

T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ (TPAB) İLE
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CAHİT EKİCİ

ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi
Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)**

Cahit EKİCİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK

Çanakkale
Ağustos, 2018

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)**” adlı çalışmayı, bilimsel olarak toplum tarafından kabul edilen düzenleyici kural ve değerlere uygun bir şekilde yazdığımı ve yararlandığım eserlerin tümünün kaynakçada yer aldığını belirtir ve bunu şerefimle doğrularım.



28 /08/2018

Cahit EKİCİ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Cahit EKİCİ tarafından hazırlanan çalışma 28 /08/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10211320

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi	Adil ÇORUK	
Üye	Doç. Dr.	Ebru OĞUZ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Mustafa Aydın BAŞAR	

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön söz

Günümüzde teknolojinin kullanımı arttıkça eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiğimiz sınıf ortamının düzenlenmesi ve yönetilmesi çok önemli bir noktaya ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kendi yeterlilik alanlarında teknolojiyi kullanarak öğrenme faaliyetlerini düzenlemelerinin gerekliliği kaliteli ve etkili eğitim için kaçınılmaz bir durum olmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, öğretmenlerin sahip oldukları çeşitli demografik değişkenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Teknolojinin eğitimin içerisinde işlevsel olarak kullanılması öğrencilerin yaşadıkları ortamlarda güncellenmiş bir birey olarak yetişmesini daha çok faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öncelikle araştırmamın her kademesinde yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyerek yol gösteren ve destekleyen kendisinden çok şey öğrendiğim, danışmanım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Adil Çoruk'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecinde beraber yol arkadaşlığı yaptığımız, bana veri toplama ve veri analizi aşamalarında değerli fikirlerini büyük bir sabırla benimle paylaşan meslektaşım Sn. Hasan Ali Şimşek hocama ve tezimin anlam bütünlüğünü sağlama sürecinde yardımcı olan değerli arkadaşım Ayşe Tokat'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma girdikleri günden itibaren nice mutluluklar yaşattıran sevgili eşim Aysel Ekici ve biricik oğlum Yusuf Ekici'ye tez sürecinde bana gösterdikleri anlayışları ve destekleriyle gücüme güç kattıkları için sonsuz sevgi ve minnetle teşekkür ederim.

Cahit EKİCİ

Çanakkale,2018

Özet

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlere (medeni durum, yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, mesleki hizmet yılı) göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Ekonomik, ulaşım ve zaman kısıtlılığından dolayı Çanakkale merkez ilçe, Lapseki, Çan ve Yenice ilçelerinden gönüllü olarak 341 katılımcı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymak için “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan veriler “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” ile “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)” ölçekleriyle toplanmıştır.

Araştırmada 341 öğretmenden toplanan veri setlerini SPSS 23.0 paket programı aracılığıyla analizler yapılmıştır. Verilerin analizi yapılırken problem durumu ve alt problemlere cevap aramak için ortalama, yüzde, bağımsız örneklem için t-testi, One-Way ANOVA testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri; cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin teknolojik pedagojik

alan bilgileri okul türü ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalıştıkları okul türü ve kıdem yıllarının öğretmenlerin TPAB düzeylerini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü ve mesleki kıdem yılı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin araştırmada yer alan beş farklı değişkenin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen bir faktör olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Anahtar kelimeler: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Sınıf Yönetimi, Öğretmenler

Abstract

The Relationship Between Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPAB) and Classroom Management Skills (Çanakkale Province Case)

The main purpose of this study was to find out whether the subscales of technological pedagogical content knowledge and classroom management skills of teachers working in elementary and secondary education institutions differed significantly according to demographic variables (marital status, age, sex, study type, year of vocational service) and the relationship between technological pedagogical content knowledge of teachers in secondary schools and classroom management skills.

The study's universe consists of all primary, secondary and high school teachers in the province of Çanakkale in the academic year 2016-2017. Due to economic, transportation and date constraints, 341 participants who are volunteers from Çanakkale central district, Lapseki, Çan and Yenice districts composes the sample of the study.

The research was designed with relational screening model. The "Personal Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the teachers in the research. The data in the study were collected together with the scales of " Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale" and "Classroom Management Skills Scale (SCSM)" scales.

The data were collected from 341 volunteer teachers through SPSS 23.0 package program. When analyzing the data, mean, percentage, independent sample t-test, One-Way ANOVA test and Pearson Product Moment correlation analysis were performed to find the answer to the problem situation and sub problems. There was no significant difference between teachers' technological pedagogical field knowledge and gender, marital status and age variables in the results of the study. However, there is a significant difference between

teachers' technological pedagogical content knowledge and the variables of school type and occupational seniority year. It can be said that the type of school they are studying and the years of seniority are factors that affect teachers' TPAB levels.

There was a significant difference between the classroom management skills of the teachers and the variables of gender, marital status, age, school type and occupational seniority. It can be said that the five different variables involved in the research of teachers are a factor affecting classroom management skills. There is also a moderate relationship between teachers' technological pedagogical content knowledge and classroom management skills on the positive.

Key words: Technological Pedagogical Content Knowledge, Classroom Management, Teachers

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler	vii
Tablolar ve Şekiller Listesi	ix
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Araştırmanın Sayıltıları	5
Tanımlar	6
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	7
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli	7
Teknolojik Bilgi (TB)	9
Pedagojik Bilgi (PB)	9
Alan Bilgisi (AB)	10
Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	10
Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	10
Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB)	11
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	12
Sınıf Yönetimi	14
Sınıf Yönetimin Tanımı ve Önemi	14
Sınıf Yönetimi Modelleri	16
Geleneksel Model	16
Çağdaş Model.....	17
Tepkisel Model	18
Önleyici Model.....	18
Gelişimsel Model.....	19
Bütünsel Model.....	19
Sınıf Yönetimin Boyutları.....	20
Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni.....	21
Öğrenim ve Öğretimin Yönetimi.....	22
Zaman Yönetimi.....	23
İletişim Yönetimi.....	24
Davranış Yönetimi.....	25
İlgili Araştırmalar.....	26
TPAB İle İlgili Araştırmalar.....	26
Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Araştırmalar.....	29
Bölüm III: Yöntem.....	32
Araştırma Modeli.....	32
Evren ve Örneklem.....	32
Veri Toplama Araçları.....	35

Kişisel Bilgi Formu.....	35
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği.....	35
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	36
Verilerin Toplanması.....	37
Verilerin Analizi.....	37
Bölüm IV: Bulgular.....	39
Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Demografik Değişkenlerine Ait Bulguları.....	39
Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları	39
Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Ait Bulguları..	41
Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları	42
Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları..	44
Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Bulguları	46
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Demografik Değişkenlerine Ait Bulguları.....	48
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları	48
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Ait Bulguları	50
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları.....	51
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları	52
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Ait Bulguları	54
Öğretmenlerin TPAB İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguları ...	56
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	58
Tartışma	58
Sonuç	61
Öneriler.....	64
Kaynakça.....	66
Ekler.....	77
Özgeçmiş.....	84

Tablolar ve Şekiller Listesi

Tablosu Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Değişkenler Açısından Gösterimi.....	34
2	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları.....	40
3	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Ait Bulguları.....	41
4	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları.....	43
5	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları.....	45
6	Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türlerine Ait Bulguları.....	47
7	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları.....	49
8	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durumlarına Ait Bulguları	50
9	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları	51
10	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları	53
11	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Okul Türüne Ait Bulguları	55
12	Öğretmenlerin TPAB İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguları.....	57

Şekil Numarası

1

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri.....

8



Kısaltmalar Listesi

Kısaltmalar

TPAB

AB

PB

TB

PAB

TAB

TPB

SYBÖ

SPSS

Açıklamalar

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Alan Bilgisi

Pedagoji Bilgisi

Teknoloji Bilgisi

Pedagojik Alan Bilgisi

Teknolojik Alan Bilgisi

Teknolojik Pedagojik Bilgi

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

İstatistiksel Paket Programı

Bölüm I

Giriş

Bu başlık altında araştırmanın temel problem durumu, amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmanın tanımları ele alınmıştır.

Problem Durumu

Eğitim sisteminin en temel amaçlarından biri yaşadığımız topluma uyum sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Günümüz toplumunda bilgi ve teknolojiyi okul ve sınıf ortamında neslimize ulaştıracak olan öğretmenlerdir. Dünyada hızla artarak gelişen ve değişen bilimsel, teknolojik uygulamalar eğitim alanı da yeni yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Çağımız neslinin bu bilimsel ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde eğitilmesi ortaya çıkacak sağlam birey potansiyeli için çok büyük öneme sahiptir. Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle sınıf ortamında yeni teknolojik araç-gereçlerin kullanımında (akıllı tahta, tablet, projeksiyon...) aşamalı olarak geçişler olmuştur. Bu eğitim teknolojilerini sınıf ortamındaki eğitim-öğretim faaliyetlerine uyarlayacak olan şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin teknolojik argümanları kullanabilme becerilerinin olması ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamını uygun teknolojik gelişmelere göre düzenlemeleri gerekmektedir. Öğretmenler, kendi mesleki alanlarında meydana gelen değişim ve gelişmeleri takip etmelidir. Bununla birlikte öğretmenler teknolojinin sunduğu avantajları öğrencilere doğru bir şekilde sunabilme ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde rehberlik yapabilmelidirler.

Mishra ve Koehler (2008), günümüz yüzyılında öğretmenlerin niteliklerinin ve rollerinin önemli olduğunu, öğretmenlerin verdiği öğretimin daha etkin olması için mutlaka teknolojiyle değişen program ve uygulamalardan yararlanılması belirtilmiştir. Öğretmenlerin yenilenen teknolojik gelişmeleri sınıf atmosferine doğru ve uygun şekilde yansıtabilmesi; hizmet öncesi eğitimin nitelikli olması ve hizmet sürecinde ise sürekli kendilerini bilim ve teknoloji doğrultusunda yenilemesi ile sağlanabilir (Bilgin, Tatar ve Ay, 2012). Dolayısıyla

öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında adaylara gelişen teknolojiyle uyumlu derslerin uygulamalı olarak müfredatlarda verilmesi gerekmektedir. Demir, Özmantar, Bingölbalı ve Bozkurt (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin teknolojiyi öğretim faaliyetlerinde verimli şekilde kullanarak, mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerine yönelik eğitimi incelendiğinde öncelikli olarak kendi alan bilgisi üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir (Shulman, 1986). Öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisinin yanında, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin de eğitimin amaçlarına ulaşmada önemli olduğu söylenebilir. Teknoloji alanındaki gelişmelerle günlük hayatımızın her alanında teknolojik araçların kullanılması ve eğitime yansımalarıyla öğretmenlerin alan ve pedagojisinin yanında teknolojinin eklenmesiyle Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi (TPAB) üretilmiştir. Bu yapılanmada teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin birleşimiyle yedi bilgi alanı oluşmuştur. Bunlar; “Alan Bilgisi”, “Pedagoji Bilgisi”, “Teknoloji Bilgisi”, “Pedagojik Alan Bilgisi”, “Teknolojik Alan Bilgisi”, “Teknolojik Pedagoji Bilgisi” ve “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi” şeklindedir (Mishra ve Koehler, 2006).

Öğretmenlerin sahip oldukları nitelik ve donanımların şüphesiz ki sınıf ortamındaki öğrenciler üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Buna göre; toplumun gelişmesi ve çağın gereklerini yerine getirecek bireylerin teknolojik gelişmeler etrafında örgütlenecek eğitimin istenilen amaçlarına ulaşılabilir. Eğitim-öğretim yapılan ortamlarda öğretmenlerin mesleki ve alanlarıyla ilgili olarak teknolojiyi kullanma becerileri olmazsa olmazdır. Bir öğretmen dersinin gerektirdiği bilgileri teknoloji yardımıyla özümseyerek öğrenciye aktarabildiği sürece öğretimin etkililiğinden söz edilebilir. Buna dayanarak gelişen ve değişen toplum örgütünde öğretmenlerin TPAB düzeyinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi olacağı düşünülmektedir. Örneğin; akıllı tahta uygulamalarını yeteri düzeyde kullanamayan bir öğretmen, ders

içerisinde öğrencilerin gözünde olumsuz bir imaj oluşturacak ve sınıf yönetiminde aksaklıklar ortaya çıkacaktır. Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenci merkezli eğitimin yapılıyor olması, teknolojinin derslerin içerisine daha fazla girmesi öğretmen açısından sınıf yönetiminin önemini daha da arttırmıştır.

Öğretmenler, öğrenciyi teknolojinin getirmiş olduğu yeniliklere göre yetiştirme gayretindedirler. Sınıf içi etkinlikleri iyi bir şekilde yönetebilmesi için öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin (TPAB) yeterli düzeyde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile TPAB düzeyleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi gerekmektedir. İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin TPAB bilgisi ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının ve bu ilişki düzeyinin yönünün belirlenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki etkileşimini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda belirtilen araştırmanın alt problemlerine yanıtlar bulmaya çalışılmıştır.

1. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) ilişkin görüşleri arasında;

- a) cinsiyet
- b) medeni durum
- c) yaş
- d) mesleki kıdem

e) çalışılan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında;

a) cinsiyet

b) medeni durum

c) yaş

d) mesleki kıdem

e) çalışılan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (TPAB) ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, farklı demografik özellik ve davranışlara sahip öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri ölçülmüş ve sınıf yönetim becerileri tespit edilmiştir.

Günümüz eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı bir gereklilik haline geldiği için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler de hiç şüphesiz değişmeye başlamıştır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleştiği sınıf ortamlarında bütünleşmesiyle oluşur. Dolayısıyla sınıf ortamının tasarımcısı olan öğretmenlerin bu bütünleşmeyi önemseyerek Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile donanımlı olması gerekmektedir.

Öğretmen yeterliliklerine, teknolojinin derslerde etkin bir şekilde kullanımına yönelik vasıfların da eklenmesi günümüzde önemli ihtiyaçlardan birisi haline gelmiştir. Artık öğrenciler ve öğretmenler sınıflarda, internet erişimi olan akıllı tahta ve tablet bilgisayarlarla teknolojiyle her an iç içedirler. Günümüz nesillerinin kalıcı öğrenmeleri ve sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için öğretmenlerin her yönden Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Eğitimin ülke geleceği için önemli

olduğu düşünöldüğünde, en küçük birimi olan sınıfların amaçlanan hedeflere ulaşması için iyi öğretmenler tarafından iyi yönetilmesi beklenmektedir. Bu çalışmanın eğitim-öğretim süreçleri boyunca geleceğimize yön veren öğretmenlerimize Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri açısından kaynak olacağı düşünölmektedir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Sınıf Yönetim becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda her iki kavram ayrı ayrı araştırılmıştır. Ancak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin ele alınması ve bu konuyla alakalı çalışmalara zenginlik katacaktır. Buna dayanarak araştırma sonucunda elde edilen bulguların öğretmenlerin sınıf yönetimi ve TPAB bilgisi arasındaki yakın ilişkinin önem kazanacağı ve gelecekte yapılacak ve geliştirilecek çalışmalara yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı II. dönemde Çanakkale il merkezi, Lapseki, Çan ve Yenice ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretimlerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” ve “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ölçme araçları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayılıları

1. Araştırmaya dâhil olan tüm öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan ifadeleri samimi ve istekli bir şekilde okuyarak cevapladıkları,
2. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği”ndeki her bir soruyu kendilerinin TPAB düzeylerini iletcek şekilde cevapladıkları,
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği”nde yer alan soruları kendilerinin sınıf yönetim becerilerini düşünerek cevapladıkları,

4. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin hedeflenen bilgileri bir araya getirmede etkili olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Tanımları

Alan Bilgisi (AB): Alanında bulunan ve öğretmesi gereken konuları kapsayan bilgidir (Mishra ve Koehler, 2006).

Pedagojik Bilgi (PB): Eğitimde öğretimsel etkinliklerin içinde yer alan yöntem ve tekniklerin hedeflere uygun olarak süreç içerisinde bir bütün halinde sunulmasını kapsayan bilgi çeşididir (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik Bilgi (TB): Bir hedefe ulaşırken teknolojik değişimlere uyum sağlamak amacıyla kullanılan araç gereçlerin süreç içerisindeki kullanım değişikliklerine yönelik bilgidir (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin, 2009).

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Müfredata göre verilmesi gereken alanla ilişkili öğrencilerin ön bilgilerine uygun ve alternatif çözüm ve yöntemler sunulmasını sağlayan bilgi aşamasıdır (Shulman, 1986).

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Bilgi ve içeriğin teknolojik değişim ve yeniliklerin etkileşimi sonucunda şekillenmesini kapsayan bilgilerin toplamıdır (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB): Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin teknolojinin imkan sağladığı avantajları ele alarak yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi anlayışını sağlayan bilgidir (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknolojinin anlamlı ve farklı yenilikleri öğretilecek içeriklerin kapsamında öğrenimsel materyal ve etkinliklerin düzenlenmesini sağlayan etkileşimli bir bilgi yapısıdır (Niess, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm altında teknolojik pedagojik alan bilgisi ile sınıf yönetimine yönelik kuramsal çerçeve ve ilgili konulara yönelik ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli

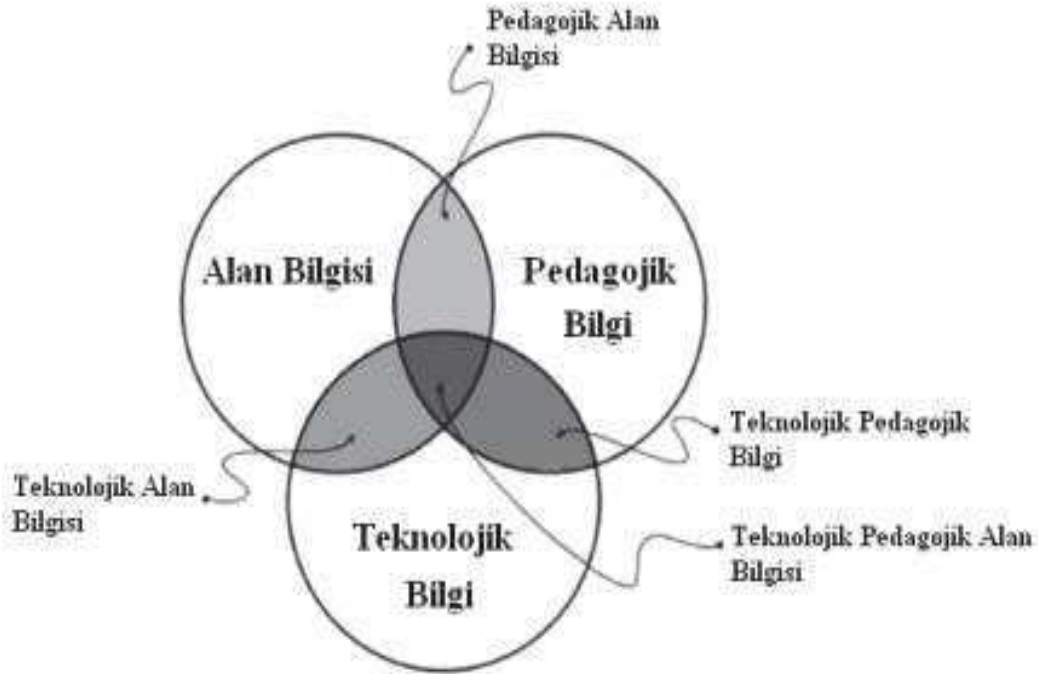
Günümüz teknolojinin toplumunda eğitimin en büyük hedeflerinden biri de topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle teknoloji, eğitim alanına daha çok girmeye devam etmektedir. Okullarda eğitimcilerin, teknolojiyi yardımcı bir araç olarak kullanmaları da bir zorunluluk haline gelmektedir. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla eğitim için bir ihtiyaç durumuna geldiği söylenebilir. Teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanımı, ancak öğretmenlerin öğretim teknolojilerini sağlıklı bir şekilde kullanması ve yeterli düzeyde teknoloji hakkında bilgi sahibi olmasıyla mümkün olacaktır. Teknoloji kavramının yanında pedagojik ve içerik kavramlarının etkileşiminden oluşan model öğretim ortamında temel oluşturmaktadır. Teknolojinin öğretimin tek başına etkin olmayacağından, pedagojik bilgi ve alan bilgisiyle birlikte kullanacak dinamik bir yapının oluşturulması gerekmektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

Shulman (1986) tarafından oluşturulan pedagojik alan bilgisine teknoloji bileşiminin de eklenmesi ile teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli ortaya konulmuştur (Mishra ve Koehler, 2006). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, teknolojinin eklenmesiyle daha fazla anlam kazanan yaklaşım olmuştur. Niess (2005) ise TPAB modelinin oluşumu sürecinde yer alan değişkenleri şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrenme sürecinde teknolojinin kullanımıyla öğretimde neyin gerekli olduğunu açıklayan bir anlayış,

- Teknoloji yardımıyla öğretilecek konuya uygun öğretim strateji ve tekniklerin seçilmesi,
- Belirli bir konunun teknoloji öğretimine yönelik, öğrencilerin teknolojiyi anlama, öğrenme ve kavrama bilgisi,
- Teknolojinin öğrenme sürecinde konu alanını birleştiren program ve uygun materyallerin bilgisidir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak geliştirilen modelde, öğretmenlerin teknolojiyle öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği dört yeni bilgi alanı olarak pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik pedagojik bilgi (TPB), teknolojik alan bilgisi (TAB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yer almaktadır. TPAB modelinin görsel olarak ifade edilişi Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli (Koehler ve Mishra, 2005b)'den uyarlanmıştır.

Teknolojik Bilgi (TB)

Teknolojik bilgi, belirli düşünme yollarını teknolojiyle ilgili araçları ve kaynakları kullanabilmeyi kapsamaktadır. Bu bilgi kullanılarak günlük hayatta yerine getirmemiz gereken görevler bilgi ve iletişim teknolojileri ve farklı yöntemlerle daha kolay şekilde yapılabilir (Koehler ve Mishra, 2009). Bilim ve teknolojinin hızlı şekilde gelişmesiyle, bilginin geleneksel yöntemlerle kullanılmasının yeteri kadar verimli olmadığı, öğretmenlerin teknoloji bilgisinin zaman içerisinde yenilenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Yavuz ve Coşkun, 2008).

Pedagojik Bilgi (PB)

Öğretme ve öğrenme yöntemleri hakkında süreç içerisinde detaylı olarak bilgilere sahip olunmasını kapsamaktadır. Bu bilgi sınıf yönetimi becerilerini, eğitimin genel amacı ve değerlerini, öğretim ortamında kullanılan teknikleri, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, ders planını ve öğrenci başarısını değerlendirmeyi anlamaya yöneliktir. PB becerisi olan bir öğretmen öğrencilerinin bilgiyi inşa etme becerilerini, davranış kazanma becerilerini ve öğrenmeyi geliştirme becerilerini daha iyi anlar (Koehler ve Mishra, 2009). Grossman'a (1990) göre, PB herhangi bir alandan bağımsız olarak genel program bilgisinin yanında öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle ilgili bilgileri içermektedir.

Alan Bilgisi (AB)

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili öğrenilecek ve öğretilecek konuların bilgisi olarak ifade edilebilir (Mishra ve Koehler, 2006). Her eğitim kademesinde öğretilen dersler değiştikçe öğretimi yapılacak kazanımlar da farklılaşmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Burmabıyık, 2014). Öğretmenler, sadece öğretim ortamındaki eksik veya hatalı bilgilerin

düzeltilmesiyle değil aynı zamanda alanıyla ilgili yeni uygulama, teori, kuramsal gelişmeler ve fikirlere de hâkim olmalıdırlar.

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)

Teknolojik alan bilgisi, alan bilgisiyle teknolojinin birbirini etkilemesi sonucu oluşan bilgidir. Öğretmenlerin, öğretecekleri konular hakkında sahip olması gereken alan bilgilerinin yanında, teknolojik uygulamaların da kullanılması öğretim ortamının daha kalıcı ve etkili olmasını sağlayan bir etkidir. Ayrıca her ders alanında yer alan konuların içeriğinin farklı olması uygulanacak teknolojik etkinliklerin çeşidinin de değişmesine neden olur. TAB, öğretmenlerin içeriği daha iyi bir şekilde öğrencilere sunmasına ve geliştirilmesine yardımcı olacağı unutulmamalıdır (Koehler ve Mishra, 2005a; Koehler ve Mishra, 2009). Örneğin, parabol kavramını uygun teknolojik yazılımlarla anlatacak öğretmen veya öğretmen adayı bu kavrama ilişkin ekranda oluşan grafik ve tabloların neyi ifade ettiğini de bilerek konuyu sunması konunun öğrenciler tarafından daha anlamlı olarak anlaşılmasını sağlayacaktır.

Değişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim hayatımızın en küçük birimi olan sınıflarda yerini alması ve işlenen derslerin farklı teknolojilerle kaynaştırılarak verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Etkili bir öğretim ve anlamlı bir öğrenmenin olabilmesi için öğretmenlerin konu içeriğini uygun teknolojiyle birlikte vermesinin yanında; teknolojinin, konunun içeriğinin sunulmasını nasıl etkilediğini de bilmesi gerekmektedir (Mutluoğlu, 2012).

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)

İlk olarak Lee Shulman (1987) tarafından ifade edilen Pedagojik alan bilgisi (PAB), en yalın anlamıyla alan bilgisini ve bu alan bilgisini öğrenme ve öğretme dünyasında öğrencilere nasıl yansıtacağını bilen bilgi türüdür (Shulman, 1986). Shulman (1987), öğretmenlerin sahip oldukları PAB'lar arasındaki farklarını öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini ortaya koyarken

yaşadıkları tecrübelerle bağlamaktadır. Çünkü öğretmenin sahip olduğu bilgi ve kültürünü iyi bir akıl süzgecinden geçirerek öğrencilere doğru şekilde aktarabildiği ölçüde öğretmenin niteliği ortaya çıkacaktır (Shulman,1987).

Grossman (1990), PAB'ı tanımlarken öğrenme ortamının bilgisini merkeze alarak konu alan bilgisi ve genel pedagojik bilginin birbirleriyle ilişkisini ortaya çıkaran bir yaklaşım olarak vurgulamıştır. Genel olarak PAB'ı öğretmenlerin konu alan bilgisini uygun öğretim strateji ve yöntemlerle öğrencilerin ön bilgi edinmelerini sağlayarak yapılandırması Shulman'ın görüşleriyle örtüşmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim ortamı hakkındaki bilinmesi gereken ön bilgilerin pedagojik alan bilgisiyle bağıntı ifade etmesiyle PAB modeline farklı bir boyut kazandırmıştır (Grossman, 1990).

PAB, pedagoji ile teknolojinin etkileşiminin oluşumuyla TPAB modelinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu bilgi türü, derslerde ilgili konuyla birlikte kullanılacak öğretim yöntem teknik ve stratejilerinin seçilmesi ve uygulama aşamalarının doğru şekilde yürütülmesini de kapsamaktadır. Öğretim sürecinde derslerin içerikleri ve yapısı değişiklik gösterdiği için öğretmenlerin de uygun öğretim teknik ve stratejilerini seçerek kullanmaları gerekmektedir. Böylelikle öğretmenler PAB ile ders içeriğine uygun öğretim yollarını tercih ederek daha kalıcı ve etkili öğrenmeleri mümkün kılacaktır (Kabaran, 2016).

Teknolojik Pedagojik Bilgisi (TPB)

Teknolojik pedagojik bilgisi, farklı teknoloji ve bileşenlerini öğrenme ortamında kullanabilme ve bununla beraber öğretimin ve öğrenmenin teknolojiyle nasıl değişebileceğini bilmesini kapsamaktadır. Bu bilgiyle; belirlenmiş amaçlar için kullanılacak uygun teknolojik araç ve gereçlerin seçimini yapabilmek, teknolojik aracın kullanım stratejisi ve uygulama, geliştirme becerisiyle beraber yeterli düzeyde pedagojik bilgisine sahip olmamız gerekmektedir (Mishra ve Koehler, 2006).

Teknolojinin gelişmesiyle sınıf yönetimi de farklı bir boyut kazanmıştır. Böylelikle teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), sınıf yönetiminin önemli bir parçası olmuştur. Sınıf yönetiminde teknolojinin kullanılmasıyla öğretmene yeni görev ve sorumluluklar eklenmiştir. Teknoloji yardımıyla öğretmenlere, sınıftaki öğrenciler hakkında kayıtların tutulması, not girişlerinin yapılması gibi yeni yükler getirilmiştir (Uğurlu, 2009).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB), teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin ötesine geçerek daha kapsamlı bir bilgi ağı olduğu görülmektedir. Ayrıca her bilgi türünün kendi içerisinde bağlantı ve etkileşimin olduğu ve bu bilgilerin kesişimi TPAB'ı meydana getirmektedir. İyi bir öğretim ortamının olması için teknolojiyle yeni kavramların ve duyarlılığın geliştirilmesi gerekmektedir. Bunu da sağlamanın yolu teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB), alan bilgisi (AB) arasındaki dinamik ve fonksiyonel ilişkisini anlamayla sağlanabilir (Koehler ve Mishra, 2005b).

Literatürde öğretmenlerin öğretim ortamında kazandırılması istenen konu ya da içeriğin teknolojiyle nasıl öğrenildiği ve öğrencilere nasıl öğretileceği hakkındaki bilgiyi “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)” şeklinde tarif edilmektedir (Pierson, 1999; Niess, 2005).

Öğretmenlerin teknolojiyi sınıf ortamında kullanabilmesi için yalnız teknolojiyi tanıması yeterli görünmemektedir. Hangi teknolojiyi uygulamak istiyorsa o teknolojinin gerektirdiği bilgi, donanım ve uygulama becerisine sahip olması öğretim ortamında öğrenmenin daha sağlıklı olması açısından önemlidir. Bununla beraber teknoloji kullanma esnasında ortaya çıkan problem ve aksamalara karşı çözüm stratejileri geliştirmesi de gerekmektedir. Öğrenme etkinliklerini düzenleme aşamasında uygun teknolojiyi seçerek yeni

öğretim tekniklerini uygulama becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Koh, Chai ve Tsai, 2013).

Teknolojinin hızla gelişmesi, bilgi akışı üzerindeki etkisiyle bilgisayar destekli eğitim modelinin eğitimde kullanılmasına ortam hazırlamıştır. Bilgisayar destekli eğitim, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanması, ders içinde ve dışında bilgiye daha rahat ulaşması, öğrenmeye olan isteklerinde artış, hazırlanan programlarda bireysel farklılıklar ve yeteneklere hitap etmesi ve gelişen çağdaş bilgi toplumunda kendilerini daha fazla güncelleştirme gibi olanakları sağlamaktadır. Bilgisayar destekli eğitim kapsamında benzeşim programları (simülasyon), öğrencilerin dikkatini çekmek için hazırlanan görseller, sunumlar, eğitsel oyunlar, web tabanlı öğretim ve teknikleri ele alınmaktadır. Öğretmenler bilgisayar destekli eğitimin yöntem ve tekniklerini öğrenme ortamına nasıl uyarlanacağı bilgisine sahip olmalıdır. TPAB, bahsedilen uygulamalar çerçevesinde öğretmenler için çok önemli bir boyutta ele alınmalıdır (Engin, Tösten ve Kaya, 2010).

Teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmen, eğitim teknolojilerinin uygulamalarını eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde nasıl kullanacağını öğrenciler üzerinde meydana gelen kavram yanlışlarını ve yaşanan problemleri hangi teknolojiyle çözümleneceğini ve öğrenme ortamına uygun eğitimi teknolojiyle nasıl düzenleneceğini tasarlayandır (Atasoy, Uzun ve Aygün, 2015).

Sınıf Yönetimi

Bu başlık altında sınıf yönetiminin tanımı ve önemi, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetimini etkileyen değişkenler ve sınıf yönetiminin boyutları ele alınmıştır.

Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Sınıf, genel olarak eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortam veya etkileşim mekanı olarak ifade edilebilir (Aydın, 1998). Başar (1999) sınıfı öğrencilerle yüz yüze olunan bir yaşama alanı olarak tanımlamaktadır.

Literatürde sınıf yönetimi; sınıfta amaçlarını gerçekleştirmek için öğretim araçları ve gereçlerinin kullanılması ve öğrencilerin tümünü aynı anda hedeflere yönelterek harekete geçirme süreci (Celep, 2002), öğrenmeye uygun hale getirilmesi için ortamın hazırlanması ve eğitim çalışmalarının devam ettirilmesi (Erdoğan, 2003), eğitim-öğretim planlarının hazırlama, uygun öğretim yöntem ve teknikleri, teknoloji ve zamanı dikkate alarak öğretmen ile öğrenci arasında eşgüdümleme sağlayarak öğrenme ortamının daha etkin bir şekilde düzenlenmesi ve sürdürülmesi (Sarıtaş, 2003), sınıf atmosferinin bir müzikal orkestra gibi yönetilmesi (Demirtaş ve Güneş, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Aydın'a göre (2000) ise etkili ve kalıcı eğitim faaliyetlerinin ve iletişim çemberinin amacına yönelik etkinliklerdir. Sınıf yönetimi önceden belirlenmiş eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için birtakım, ilkelerin, kavramların, kuramların ve modellerin sistematik bir şekilde uygulanmasına yönelik etkinlikleri bütün olarak adlandırılır (Kaya, 2002). Sarıçoban (2005) sınıf yönetimini, çok değişik ortamlardan gelen bireyleri tek bir amaca göre yöneltmek, olarak tanımlamaktadır. Karip (2002)'e göre sınıfta öğrencilerin güdümlenmesini sağlayacak bir ortam oluşturmak, öğrencilerin yapmakla yükümlü oldukları davranışların kendileri tarafından düzenlenmesine yardımcı olmak sınıf yönetiminin temel amaçlarındandır.

Eğitim-öğretim çalışmalarının en yoğun yaşandığı ortamlar sınıflardır. Eğitim sisteminin temel hedefi olan istendik davranış değişikliği sınıflarda gerçekleşir. Bu nedenle sınıftaki öğretmenlerin yeterlilikleri, sınıfın fiziksel ortamının yapısı ve öğrenciler arasında bireysel farklılıklar gibi özellikler sınıf içindeki atmosferi etkileyen faktörlerdir. Bu etmenlerin yöneticisi ve yürüteni hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin lideri öğretmen olması, öğretmenlerin rolünü, yönetim becerilerine olan gereksinimini arttırmakta ve bunun yanında öğretmenin sınıf yönetim becerisinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bir başka ifadeyle, eğitim-öğretim sürecinin kalitesi büyük ölçüde öğretmenin hâkim olduğu sınıf yönetim becerisine bağlıdır (Celep, 2002). Sınıf yönetim becerilerine hâkim olmayan öğretmenlerin, kazandırmak istedikleri davranış biçimlerinin istenilen düzeyde olması zordur (Terzi, 2002). Öğretmen etkili ve başarılı sınıf yönetimi için sadece yaşanan problemlere çözüm üretmekle kalmamalı aynı zamanda ortaya çıkması muhtemel sorunları önlemelidir (Kapusuzoğlu, 2004).

Sınıf yönetimi, sınıf ortamında meydana gelebilecek faaliyetlere karşı öğretmenin sahip olması gereken becerileri içermektedir. Daha etkili ve kalıcı eğitim-öğretim süreci yürütülmesi için öğretmenlerin, eğitim uzmanları kadar yöneticilik, liderlik gibi özelliklerine sahip olmaları ve bu alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Demirtaş, 2006). Çünkü sınıf içerisinde öğretmenin ders anlatmanın yanında, teknoloji ve zamanı etkin kullanma, öğrencilerin derse olan ilgilerini çekme, öğretimin değerlendirilmesi ve rehberlik çalışmalarının yapılması gibi çalışma alanları bulunmaktadır. Bu işlerde yoğunlaşan ve çaba gösteren öğretmenlerin, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları zorunlu hale gelmektedir. Çünkü sınıfın iyi yönetilmesinin yolu, bu kadar değerkenin var olduğu sınıfta öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve becerilerle donatılmış bir durumda olmalarından geçer (İlgar, 1996). Sınıf yönetim becerileri yetersiz olan öğretmenlerin sınıf

yönetimi konusunda etkili bir ortam sağlayamadıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Pheleps, 1991).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Bu başlık altında sözü edilen sınıf yönetimi modelleri ele alınmıştır. Öğreticilerin, sınıfta kullandıkları sınıf yönetimi modelleri, öğretmenin daha çok merkeze alındığı geleneksel sınıf yönetimi modeli ile öğrencilerin görüşlerinin daha önemli olduğu çağdaş sınıf yönetimi modelidir (Kaya, 2008). Bu modelleri ele alan araştırmacılar, ayrıca sınıf yönetimini geleneksel model, çağdaş model, tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olarak çeşitli modeller adı altında incelemiştir (Akın, 2006, İlgar, 2007, Komitoğlu, 2009).

Başar (1999) sınıf yönetimi modellerini tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olarak sınıflandırmaktadır. Başka bir grupta ise sınıf yönetimi modelleri içinde geleneksel anlayışın devam ettirilmesini savunarak geleneksel model olmak üzere tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş başlık altında ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2003; Erdoğan, 2003, Sarıtaş, 2003).

Öğretim ortamlarında uygun sınıf yönetim modeli seçimi ve uygulama aşamasında; öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim dönemleri, eğitim amaçları, kaynak ve ihtiyaçlar gibi birçok değişkeni dikkate alarak bir veya daha fazla modeli sentezleyerek bu modellerden yararlanılabilir (Sarı ve Dilmaç, 2004). Eğitim alanındaki gelişmeler, sınıf yönetimi modellerinin teokratikten demokrasiğe, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru yön değiştirmiştir (Başar, 2006).

Geleneksel Model

Geleneksel anlayışa göre öğretmenin daha çok görevi vardır. Öğrencilerin alması gereken sorumluluklar öğretmenin belirlediği sınıf içi kuralları içinde bulunmaktadır. Sınıf

içerisindeki tüm yapılan çalışmalara öğrenciler pasif, öğretmen ise aktif olarak katılır. Var olan öğretmen-öğrenci yakınlığı kalıplaşmıştır. Öğretmenin belirlediği sınıf içi kurallar bir hayli kesindir. Sınıf içi kuralların ve eğitim hedeflerinin belirlenmesinde öğrencilerin fikirlerine gereksinim duyulmaz. Öğretmenin belirlediği sınıf içi kuralların başka bir kişiyle ortak fikir ile geliştirilmesi ve düzenlenmesi bile söz konusu değildir. Yani sınıf ortamında var olan yönetim anlayışı asla tartışılmaz. Öğretmenin gözünde öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olabileceği önemsizdir (Demirtaş, 2009). Bu anlayışta öğretmen sadece velilerle iletişime geçerek öğrencinin problemi olduğunda veya bu problemin çözülmesini sağlayabilir (Yörükoğlu, 1997).

Çağdaş Model

Sınıf yönetiminde öğrencinin daha çok önemsendiği, mutlak otoritenin ve katı kuralların yerini öğrencilerle etkileşime bırakıldığı sınıf yönetim yaklaşımıdır. Öğretmen liderlik potansiyeli ile öğrenciye model olmakta, öğrencinin kendini değerli ve önemli hissetmesini sağlamaktadır (Ünal ve Ada, 2000). Çağdaş yaklaşım demokratik, katılımcı ve esnek bir yönetim içermektedir. Eğitim ortamlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının az olması, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin sorgulayıp daha başarılı bireylerin olması ancak demokratik yönetim anlayışı içerisinde olacaktır (Black, 2005).

Öğretmen, öğrencisini merkeze koyarak onların ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak öğrenciyi her yönden tanımaya çalışmalı ve ona göre eğitim çalışmalarına yön vermelidir. Ayrıca öğretmen uygulayacağı sınıf içi etkinlikleri öğrencinin aktif katılımını sağlayacak şekilde öğrenciye göre düzenlemelidir. Bu bilgilere göre hareket eden öğretmen, öğrencilerin başarılı olmasını kolaylaştıracaktır (Aktepe, 2005). Günümüzde de yapılandırmacı yaklaşımla çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını özümseyerek kullanmaya çalışan öğretmenlerin varlığı kadar; baskıcı, otoriter yani geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımından kurtulamayan öğretmenlerin de sınıf ortamlarında hâlâ olduğu bilinmektedir.

Tepkisel model

Tepkisel model istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin verdiği tepkilerle giderilmeye çalışıldığı modeldir. Öğrencilerin davranışların düzenlenmesinde ödül ve cezalar kullanılır. Tepkisel modelde davranışlara karşı bir tepkiyle karşılaşmaktadır (Yılman, 2006).

Sınıf ortamında yaşanan problemlere öğretmenlerin, müdahale etmesi yerine, problemler ile öğrencinin nasıl baş edeceği üzerine rehberlik yapması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlanacaktır. Öğrenciyi ceza ile yargılama yoluna gitmek yerine, ona kendi davranışlarının sonuçlarını sorgulayarak ve yorumlayarak yani öz değerlendirme imkânı vererek öğrenmesinin daha sağlıklı olacağı gösterilmelidir. Tepkisel model yaklaşımının daha çok geleneksel sınıf yönetimine benzediği de söylenebilir. Tepkisel model kullanan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin zayıf olduğu düşünülür (Temel, 2006).

Önleyici model

Sınıf ortamında ortaya çıkma ihtimali yüksek olan istenmeyen davranışları önceden sezip planlama yapıldığı ve belirli kurullarla uygulamaya konulduğu modeldir (Başar,1999). Bu modelde problemler ortaya çıkmadan önce alınacak olan tedbirler, öğrenciyi sıkımdan ve bunaltmadan, fazla abartılara yer vermeyecek şekilde olmalıdır. Çünkü sınıf düzeni ve yönetiminde baskıcı bir yaklaşım yerine daha esnek demokratik yaklaşım tercih edilmesi gerekir. Ayrıca çok fazla önlem alma girişimi, önlemlerin içinde boğulmaya da sebep olabilmektedir (Akın, 2006).

Sınıf ortamındaki alınacak önlemler kişisel değil, bütün grup göz önünde olmalıdır. Beklenilmeyen problemlere yönelik çözüm olmayışı bu modelin zayıf yönünü ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca sorunların önceden belirlenmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi ve tecrübesinin olması gerekir (Yılman, 2006).

Öğretmenler, öğrencinin olumsuz davranışları sergilemeden önce önlem olarak sorunun gerekçelerini ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda modelin tepkisellikten uzaklaşarak çağdaş bir yaklaşıma sahip sınıf yönetime doğru kaydığı söylenilebilir.

Gelişimsel model

Sınıfın idare edilmesi aşamasında yapılması gereken etkinliklerde öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve gelişimsel özelliklerinin göz önüne alınarak uygulandığı modeldir (Başar, 2006).

Başar (2006)'ın Jacobsen (1985)'den aldığı bilgiye göre bu model dört aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar on yaşına kadar ilk aşaması olan, daha çok öğrenci profilinin nasıl olduğunu gösteren bir modeldir. İkinci aşama, on ile on iki yaş arası dönemi içermektedir. Öğrenciler sınıf kurallarına uymaya ve öğretmenin söylediklerini yapmaya isteklidirler.

On iki ile on beş yaş arası üçüncü aşamayı kapsamaktadır. Bu aşamada öğrenciler, çevresinde bulunan bireylere kendilerini daha çok beğendirme çabası içerisinde. Kendilerini her şeyin merkezine koyma eğilimleri bulunmaktadır.

Öğrencilerin lise yılları ise dördüncü aşama olarak adlandırılır. Öğrencilerin, sosyalleşme ile kendilerine ait kimlik kazanmaları ve davranışlarını düzenlemeleri bu basamakta olur. Gelişimsel modelde öğretmenlerin, çocukların gelişimsel unsurlarına dikkat ederek çeşitli etkinlikler planlayıp uygulamaları gerekmektedir.

Bütünsel model

Diğer sınıf yönetim modellerinin sentezlenmesiyle oluşur. Öğretim ortamının düzeninin sağlanması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşılık tepkisel model,

öğrencilerin gelişim seviyelerine göre sınıfı uygun hale getirme davranışları bütünsel modelin içerisinde yer almaktadır (Şentürk, 2006).

Bütünsel model tüm sınıf yönetimi modellerinden yararlı olsa da öncelik olarak önleyici sınıf yönetimi modeline yer vermektedir. İstenmeyen davranış ve durumlara neden olacak etmenleri önlemek için önleyici modellerle birlikte öğrencinin gelişim seviyelerine göre yapıldığı için bu modele sınıf yönetim modelleri içerisinde sistem modeli de denilmektedir (Küçükahmet, 2000). Bütünsel modelde amaç, bulunduğu toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek nesiller yetiştirmektir. Öğretmenin farklı koşullar altında uygun sınıf yönetimi modelini ele alması, onu sınıf yönetimi açısından sıradanlıktan kurtarır.

Okullar sınıflardan oluştuğu için sınıf yönetimi ile okul yönetimi birbirinden bağımsız olamayacaktır. Bu bağlamda eğitimde kalite için, okul ile sınıf yönetiminin işbirliği içinde hareket etmeleri yarar sağlayacaktır. Türnüklü (2005) bu durumda şu bilgileri gün ışığına çıkarmaktadır; Birçok okulun davranış yönetme politikası bulunmaktadır. Öğrenciler okul yaşamına başladıktan sonra bu politikaya göre eğitimden geçerler. Bundan dolayı öğretmenlerin davranış yönetme politikası yüksek düzeyde ve sınıf yönetimleri iyi durumdadır. Türkiye’de bulunan okullarda belli bir davranış yönetme politikası olmadığı için her öğretmen kendi tecrübe ve bilgisine göre sınıf yönetimi biçimi ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ortak bir davranış yönetme biçiminin mevcut olması, öğretmenin ona göre uygun sınıf yönetim modeli seçimine kolaylık getirmesini sağlayacaktır.

Sınıf yönetimi boyutları

Sınıf yönetimi içerisinde eğitim etkinlikleri plan ve programlar dâhilinde öğrencilerle iletişim ve davranışların uygun olarak yapılması, sınıfın fiziksel şemasının tasarlanması, uygun kullanılacak öğretim yöntemi ve zamanı etkin kullanarak gerçekleştirilen faaliyetler sınıf yönetimin boyutlarını oluşturmaktadır (Karip, 2002).

İlgili literatür incelendiğinde sınıf yönetimi boyutlarının fiziksel düzen, öğretim sürecinin yönetimi, zamanın yönetimi, iletişim ortamının yönetimi ve davranışların yönetimi olarak beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Sınıf yönetiminin boyutları sınıf yönetimi becerilerini ölçteğinde yer alan maddeler aşıağıda verilen boyutlar içerisinde verilerek açıklanmıştır.

Sınıf ortamının fiziksel düzeni

Eğitimin istenilen davranış ve kazanımların elde edilmesi için sınıfın en uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ölçteğinde bulunan “Sınıfın tertip ve düzeni” sıraların dizilişı, sınıfta olan pano ve tabloların düzenini araştırmaya yönelik bir ifadedir. Öğrencinin, sınıf ortamında öğretmenle daha fazla zaman geçirmesi sınıfın fiziki şartlarının eğitim-öğretim faaliyetleriyle ne kadar ilişkili olduğunu göstermektedir (Tabancalı, 2009).

“Sınıf düzenlemesinin çekiciliğı” ifadesinin sınıf yönetimi becerilerini ölçerken öğrenciyi öğrenmeye teşvik edici, bireysel farklılıklara ve çoklu zeka kuramlarına dikkat ederek sınıf ortamlarını öğretmen tarafından tasarlanmasıdır. Sınıfın fiziki olarak kasıt görsel donatımını içermektedir. Öğrencilerde istendik davranışlar oluşması sınıfın fiziksel ortamıyla doğrudan ilişkilidir. Etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında sınıfın fiziksel düzeni önemli bir faktördür. Fiziksel değışkenler olarak sınıfın görünümü ve temiz tutulması, ısının ve ışığın ayarlanması, öğrencilerin sayısına bağılı olarak oturma düzeni oluşturulması görevleri sınıfın yöneticisi olan öğretmene düşmektedir. Etkili sınıf yönetimini sağlamak için öğretmen, elindeki olanakları kullanarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu yükseltecek şekilde sınıf ortamının fiziksel düzenini yapılandırmalıdır. “Sınıfın oturma düzenini, değışik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme” maddesinin sınıf yönetimi becerileri anketinde yer almasının farklı öğrenme durumlarına göre öğrencilerin aktif olarak yaparak yaşarak öğrenmeye fırsat verecek sınıf düzenin ayarlanmasını kapsamaktadır. Öğretmen,

öğretim sürecini tasarlarlarken sınıfın fiziksel düzenini eğitimin cinsi, boyutu, dersin türü ve amaçları gibi değişkenlere uygun olacak şekilde oluşturmalıdır (Aydın, 2000).

Öğrenim ve öğretimin yönetimi

Öğretim yönetimi, öğrenme sürecinde öğrencilere pekiştirme sağlamaya yönelik kullanılan plan yapma, öğrencilerden geri bildirim alma ve ölçme ve değerlendirme gibi aşamaları içeren bir süreçtir. “Sınıf içi etkinliklerini günlük yaşam ile ilişkilendirme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme” ifadesiyle öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken yaşama yakınlık ilkesine göre kazanımları öğrenciye sunmayı kapsamaktadır (Sadık, 2002). Tüm bu aşamaların gelişigüzel uygulanması belli bir program çevresinde ele alınması daha sağlıklı olacaktır. Etkili bir sınıf yönetimi içerisinde tüm etkenlerin organize bir şekilde olması iyi bir öğretim yönetimi ile sağlanabilir.

Sınıfta bir düzen oluşturmak ve öğrencilere uygun öğretim yöntemi uygulamak öğretmenin temel sorumluluklarından biridir. Bu iki sorumluluk birbirini karşılıklı olarak tamamlayacak şekilde olmalıdır. Öğrencilerine uygun öğretim yöntemini kullanan öğretmenler sınıflarında disiplin problemlerini en aza indirmektedir.

Sınıf ortamında yapılan etkinlik ve faaliyetler arasında geçişlerin iyi bir şekilde yönetilmesi de öğretim çalışmalarında aksaklık olmadan sağlıklı bir şekilde yürütülmesi yönünden son derece önemlidir. “Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme” ifadesinden anlaşıldığı gibi öğretmenin konuları alternatif öğrenme yaklaşımlarını kullanabilme becerisini bulmak amaçlanmıştır. Sınıfın kontrolünün sağlanması ve etkinliklerde uygun yönergeler kullanmak öğretmenin sınıf yönetiminde göz önüne alması gereken özelliklerdendir. Öğrencilerin derse olan tutumlarını daha çok arttırmak için yapılan etkinlikleri “Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdümlenebilme ve farklı konulara değinebilme” maddesi içerisinde yer almaktadır. Her

eğitim bölgesi bulunduğu coğrafi, sosyal ve kültürel koşullara göre derslerin planlanması farklılaşmaktadır. Öğretmenin “Dersin hedeflerini belirleme ve n öğrenmelerle ilişkilendirebilme” ifadesiyle eğitimin hedeflenen kazanımlara ulaşma seviyesini belirlemeye yöneliktir. Öğretmen ğrencilerin hatalı davranışlarını düzeltmeli, dersleri daha ilgi çekici hale getirmeli ve grup btnlğn sağlamalıdır (Celep, 2002).

Öğretim yönetimi, sınıf yönetiminin en hassas boyutlarındandır. Çünkü ğretim yönetimi ile sınıf yönetimi birbirini kapsamaktadır. Bir eğitimcinin sınıf yönetiminde başarılı ve yetenekli olması, onun ğretim yönetimindeki becerisine bağlıdır. Eğitimin hedeflenen gelişiminin sınıf ortamlarında öğretmenin verdiği öğretimin kalitesiyle sağlanacağı unutulmamalıdır.

Zaman yönetimi

Zaman, kişiler ve okul ortamında işlemler bakımından sınırlı bir kaynaktır (Karlı, 2005). Bu açıdan bakıldığında zaman titiz bir şekilde kullanılmalıdır. Yönetim süreçlerinin bir parçası olan zaman yönetimi, okul çatısı altında belirli eğitim-ğretim faaliyetlerinin sınıf ortamında yürütülmesi açısından son derece üzerinde durulması gereken bir konudur (Erkılıç, 2009).

Sınıf yönetimi boyutlarından olan zaman yönetimi, istenen hedef ve kazanımlara ulaşmak için öğretmenin zamanı verimli ve tasarruflu kullanma olarak açıklanabilir. “Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma” maddesi ve derslerin daha iyi pekişmesi amacıyla verilen ödevler için gereken zamanı ölçmek için “Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme” ifadesi, müfredatta yer alan kazanımların belirlenen planlara göre verilmesini tespit etmek için “Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme” maddelerini kullanarak öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri belirlenmiştir. Öğrencinin derse ilgisini çekmek ve öğrenim yaşantıları içerisinde

güdülenmesini sağlamak sınıfta zaman yönetimi kapsamına girmektedir (Ekici, 2011). Sınıf içerisinde geçirilen zaman dilimlerinin etkinliklere dağılımlarının gerçekleştirilmesi, sınıftaki durağanlığın önlenmesi, zamanının çoğunu sınıf ortamında geçiren öğrencilerin devamlılığının sağlanması ve okuldan uzaklaşmalarının engellenmesi de bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2006).

Sınıfın fiziksel donanımının yanında plan ve programlar çerçevesinde öğrenme etkinliklerin düzenlendiği sınıflarda ders akışı sağlanırken zaman yönetiminde başarısız olunmasıyla sınıf yönetiminde de belli oranlarda aksaklıkların yaşanabileceği söylenebilir. Bu nedenle bir öğretmen sınıf yönetiminde kaliteyi yakalamak istiyorsa, sınıf yönetiminin diğer boyutlarını başarıyla gerçekleştirdiği gibi zaman boyutunu da iyi bir şekilde ele alması gerekmektedir.

İletişim yönetimi

İletişim kavramının birçok değişik tanımı olsa bile kısaca toplumsal içerikli bilginin paylaşımı ve alışverişinin sağlanmasına iletişim diyebiliriz (Zıllıoğlu, 2000). Sınıf içerisinde öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişim gerçekleşmektedir. Öğretmenler öğrencileriyle iyi bir iletişim sürecinden sonra tanıma sağlayarak etkin bir sınıf ortamı gerçekleştirebilir. Öğretmenler Türkçeyi güzel kullanabilmeli ve öğrencilere örnek olmalıdırlar. “Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği” ifadesi ile öğretmen vermesi gereken mesajları öğrenciye daha kolay ulaştıracaktır. Bazen öğrenci ile öğretmen arasında iletişim hataları ortaya çıkabilir. Bu durumda iletişimin aksamaması, istendik davranışların oluşmaması, eğitimin nihai hedeflerine ulaşmaması anlamına gelir (Altıntaş, 2000).

Sınıf ortamında öğretmenin iletişim sürecini iyi bir şekilde yönetebilmesi aynı zamanda öğrenme ortamının daha nitelikli olmasına neden olacaktır. İletişim, öğretmenin kendisini öğrencilere kabul ettirebilmesinde ve etkili bir sınıf yönetiminde öğretmen için iyi

bir araçtır (Aydın, 2000). Buradan hareketle sınıf yönetiminde başarılı olmak isteyen öğretmen, sınıfında meydana gelebilecek bütün iletişim ve iletişimsizlik durumlarını başarılı bir şekilde değerlendirerek gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

Davranış yönetimi

Sınıf ortamında eğitimin öğrenciler üzerinde istendik davranışların meydana gelmesi davranış yönetimi kapsamına gelmektedir. Buna dayanarak olumlu bir öğrenme ortamının oluşması, sınıf kurallarının öğrenciler tarafından iyi algılanması ve istenmeyen davranış ve sorunların ortaya çıkmaması bu içerik kapsamında inceleneceğini göstermektedir (Başar, 2006). Öğretmen sınıfta her öğrenciye adil bir şekilde davranmalıdır. Öğretmen her bireyin değerli olduğunu öğrencilerine iyi yansıtmalı ve sınıf ortamında ortaya çıkan görüşlere saygı göstererek iyi bir model olmalıdır. Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde bulunan “Öğrenciye adıyla seslenme”, “Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme” maddeleri öğretmen tarafından hangi düzeyde uygulandığını bulmak için yapılmıştır. Öğrencinin kendine güveni ve değerli hissetmesi sonucu çevresinde bulunanlara karşı da saygısını da artıracaktır. Bundan dolayı öğrenci sınıf içerisinde daha istendik ve pozitif davranışların sergilemesi beklenmektedir (Demirtaş ve Kahveci, 2010).

Davranış düzenlemelerinde belirlenen yaklaşım ve kuramların öğrencilerle beraber hazırlanması ile sınıfın daha kontrollü bir şekilde yönetilmesi açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir yönden sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ele almaktan öte sorunun neden olduğu etkenleri tespit edilmesi ve farklı çözüm yollarının bulunması daha yararlı olacaktır. Öğretmen problemlerin çıkış noktası bulmasıyla doğal olarak var olan davranış düzenlenmesinde ve sınıf yönetiminde başarılı olacağı bilinmelidir.

İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin TPAB ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye yönelik olarak ulaşılan literatürde benzer bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bölümde öğretmenlerin TPAB ve sınıf yönetimi becerilerini farklı değişkenlere göre inceleyen ulusal ve uluslararası araştırma ve bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Günümüzde teknolojik gelişmelerin, eğitime yansması teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik yapılan araştırmaların önemini de arttırmıştır. TPAB öğretmenlerin teknoloji ile pedagoji ve alan (içerik) bilgilerini bir araya getiren ve mesleki hayatlarındaki gelişiminde etkili olan bütünleştirici bir kavramdır (Koehler ve Mishra, 2009; Koehler ve Mishra, 2005).

Niess (2005) çalışmasında fen ve matematik öğretmenlerin bir derste teknoloji kullanmalarıyla ilgili öğrencilere yirmi iki öğretmen adayın TPAB gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının TPAB üzerinde teknolojin entegre edilmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir.

Cavin (2007), mikro öğretim tekniğini kullanarak TPAB gelişimini incelemek amacıyla altı matematik öğretmen adayı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojik araçlar tespit edilmiş ve bu araçların sağladığı mikro öğretimin sayesinde öğretmen adayların TPAB'lerinin gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Archambault ve Crippen (2009) tarafından Amerika'da uzaktan eğitim verilen okullarda görev yapan 1795 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin TPAB modeli ve bu modelin bileşenleri olan bilgileri ölçme amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin pedagoji, alan ve pedagojik alan bilgi türlerinde yüksek bir puanlamaya sahip olduğu bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin teknolojik bilgide yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Bununla birlikte teknoloji ile pedagoji ve teknoloji ile alan arasında ortaya çıkan korelasyonun çok düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin sahip oldukları konu ile konun öğretimiyle ilişkili pedagoji bilgisinin korelasyonun ise yüksek bir puanlamaya sahip olduğu bulunmuştur.

Harris, Grandgenett ve Hofer (2010) tarafından ele alınan çalışmada teknolojik gelişmelerin öğretim sürecine aktarıldığı ancak teknolojinin öğretim faaliyetlerine olan yansımalarının yeteri kadar olmadığı belirtilmiştir. Buna dayanarak geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir rubrik geliştirilmesi amaçlanmıştır. Güvenilirliği sağlamak için toplam 16 öğretim elemanı ile çalışma yapılmıştır. Konusunda uzman iki kişiye danışılmış, öğretmenler için müfredata uygun ölçme aracıyla planlı ve programlı olarak teknolojinin kalitesi hakkındaki görüşlerin yararlı olacağı ileri sürülmüştür.

Lin, Tsai, Chai, ve Lee (2013), çalışmaları fen bilgisi öğretmenlerin TPAB seviyelerini belirlemek için yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda kadın öğretmenlerin pedagojik bilgi (PB) seviyelerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu; ancak kadın öğretmenlerin teknolojik bilgilerinin (TB) erkek öğretmenlerinkinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) yaptıkları çalışmada, Schmidt vd. (2009) tarafından geliştirilen “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamışlardır. Sonuç olarak Schmidt tarafından uyarlanan Türkçe formunu araştırmanın örneklem grubu için geçerli ve aynı zamanda güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Bilgin, Tatar ve Ay (2012), çalışmalarında 342 sınıf öğretmeni adayının teknolojiye olan tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri üzerindeki değişimini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda teknolojiye ait ölçekten aldıkları puanlar ile teknolojik pedagojik alan bilgilerinin değişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinde meydana gelen değişimin % 28,1'nin teknolojiye olan olumlu tutumlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğmuş (2013), tarafından Necmettin Erbakan Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 493 son sınıf öğretmen adayının TPAB düzeylerin ölçülmesi, öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi ve TPAB düzeyleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular çerçevesinde öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinden örgütlenme ve biliş üstünü daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların TB, TPB ve PAB seviyelerinin iyi olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada erkek adayların TB, PB, TPB, ve TAB seviyelerinin kız öğretmen adaylarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2010) tarafından yapılan araştırma 41 fen bilimleri öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adayların sınıf ortamında uyguladıkları sınıf içi faaliyetler incelenmiş ve öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler daha çok video kayıtları, gözlem formları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının konu, içerik ve bilgi seviyelerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının alan bilgilerinin yanında teknolojik bilgi düzeylerinin de yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Timur (2011) doktora tez çalışmasında üniversite son sınıf öğretmen adaylarına yönelik karma yöntemli bir araştırma ele almıştır. Bu çalışmada kuvvet ve hareket konularıyla sınırlandırılmış, mikro öğretim kullanarak öğretmen adaylarının TPAB seviyeleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler doğrultusunda teknoloji destekli eğitimin öğretmen adaylarının TPAB özgüven düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında teknoloji destekli öğretim öğretmen adayların TB, TPB, TAB gibi TPAB alt boyutları üzerinde olumlu bir etki sağlamıştır.

Avcı (2014) bu araştırmayı Manisa'da fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB ve TPAB özgüven seviyelerini belirlemek ve farklı demografik özelliklere göre farklılık olup olmadığını bulmak için yapmıştır. Araştırma 322 öğretmeni kapsamaktadır. Çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda öğretmenlerin TPAB ve alt boyutları bazında iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Şimşek ve arkadaşları (2013), tarafından öğretim elemanları ile yapılan çalışmada katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ele alınmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan eğitim fakültesinde çalışan 132 öğretim elemanı ile gerçekteştir. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanlarının TPİB eğitim yeterlilik seviyelerinin yüksek olduğu ve yaş değişkeni dışında kalan diğer demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yağcı (2015), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının TPAB yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre TB alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin iyi düzeyde olduğu ancak yaşa bağlı olarak bilgisayar kullanabilme seviyelerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bilici ve Güler (2016) tarafından 22 ortaöğretim okulunda 436 öğretmenin TPAB düzeyleriyle akıllı tahta ve öğretim teknolojilerini kullanabilme becerileri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojiyi derslerde nasıl kullandıkları, hangi teknolojik imkânları ele aldıkları, sınıf içi faaliyetlerinde hangi yöntem ve tekniğin seçtikleri ve bireysel farklılıkları önemsemeleri gibi görüşler elde edilmiştir.

Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) yaptıkları çalışmada 153 okul öncesi öğretmenin sınıf ortamında öğrencileriyle olan davranışları gözlenmiştir. Çalışma neticesinde öğretmenler sınıf ortamında erkek öğrenciler üzerinde dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler sınıf kontrolünü

sağlamak için emir cümleleri kullanmışlardır. Öğretmenler olumlu davranış gösteren öğrencilere motive edici yaklaşımlar sergileyerek diğer öğrenciler tarafından örnek teşkil etmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Diğer yandan istenmeyen davranışta bulunan öğrenciler daha da kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Karakoç (1998) tarafından yapılan araştırmasında Çanakkale ilinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik becerilerinin zayıf olduğu, bazı öğretmenlerin öğrencilere fiziksel ceza verdikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzeninde yeterli oldukları görülmüştür.

Baloğlu (2003) tarafından ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi yeterlilik seviyelerini belirlemek için aynı okulu denetleyen müfettişlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış yönetiminde olan eksikleri tamamlamaya yönelik programlara başvurmaları savunulmaktadır. Denkdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Burç (2006), Çubukçu ve Girmen(2008) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyetin bay veya bayan olması öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini etkilemediği tespit edilmiştir.

Ayar ve Arslan (2008), öğretmenlerin mesleki kıdem yılının sınıf yönetimi performansına etkisini araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi performansı ile meslekte geçirdikleri yıllar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Mesleki deneyim ilerledikçe öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarının azaldığı görülmüştür. Buradan öğretmenlerin mesleki kıdem yılının artmasıyla sınıf yönetimi yeterliliklerinin azalması, eğitim sisteminde meydana gelen yeniliklere uyum sağlamada karşılaştıkları güçlüklerden olduğu ortaya çıkmaktadır.

Durgun (2010) çalışmasında İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesinde sınıfında kaynaştırma öğrencileri ile birlikte eğitim veren öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelenmiştir. Çalışma sonucunda 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde mesleki kıdem değişkeninde de mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara oranla sınıf yönetimi becerileri daha yüksek çıkmıştır.

Martin ve Shoho (2000)' nun yapmış olduğu çalışmada öğretmen yeterliliklerinin sınıf yönetimine olan etkisini ölçme amaçlanmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca (2010), öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için 242 katılımcı ile çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuç basamaklarına inildiğinde ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyinin artmasına paralel olarak sınıf yönetim yeterliliklerinin de yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyinin yaş, okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumu, sınıflarda bulunan öğrenci sayısı, mesleğini severek yapma gibi değişkenlerin sınıf yönetimi üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğu görülmüştür.

Özer (2013) tarafından yapılan çalışma 254 öğretmen adayının katılımıyla sınıf yönetimi yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu araştırmanın bulgularına bakıldığında sınıf yönetim yeterlilikleri öğretmen adayının sınıf içerisinde kullandıkları öğretim yöntemi boyutu bazında öğretmen adayının branşlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bölüm III

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma ile ilgili model, araştırmanın gerçekleştiği evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar ve bu sürece ilişkin bilgiler ile verilerin nasıl analiz edildiği yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin, teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemeyi ve teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçladığı bu çalışma ilişkisel tarama modeli esas alınarak desenlenmiş nicel bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modelleri, elinde var olan olay ve durumları betimlemeyi hedeflemektedirler. Araştırmanın konusu olan kişi, içerik, vaka ya da obje üzerinde bir yenileştirme gayreti olmadan doğallığıyla yani görüldüğü gibi açıklamaya çalışılır. Bu tarama modellerinde en mühim olan, araştırılanı en güzel ve uygun şekilde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin TPAB ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik sayısal değerler ortaya konulduğundan nicel bir araştırma özelliği taşımaktadır (Demirbaş, 2014).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çanakkale il merkezi ve tüm ilçelerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışmada evrenin büyük olması ekonomik koşullar ve zaman sıkıntısı ayrıca coğrafi konum ve gelişmişlik düzeyleri incelendiğinde evreni temsil edecek şekilde tabakalı

örnekleme yöntemini kullanarak araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme, çizgileri belli olan büyük evrende alt kümelerin bulunduğu koşullarda uygulanır. Burada önemli olan, evren içerisinde bulunan alt kümelerden başlayarak evren hakkında yorumlar yapmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Buna göre, Çanakkale merkez ilçe, Lâpseki, Çan ve Yenice ilçelerinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren tüm öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Lâpseki ilçesinde görev yapan 190 öğretmenden 120 tanesine ulaşıp anket formu verilmiştir. Bu anketlerden 62 tanesi geri toplanmıştır. Aynı şekilde örnekleme yer alan Çan ilçesinde bulunan 450 öğretmenden 200 tanesine ulaşılmış ve 88 anket formu geri alınmıştır. Yenice ilçesinde 291 öğretmen olup 130 tanesine anket verilerek 100 tanesi geri dönüt sağlamıştır. Çanakkale merkezden dağıtılan anketlerden 100 tanesi geri toplanmıştır. Anketler 650 öğretmene dağıtılmış ve 350 öğretmenden dönüş olmuştur. Dönen anketlerden dokuz tanesinin eksik doldurulması nedeniyle elenerek 341 öğretmenden toplanan veriler doğrultusunda analiz yapılmıştır.

Tablo 1

Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Değişkenler Açısından Gösterimi

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	159	46,6
	Kadın	182	53,4
Medeni Durum	Evli	273	80,1
	Bekâr	68	19,9
Yaş	25-35	161	47,2
	36-45	98	28,7
	46-55	82	24,1
Okul Türü	İlkokul	113	33,1
	Ortaokul	116	34,1
	Genel Ortaöğretim	72	21,1
	Mesleki ve Teknik L.	40	11,7
Kıdem	0-5	80	23,5
	6-10	78	22,9
	11-15	47	13,8
	16-20	42	12,3
	21+...	94	27,6

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 341 gönüllü öğretmenlerin yüzde 53,4'ünü kadın yüzde 46,6'sı erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların yüzde 80,1 evli öğretmenler, yüzde 19,9 bekar öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında yüzde 47,2'sinin 25-35 yaşda, yüzde 28,7'sinin 36-45 aralığına, yüzde 24,1'inin 46-55 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul türlerine bakıldığında yüzde 33,1'inin ilkokul, yüzde 34,1'inin ortaokul, yüzde 21,1'inin genel ortaöğretim, yüzde 11,7'sinin mesleki ve teknik liselerde çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yüzde 23,5'ni 0-5 yıl, yüzde 22,9'i 6-10 yıl, yüzde 13,8'i 11-15 yıl, yüzde 12,3'ü 16-20 yıl, yüzde 27,6 'sı 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerini ortaya koymak için 51 maddelik “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” ve sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için de 25 maddelik “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem yılı gibi demografik özelliklerini ortaya koymaya yönelik araştırma problemleriyle ilişkili “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeylerini belirlemek için Schmidt ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği”, yazarlarından izin alınarak kullanılmıştır. TPAB ölçeğinin tamamı 7 faktörden, 51 madde ve 5’li likert (1-Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum) şeklindedir.

TPAB ölçeğinin teknolojik bilgi boyutu (1- 6. ifade), pedagojik bilgi boyutu (7- 13. ifade), alan bilgisi boyutu (14-21.ifade), teknolojik alan bilgisi boyutu (22-27.ifade), pedagojik alan bilgisi boyutu (28-35.ifade), teknolojik pedagojik bilgi boyutu (36-43.ifade), teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutu (44-51.ifade) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliliğine ait çalışmalar Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenilirliğine ait çalışmalarda ölçeğin tamamında cronbach alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının tümünün .82 ile .89 arasında olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçülen özelliklerin tümüne bakıldığında iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Alt özellikleri tespit edildiğinde ise iç tutarlılık katsayısı; Teknolojik bilgi boyutunda 84, pedagojik bilgi boyutunda .87, alan bilgisi boyutunda .77, teknolojik alan bilgisi boyutunda .84, pedagojik alan bilgisi boyutunda .86, teknolojik pedagojik bilgi boyutunda .79 ve teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda .81 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenilebilir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Delson'un (1982) yaptığı çalışmada geliştirilen, geçerlik güvenirliğini Yalçınkaya ve Tonbul (2002) bulmuştur. SYBÖ 25 madde ve 6 faktörden oluşan ve her bir maddesi öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekteki tüm ifadeler olumlu olup; 0: gözlenmedi, 1: zayıf, 2: orta, 3: iyi, 4: çok iyi şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek, "fiziksel koşullar", "zamanı verimli kullanma", "sunum", "sınıf katılımı", "soru sorma" ve "psikolojik etkenler" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte "fiziksel koşullar" alt boyutu 1, 7 ve 19. maddeleri, "zamanı verimli kullanma" alt boyutu 2, 3, 8 ve 10.maddeleri, "sunum" alt boyutu 4,12,13,14,17 ve 20.maddeleri, "sınıf katılımı" alt boyutu 9,22 ve 24. maddeleri, "soru sorma" alt boyutu 5,18,16,23,25. maddeleri, "psikolojik etkenler" alt boyutu 6,11,15 ve 21. maddeleri şeklindedir. Ölçek maddelerinden alınan puanlar değerlendirilirken kullanılacak puan aralıkları şu şekildedir: 0–079: gözlenmedi, 0,80–1,59: zayıf, 1,60–2,39: orta, 2,40–3,19: iyi, 3,20–4,00: çok iyi (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geçerliliği için uzman görüşüne dayanarak yapılmış ve ölçeğin güvenirliğini bulmak için yapılan araştırmada alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.88$ olarak bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmada ise sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin tamamında cronbach alpha değeri .94 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının tümünün .90 üzerinde olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamaları sırasıyla şu şekilde uygulanmıştır;

1. Araştırmada yararlanılan ölçek türleri olarak kullanılan “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)” için ölçeği geliştirdiği yazarlardan gerekli izinler e-mail yoluyla alınmıştır.

2. Çanakkale İl Milli Eğitim ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüklerinden araştırmada için toplanacak veriler için gerekli izinler alınmıştır.

3. 2016-2017 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticiler ve öğretmenlerle uygulama için uygun tarih aralıkları görüşülerek belirlenmiştir.

4. Veri toplama araçları uygulanmadan önce daha sağlıklı sonuçlar almak için öğretmenlere ayrıntılı bilgi ağı kurularak, kendi isteği ile araştırmaya katılmak isteyen 450 öğretmene ölçme araçları ulaştırılmıştır.

5. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere veri toplama araçlarını yanıtlamaları için belirli bir süre kısıtlaması yapılmamıştır.

6. Araştırma için veri toplama araçları ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamındaki SPSS paket programına aktarılarak analiz yapılmaya hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerileri ölçeklerinden elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin TPAB ve alt boyutlarına göre ve sınıf yönetim becerileri alt boyutları düzeylerinde; cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları okul türü, yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını bulmak için uygun analizler yapılmıştır. TPAB ve sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları düzeyinde 5 değişkene göre farklarını belirlemek sebebiyle normallik analizi uygulanarak Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) sayısal verileri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) sonuçlarının +1,5 ile -1,5 genişliğinde ele alınmasının normallik için yeterli olacağı belirtilmiştir. Başka araştırmacılardan olan George ve Mallery (2010) ise normallik için Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) sayısal verilerin aralıklarının +2 ile -2 olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan normallik analizinde araştırmada yer alan veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca ölçek ve alt boyutlarına ait puanların cinsiyet ve medeni durumla karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için t-testi (Independent Sample t-test) , bu değişkenler dışındakilerle ise Tek Faktörlü Varyans Analizi ANOVA testi kullanılmıştır. Uygulanan Levene testi sonucunda varyansların homojenliğine bakılarak hangi testlerin kullanılacağı tespit edilmiştir. Araştırmada ANOVA testi sonuçlarında değişkenler arasında anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için çoklu karşılaştırmalı testlerden Post Hoc "Tukey" testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin TPAB ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi bulmak için basit korelasyon analizi (Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu) yapılmıştır. Araştırmada yer alan verilerin istatistiksel sonuçların yorumlanmasında $p < .05$ anlamlılık seviyesi olarak esas alınmıştır.

Bölüm IV

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin farklı bağımsız değişkenlere göre analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablolar haline getirilerek ve tablolar yorumlanarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Demografik Değişkenlerine Ait Bulguları

Araştırmanın ilk alt problemi “Okulların ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğretmenlerin TPAB ve içeriğindeki tüm düzeylerin demografik unsurlara göre değişkenlik göstermekte midir?” biçimindedir. Bu alt problemler için 5 alt başlık olacak şekilde analiz sonuçları ve bulguları verilmektedir.

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	sd	t	p
Teknolojik bilgi	Kadın	182	3.96	.59	339	-3.085	.002*
	Erkek	159	4.16	.58			
Pedagojik bilgi	Kadın	182	4.31	.46	339	.969	.333
	Erkek	159	4.26	.50			
Alan bilgisi	Kadın	182	4.47	.46	339	1.297	.196
	Erkek	159	4.40	.51			
Teknolojik alan bilgisi	Kadın	182	4.20	.54	339	-1.356	.176
	Erkek	159	4.29	.54			
Pedagojik alan bilgisi	Kadın	182	4.45	.45	339	2.684	.008*
	Erkek	159	4.32	.49			
Teknolojik pedagojik bilgi	Kadın	182	4.23	.59	339	.027	.978
	Erkek	159	4.23	.62			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Kadın	182	4.22	.56	339	.357	.721
	Erkek	159	4.19	.62			
Tüm TPAB ölçeği toplam	Kadın	182	4.26	.45	339	.063	.950
	Erkek	159	4.26	.49			

p* $<$ 0.05

Tablo 2’de öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{339}=.063$, $p=.95>.05$). Buna göre cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin TPAB seviyelerini etkileyen bir unsur olmadığı söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, TPAB ölçeğinin TB ($t_{339}=-3.085$, $p=.002<.05$) ve PAB ($t_{339}=2.684$, $p=.008<.05$) alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($p<0.05$). Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin TB görüşlerine ait puanlarının ($\bar{X}=4.16$), kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.96$) TB görüşleri puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin PAB alt boyutuna ilişkin algılarında kadın öğretmen PAB düzeyi ($\bar{X}=4.45$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.32$) PAB düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin TPAB ölçeğinin TB ve PAB alt boyutları dışında kalan alt boyutlarında ve TPAB ölçeğinin tamamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmenlerin TPAB düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermek amacıyla bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	S.s	sd	t	p
Teknolojik bilgi	Evli	273	4.08	.60	339	1.145	.253
	Bekar	68	3.98	.56			
Pedagojik bilgi	Evli	273	4.31	.48	339	2.227	.027*
	Bekar	68	4.17	.46			
Alan bilgisi	Evli	273	4.45	.49	339	.754	.451
	Bekar	68	4.40	.47			
Teknolojik alan bilgisi	Evli	273	4.27	.54	339	1.564	.119
	Bekar	68	4.15	.54			
Pedagojik alan bilgisi	Evli	273	4.41	.47	339	1.892	.059
	Bekar	68	4.29	.48			
Teknolojik pedagojik bilgi	Evli	273	4.25	.60	339	1.335	.183
	Bekar	68	4.14	.59			
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Evli	273	4.24	.60	339	2.175	.030*
	Bekar	68	4.06	.52			
Tüm TPAB ölçeği toplam	Evli	273	4.28	.48	339	1.781	.076
	Bekar	68	4.17	.44			

$p^*<0.05$

Tablo 3 incelendiğinde medeni durum değişkenini açısından öğretmenlerin TPAB düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{339}=1.781$, $p=.076>.05$). Buna

göre öğretmenlerin medeni durum değişkeninin, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 3’de öğretmenlerin medeni durumlarına göre, PB ($t_{339}=2.227$, $p=.027<.05$) ve TPAB ($t_{339}=2.175$, $p=.03<.05$) alt boyutlarına ilişkin düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Pedagojik bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerinde, evli öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeyinin ($\bar{X}=4.31$), bekâr öğretmenlerin ($\bar{X}=4.17$) pedagojik bilgi düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin TPAB alt boyutuna ilişkin algılarında evli öğretmenlerin TPAB düzeyi ($\bar{X}=4.24$), bekâr öğretmenlere ($\bar{X}=4.06$) göre daha yüksektir.

Tablo 3 incelendiğinde gönüllü katılımcıların cinsiyetlerine göre TPAB ölçeğinin PB ve TPAB alt boyutları dışındaki alt boyutlar ve TPAB ölçeğinin tamamında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmenlerin TPAB düzeylerinin, ilişkisiz üç ve daha fazla düzeyi bulanan yaş faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için One-Way ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Teknolojik bilgi	Gruplararası	.230	2	.115	.320	.726	
	Grupiçi	12.539	338	.360			
	Toplam	121.769	340				
Pedagojik bilgi	Gruplararası	2.917	2	1.458	6.411	.002*	1-3
	Grupiçi	76.897	338	.228			
	Toplam	79.813	340				
Alan bilgisi	Gruplararası	.536	2	.268	1.110	.331	
	Grupiçi	81.635	338	.242			
	Toplam	82.172	340				
Teknolojik alan bilgisi	Gruplararası	1.022	2	.511	1.705	.183	
	Grupiçi	101.288	338	.300			
	Toplam	102.310	340				
Pedagojik alan bilgisi	Gruplararası	1.518	2	.759	3.397	.035*	1-3
	Grupiçi	75.524	338	.223			
	Toplam	77.042	340				
Teknolojik pedagojik bilgi	Gruplararası	1.556	2	.778	2.123	.121	
	Grupiçi	123.915	338	.367			
	Toplam	125.472	340				
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Gruplararası	1.326	2	.663	1.878	.154	
	Grupiçi	119.307	338	.353			
	Toplam	120.633	340				
Tüm TPAB ölçeği toplam	Gruplararası	.979	2	.490	2.187	.114	
	Grupiçi	75.653	338	.224			
	Toplam	76.632	340				

p* < 0.05 1-25-35, 2-36-45, 3-46-55

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin yaş değişkenini açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda öğretmen görüşlerinin yaş değişkeni göre anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($F_{(2-338)}=2.187$, $p=.114 > .05$). Ortaya çıkan bu bulguya göre yaş değişkeninin, öğretmenlerin TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre Teknolojik bilgi”, “Alan bilgisi”, “Teknolojik alan bilgisi”, “Teknolojik pedagojik bilgi”, “Teknolojik

pedagojik alan bilgisi” alt boyutları bazında anlamlı olmadığı, “Pedagojik bilgi” ($F_{(2-338)}=6.411, p=.002<.05$) ve “Pedagojik alan bilgisi” ($F_{(2-338)}=3.397, p=.035<.05$) boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin PB ve PAB alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan “Tukey” testi sonucuna göre 25-35 yaş aralığı ile 46-55 yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmada yer alan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin meslekte geçirdikleri yıllara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yönelik One-Way ANOVA sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir

Tablo 5

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılığın Kaynağı
Teknolojik bilgi	Gruplararası	.897	4	.224	.623	.646	
	Grupiçi	120.873	336	.360			
	Toplam	121.769	340				
Pedagojik bilgi	Gruplararası	4.691	4	1.173	5.246	.000*	1-5
	Grupiçi	75.122	336	.224			1-4
	Toplam	79.813	340				2-5
Alan bilgisi	Gruplararası	2.050	4	.513	2.149	.074	2-4
	Grupiçi	80.122	336	.238			
	Toplam	82.172	340				
Teknolojik alan bilgisi	Gruplararası	2.657	4	.664	2.240	.065	
	Grupiçi	99.653	336	.297			
	Toplam	102.310	340				
Pedagojik alan bilgisi	Gruplararası	2.738	4	.684	3.095	.016*	1-4
	Grupiçi	74.304	336	.221			2-4
	Toplam	77.042	340				
Teknolojik pedagojik bilgi	Gruplararası	2.407	4	.602	1.643	.163	
	Grupiçi	123.065	336	.366			
	Toplam	125.472	340				
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Gruplararası	2.345	4	.586	1.665	.158	
	Grupiçi	118.288	336	.352			
	Toplam	120.633	340				
Tüm TPAB ölçeği toplam	Gruplararası	2.153	4	.538	2.428	.048*	1-4
	Grupiçi	74.479	336	.222			2-4
	Toplam	76.632	340				

p* < 0.05 1-1-5, 2-6-10, 3-11-15, 4-16-20, 5-21 yıl ve üzeri

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin TPAB düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucu incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($F_{(4-336)}=2.428$, $p=0.48<.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı seviyeleri arasındaki farklılığı bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X}=4.41$), mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}=4.20$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=4.17$) olanların TPAB düzeylerine göre anlamlı düzeyde

farklılaştığı daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak öğretmen görüşlerinin, mesleki kıdem yılı değişkenine göre TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin TPAB düzeylerinin alt boyutlar çerçevesinde, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına belirlemeye yönelik yapılan ANOVA bulgularında “Teknolojik bilgi”, “Alan bilgisi”, “Teknolojik alan bilgisi”, “Teknolojik pedagojik bilgi”, “Teknolojik pedagojik alan bilgisi” alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı, “Pedagojik bilgi” ($F_{(4-336)}=5.246, p=0.00<.05$) ve “Pedagojik alan bilgisi” ($F_{(4-336)}=3.095, p=0.16<.05$) boyutunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri içinde gruplar arasında farklılığı bulmak için Post Hoc Tukey testi kullanılmış ve öğretmenlerin PB alt boyutu olarak, mesleki deneyimi 0-5 yıl ($\bar{X}=4.18$) olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X}=4.43$) ve 21 ve üzeri yıl ($\bar{X}=4.39$) olanların PB düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca PAB alt boyutunun, mesleki deneyimi 16-20 yıl ($\bar{X}=4.57$) olan öğretmenlerin PAB düzeylerinin, mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}=4.32$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=4.31$) olanların PAB düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türlerine Ait Bulguları

Çanakkale ilinde araştırmada yer alan 341 öğretmenin çalıştıkları okul türlerine göre, TPAB düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını bulmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin TPAB Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türlerine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Teknolojik bilgi	Gruplararası	4.412	3	1.471	4.223	.006*	1-3
	Grupiçi	117.357	337	.348			
	Toplam	121.769	340				
Pedagojik bilgi	Gruplararası	5.935	3	1.978	9.023	.000*	1-2 1-4 2-4 3-4
	Grupiçi	73.879	337	.219			
	Toplam	79.813	340				
Alan bilgisi	Gruplararası	1.696	3	.565	2.367	.071	
	Grupiçi	80.476	337	.239			
	Toplam	82.172	340				
Teknolojik alan bilgisi	Gruplararası	4.364	3	1.455	5.005	.002*	1-4
	Grupiçi	97.946	337	.291			
	Toplam	102.310	340				
Pedagojik alan bilgisi	Gruplararası	2.878	3	.959	4.360	.005*	1-4 3-4 2-4
	Grupiçi	74.163	337	.220			
	Toplam	77.042	340				
Teknolojik pedagojik bilgi	Gruplararası	6.010	3	2.003	5.651	.001*	1-3 1-4
	Grupiçi	119.462	337	.354			
	Toplam	125.472	340				
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	Gruplararası	5.706	3	1.902	5.577	.001*	1-3 1-4
	Grupiçi	114.927	337	.341			
	Toplam	120.633	340				
Tüm TPAB ölçeği toplam	Gruplararası	3.911	3	1.304	6.041	.001*	1-4 2-4
	Grupiçi	72.721	337	.216			
	Toplam	76.632	340				

p* < 0.05 **1**-İlkokul, **2**-Ortaokul, **3**-Genel Ortaöğretim, **4**-Mesleki Ve Teknik Eğitim

Tablo 6’da çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin TPAB düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşma görülmektedir ($F_{(3-337)}=6.041$, $p=0.01<.05$). Buna göre öğretmenlerin, çalıştıkları okul türünün, TPAB düzeylerini etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin hangi okul grupları arasındaki anlamlı farklılığı tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda, ilköğretim I.kademe ile mesleki

teknik öğretmenleri arasında; ilköğretim II. kademe öğretmenleri ile mesleki ve teknik öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin TPAB düzeyleri arasında anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan ANOVA sonucunda sadece “Alan bilgisi” alt boyutu olarak anlamlı bir farkın olmadığı, “Teknolojik bilgi” ($F_{(3-337)}=4.223$, $p=.006<.05$), “Pedagojik bilgi” ($F_{(3-337)}=9.023$, $p=.000<.05$), “Teknolojik alan bilgisi” ($F_{(3-337)}=5.005$, $p=.002<.05$), “Pedagojik alan bilgisi” ($F_{(3-337)}=4.360$, $p=.005<.05$), “Teknolojik pedagojik bilgi” ($F_{(3-337)}=5.651$, $p=.001<.05$) ve “Teknolojik pedagojik alan bilgisi” ($F_{(3-337)}=5.577$, $p=.001<.05$) alt boyutları bazında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Demografik Değişkenlerine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfa hâkim olma durumları ve bunun diğer boyutlarına ait puanların kadın veya erkek öğretmen olup olmadığına bakıldığında ne düzeyde değişkenlik gösterdiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız değişkenler için t testi sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	sd	t	p																																																																				
Fiziksel Düzen	Kadın	182	3.00	.63	339	1.34	.17																																																																				
	Erkek	159	2.91	.63				Zaman Yönetimi	Kadın	182	3.20	.52	339	2.58	.01*	Erkek	159	3.05	.52	Sunum	Kadın	182	3.36	.45	339	2.98	.03*	Erkek	159	3.21	.52	Katılım	Kadın	182	3.44	.48	339	3.46	.01*	Erkek	159	3.24	.55	Soru Sorma	Kadın	182	3.56	.39	339	4.24	.00*	Erkek	159	3.36	.45	Psikolojik Etmenler	Kadın	182	3.49	.41	339	3.09	.00*	Erkek	159	3.34	.49	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*
Zaman Yönetimi	Kadın	182	3.20	.52	339	2.58	.01*																																																																				
	Erkek	159	3.05	.52				Sunum	Kadın	182	3.36	.45	339	2.98	.03*	Erkek	159	3.21	.52	Katılım	Kadın	182	3.44	.48	339	3.46	.01*	Erkek	159	3.24	.55	Soru Sorma	Kadın	182	3.56	.39	339	4.24	.00*	Erkek	159	3.36	.45	Psikolojik Etmenler	Kadın	182	3.49	.41	339	3.09	.00*	Erkek	159	3.34	.49	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*	Erkek	159	3.19	.46								
Sunum	Kadın	182	3.36	.45	339	2.98	.03*																																																																				
	Erkek	159	3.21	.52				Katılım	Kadın	182	3.44	.48	339	3.46	.01*	Erkek	159	3.24	.55	Soru Sorma	Kadın	182	3.56	.39	339	4.24	.00*	Erkek	159	3.36	.45	Psikolojik Etmenler	Kadın	182	3.49	.41	339	3.09	.00*	Erkek	159	3.34	.49	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*	Erkek	159	3.19	.46																				
Katılım	Kadın	182	3.44	.48	339	3.46	.01*																																																																				
	Erkek	159	3.24	.55				Soru Sorma	Kadın	182	3.56	.39	339	4.24	.00*	Erkek	159	3.36	.45	Psikolojik Etmenler	Kadın	182	3.49	.41	339	3.09	.00*	Erkek	159	3.34	.49	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*	Erkek	159	3.19	.46																																
Soru Sorma	Kadın	182	3.56	.39	339	4.24	.00*																																																																				
	Erkek	159	3.36	.45				Psikolojik Etmenler	Kadın	182	3.49	.41	339	3.09	.00*	Erkek	159	3.34	.49	Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*	Erkek	159	3.19	.46																																												
Psikolojik Etmenler	Kadın	182	3.49	.41	339	3.09	.00*																																																																				
	Erkek	159	3.34	.49				Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*	Erkek	159	3.19	.46																																																								
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Kadın	182	3.34	.40	339	3.34	.00*																																																																				
	Erkek	159	3.19	.46																																																																							

p* < 0.05

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını ortaya sunmak amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t testi sonucu incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma görülmüştür ($t_{339}=3.34$, $p=.00<.05$). Buna göre cinsiyet faktörünün, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait puanların ($\bar{X}=3.34$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.19$) puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de uygulanan t testi sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeniyle sınıf yönetimi becerileri arasında, "Fiziksel düzen" alt boyutunun cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı; "Zaman Yönetimi" ($t_{339}=2.58$, $p=.01<.05$), "Sunum" ($t_{339}=2.98$, $p=.03<.05$), "Katılım" ($t_{339}=3.46$, $p=.01<.05$), "Soru Sorma" ($t_{339}=4.24$, $p=.00<.05$) ve "Psikolojik Etmenler" ($t_{339}=3.09$, $p=.00<.05$) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durumlarına Ait Bulguları

Araştırmada yer alan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarına ait ortalama puanların medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durumlarına Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	S.s	sd	t	p
Fiziksel Düzen	Evli	273	3.02	.61	339	3.46	.00*
	Bekâr	68	2.73	.65			
Zaman Yönetimi	Evli	273	3.15	.53	339	1.77	.07
	Bekâr	68	3.03	.49			
Sunum	Evli	273	3.33	.46	339	2.71	.00*
	Bekâr	68	3.13	.54			
Katılım	Evli	273	3.37	.52	339	1.54	.12
	Bekâr	68	3.25	.54			
Soru Sorma	Evli	273	3.49	.42	339	1.46	.14
	Bekâr	68	3.40	.47			
Psikolojik Etmenler	Evli	273	3.44	.44	339	1.14	.25
	Bekâr	68	3.36	.51			
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Evli	273	3.30	.42	339	2.41	.01*
	Bekâr	68	3.15	.46			

p* $<$ 0.05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılığını tespit etmek için uygulanan t testi sonucu incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{339}=2.41$, $p=.01<.05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde, evli öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyinin ($\bar{X}=3.30$), bekâr öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyinden ($\bar{X}=3.15$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre medeni durumun, yani öğretmenlerin evli veya bekâr olmasının sınıf yönetim becerilerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 8’de uygulanan t testi sonucuna göre öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum değişkeniyle karşılaştırılmasında “Soru Sorma”, “Psikolojik Etmenler”, “Zaman Yönetimi” ve “Katılım” alt boyutu bazında ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; “Fiziksel Düzen” ($t_{339}=3.46$, $p=.00<.05$) ve “Sunum” ($t_{339}=2.71$, $p=.00<.05$) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak onların sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkıp çıkmadığını saptamaya dönük yapılan One-Way ANOVA bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p	Farklılık Kaynağı
Fiziksel Düzen	Gruplararası	10.246	2	5.123	13.609	.000*	1-3 2-3
	Grupiçi	127.243	338	.376			
	Toplam	137.490	340				
Zaman Yönetimi	Gruplararası	2.991	2	1.495	5.512	.004*	1-3
	Grupiçi	91.688	338	.271			
	Toplam	94.679	340				
Sunum	Gruplararası	5.438	2	2.719	12.015	.000*	1-2 1-3
	Grupiçi	76.495	338	.226			
	Toplam	81.934	340				
Katılım	Gruplararası	5.146	2	2.573	9.642	.000*	1-3
	Grupiçi	90.204	338	.267			
	Toplam	95.350	340				
Soru Sorma	Gruplararası	3.427	2	1.714	9.455	.000*	1-2 1-3
	Grupiçi	61.260	338	.181			
	Toplam	64.687	340				
Psikolojik Etmenler	Gruplararası	2.873	2	1.436	6.978	.001*	1-3
	Grupiçi	69.570	338	.206			
	Toplam	72.443	340				
Sınıf Yönetimi Becerileri	Gruplararası	4.679	2	2.340	12.977	.000*	1-2 1-3
	Grupiçi	60.934	338	.180			
	Toplam	65.613	340				

p* $<.05$ 1-25-35, 2-36-45, 3-46-55

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan ANOVA sonucu incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2-338)}=12.977$, $p=.00<.05$). Buna göre öğretmenlerin yaş değişkeninin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu aradaki farkın hangi yaş aralıklarında olduğunu bulmak için "Tukey" testi uygulanmış ve öğretmenlerin yaşı 25-35 ile 36-45 aralıkları arasında; 25-35 ile 46-55 aralıkları arasında; 36-45 ile 46-55 aralıkları arasında sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılaştığı bulunmuştur.

Tablo 9'da verilen sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre "Fiziksel Düzen" ($F_{(2-338)}=13.609$, $p=.000<.05$), "Zaman" ($F_{(2-338)}=5.512$, $p=.004<.05$), "Katılım" ($F_{(2-338)}=9.642$, $p=.000<.05$), "Sunum" ($F_{(2-338)}=12.015$, $p=.000<.05$), "Soru Sorma" ($F_{(2-338)}=6.978$, $p=.001<.05$), ve "Psikolojik Etmeler" ($F_{(2-338)}=6.978$, $p=.001<.05$) alt boyutlarının tamamında aradaki farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaş değişkeninin tüm sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt boyutlarını etkileyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik görüşleri ile meslekte geçirdikleri yıllar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemeye dönük uygulanan One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Kaynağı Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Fiziksel Düzen	Gruplararası	12.862	4	3.215	8.669	.000*	1-4
	Grupiçi	124.628	336	.371			2-4
	Toplam	137.490	340				1-5
Zaman Yönetimi	Gruplararası	4.017	4	1.004	3.722	.006*	2-5
	Grupiçi	90.662	336	.270			3-5
	Toplam	94.679	340				1-4
Sunum	Gruplararası	6.485	4	1.621	7.220	.000*	1-5
	Grupiçi	75.448	336	.225			2-4
	Toplam	81.934	340				1-4
Katılım	Gruplararası	7.353	4	1.838	7.019	.000*	2-5
	Grupiçi	87.997	336	.262			1-5
	Toplam	95.350	340				2-4
Soru Sorma	Gruplararası	3.678	4	.920	5.065	.001*	2-5
	Grupiçi	61.009	336	.182			1-4
	Toplam	64.687	340				2-4
Psikolojik Etmenler	Gruplararası	2.605	4	.651	3.133	.015*	1-5
	Grupiçi	69.838	336	.208			2-5
	Toplam	72.443	340				
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam	Gruplararası	5.593	4	1.398	7.828	.000*	1-4
	Grupiçi	60.020	336	.179			2-4
	Toplam	65.613	340				1-5
							2-5

p* < 0.05 1-0-5, 2-6-10, 3-11-15, 4-16-20, 5-21 yıl ve üzeri

Tablo 10’da öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ait görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA testi incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(4-336)}=7.828$, $p=0.00<.05$). Buna göre öğretmen görüşlerinin, mesleki kıdem yılı değişkeni göre sınıf yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeninde sınıf yönetim becerileri düzeylerindeki farklılığın hangi mesleki kıdem yılından

kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi ile analiz uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki deneyimi 0-5 yıl ($\bar{X}=3.15$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=3.43$) arasında; 0-5 yıl ($\bar{X}=3.15$) ile 21 yıl ve üzeri yıl ($\bar{X}=3.42$) arasında; 6-10 yıl ($\bar{X}=3.14$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=3.43$) arasında; 6-10 yıl ($\bar{X}=3.14$) ile 21 yıl ($\bar{X}=3.42$) ve üzeri yıllar arasında olanların sınıf yönetim becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf yönetimi becerileri artmakta olduğu bulunmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde Sınıf Yönetimi Becerilerinin alt boyutları olan “Fiziksel Düzen” ($F_{(4-336)}=8.669$, $p=0.00<.05$), “Zaman Yönetimi” ($F_{(4-336)}=3.722$, $p=0.06<.05$), “Soru Sorma” ($F_{(4-336)}=5.065$, $p=0.01<.05$), “Sunum” ($F_{(4-336)}=7.220$, $p=0.00<.05$), “Katılım” ($F_{(4-336)}=7.019$, $p=0.00<.05$) ve “Psikolojik Etmenler” ($F_{(4-336)}=3.133$, $p=0.15<.05$) ve ölçeğinin tamamında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Okul Türüne Ait Bulguları

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin tamamı ve alt boyutlarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini bulmak için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Okul Türüne Ait Bulguları

Alt Boyutlar	Kaynağı Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Fiziksel Düzen	Gruplararası	24.850	3	8.283	24.782	.000*	1-2
	Grupiçi	112.640	337	.334			1-3
	Toplam	137.490	340				1-4 2-4
Zaman Yönetimi	Gruplararası	12.575	3	4.192	17.204	.000*	1-2
	Grupiçi	82.104	337	.244			1-3
	Toplam	94.679	340				1-4 2-4
Sunum	Gruplararası	9.450	3	3.150	14.646	.000*	1-2
	Grupiçi	72.483	337	.215			1-3
	Toplam	81.934	340				1-4 2-4
Katılım	Gruplararası	14.884	3	4.961	20.779	.000*	1-2
	Grupiçi	80.466	337	.239			1-3
	Toplam	95.350	340				1-4 2-4
Soru Sorma	Gruplararası	5.669	3	1.890	10.791	.000*	1-2
	Grupiçi	59.018	337	.175			1-3
	Toplam	64.687	340				1-4 2-4
Psikolojik Etmenler	Gruplararası	6.877	3	2.292	11.783	.000*	1-2
	Grupiçi	65.565	337	.195			1-3
	Toplam	72.443	340				1-4 2-4
Sınıf Yönetimi Becerileri	Gruplararası	11.489	3	3.830	23.846	.000*	1-2
	Grupiçi	54.124	337	.161			1-3
	Toplam	65.613	340				1-4 2-4

p* < 0.05 1-İlkokul, 2-Ortaokul, 3-Genel Ortaöğretim, 4-Mesleki Ve Teknik Eğitim

Tablo 11’de öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ait görüşlerinin çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3-337)}=23.846$, $p=0.00<.05$). Buna göre öğretmenlerin okul türünün sınıf yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre aradaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okul türüne göre; ilkokul

öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri, genel ortaöğretim ve mesleki teknik lise öğretmenleri arasında son olarak mesleki teknik lise öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki sayısal değerlere bakıldığında “Fiziksel Düzen” ($F_{(3-337)}=24.782$, $p=0.00<.05$), “Zaman Yönetimi” ($F_{(3-337)}=17.204$, $p=0.00<.05$), “Soru Sorma” ($F_{(3-337)}=10.791$, $p=0.00<.05$), “Sunum” ($F_{(3-337)}=14.646$, $p=0.00<.05$), “Katılım” ($F_{(3-337)}=20.779$, $p=0.00<.05$) ve “Psikolojik Etmeler” ($F_{(3-337)}=11.783$, $p=0.00<.05$) alt boyutları bazında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu farklılığın hangi okul türleri arasından kaynaklandığı belirlemek amacıyla “Tukey” testi ile analiz uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, sınıf yönetimi becerilerin bütün alt boyutlarında ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında; ilköğretim I.kademe öğretmenleri ile genel ortaöğretim öğretmenleri arasında; ilköğretim I.kademe öğretmenleri ile mesleki teknik lise öğretmenleri arasında; ilköğretim II. kademe öğretmenleri ile mesleki teknik öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerin bütün alt boyutları bazında öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguları

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile tüm sınıf yönetimi becerileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik uygulanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin TPAB İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulguları

	Teknolojik Pedagojik Alan Sınıf Yönetimi Becerileri Bilgisi	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	1	
Sınıf Yönetimi Becerileri	.658**	1

Tablo 12'ye bakıldığında, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin TPAB ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir. Öğretmenlerin TPAB ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde, anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=.658$, $p=.000<0.01$). Buna göre ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin artması durumunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait puanlarının da yükseleceği ifade edilebilir.

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde tartışma başlığında araştırmanın kuramsal çerçevede tartışılması ve ilgili araştırmalarla benzer ve farklı yönleri detaylı bir şekilde verilmiştir. Sonuç başlığı altında; araştırmanın bulgularla elde edilen sonuçlarına değinilmiş, öneriler başlığı altında ise yapılan araştırma neticesinde ileride yapılabilecek bilimsel çalışmalar ve uygulamalar açısından çözüme yönelik öneriler sunulmuştur.

Tartışma

Bu başlık altında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin TPAB düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem yılı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı araştırılmış, ayrıca öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi bulmak için ortaya çıkan bulgular ifade edilmiş, daha sonra konuyla ilişkili benzer ve farklı çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre, TPAB ölçeğinin tamamı ve TB ve PAB alt boyutları dışındaki alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bulunan bu bulguların Çuhada, Bülbül ve Ilgaz (2013) tarafından uygulanan araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Literatüre bakıldığında Burmabıyık (2014), Kula (2015), Mutluoğlu (2012) ve Kabaran (2016) çalışmalarının bulgularında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre TPAB ilişkin ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre tüm TPAB ölçeğine ait toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece TB ve PAB alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklılaşma 25-35 yaş aralığı ile 46-55 yaşlar arasındadır. Bu farklılaşmanın nedeni olarak 25-35 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin göreve yeni başlamaları, idealist bir eğitimci profiline sahip olmaları TPAB

düzeyleleri üzerine artı bir avantaj sağlamaktır. Ancak 46-55 yaş aralığında bulunan belli yaş almış emeklilik hayali kuran öğretmenlerin, meslekte durağan bir konuma sahip oldukları TPAB düzeylerinin giderek düşmesine neden olacağı söylenilebilir. Kazu ve Erten (2014), yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak teknolojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi alt boyutlarına bakıldığında yaş değişkeninde farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin TPAB düzeyleri ölçeğinin tamamı ile mesleki kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bal ve Karademir (2013), TPAB öz değerlendirmeyi kapsayan çalışmasında da kıdem yılı değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Korkut (1999) tarafından ortaya konulan çalışmada elde edilen sonuçlarla bu çalışmanın TPAB ve farklı değişkenlerle kıyaslanmasıyla elde edilen bulgularla benzerlik katsayısının çok yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin tamamı ve “Fiziksel Düzen” alt boyutları dışındaki alt boyutlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sivri (2012) yaptığı çalışmanın bulgularında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetim becerilerine ait puanlara sahip oldukları görülmektedir. Aynı şekilde Çelik (2006) tarafından ilkokul öğretmenlerini kapsayan çalışmada da cinsiyet faktörünün sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı etki yarattığına dair sonuçlar da bulunmuştur. Yalçınkaya ve Tonbul (2002) ve İlgar (2007) araştırmalarında da cinsiyetin sınıf yönetimi üzerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının, sınıf yönetim becerilerini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlerden yüksek olması kadınların günlük hayatta daha fazla sorumluluk almaları ve çalışmalarını düzenli bir şekilde yürütmelerinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum değişkenine göre bulguları incelendiğinde sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin tamamında evli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu için anlamlı farklılık görülmektedir. İlgar (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen şekilde öğretmenlerin medeni duruma göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu etki evli öğretmenlerin, ev ortamındaki sahip oldukları aileyi yönetebilme sorumlulukları ve yeteneklerini de sınıf ortamına yansıtmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu şekilde evli öğretmenler sınıf ortamına daha olumlu bir yönetim becerileri atmosferi sağlamış oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin tümü ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlgar (2007) ve Bozbaş (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaş faktörüne göre sınıf yönetimi becerileri arasında da anlamlı farklar tespit etmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları anlamlı farklılaşma olarak genç öğretmenler ile yaşlı olanlar arasında olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak yaş grubu fazla olan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki tecrübelerinin sınıf yönetimi becerileri, tecrübesiz öğretmenlere göre yüksektir. Diğer yandan Nur (2012) çalışmasında ise sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde yaş değişkeninden etkilenmediğine dair anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Yapılan araştırmamızda mesleki kıdem yılına göre, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin tümü ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Korkut (2009) çalışmasında yaptığımız araştırma sonuçlarında kıdem yılının sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Güven (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem yılları attıkça öğrencilerini sınıf ortamında daha iyi yönetebilme becerilerinin de arttığını tespit etmiştir. Akın (2006), İlgar (2007), Yeşilyurt ve Çankaya (2008) gibi araştırmacılar benzer sonuçlar bulmuşlardır. Yapılan araştırmada mesleki hizmet yılı az olan

genç öğretmenlerin günümüzdeki yenilik ve değişimlere açık olması, genellikle teknolojiyi yakından takip ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına daha çok cevap vermesi ve mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik uygulamaları sınıf ortamında iyi bir yönetim becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Diğer yandan mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerin artması ve çalışma hayatlarında daha monoton bir konumda olmaları, değişimi ve yenilikleri takip etmelerinin güçleşmesi gibi durumlar sınıf yönetimi üzerinde ister istemez olumsuz birçok sorunun yaşanmasına neden olmaktadır. Adıgüzel (2016) çalışmasında ise sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına bir bütün olarak bakıldığında demografik değişkenlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerilerinin paralel olarak mesleki kıdem yılı ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet, medeni durum, yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum ve yaş faktörü arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin TPAB düzeylerin yüksek olması durumunda, sınıf yönetimi becerilerini de yükseltici bir etken olduğu söylenilebilir.

Sonuç

Araştırmada yer alan gönüllü öğretmenlerin TPAB ile sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerine bakılmıştır. Araştırmanın bulgularından yararlanılarak ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir.

Cinsiyet

1. Cinsiyet faktörüne göre, “Teknolojik Bilgi” ve “Pedagojik Alan Bilgisi” alt boyutları dışında kalan alt boyutlar ve tüm TPAB ölçeğine ait puanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

2. Cinsiyet değişkenine göre, “Fiziksel Düzen” alt boyutunun dışındaki alt boyutlar ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Medeni Durum

1. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, “Pedagojik bilgi” ve “Teknolojik pedagojik alan bilgisi” alt boyutları haricinde kalan alt boyutlar ve tüm TPAB ölçeğine ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

2. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, “Fiziksel Düzen” ve “Sunum” alt boyutları ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Yaş

1. Yaş değişkenine göre, “Pedagojik bilgi” ve “Pedagojik alan bilgisi” dışında diğer alt boyutlar ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Yaş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ve tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin 25-35 yaş aralığı ile 36-45 ve 46-55 yaş aralığında ve 36-45 yaş ile 46-55 yaş arasında farklılık vardır.

Mesleki Kıdem Yılı

1. Kıdem yılı değişkenine göre, “Pedagojik bilgi” ve “Pedagojik alan bilgisi” dışında diğer alt boyutlar ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Kıdem yılı değişkenine göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde ve alt boyutlar bazında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının 0-5yıl olanlar ile hem 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında; 6-10 yıl hem 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Çalıştıkları Okul Türü

1. Çalıştıkları okul türü değişkenine göre, “Alan bilgisi” dışında kalan alt boyutlar ve TPAB düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

2. Çalıştıkları okul türü değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ve tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf yönetimi Becerileri

1. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler

Bu başlıkta, araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilişkili uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının lisans sürecindeki derslerinin teknolojinin sınıf yönetimi becerisiyle ilişkili olarak Eğitim Fakültelerinin programlarında yeniden inşası yapılmalıdır.

2. İlkokul öğretmenlerinin diğer okul türlerine göre TPAB ve sınıf yönetim becerileri daha iyi düzeydedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerini yetiştiren yükseköğretim programları örnek alınarak diğer öğretmen adaylarının yetiştirme programları daha etkili hale getirilebilir.

3. Mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, tecrübesi az öğretmenlere göre daha yüksek olması nedeniyle mesleki tecrübesi az olan öğretmenlere sınıf becerisi yüksek olan kıdemli öğretmenler rehberliğinde kendileri geliştirme fırsatı veren ve öz güvenlerini artırıcı uygulamalar yapılmalıdır.

4. 46 ve üzerindeki yaş grubundaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu yaş grubunda bulunan öğretmenlere, eksikleri belirlenerek, dönem başında ve sonunda kurs ve seminerler düzenlenerek mesleki gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma sadece devlet okullarının ilkökul, ortaokul ve liselerinde çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarına da bu çalışma uygulanarak bulguların karşılaştırılması sağlanabilir.

2. Araştırma nicel araştırma deseni ile yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda araştırma modeli olarak nitel araştırma deseni kullanarak daha isabetli şekilde yorumlanabilir.

3. Çalışmada kullanılan değişkenler yerine farklı değişkenler kullanılarak yeni araştırmalar ortaya konulabilir.

4. Bu araştırma erişim imkânları nedeniyle Çanakkale ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Benzer araştırmalar farklı illerde gerçekleştirilerek sonuçların benzerliliği ve farklılıklarına bakılabilir.

5. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi modelleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

6. Gelecekteki araştırmacılar için, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin sınıfın akademik başarısına katkısı araştırılabilir.

7. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s.15-24.
- Altıntaş, E. (2000). İletişim. Leyla Küçükahmet(Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Archambault, L. ve Crippen, K. (2009). Amerika Birleşik Devletleri K-12 online uzaktan eğitimciler arasında TPACK incelenmesi. *Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Sorunlar*, 9(1), 71-88.
- Atasoy, E., Uzun, N. ve Aygün, B. (2015). Dinamik Matematik Yazılımları ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 611-633
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özgüven düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ayar, A., R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Performansının Araştırılması. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2) 335-344.
- Aydın, A. (1998). Sınıf yönetimi. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Konusunda Öz-Değerlendirme Seviyelerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Black, S. (2005). "Listening to Students", *American School Board Journal*, November: 39-41.
- Başar, H. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ., Tatar, E., ve Ay, Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)'ne katkısının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 27- 30 Haziran, Niğde, 125.
- Bilici, S. ve Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin tpab düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 898-921
- Burç, E., D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Hatay İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine Yönelik Öz Yeterlilik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yalova İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Celep, C. (2002), Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cavin, R. M. (2007). *Developing technological pedagogical content knowledge in preservice teachers through micro teaching lesson study* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University.

- Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 44, 123-142.*
- Demir, S., Özmantar, M.F., Bingölbali, E. ve Bozkurt, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanımlarının irdelenmesi. *International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University: Elazığ, 22-24.*
- Demirtaş, H. ve H. Güneş (2002), Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim Kuram Ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, c.1, s.1, ss.49-70.*
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. Sınıf. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 18-29.*
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care, 174(3), 281–295.*
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Sancaktepe İlçesi*

- Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, G. (2011). Öğretim yönetimi., E.Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 70- 107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar Destekli Eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Erdoğan, D. (2003), Sınıf Yönetimi, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2009). Zaman Yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss. 125-150). Ankara.: Anı Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2012). Zaman Yönetimi. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi içinde* (s.127-145). Ankara: Anı Yayıncılık.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: a simple guide and reference. Boston: Pearson
- Grossman, P.L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, S. (2012). *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Harris, J., Grandgenett, N. ve Hofer. M. (2010). *Testing A Tpack-Based Technology Integration Assessment Rubric*. Research highlights in technology and teacher Education 2010 (323-331).

- Horzum, M. B., Akgün, Ö. E., ve Öztürk, E. (2014). The Psychometric Properties of the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 544-557.
- İlgar, L. (1996). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Basılmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jacobsen, David and Others. (1985). *Methods for Teaching. A Skills Approach. Second Ed.* Charles and Merrill Pub. Comp. Columbus
- Kabaran, H. (2016). *Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (TPAB) İle Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). *İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Karakoç, H. S. (1998), *Çanakkale İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan. *Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Kaya, Z. (2003). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fotosentez ve hücre solunum konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kazu, İ. Y., ve Erten, P. (2014). Teachers' technological pedagogical content knowledge self-efficacies. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 126-144.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005a). Teachers Learning Technology by Design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94–102.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005b). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koh, J. L., Chai, C. S., ve Tsai, C. C. (2013). Examining practicing teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) pathways: A structural equation modeling approach. *Instr Sci*, 41, 793–809.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (20), 477-502.

- Kula, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterliliklerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 395-412.
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S., ve Lee, M. H. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 325-336.
- Martin, N. K., ve Shoho, A. R. (2000). *Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Dallas, Texas.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2008). Introducing *technological pedagogical content knowledge*, Michigan State University, 1-16.
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Niess, M. L. (2005). Preparing Teachers to Teach Science and Mathematics with Technology: Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Niess, M. L. (2008). Guiding Pre-service Teachers in Developing TPCK, In. AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *Handbook of Technological*

- Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators, 3-29, New York and London: Routledge.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Malatya İli Örneği)* (Basılmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, E. ve Horzum, M.B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.
- Phelps, P.H. (1991). *Helping Teachers Excel As Classroom Managers*, Clearin House, Academic Search Premier, c.64, s.4.
- Pierson, M. (1999). *Technology practice as a function of pedagogical expertise*.(Doctoral dissertation, Arizona State University, 1999). *UMI DissertationService*, 9924200.
- Sadık, Ö. G. F. (2002). İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.10, s.10, ss.1-23.
- Sarıçoban, A. (2005), "Classroom Management Skills of The Language Teachers", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1): 1-11.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç(Editörler), *Sınıf Yönetimi* (ss.70-98). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. Leyla Küçükahmet(Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Anı Yayınları.

- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Sivri, D., G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Neden Olduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulaması)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şimşek, Ö., Demir, S., Bahçeci, B. ve Kınay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1) 1–23
- Tabancalı, E. (2009). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss. 61-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S.(2013). *Multivariate statistics* (6th ed.). Boston:Pearson.
- Terzi, A.R.(2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169
- Temel, A. (2006), “Okulda ve Sınıfta Disiplin”, 4 Mayıs 2015. (http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.doc).
- Timur, B. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türnüklü, A., “İlkokullarda Sınıf Yönetimi”, 27 Ekim 2005.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aturnuklu.html).

Uğurlu, R. (2009). *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Çerçevesinde Önerilen Eğitim Programı Sürecinde Öğretmen Adaylarının Şekillendirici Ölçme Ve Değerlendirme Bilgi Ve Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, S., S. Ada (2000). Sınıf Yönetimi, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul.

Yağcı, M. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 973-988.

Yalçinkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, c.1, s.2, ss.96-108.

Yavuz, S. ve Coşkun, A.E.(2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.

Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 11 Ağustos 2011,
<http://www.ulakbim.gov.tr/sss/ulakgenel.uhtml>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılman, M. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu, A. (1997). Çocuk ve Ruh Sağlığı (21.Baskı). Ankara: ÖzgürYayınları.

Zıllıoğlu, M. Yüksel, A. H. Gürgen, H. Yılmaz, R. A. Cangöz, İ. (2000). İletişim Bilgisi.

Anadolu Üniversitesi Ön Lisans Programı, Anadolu Üniversitesi Yayın ss.739.



Ekler

Ek A: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada “Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf Yönetimi Becerileri” incelenmektedir. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz. Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçekte yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınızı bekliyorum, teşekkür ediyorum.

Cahit EKİCİ

(İlköğretim Matematik Öğretmeni)

(Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi)

cahitekici17@gmail.com

1-Çalıştığınız kurum türü:	İlkokul ()	Ortaokul ()	Genel Ortaöğretim ()	Mesleki ve Teknik eğitim ()	Diğer ()
2-Mesleki Kıdem Yılı:	0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	16-20 ()	21+()
3- Eğitim Durumu:	Lis. Tamamlama ()		Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()
4- Yaşınız:	25-35 ()		36-45 ()	46-55 ()	56-65 ()
5-Cinsiyetiniz:	Kadın ()			Erkek ()	
6-Medeni Haliniz:	Evli ()			Bekar ()	
7-Mezuniyet Alanı:	Eğitim Fakültesi ()			Fen Edebiyat Fakültesi ()	

EK : B SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen aşağıda sıralanan özelliklerde kendinizi ne ölçüde yeterli gördüğünüzü işaretleyiniz.	Gözlenmedi	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıfın tertip ve düzeni					
2. Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme					
3. Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme					
4. Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme					
5. Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği					
6. Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdüleyebilme ve farklı konulara geçinebilme					
7. Sınıf düzenlemesinin çekiciliği					
8. Sınıftaki rutin işlerin (tahtanın silinmesi, bazı araç-gereçlerin çoğaltılması vb.) yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme					
9. Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme					
10. Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma					
11. Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme					
12. Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme					
13. Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması					
14. Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme					
15. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme					
16. Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme					
17. Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme					
18. Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme					
19. Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme					
20. Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma					
21. Öğrencilere adıyla seslenme					
22. Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme					
23. Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme					
24. Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme					
25. Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme					

Katkılarınız için teşekkürler.

EK C: TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddelerde kendinize ne kadar güvendiğinizi yan tarafta yer alan maddelerde işaretleyiniz. Bu maddelerde

“1=Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum ve 5=Tamamen katılıyorum olarak değerlendirilmelidir.”

Faktör	Maddeler	Katılma Düzeyi				
		1	2	3	4	5
T	1. Yeni teknolojileri takip ederim.					
T	2. Teknoloji ile ilgili karşılaştığım problemleri nasıl çözebileceğimi bilirim.					
T	3. İhtiyaç duyduğum teknolojileri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
T	4. Bilgiye erişmek için gerekli olan teknoloji bilgisine sahibim.					
T	5. Eriştığım kaynaklardaki bilgileri kullanmak için gerekli teknoloji bilgisine sahibim.					
T	6. Sınıftaki öğrenciler teknoloji kullanımıyla ilgili problem yaşadıklarında onlara destek verecek yeterli bilgiye sahibim.					
P	7. Öğrencilerin öğrenme düzeylerine bağlı olarak öğretimimi uyarlayabilirim.					
P	8. Öğrenci performansını nasıl ölçeceğimi bilirim.					
P	9. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğretim sürecini uyarlayabilirim.					
P	10. Sınıfın özelliklerine göre öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasından uygun olanını kullanırım.					
P	11. Dersimde sınıfı gerektiği gibi yönetirim.					
P	12. Öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamak için gerekli yöntem ve teknikleri bilirim.					
P	13. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerini sağlarım.					
A	14. Anlatacağım konuların kapsamına karar veririm.					
A	15. Alanımla ilgili yeni ve değişen bilgileri öğrenirim.					
A	16. Alanımla ilgili gelişmeleri takip ederim.					
A	17. Alanımdaki bilgilerin mevcut sınıflandırmasını bilirim.					
A	18. Alanımla ilgili terimleri bilirim.					
A	19. Alanımdaki bilgi kaynaklarını bilirim.					
A	20. Alanımla ilgili öğrencilerimi yönlendirebileceğim, onlara uygun kaynakları bilirim.					

A	21. Alanımda kendimi nasıl geliştireceğimi bilirim.					
TA	22. Alanımla ilgili kaynaklara erişmek, kaynakları düzenlemek ve kullanmak için gerekli teknoloji bilgisine sahibim.					
TA	23. Alanımla ilgili hazır yazılımları kullanabilirim.					
TA	24. Alanımdaki öğretim programlarıyla ilgili güncellemeleri ve değişiklikleri interneti kullanarak takip ederim.					
TA	25. Öğrencilerimin alanımla ilgili teknolojileri kullanmalarını sağlarım.					
TA	26. Mesleki açıdan gelişmek için alanımla ilgili uzmanların bir araya geldiği sosyal ağlardan yararlanabilirim.					
TA	27. Alanımla ilgili bilgilerimi geliştirmek için gerekli teknolojik bilgi ve becerilere sahibim.					
PA	28. Anlatacağım dersle ilgili ders planlarını kolaylıkla hazırlarım.					
PA	29. Belirli bir kavramı öğretmek için en uygun öğretim stratejisini seçebilirim.					
PA	30. Öğrencilerimin problem çözmede doğru ve yanlış girişimlerini ayırt edebilirim.					
PA	31. Belirli bir konuyla ilgili öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarını bilir ve ona göre hareket ederim.					
PA	32. Öğrencilerimi alanımla ilgili düşündürmeye ve öğrenmeye yönlendirmek için gerekli öğretme yaklaşımını seçebilirim.					
PA	33. Anlattığım konulara uygun öğretme stratejilerini kullanırım.					
PA	34. Alanımla ilgili öğrencilerin zor öğrendiği konuları bilirim.					
PA	35. Anlatacağım kavramları uygun şekilde sıralayabilirim.					
TP	36. Öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmasına olanak sağlayacak teknolojiler kullanabilirim.					
TP	37. Öğrencilerin etkin öğrenmelerini sağlamak için gelişim düzeylerine uygun teknolojileri seçme ve kullanma bilgi ve becerisine sahibim.					
TP	38. Kullanacağım teknolojilerin ve öğretim yaklaşımlarının birbirini nasıl etkileyeceğini bilirim.					
TP	39. Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerini sağlayabilecek teknolojileri seçebilirim.					
TP	40. Daha zengin öğrenme ortamları oluşturmak için teknolojiyi kullanabilirim.					
TP	41. Teknolojiyi derslerde nasıl kullanabileceğimi tartışabilecek düzeyde bilgi sahibiyim.					
TP	42. Gerektiğinde öğretme performansımı geliştirmek için teknolojiyi kullanırım.					
TP	43. Farklı öğretme yöntemlerini kullanırken öğrendiğim yeni teknolojileri öğretimime uyarlayabilirim.					
TPA	44. Öğrencilerin belli bir konuyla ilgili beceri ve anlama düzeylerini belirlemede teknolojiyi kullanabilirim.					
TPA	45. Dersin içeriğine uygun, strateji, yöntem ve teknolojiyi seçip kullanabilirim.					
TPA	46. Konuya uygun yöntemlerin ve teknolojilerin seçiminde ve kullanılmasında diğer meslektaşlarıma liderlik yapabilirim.					

TPA	47. Konu alanına, öğretim yöntemine ve mevcut teknolojiye uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.					
TPA	48. Ders anlatırken konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak teknolojileri kullanabilirim.					
TPA	49. Anlattığım konuya göre öğrencilerin daha etkin öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknolojileri kullanabilirim.					
TPA	50. Konunun daha iyi öğrenilmesini sağlayacak öğretim yöntemine uygun teknolojileri öğrencilerin kullanmasını sağlarım.					
TPA	51. Öğrencilerin konuyu daha istekli çalışmalarını sağlayacak öğretim yöntem ve teknolojilerini seçebilirim.					

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.



Ek: D Ölçek Yazarlardan Alınan İzinler

Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com>

5.02.2017 ☆



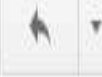
Alıcı: bana ▾

Sayın Cahit EKİCİ,
Taraşımızdan Türkçeye uyarlanan "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği"ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz.

Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi

Yılmaz TONBUL <yilmaztonbul@gmail.com>

8.02.2017 ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba, ölçeğimizi bilimsel amaçlı çalışmalar için kullanabilirsiniz. Çalışmanız yayımlandığında okumak isterim. Paylaşırsanız seviniyim. Bu yazışma, izin aldığınızı göstermek için yeterlidir.
Çalışmalanıza başarılar dilerim.
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL

Ek E: Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

101. yıl
ÇANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.3557195
Konu: Anket Çalışması

16.03.2017

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ÇANAKKALE

İlgili : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/03/2017 tarihli ve 30597 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Cahit EKİCİ tarafından "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, 16/03/2017 - 31/04/2017 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılına isteği ilgli yazıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenecek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
16.03.2017

Zülfü MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

Mehmet AYDIN
V.H.K.
Gönderil Elektronik İmza ile
Aşıl ile Ayrılır.
20

MİE Eğitim Materyali Yalılık Birimi 3. Kat
Elektronik Ağ: stratejigelistirici7@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Öğret. AYDIN
Tel: 0286 217 11 35-117

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Cahit EKİCİ

Doğum Yeri: Bayramiç

Doğum Tarihi: 08.01.1991

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Gaziantep Üniversitesi- Eğitim Fakültesi- İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Hakkari-Şemdinli Tekeli Köyü Ortaokulu : 2013-2015

Çanakkale-Yenice Hamdibey Ortaokulu : 2015 - halen

İLETİŞİM

E-posta adresi: cahitekici17@gmail.com