımlarının sağlandığını, derslerin daha eğlenceli hale geldiğini ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Oğur (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da dijital hikâyelerin öğrencilerin derse katılımına etkileri konusundaki öğretmen görüşleri oldukça olumlu yöndedir. Katılımcılar, dijital hikâyelerin öğrencilerde merak uyandırdığını ve derse aktif katılımlarını sağladığını ifade etmişlerdir.

5.1.8. Gözleme İlişkin Araştırmacı Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar

Çeşitli ders gözlemleri sırasında dijital içeriklerin kullanımına ilişkin bazı sorunlar tespit edilmiştir. 1 ders gözleminde, yan sınıflarda kullanılan akıllı tahtaların sesinin duvarlar tarafından fazla iletildiği, bu durumun ders akışını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin dikkatini dağıttığı gözlemlenmiştir. 2 ders gözleminde akıllı tahtaların ses kalitesinde bozukluk olduğu ve cihazlarda donma sorunları yaşandığı belirlenmiştir. 7 ders gözleminin 2'sinde öğretmenlerin derse yeterince hazırlıklı gelmediği, 1'inde öğretmenin sınıf yönetiminde yetersizlik yaşadığı, 1'inde öğretmenin akıllı tahtayı kullanma becerisinin düşük olduğu ve 3'ünde dersin içeriğini farklılaştırmadan klasik ders anlatımı

yapıldığı gözlemlenmiştir. 2 ders gözleminde ise öğretmenlerin derse hazırlıklı geldikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, dijital araçların verimli bir şekilde kullanılabilmesi için hem teknik altyapının iyileştirilmesi hem de öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Görüşme bulgularında, dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmen görüşlerinden de akıllı tahtaların ses kalitesindeki yetersizlik, öğretmenlerin bilgi ve uygulama eksiklikleri, yetersiz okul imkanları gibi benzer sorunlar tespit edilmiştir. Bu veriler, dijital içeriklerin eğitim sürecine etkili bir şekilde entegre edilebilmesi için hem teknik hem de pedagojik düzeyde yapılacak iyileştirmelerin önemini vurgulamaktadır.

Ayhan ve Aydınli Gürler (2023) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmenlerinin büyük bir bölümünün Web 2.0 araçları konusunda orta düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğu belirlenmiştir. Yürektürk ve Coşkun (2020), çalışmaya katılan on iki öğretmenden sadece ikisinin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini belirlemişlerdir. Dargut ve Çelik (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve okullarda sunulan teknoloji desteğinin yetersiz olması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Araştırma, bu olumsuzlukların aşılabilmesi için okullarda teknoloji desteğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Cüre ve Özdenir (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine rağmen, eğitim sürecinde BİT'in derse entegrasyonunda önemli eksiklikler yaşandığı tespit edilmiştir. BİT alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programları incelendiğinde, öğretmenlerin bilgisayar ve temel office programları gibi içerikler hakkında aynı eğitimlere birden fazla kez katılmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir.

Arı (2019) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre, derslerde yazı tahtası kullanımının materyal tercihleri arasında ilk sırada yer alması, öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarının ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ülkemizde hâlâ yaygın şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Keleş vd. (2013) tarafından yürütülen araştırmada da benzer bulgulara rastlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının etkileşimli tahta kullanımında tuş kilidi sorunu, aktivasyon sorunu ve ekran kayması gibi teknik sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

5.2. Görüşmeye İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Öğretmenlerin Dijital İçerik Kullanmaya İlişkin Düşüncelerine Yönelik Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin dijital içerik kullanmaya yönelik düşünceleri, olumlu ve olumsuz tutum olarak iki kategori şeklinde ortaya çıkmıştır. Olumlu tutum kategorisinde, öğretmenler dijital içeriğin derse katılımı ve ilgiyi artırdığı, öğrenci gelişimi için faydalı olduğu, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak açısından önemli olduğu, içerik çeşitliliği sunduğu, kalıcı ve kolay öğrenmeyi desteklediği, yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği, ekonomiklik sağladığı, öğretmenin iş yükünü azalttığı, dersi eğlenceli hale getirdiği, bilgiye hızlı ve kolay ulaşmayı sağladığı ve çağın gerekliliği olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz tutum kategorisinde ise öğretmenler, dijital içerik kullanımının öğrenci dikkatini dağıttığı, öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı ve geleneksel ders anlatımını daha uygun buldukları yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu dijital içerik kullanımına yönelik olumlu tutum sergilemekte olup, bu öğretmenler dijital içeriği en çok öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini artırma yönünde olumlu değerlendirmiştir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenler ise daha çok geleneksel ders anlatımını uygun buldukları yönünde olumsuz değerlendirmiştir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin hepsi il merkezinde görev yapmaktadır.

Yılmaz'ın (2012) çalışmasında da bulgumuza benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Köroğlu'nun (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alan'ın (2020) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmenler, akıllı tahtaların dersleri daha aktif ve eğlenceli hale getirdiğini, zamandan ve emekten tasarruf sağladığını, dersin somutlaşmasını sağladığını, farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Karakuş ve Karakuş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılar akıllı tahtanın en önemli ve faydalı özelliklerinin dersin işlenişini görselleştirmesi, öğretimi somutlaştırması, öğrenme ortamını olumlu yönde etkilemesi ve öğrencilerin derse katılımını artırması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, akıllı tahtanın görsel ve işitsel yönlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Arı'nın (2019) araştırmasında öğretmenler, öğretim teknolojileri ve materyallerini derslerde

kullandıklarında iş yüklerinin hafiflediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, bu teknolojileri kullanırken iş doyumunu sağladıklarını belirtirken, öğrenciler için de teknoloji kullanımının, onları yeni teknolojilere karşı olumlu tutum sergilemeye teşvik ettiğini ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma yetisi kazandırdığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Sarı ve Akbaba Altun'un (2015) çalışmasında da eğitimde teknoloji kullanımının öğretmenlere sağladığı faydalara değinilmiştir. Çalışmada öğretmenlere sağlanan yararların başında öğretimi kolaylaştırma, kaynak-materyal sağlama ve öğretmen motivasyonunu artırma gibi boyutlar öne çıkmaktadır. Özellikle kaynak-materyal sağlama, öğretmenlerin çeşitli kaynaklara hızlı bir şekilde erişmesini ve farklı örnekler ile etkinlikler sunarak öğrenme-öğretme ortamını zenginleştirmesini sağlamaktadır. Öğretmenler, zaman tasarrufu sağlamanın yanı sıra, işlerini kolaylaştırarak daha kalıcı bir öğretim deneyimi sunma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Özdemir vd. (2023) da teknolojinin öğretmenlere sağladığı yararlarla ilgili olarak öğretimi zenginleştirme, zaman tasarrufu sağlama ve öğrenmeyi kolaylaştırma gibi avantajların eşit derecede vurgulandığı görülmüştür. Teknolojinin öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin olarak, kalıcı öğrenmenin sağlanması en ön planda yer almıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikte olup, teknolojinin eğitimdeki olumlu etkilerini ve öğretim sürecindeki verimliliği artıran rolünü gözler önüne sermektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum sergilemeleri, mesleki yaşamlarına yansiyacak ve bu sayede eğitimin niteliğini artıran güçlü bir etki yaratacaktır.

5.2.2. Öğretmenlerin Dijital İçerik Kullanmaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Yönelik Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu dijital içerik kullanımı konusunda hizmet içi eğitim almadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler, yalnızca akıllı tahta kullanımına yönelik eğitim aldıklarını, dijital içerik kullanımı konusunda ise kendi çabalarıyla bilgi edindiklerini ifade etmiştir.

Eyüp (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin sadece %40'ının Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı konusunda katıldıkları eğitsel faaliyetlerin yetersiz olduğu, seminer, konferans, kurs ve hizmet içi eğitimlere katılım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, bu durumun sebepleri arasında, eğitsel faaliyetlerin öğretmenlerin çalıştığı bölgelere uzak olması, faaliyetlerin zamanlamasının uygun olmaması ve verilen bilgilerin

doğrudan derslerde uygulanabilir olmaması gösterilmiştir. Benzer bir bulgu, Demirbaş ve Akyol (2024) tarafından yapılan çalışmada da yer almıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde dijital metin kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını, buna rağmen dijital metinleri sınıflarında kullandıklarını ortaya koymuştur. Göçen Kabaran'ın (2020) çalışmasında da öğretmenlerin büyük bir kısmının dijital materyal tasarımı konusunda hizmet içi eğitim almadığı ve büyük bir kısmının da bu konuda bir hizmet içi eğitim programına katılmak istediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikte olup, öğretmenlere dijital içerik kullanımı konusunda verilen eğitimlerin yetersiz kaldığını ve daha fazla destek sağlanması gerektiğini göstermektedir.

5.2.3. Dijital İçeriklere Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı, dijital içeriklere yönelik hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler, eğitimlerin uygulamalı bir şekilde verilmediğini, yüz yüze eğitimlerin yapılmadığını ve eğitimlerin daha sık düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dijital içeriklerin Türkçe dersinde kullanımına yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiği ve öğreticilerin alanında uzman olmadığına yönelik de görüş bildirmişlerdir. Söz konusu eğitimleri yetersiz bulan öğretmenler, en çok eğitimlerin daha sık düzenlenmesi gerektiğini belirterek bu durumu yetersiz olarak değerlendirmiştir. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler, mevcut eğitimlerin öğretmenleri geliştirdiği yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Kalkan (2019), hizmet içi eğitimlerde eğitimi veren kişilerin yeterli niteliklere sahip olmamaları durumunda, öğretmenlerin eğitimlere olan ilgisinin azalacağını belirtmiştir. Bu nedenle, eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından, uygulamalı ve yüz yüze şekilde verilmesinin gerektiğini vurgulamıştır.

Özdemir vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılar aldıkları eğitimin teknolojik araç-gereçleri daha etkin kullanmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Eyüp (2022) tarafından yapılan çalışmada da Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim almış Türkçe öğretmenlerinin, bu konuda eğitim almayan öğretmenlere kıyasla Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda çok daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacı, bu bulguyu teknolojik araçların kullanımına yönelik verilen nitelikli eğitimlerin öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattığı şeklinde değerlendirmiştir. Benzer bir şekilde Yürektürk ve Coşkun'un (2020) araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimde teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu

hizmet içi eğitimlerin yararlı yönlerinden bahsederken olumsuz görüş belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Alan yazınında teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olduğunu belirten sonuçların yanı sıra yetersiz olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmaktadır. Gül (2013) çalışmasında, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin tablet ve etkileşimli tahta kullanımı konusunda yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Ayvaci, Bakırcı ve Başak'ın (2014) çalışmasında da bizim çalışmamıza benzer olarak FATİH Projesi'nin uygulanma aşamasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikliğinin bulunduğu vurgulanmıştır. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesinde en sık karşılaştıkları problemler e-çerik eksiklikleri, hizmet-içi eğitimlerin yetersizliği ve teknik problemler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya göre Fatih Projesi kapsamında hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin bu etkinlik kapsamında sunulan konularla ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları giderilememiştir. Eser'in (2024) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kişisel ve mesleki gelişim olarak gördükleri, var olan hizmet içi eğitim programlarının kuramsal bilgiye dayandığı, eğitim personellerinin her zaman yetkin kişilerden oluşmadığı, hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla okul çıkış saatlerinde organize edildiği, öğretmenlik genel alan yeterliklerine ve özel alan yeterliklerine destek olacak bir içeriğe sahip olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenleri uygulamaya dayalı, konu çeşitliliği artırılmış, yer ve zaman konusunda esneklik sağlayan, güncel içerikli ve alanında uzman kişiler tarafından verilen hizmet içi eğitimler almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden beklentilerinin daha kapsamlı ve nitelikli olması gerektiğini göstermektedir.

5.2.4. Öğretmenlerin Dijital İçeriklerden Yararlanma Biçimlerine İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu, derslerinde dijital içeriklerden ders anlatımında ve etkinlik uygulamalarında faydalandıkları yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Bunların yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinde de dijital içeriklerden faydalandıklarını bildiren öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler, ders anlatımında konuyu somutlaştırmak için çeşitli dijital araçlar ve materyaller kullandıklarını, öğrencilerin konuyu daha iyi pekiştirmeleri amacıyla etkinlikler düzenlediklerini ve öğrenme

eksikliklerini tespit edebilmek için ölçme değerlendirme içeriklerine başvurduklarını belirtmişlerdir.

Akşan Kılıçaslan, Tuğanç ve Eryılmaz Toksoy (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital teknolojileri en çok etkili öğrenme sağlamak amacıyla kullandıkları, bazen ise konuyu pekiştirmek ve öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak için dersin değerlendirme aşamasında dijital teknolojilerden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Özdemir vd. (2023) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi etkinlik uygulamalarında öncelikli olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Soylu ve Bozdoğan'ın (2019) çalışmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin akıllı tahtayı en çok değerlendirme yapmak ve görseller ve animasyonlarla dersi somutlaştırmak için; en az ise okuma ve dinleme etkinliklerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Durkaya ve Lokumcu'nun (2022) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenler, EBA platformunu ders anlatımını kolaylaştırmak, etkinliklerden yararlanmak ve yapılamayan deneyleri simülasyon üzerinden yapmak amacıyla kullanmaktadır. Fen öğretiminde, EBA üzerinde en fazla tercih edilen uygulamaların video ve konu anlatımları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca EBA' da yer alan farklı konu testleri, deney simülasyonları, örnek soru ile alıştırmalar ve etkinliklerin de tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, elde ettiğimiz verilerle paralellik göstermektedir.

5.2.5. Kullanılan Dijital İçerik Platformlarına İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandığı dijital içerik platformlarına ilişkin görüşleri; web siteleri, Web 2.0 araçları, eğitim portalları, sosyal medya, sunu ve video araçları olmak üzere beş ana kategori altında toplanmıştır. Web siteleri kategorisinde; yayınevi siteleri, YouTube, TDK sözlük ve farklı siteler yer almaktadır. Web 2.0 araçları kategorisinde; kahoot ve wordwall yer almaktadır. Eğitim portalları kategorisinde; EBA, okulistik, morpakampüs, derslig ve z-kitap uygulamaları yer almaktadır. Sosyal medya kategorisinde, branş gruplarındaki içerikler yer almaktadır. Sunu ve video araçları kategorisinde powerpoint ve capcut yer almaktadır. Bu dijital içerik platformları arasında en fazla tercih edilen platform EBA olmuştur. Bunun dışında YouTube, Wordwall, yayınevi siteleri, çeşitli web siteleri, TDK sözlük ve Z-kitap uygulamaları da öğretmenler tarafından sıkça tercih edilen diğer platformlar arasında yer almaktadır.

Alan yazınında bulgumuzu destekler nitelikteki çalışmalara rastlanmaktadır. Sarı ve Akbaba Altun (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgusuna göre öğretmenler internetten eğitimhane, morpakampüs gibi interaktif eğitim ortamlarından ve internet ortamında hazır bulunan sunum ve materyallerden yararlanmaktadırlar. Gürsoy ve Şahin (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularında en sık kullanılan dijital platformlar arasında EBA, Morpa Kapüs, Okulistik ve Derslig yer almaktadır. Karamuklu ve Karakoç'un (2024) çalışmasında, öğretimsel uyarlama çalışmalarında hangi dijital uygulama ve içeriklerin kullanıldığına yönelik elden edilen bulgular incelediğinde, katılımcılar dijital öğreniyorum uygulaması, akıllı tahta ve eğitimle ilgili genel siteler ve WEB 2.0 araçlarını kullandıklarını ifade etmiştir. Yıldız ve Metin (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenler, site ve facebook grupları gibi ortamları sıkça kullandıklarını ve bu ortamlardan materyal seçiminde faydalandıklarını söylemişlerdir. Tenekeci (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, EBA'nın öğretmenler tarafından en fazla bilinen ve kullanılan web uygulaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EBA'yı bilinirlik ve kullanım açısından takip eden uygulamalar ise "Okulistik" ve "Morpa Kapüs" olarak belirlenmiştir. Yürektürk ve Coşkun (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı EBA ya da özel kurumlara ait ders içeriklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Gündüz'ün (2024) çalışmasında, katılımcıların birden çok platformu kullanmakla birlikte en çok EBA'yı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde ettiğimiz bulgularla paralellik gösteren çalışmaların yanı sıra, bulgumuzla çelişen bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Arslan (2016) ve Yorgancı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, katılımcıların büyük bir kısmının ders sürecinde EBA'yı etkin bir şekilde kullanmadığı belirlenmiştir. Yamak'ın (2023) çalışmasında ise öğretmenlerin çoğunluğunun EBA platformuna karşı olumsuz tutum sergilediği tespit edilmiştir. Bu olumsuz tutumların sebepleri arasında, sınıf hakimiyetinin azalması, sosyalleşmenin kısıtlanması, çok çocuklu evlerde derse katılımın aksaması, takip sisteminin yetersizliği, sistemdeki teknik aksamalar ve ders içeriklerinin yetersizliği gibi etmenler öne çıkmıştır.

5.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Dijital İçerik Hazırlama Durumları ve Hazırladıkları Dijital İçeriklere İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı, derslerinde dijital içerik hazırlamak yerine hazır dijital içerikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin içerik hazırlayacak yeterli zamanlarının olmaması, dijital ortamlarda çok sayıda hazır içeriğin

bulunması, içerik hazırlama konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmamaları veya dijital içeriklere karşı olumsuz tutum sergilemeleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Derslerinde dijital içerik hazırlayan Türkçe öğretmenleri, sunu ve ders notları hazırladıklarını, video dönüştürdüklerini, etkinlik uygulamaları geliştirdiklerini, zihin haritaları/kavram haritaları oluşturdıklarını ve dijital öyküler hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, dijital içerikler arasında ağırlıklı olarak sunu ve etkinlik uygulamaları hazırladıklarını bildirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, Göçen ve Kabaran (2020) çalışmasında öğretmenlerin çok az bir kısmının dijital materyal tasarımı konusunda kendilerini yeterli gördüğü, diğer öğretmenlerin ise kendilerini orta ya da yetersiz seviyede değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin en çok PowerPoint sunumları ve video materyalleri tasarlayabildikleri belirtilmiş olup, araştırmacılar, öğretmenlerin daha az bilgi ve beceri gerektiren materyalleri tercih etmelerinin, dijital materyal tasarımı konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamalarına bağlanabileceğini ifade etmiştir. Benzer bulguya Soydan'ın (2018) çalışmasında da rastlanmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler sunum, görsel ve değerlendirme materyallerini kendileri hazırlayabilirken, kavram haritası, deney, animasyon, film ve çizgi film gibi materyalleri hazır olarak edinmektedir. Araştırmacı, bu durumu, öğretmenlerin teknolojik bilgi ve becerilerinin eksik olmasına bağlayarak, çeşitli türdeki dijital materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanamadığını ifade etmiştir. Tatlı ve Akbulut (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanarak materyal hazırlama konusunda kendilerini kısmen yeterli hissettikleri ve materyalleri genellikle farklı kaynaklardan derleyerek hazırladıkları tespit edilmiştir. Arı'nın (2019) çalışmasında ise öğretmenler, öğretim materyallerini hazırlarken ve kullanırken zorlanmadıklarını, bu durumlar için yeteri kadar zaman ayırdıklarını ifade etmiştir.

5.2.7. Dijital İçerikle Yürütülen Derslerde Öğrenci Tepkilerine İlişkin Sonuçlar

Dijital içerik ile yürütülen derslerde, öğretmenler öğrenci tepkilerine ilişkin bazı olumlu ve olumsuz durumlara dikkat çekmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu dijital içerik kullanılarak yürütülen derslerde öğrencilerin derse daha ilgili olduklarını ve aktif bir şekilde katılım sağladıklarını bildirmiştir. Fakat bazı öğretmenler dijital içerikle yürütülen derslerde öğrenci tepkilerinin öğrencilerin bilişsel seviyelerine, dersin içeriğine

ve dijital içeriğin türüne göre farklılık gösterebildiğini, ayrıca öğrencilerin dijital içeriği bazen eğlence olarak algıladıklarını ve dikkatlerini dağıtabileceğini ifade etmişlerdir.

Benzer bulguya Arı'nın (2019) çalışmasında da rastlanmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, öğretim teknolojileri ve materyallerinin derslerde kullanımının öğrencilere kalıcı öğrenmeler kazandırdığını, öğrencilerin başarılarının arttığını, derse aktif katılımlarının sağlandığını ve derslerin daha eğlenceli hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarının da bu süreçle birlikte arttığı vurgulanmıştır. Ayhan ve Aydınli Gürler (2023) çalışmasında, müzik öğretmenleri müzik derslerinde teknoloji kullanımının öğrenciler üzerindeki ilginin arttığını belirtmiştir. Özbek (2020), öğretmenlerin dijital içerik ve teknolojiyi daha çok öğrencilerin öğrenmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirmede kullandıkları ve tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çoklar ve Tercan (2014), akıllı tahta kullanan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, akıllı tahta kullanımının öğrenciler açısından birçok avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Bu avantajlar arasında öğrencileri aktif kılma, öğrencilerin olumlu tutumlarını, motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırma, kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama ve zamanı daha verimli kullanma gibi önemli katkılar yer almaktadır. Gündüz'ün (2024) çalışmasında, katılımcılar dijital eğitim platformlarını öğrencileri açısından değerlendirdiklerinde, platformların aktif katılımı teşvik etmesi, öğrenme sürecinde kalıcılığı artırması, konuları pekiştirmesi, çeşitli aktiviteler sunması, öğrencilerin dikkatini çekmesi, mekândan bağımsız erişim imkânı tanınması, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sağlaması, öğrenci takibini kolaylaştırması, öğrencinin ilgisini canlı tutması, sınıf içi etkileşimi artırması, sınav hazırlıklarını kolaylaştırması ve öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmesi gibi bir dizi faydayı sundukları için bu platformları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, dijital eğitim platformlarını dersin işleniş açısından ise görselleştirmelerle öğrenmenin somutlaştırılması, içerik zenginliği ve alıştırma bolluğu sayesinde dersin eğlenceli hale gelmesi gibi özelliklerden dolayı kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Demircioğlu ve Demircioğlu (2015) öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikte olup, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğrenci tepkilerinin genel anlamla olumlu olduğunu göstermektedir.

5.2.8. Türkçe Öğretmenlerin Dijital İçerik Kullanımını Faydalı Buldukları Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu, dijital içerik kullanımını özellikle dinleme becerisi açısından daha faydalı bulmaktadır. Dinleme becerisini, okuma becerisi; okuma becerisini ise yazma ve konuşma becerileri aynı düzeyde takip etmektedir. Bu durumun, zorunlu dinleme metinlerinin varlığından ve dinleme becerisinin işitsel ve görsel süreçlere dayalı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan'ın (2020) çalışmasında, elde ettiğimiz bulgularla paralel olarak akıllı tahtaların Türkçe dersinde en çok hangi becerilerin öğretiminde kullanıldığına dair öğretmen görüşlerinden, 19'unun akıllı tahtayı en çok dinleme/izleme becerisinde, 8'inin dil bilgisi öğrenme alanında, 6'sının konuşma becerisinde, 4'ünün okuma becerisinde ve 4'ünün de yazma becerisinde kullandıkları ve akıllı tahtaların bu becerilerin öğretilmesini kolaylaştırdığı, öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yürektürk ve Coşkun'un (2020) çalışmasında da benzer şekilde, öğretmenlerin büyük bir kısmı, teknolojinin özellikle dinleme becerisi üzerinde olumlu etki sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, okuma ve konuşma becerileri üzerinde de teknolojinin katkı sağladığını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Dedebali'nin (2014) çalışmasında katılımcılar, çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerisi farkındalıklarını ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve bu gelişimin kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, teknolojinin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya katkı sağladığını, özellikle konuşma becerisi üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, yazma becerisiyle ilgili olarak öğretmenlerin yarısı, teknolojinin yazma becerisini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Öte yandan bazı öğretmenler, akıllı tahtadaki metinlerin doğru yazmaya örnek olabileceğini ve noktalama ile yazım kurallarının öğretiminde teknolojinin faydalı olabileceğini dile getirmişlerdir.

Elde ettiğimiz bulgularla çelişen Yıldız ve Metin'in (2020) çalışmasında ise, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir kısmının (9 öğretmen, %40,90) dil bilgisi alanında ve bir kısmının ise (6 öğretmen, %27,27) dinleme-izleme becerilerinde teknolojik öğrenme ortamlarını yoğun bir şekilde kullandıkları belirtilmiştir. Araştırmacı, bu bulgulara dayanarak okuma, yazma ve konuşma becerilerinin kullanımında teknolojik öğrenme ortamlarının yeterli görülmediği sonucuna varmıştır. Bu durumun, özellikle okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlik ve konu anlatım videolarının sınırlı olmasından kaynaklandığı ve öğretmenlerin böyle bir tercihe yöneldiği yorumu yapılmıştır.

5.2.9. Dijital İçerik Hazırlama ve Kullanma Konusunda Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeye Yönelik Gerçekleştirdikleri Çalışmalara İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu dijital içerik hazırlama ve kullanma konusunda kendilerini geliştirmek için içerik takibi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler Tübitak projelerine katılma, eTwinning projelerine katılma, dijital içerik kullanımına yönelik video izleme, hizmet içi eğitimlere katılma, uzman kişilere danışma ve alan yazını tarama gibi faaliyetlerde bulunduklarını bildirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğuna yakın bir kısmı da bu konuda herhangi bir çalışma yapmadığını ifade etmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin dijital içerik oluşturma ve kullanma konusundaki yetkinliklerini artırmak için etkili teşvik ve motivasyon stratejileri geliştirilmelidir. Eğitim politikaları ve okul yönetimleri, öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını daha etkin kullanabilmesi için onları çeşitli fırsatlar ve kaynaklarla desteklemelidir.

Yılmaz'ın (2012) çalışmasında elde ettiğimiz verilerle paralel olarak, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Arı'nın (2019) araştırmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitimle ilgili internet sitelerini ve güncel eğitim teknolojilerini düzenli olarak takip ettikleri belirtilmiştir. Ancak, öğretmenlerin eğitimde kullanılan materyaller ve teknolojilerle ilgili yapılan bilimsel yayınları kısmen takip ettikleri ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili alanında uzman kişilerden genellikle yardım alamadıkları tespit edilmiştir. Yürektürk ve Coşkun'un (2020) çalışmasında, görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının teknoloji kullanımına ilişkin gelişmeleri takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, bu yenilikleri özellikle ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre seçerek, eğitim alanında faydalı olabilecek gelişmeleri izlediklerini ifade etmişlerdir.

5.2.10. Dijital İçerik Kullanımı Sürecinde Ortaya Çıkan Zorluklara İlişkin Sonuçlar

Dijital içeriklerin ve teknolojik araçların eğitim süreçlerinde kullanımında, Türkçe öğretmenleri çeşitli boyutlarda zorluklarla karşılaşmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, dijital içerik ve teknolojik araçların kullanımında altyapı sorunları yaşadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler uygulama problemleri (ücretli uygulamalar, karmaşık kullanıcı arayüzleri), içerik problemleri (içerik yetersizliği, hatalı içerikler), öğretmen yetersizlikleri (bilgi ve uygulama eksiklikleri, doğru bilgiye ulaşmada zorluklar, zaman kısıtlamaları), okul problemleri (yetersiz okul imkanları, sınıf

mevcudu), velilerin olumsuz tutumu, öğrenci imkanlarının yetersizliği ve konu yoğunluğu gibi çeşitli sorunlar yaşadıklarını da bildirmişlerdir. Okul imkanlarının yetersizliği yönünde görüş bildiren öğretmen kırsal bölgede görev yapmaktadır.

Gündüz'ün (2024) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda öğrencilerin teknolojik cihazlara ve internete erişim sıkıntıları nedeniyle dijital platformların etkin bir şekilde kullanılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin ilgisini çekmesine rağmen zaman yönetimi konusunda zorluklar yaşandığı, öğrenciler arasındaki teknoloji kullanım seviyelerindeki farklılıkların sınıf içi karışıklığa yol açtığı ve sınıf yönetimini zorlaştırdığı ifade edilmiştir. İnternet bağlantısı sorunları, arızalanan etkileşimli tahtalar, elektrik kesintileri ve platformların güncel olmayan içerikleri öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen problemler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, Ayhan ve Aydınli Gürler'in (2023) müzik öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada, dijital materyallerin eksikliği, internet altyapısındaki yetersizlikler ve teknolojik araçların kullanımıyla ilgili karşılaşılan güçlükler vurgulanmıştır. Soydan'ın (2018) çalışmasında da dijital materyal tercihlerinde karşılaşılan sorunlar arasında materyallerin konuya uygun olmaması, sıkıcı olmaları ve uygun tasarım eksiklikleri öne çıkmaktadır. Yürektürk ve Coşkun (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin evde teknoloji destekli çalışmalarda öğrencilere yardımcı olma noktasında zorlandığı ve bunun sebeplerinin büyük ölçüde öğrencilerin evlerindeki teknolojik imkânların yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bu, dijital eğitimde fırsat eşitsizliği yaratabilecek bir sorundur. Bu bulgular, Onat'ın (2024) ve diğer araştırmaların (Çoklar ve Tercan, 2014; Karakuş ve Karakuş, 2017) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin teknolojik altyapı yetersizlikleri, dijital içeriklerin güncellenmemesinden ve okulun fiziki altyapısından şikâyet ettikleri görülmüştür. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin dijital materyal ve araç kullanımı konusunda karşılaştıkları engellerin, eğitimde teknoloji kullanımının verimliliğini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Bunların yanı sıra, alan yazınında öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda herhangi bir sorun yaşamadığına ilişkin bulgulara da rastlanmaktadır (Sarı ve Akbaba Altun, 2015; Özdemir vd. 2023).

5.2.11. Dijital İçerik Kullanımı Sürecinde Ortaya Çıkan Zorluklara İlişkin Öğretmen Önerileri

Türkçe öğretmenleri, dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, eğitsel içeriklere reklam kısıtlaması getirilmesi, eğitsel içeriklerin artırılması, dijital içerik eğitimlerinin birebir ve uygulamalı bir şekilde verilmesi, dinleme metinlerinin görselleştirilmesi, EBA platformunun güncellenmesi, müfredatın güncellenmesi, dijital içeriklerin eğitim sürecinde etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliğinin velilerle paylaşılması ve bu konuda gerekli imkanların sağlanması gibi iyileştirmeleri kapsamaktadır.

Alan yazınında, elde ettiğimiz bulgularla paralel olan bir dizi çalışma bulunmaktadır. Çoklar ve Tercan (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler tarafından önerilen çözüm önerileri arasında öğretmen eğitimi, etkili materyal hazırlığı, dokunmatik akıllı tahtaların etkin kullanımı, kaliteli projeksiyon cihazlarının temini, öğrencilere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, akıllı tahtaların yaygınlaştırılması, daha kullanışlı yazılımların geliştirilmesi, her akıllı tahta için sabit bilgisayarların temin edilmesi ve okullarda teknik destek personelinin bulundurulması gibi unsurlar yer almaktadır. Benzer şekilde, Karakuş ve Karakuş (2017) çalışmasında, öğretmenler akıllı tahta kullanımındaki zorlukları aşmak için internet erişiminin sağlanması, virüs programlarının etkin bir şekilde yüklenmesi, sık güncellemelerin yapılması, güvenlik amaçlı erişim şifrelerinin kullanılması ve içeriklerin zenginleştirilmesi gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Örnek (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının etkin kullanımını artırmak amacıyla daha fazla eğitim almaları gerektiğini, öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkında daha fazla bilgi edinmelerinin teşvik edilmesi gerektiğini ve bu konuda okullarda öncelikli eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, üniversite eğitimlerinde de Web 2.0 araçlarının kullanımına dair derslerin yer alması ve zorunlu Web 2.0 eğitiminin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Durkaya ve Lokumcu'nun (2022) çalışmasında Fen bilimleri öğretmenleri, EBA platformunu kullanırken karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler arasında, içeriğin iyileştirilmesi, altyapı eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerin platforma hâkim olmaları için daha fazla hizmet içi eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Yazıcı'nın (2021) çalışmasında da dijital eğitim platformlarının etkin kullanımını artırabilmek için içeriklerinin ve tasarımlarının geliştirilmesi, platformların ücretsiz olması, internet altyapısının iyileştirilmesi, süre kısıtlamalarının olmaması ve eğitim paydaşlarının platformları bilinçli bir şekilde kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, eğitimde teknolojinin daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen eğitimi,

altyapı iyileştirmeleri ve içerik geliştirilmesi gibi çeşitli önlemler alınması gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

- Eğitim politikaları ve okul yönetimleri, öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını daha etkin kullanabilmesi için onları çeşitli fırsatlar ve kaynaklarla desteklemelidir.
- Sınıflardaki teknolojik araç gereç imkanları geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin niteliği iyileştirilmelidir.
- Dijital içeriklere yönelik verilen hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.
- Eğitimde kullanılabilecek dijital içeriklerin sayısı artırılmalı ve dört temel beceriye yönelik yeterli dijital içerikler hazırlanmalıdır.
- Okulların altyapı problemleri iyileştirilmeli ve akıllı tahtalardaki teknik sorunlar giderilmelidir.
- Öğretmenlerin dijital içerik hazırlama ve kullanma konusundaki yetkinliklerini artırmak için etkili teşvik ve motivasyon stratejileri geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin genel alan yeterlikleri ve özel alan yeterliklerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle öğretmenlerin dijital içerik hazırlama ve kullanma yeterlikleri geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akdal, Ş. (2019). *Metinlerarası okumalarda infografik kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akdemir, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde dijital yetkinlik düzeyi: Adana ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Akman, E. (2022). Öğretim teknolojilerinde web araçları. K. Tekşan & Ü. Süğümlü (Ed.), *Web araçlarıyla Türkçe öğretimi* (ss. 1-28). Eğiten Kitap.
- Akşan Kılıçaslan, E., Tuğaç, M. N., & Eryılmaz Toksoy, S. (2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılan platformlar ve dijital araçlar: İlköğretim matematik öğretmenleri gözüyle. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 407-425. <https://doi.org/10.19171/uefad.1080474>
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Institute for Prospective Technological Studies*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18046.00322>
- Alan, Y. (2020). Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 694-707. <https://doi.org/10.16916/aded.679706>
- Alptekin, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin ders uygulamalarının dijital yetkinlik açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Altunışık, R., Boz, H., Gegez, A. E., Koç, E., Sığrı, Ü., Yıldız, E., Yüksel, A. (2023). Nitel Araştırma Yöntemleri. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* (ss. 489-491). Seçkin.
- Arı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağındaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/690058>

- Atanur Baskan, G., Aydın, A., ve Madden T., (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış: Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59853>
- Ayhan, F., & Aydınli Gürler, D. (2023). Müzik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin incelenmesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 6(1), 291-309. <https://doi.org/10.55666/folklor.1263703> https://www.academia.edu/113885513/T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_DERS_S%C3%9CREC%C4%B0NDE_KULLANDIKLARI_WEB_2_0_ARA%C3%87LARINA_Y%C3%96NEL%C4%B0K_B%C4%B0R_DE%C4%9ERLEND%C4%B0RME
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 20-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13704/165924>
- Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695. <https://doi.org/10.16916/aded.1109642>
- Baz, F.Ç (2017). FATİH Projesi üzerine bir içerik analizi çalışması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 123-135. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/390316>
- Bryant, J., Child, F., Dorn, E., & Hall, S. (2020). New global data reveal education technology’s impact on learning. *IIEP Learning Portal*. Retrieved January 1, 2025. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/new-global-data-reveal-education-technologys-impact-on-learning>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Can, E., & Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/40296/481251>
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. <https://doi.org/10.16916/aded.62200>

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma desenleri: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. b.). (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap Yayınevi.
- Cüre, F., & Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7802/102247>
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P., & Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116. <https://tojet.net/articles/v3i4/3415.pdf>
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2019). Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim etkinliği: Böte ve diğer branşlardaki öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 539-565. <https://doi.org/10.17943/etku.562663>
- Çelik, T. (2020). Sosyal bilim derslerini dijital materyallerle bütünleştirme sürecinde öğretmen aday görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1407-1422. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-603364>
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231612>
- Çetin, H. (2020). *Artırılmış gerçeklik temelli hikayelerin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deney araştırması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 403-410. [TÜRKÇE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMI SORUNU. - EBSCO](https://www.ebsco.com/doi/10.1080/15026759.2011.584444)
- Çoklar, A. N., & Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 48-61. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=9f40f248-bd1d-360d-bcef-a782cb99a228>
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41. <https://doi.org/10.16916/aded.04927>

- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının 6. sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Demirbaş, İ., & Akyol, H. (2024). Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 549-574. <https://doi.org/10.16916/aded.1434150>
- Demircioğlu, G., & Demircioğlu, H. (2015). Öğrencilerin kimya derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 387-395. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/39.gokhan_demircioglu.pdf
- Demirer, V., Erbaş, Ç., & Kaleci, D. (2020). Artırılmış gerçeklik teknolojisi. M. Erdem & F. Sarar (Ed.), *Dijital teknoloji aracılı düşünme öğretimi* (ss. 79-107). Pegem Akademi.
- Demir, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının davranış notları bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 1-24. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1147952>
- Deniz, K., & Demir, E. (2022). Dinleme/izleme becerisi eğitiminde web araçlarının kullanımı. K. Tekşan & Ü. Sügümlü (Ed.), *Web araçları ile Türkçe öğretimi* (ss. 89-116). Eğiten Kitap.
- Durkaya, F., & Lokumcu, G. (2022). Eğitim bilişim ağının kullanımına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Tekirdağ/Çorlu örneği). *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(2), 466-485. <https://doi.org/10.56423/fbod.1178022>
- Durukan, E., & Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817462>
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48832/622078>
- Elçiçeği, B., & Yılmaz, A. (2020). Tanzimat'tan günümüze öğretmen yetiştirme politikaları ve değer yargılarında yaşanan dönüşümler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 168-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1073676>
- Elkıran, Y. M. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.

- Ergürtuna, E. (2023). *Dijital yeterlilikler bağlamında öğretmenlerin öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Eser, Y. (2024). *Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>
- Fidan, M., & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>
- Gazi Eğitim Fakültesi. (2024, Aralık). Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü: Bölüm hakkında. Gazi Üniversitesi. <https://gefes.gazi.edu.tr/view/page/9480>
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>
- Göçen Kabaran, G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 195-213. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4899>
- Gül, K. (2013). *Eğitimde teknoloji kullanımı bağlamında 'Fatih Projesi'nin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gümüş, M.M. (2021). *Öğretmenlerin dijital yeterlikler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.

- Gümüş, Z. (2023). *Dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gündüz, M. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarına ilişkin görüşleri: Bir karma desen araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G., & Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7, 60-72. https://www.academia.edu/13512766/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretilim_%C3%96%C4%9Fretilerinin_T%C3%BCrk%C3%A7e_ile_Di%C4%9Fer_Ders_Ba%C5%9Far%C4%B1lar%C4%B1_Aras%C4%B1ndaki_%C4%B0li%C5%9Fki
- Güney, N., Aytan, T., & Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlilikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/guney_nail_vd.pdf
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin
- Gürsoy, D., & Şahin, Ç. (2024). İlkokul sosyal bilgiler dersinde kullanılan dijital eğitim platformlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 10(12), 2404-2417. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14569496>
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79. <https://tused.org/index.php/tused/article/view/421>
- Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 371-383. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177239>
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., & Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Hazar, E. (2018). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterlilik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1306-1316. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5252>

- Imam, O. A., Abas-Mastura, M., & Jamil, H. (2013). Correlation between reading comprehension skills and students' performance in mathematics. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.11591/ijere.v2i1.1803>
- İçten, T., & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji*, 5(2), 111-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gujsc/issue/49772/638527>
- İskender, H., Yiğit, F., & Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 305-327. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/137004>
- Kabak, K. (2020). Dijital içerik tasarımı ile geliştirilen arayüzün öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kalkan, Ö. (2019). Teknoloji entegrasyonuna yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin etkililiği konusunda öğretmen ve akademisyenlerin önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Kanık Uysal, P., & Çinpolat, E. (2022). Okuma becerisi öğretiminde web araçlarının kullanımı. K. Tekşan & Ü. Süğümlü (Ed.), *Web araçlarıyla Türkçe öğretimi* (ss. 29-58). Eğiten Kitap.
- Kaptan, E. (2022). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital öykü kullanımının dijital okuryazarlık, 21. yy becerileri, akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Karaca, A. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Karakuş, İ., & Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37. https://www.researchgate.net/publication/336798946_Akilli_Tahta_Kullanimina_Yonelik_Ortaogretim_Ogretmenlerinin_Goruslerinin_Incelenmesi
- Karakuş, İ. (2022). *Öğretmen adaylarının profillerine “dijital” bir bakış: dijital farkındalık, yeterlik ve akıcılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi.
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 177-197. <https://doi.org/10.21733/ibad.837184>

- Kavcar, C., (1986), “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Ankara: TED Yayınları. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/799116>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026>
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak LearningApps’ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karamuklu, E. S., & Karakoç, B. (2024). Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama çalışmalarında teknoloji/dijital içerik kullanımına ilişkin görüşleri: Sivas örnekleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 274-296. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1498739>
- Kayadelen, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin dijital okuma özyeterliliklerini yordama durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Keleş, E., Dünder Öksüz, B., & Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih Projesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 353-366. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24234/256893>
- Kılıç, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal oluşturabilme öz yeterlilikleri, teknostres düzeyleri ve dijital yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Koçak, Ö. (2013). *FATİH projesi kapsamındaki LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları (Erzincan ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kolburan-Geçer, A., & Bakar-Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.17943/etku.544810>
- Koroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlilik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 79-92.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/35235/390722>
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi* (C. Külebi, Çev.). Başak Yayınları.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
<https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006b). *Temel Eğitime Destek Projesi: “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160031_1-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_tYrkYe_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_par_Ya_4.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). *Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*.
https://safranaotml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/78/05/967379/dosyalar/2022_05/17203226_MEB-Ogretmen-Atama-ve-Yer-Degistirme-Yonetmeligi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020, Şubat 18). Akıllı öneri sistemi ile yenilenen EBA sayesinde 18 milyon öğrencimizin dilediği her an yanındayız. *Millî Eğitim Bakanlığı*. <https://www.meb.gov.tr/akilli-oneri-sistemi-ile-yenilenen-eba-sayesinde-18-milyon-ogrencimizin-diledigi-her-an-yanindayiz/haber/20343/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Elektronik eğitim içerikleri rehberi*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/elektronikegitimiceriklerirehberi.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, Ekim 18). *MEB'in araştırma sonuçları Türkçe dersi ile ilgili alınan önlemlerin gerekliliğini ortaya koydu*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/mebin-arastirma-sonuclari-turkce-dersi-ile-ilgili-alinan-onlemlerin-gereklilik-oldugunu-ortaya-koydu/haber/31241/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Hizmet içi eğitim planı*. <https://personel.meb.gov.tr/www/egitim-planlari/icerik/108>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024c, Ekim 10). *Öğretmenlik Meslek Kanunu* (Sayı 32696). <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d, 1 Kasım). *Dijital yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik "Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi" projesi ile 200 bin öğretmene ulaşılabilecek*. <https://www.meb.gov.tr/dijital-yetkinliklerin-gelistirilmesine-yonelik-ogretmen-egitimi-dijital-ekosistemi-projesi-ile-200-bin-ogretmene-ulasilacak/haber/35298/tr>
- Mdhlalose, D., & Mlambo, G. (2023). Integration of technology in education and its impact on learning and teaching. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 47(2), 54-63. https://www.researchgate.net/publication/372478475_Integration_of_Technology_in_Education_and_its_Impact_on_Learning_and_Teaching
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2020). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: 100 temel kavram*. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/yeterlilik-kavrami-i435e32ed-363c-4540-8498-76651dc27001.html>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- Mutlu, H. H., & Süğümlü, Ü. (2019). Türkçe öğretmenliği yeni lisans programının akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi. A. Tekin (Ed.), 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, “2023 Eğitim Vizyonu ve Temel Eğitimde Gelecek Arayışları” Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss. 1254-1260). Eğiten Kitap.
https://www.academia.edu/108787381/Uluslararası_Temel_Eğitim_Kongresi_2019_1
- OECD. (2019). *Skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en
- Onat, M. C. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin EBA platformuna yönelik tutum ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Örnek, Z. S. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Özbay, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Özbek, Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Özdemir, G., Kanak, M., & Bilbay, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(2), 563-606.
<https://doi.org/10.7822/omuefd.1306905>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *International Periodical for the Languages*, 12(4), 427-444.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- Özden, M., & Yılmaz, G. (2022). Konuşma becerisi öğretiminde web araçlarının kullanımı. K. Tekşan & Ü. Süğümlü (Ed.), *Web araçlarıyla Türkçe öğretimi* (ss. 117-134). Eğiten Kitap.
- Özkan Kanat, B. (2023). *Türkçe öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin derslerinde dijital içeriklerden yararlanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Öztürk, O. (2022). *Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri ile Mesleki Tükenmişlikleri, Teknoloji Kullanım İstek ve Kaygıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Polat, M., & Koç, M. (2024). Dijital ortamlarada fen eğitimi: Dijital öğrenme platformları üzerine fen bilgisi öğretmen görüşleri. *Hakkari Review*, 8(1), 32-55. <https://doi.org/10.31457/hr.1457663>
- Saraç, C. (2005). Türk Dili ve Edebiyatı / Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 211-222. <https://research.ebsco.com/c/3oxw32/viewer/pdf/mzbfkie7bn?route=details>
- Sarı, M. H., & Akbaba Altun, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 24-49. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/3721>
- Sarıtepeci, M., Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.277873>
- Sevil, Ş., & Saralar-Aras, İ. (2024). Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı. MEB. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf
- Sayın, A. & Gören. S., (2024). Türkçe başarısının matematik başarısı üzerindeki etkisinde cinsiyet ve okul türünün düzenleyici rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 630-652. <https://doi.org/10.19171/uefad.1418107>
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(106), 845-856. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>
- Soydan, C. (2018). *Bilişim teknolojileri öğretmeni rehberliğinde branş öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi*

<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5677/makaleler/2/2/arastirmax-egitiminyapisal-donusumu-baglaminda-ogretmenlerin-istihdami-istihdam-bicimi-farkliliklari-uzerine-ogretmen-yonetici-goruslerine-dayali-bir-arastirma1.pdf>

Soylu, Ü. İ., & Bozdoğan, A. E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin akıllı tahta kullanım durumlarının belirlenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 15-29. <https://doi.org/10.46778/goputeb.590327>

Süğümlü, Ü., & Tekşan, K. (2022). Yazma becerisi öğretiminde web araçlarının kullanımı. K. Tekşan & Ü. Süğümlü (Ed.), *Web araçlarıyla Türkçe öğretimi* (ss. 59-88). Eğiten Kitap.

Süzer, E. (2022). *Öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.

Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

Şimşek, B., Direkci, B., & Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882-902. <https://doi.org/10.30622/tarr.960468>

Şimşek, N. D. (2023). Türkçe öğretimi ve teknoloji kullanımı. S. Aslan (Ed.), *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi* (s. 2-31). Pegem Akademi.

Takıl, B. (2016). Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları derslerin meslek hayatlarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29, 373-383. https://asosjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=658320772_1312%20Nazife%20Burcu%20TAKIL.pdf&key=33803

Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55. <https://doi.org/10.12984/eggefd.328375>

Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/778318>

Topuzkanamış, E., & Çelik, G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: Dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız? *International Journal of Language Academy*, 2(4), 112-126. <https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/Genel-8.pdf>

- Topuzkanamış, E. (2021). Yeni Türkçe öğretmenliği lisans programının ortaokula uygunluğu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 565-582. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1241157>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Türk Dil Kurumu (2025). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1924). 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf
- Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (2018,). Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/anahtar-yetkinlikler-ifcbc98de-547c-4f58-a4ca-e29fc8eba4e8.html>
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Dairesi Başkanlığı. (2020). TYÇ terimler sözlüğü: 100 temel kavram. Mesleki Yeterlilik Kurumu. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/yeterlilik-kavrami-i435e32ed-363c-4540-8498-76651dc27001.html>
- Türk, Ö., Tolunay Ataş, Ö., Durgut, S., Çağdaş, F., Kaya, M., & Tokcan, N. (2019, Kasım 7-10). Öğretmen ve öğrenci gözüyle iyi öğretmenin özellikleri (Bildiri sunumu). 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYUDER) Bildiri Kitabı. Ankara. https://www.eyuder.org/documents/38/EYFOR_X_Tam_metin_kitab%C4%B1.pdf
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33(2), 480-502. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>
- Uysal, M. P., & Yalın, İ. H. (2012). Öğretim etkinlikleri kuramına göre tasarlanan öğretim yazılımının akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 185-204. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/9/1/arastirmx_161047_9_pp_187-204.pdf
- Wu, H., Lee, S. W., Chang, H., & Liang, J. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>

- Yalap, H., & Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 80-90. <https://doi.org/10.33206/mjss.1301070>
- Yamak, S. (2023). *İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) etkin kullanma düzeylerinin araştırılması (Erzincan ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yazıcı, E. B. (2021). *İlkokul matematik dersinde dijital eğitim platformlarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550. <https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/5249/zekeriya-goktas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M., & Ogur, E. (2024). Türkçe öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak dijital hikâyeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 55-70. <https://zenodo.org/record/13337555>
- Yıldız, D., & Metin, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknolojik öğrenme ortamlarını kullanma durumları. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 144-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/58463/731134>
- Yılmaz, H. H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Şişli Endüstri Meslek Lisesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yorgancı, F. (2019). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Projesinden Yararlanma Düzeyleri ve Proje Hakkındaki Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. (2023). Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerileri. S. Aslan (Ed.), *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi* (s. 62-97). Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Yürektürk, F. N., & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.
<https://doi.org/10.16916/aded.748300>



EKLER

EK-1. Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

1. BÖLÜM

Gözlemin Yapıldığı Tarih:.....

Gözlemin Yapıldığı Okulun Adı:.....

Gözlem Yapılan Sınıf:.....

Gözlem Yapılan Ders:.....

Toplam Gözlem Süresi:.....

2. BÖLÜM

1. Sınıfta dijital içerik sunmak için ne tür teknolojiler mevcuttur?
2. Öğretmen dersinde dijital içerik kullanıyor mu? Kullanıyorsa dijital içeriğin sunulduğu platform nedir?
3. Kullanılan dijital içeriğin hitap ettiği tür nedir?
 - a. () Görsel
 - b. () İşitsel
 - c. () Hem görsel hem işitsel
4. Öğretmenin kullandığı dijital içerik ne tür etkileşime izin veriyor?
 - a. () Materyal- Öğretmen
 - b. () Materyal- Öğrenci
5. Öğretmen hangi konularda dijital içerikten faydalaniyor?
6. Dersin kaç dakikasinda etkileşimli tahta kullanılıyor?
7. Öğrencilerin derste dijital içerik kullanımına yönelik tepkileri nasıl?
8. Değerlendirme.

Yukarıda yer alan gözlem formunda bulunan sorularının öğretmenlere uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

EK-2. Görüşme Formu

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE DİJİTAL İÇERİKLERİ KULLANMA DURUMLARINI ORTAYA KOYMAYA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Meslekî kıdeminiz:

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

3. Öğrenim durumunuz:

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

4. Şu anda Türkçe dersini okuttuğunuz sınıf/ sınıflar:

() 5. sınıf () 6. sınıf () 7. sınıf () 8. Sınıf

B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Dijital içerik kullanmaya yönelik düşünceleriniz nelerdir?
2. Dijital içerik kullanma konusunda eğitim aldınız mı? Aldıysanız konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Derslerinizde dijital içeriklerden nasıl yararlanıyorsunuz?
4. Derslerinizde ağırlıklı olarak hangi dijital içerik platformunu kullanıyorsunuz?
5. Dijital içerik kullanımı sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
6. Derslerinizde kendiniz dijital içerik hazırlayıp kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız ne tür içerikler hazırladınız?
7. Dijital içerik kullanarak dersi yürüttüğünüzde öğrencilerin derse katılımı nasıl oluyor?

Yukarıda yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan soruların öğretmenlere uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 25/01/2024 13:35
Sayı: E-605.01-0960196
ORDU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ



Sayı : E-18802389-605.01-95162256
Konu : Araştırma İzni (Eda ÖZER)

24.01.2024

ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) 18.01.2024 tarihli ve 957277 sayılı yazınız.
c) 24.01.2024 tarihli ve 95157648 sayılı olur.

İlgi (b) yazınız ekinde yer alan araştırma ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş ve söz konusu çalışmanın eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, elde edilen verilerin ve kişisel bilgilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması, ilgili genelge hükümlerine göre araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla ilgi (c) olurla uygun görülmüştür.

Gereğini, bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : İlgi (c) Olur ve Mühürlü
Araştırma Formları (6 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karşıyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU Dahili
1712
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: ab52@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ayşe ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürü)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1b3e-3f37-34bb-847e-3b01 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-18802389-605.01-95157648
Konu : Araştırma İzni (Eda ÖZER)

24.01.2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18.01.2024 tarihli ve 0957277 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında tezli yüksek lisans programı T.C. kimlik numaralı öğrencisi Eda ÖZER'in, "Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçerikleri Kullanma Durumları" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında tezli yüksek lisans programı T.C. kimlik numaralı öğrencisi Eda ÖZER tarafından; ilimiz Resmi Ortaokul öğretmenlerine 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan TÖNGEL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)
- 2- Mühürlü Anket Formu (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karşıyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU Dahili
1712
Telefon No : 0 (452) 223 16 29
E-Posta: ab52@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ayşe ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürü)
Unvan : Şef
İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **d6a4-85bd-3fbc-91cc-f437** kodu ile teyit edilebilir.

ORDU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ				
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK				
KOMİSYON KONTROL TUTANAĞI				
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN				
Adı Soyadı:	Eda ÖZER		Tarih:	24.01.2024
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum:	ODÜ, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi			
Araştırmacının Konusu:	Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçerikleri Kullanma Durumları			
Araştırmacının Yapılacağı Okul/Kurum:	Resmî Ortaokul			
SIRA NO	DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	E	H	AÇIKLAMALAR
1	Kamu kurum ve kuruluşlar, STK (dernek, vakıf, sendika, araştırma şirketi vb) ve üniversite araştırmacıları (lisans, lisansüstü eğitim öğrencileri ve akademisyen) araştırma uygulamaları ve veri toplama faaliyetlerinin izin başvurusunu ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden yapmış mı? Başvuru formu var mı?	X		
2	Araştırma uygulama ve veri toplama faaliyetleri izin talebi başvurusunu kurumu aracılığı ile yapmış mı?	X		
3	Araştırma izin başvuru taahhütnamesini imzalanıp evraklarla teslim etmiş mi?	X		
4	Araştırmacının anket, görüşme / gözlem ve deneme araştırma önerisi içeriği formu var mı? Araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırma yöntemi, evren ve örneklem verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik vb. bilgileri var mı?	X		
5	Veri toplama araçlarının tamamı (anket, görüşme/gözlem formu vb) var mı?	X		
6	Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanacaklarsa veri toplama araçlarını kullanmak için gerekli izin belgeleri var mı?	X		
7	Araştırma, anket, görüşme/gözlem formu içeriğinin ve veri toplama araçlarında yer alan sorular/ıfadeler araştırmanın konusuyla örtüşüyor mu? Ankete katılanların kişilik haklarını ihlal etmemeye dikkat etmiş mi?	X		
8	Araştırmacının kendisiyle irtibat kurulabilmesi için yazışma adresini, varsa e-posta ve telefon bilgilerini yazmış mı?	X		
9	Araştırma uygulama izni onayı başvuru yapılan eğitim öğretimin yılını kapsıyor mu?	X		
10	Araştırmacı veri toplama araçlarında (anket, görüşme/gözlem formu vb) kişisel bilgilerin istememesi kuralına dikkat etmiş mi?	X		
11	Anket araştırması yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, ile göre dağılımı, örneklem grupları ve gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı?	X		
12	Çalışma takvimi var mı? Araştırma ve anket uygulama izin başvurularının uygulamadan en az 45 gün önce yapmış mı? Eğitim engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmalarını tamamlıyor mu?	X		
13	Araştırmada ticari amaç güdülmemesine, kişi, kurum/kuruluş, firmaların, marka reklamını ve tanıtımını ön plana çıkaran ifadenin bulunmamasına dikkat etmiş mi?	X		
14	Araştırma uygulamasında ücret talep edilmemesine dikkat etmiş mi?	X		
15	Araştırma uygulaması gönüllülük esasına göre mi?	X		
16	Yüz yüze görüşme sağlanacak yetişkinler için "Gönüllü Katılım Formu", öğrenciler için "Veli Onam Formu" var mı?	X		
17	Araştırmacının, yapacağı anket, gözlem ve denemelerde örneklem grubu Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel, Öğrenci veya Öğrenci Velisi mi?	X		
18	Anket çalışmalarında veri toplama araçlarının uygulanma süresi 1 ders saatini geçirmeme kuralına uyuyor mu?	-	-	Anket çalışması ise bu kriter değerlendirilecektir.
19	Lisans Tez çerçevesinde bir araştırma mı? Tez/Önerisi var mı?	-	-	Lisans Tez çerçevesinde ise bu kriter değerlendirilecektir.
20	Yüksek Lisans - Doktora çerçevesinde yapılan araştırma mı? Tez Önerisi var mı?	X		
21	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.
22	Bağımsız araştırma çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Bağımsız araştırma kapsamında bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.
23	Araştırmalarda ses ve görüntü kaydı yapılacak mı? (Okul müdüründen, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden yazılı izin alınacaktır)	-	-	Araştırmalarda ses ve görüntü kaydı yapılacaksa bu kriter değerlendirilecektir.
24	Araştırma uygulaması tıbbi bir araştırma mı? Tıbbi araştırma ise; bağlı bulundukları Üniversitenin veya Hastanelerin "Etik Kurul Onayı" var mı? Ayrıntılandırılmış Onam Formu var mı? Veli Bilgilendirme ve yazılı İzin Formu var mı? "ayse.meb.gov.tr." modülün de ki örneğe göre Veli İzin Formu var mı?	X		
25	Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise Türkçe tercümesi var mı?	-	-	Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise bu kriter değerlendirilecektir.
26	Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, illere göre dağılımı, örneklem grupları ve bu gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı? Araştırma yapılacak okuldan alınacak okul onayı ibraz edilmiş mi?	-	-	Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma yapılacak ise bu kriter değerlendirilecektir.

AÇIKLAMA :	Bu kontrol çizelgesi MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" 2020/2 No' lu genelgeye göre hazırlanmıştır.	
İlgili izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul/Kurumlarda yapılacak Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2020/2 No' lu Genelge) çerçevesinde incelenmiş olup, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 2020/2'ye göre uygun bulunmuştur.		
NOT: Araştırmanın kabul olması için ilgili maddelerin EVET (E) olması gerekmektedir.		
ÜYE	ÜYE	ÜYE



T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
29/12/2023	04	2023-09

KARAR NO: 2023-09

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ'nün "Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçerikleri Kullanma Durumları" başlıklı çalışması etik yönden incelendi;

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ'nün "Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçerikleri Kullanma Durumları" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.



ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Eda ÖZER
Yabancı Dili	
Orcid Numarası	0009-0005-5065-5077
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10591130
Lise	Divriği Naci Demirağ Anadolu Lisesi
Lisans	Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Türkçe Eğitimi
Mesleki Deneyim	
Akademik Çalışmalar	Özer, E. & Süğümlü, Ü. (2025, 27 Şubat). <i>Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimini planlama ve düzenleme yeterlikleri</i> (Bildiri sunumu). III. Uluslararası Yabancı Dil Eğitiminde Güncel Meseleler Sempozyumu.

