

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL
GELİŞTİRME BECERİLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Savaş İLHAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. İlhan VARANK

Eylül, 2011

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
VE MATERYAL GELİŞTİRME BECERİLERİ İLE SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Savaş İLHAN**

**Danışman
Doç. Dr. İlhan VARANK**

AFYONKARAHİSAR 2011

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

16/09/2011

Savaş İLHAN

TICZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç.Dr. İlhan VARANK



Jüri Üyeleri : Yrd.Doç.Dr. Sinan YÖRÖK



: Yrd.Doç.Dr. Levent ÇELİK

İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Savaş İLHAN'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 16.09.2011 tarihinde, saat 10:00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sorun Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TENOLOJİLERİ VE MATERYAL GELİŞTİRME BECERİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Savaş İLHAN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Eylül 2011

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. İlhan VARANK

Bu araştırmada ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaya Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırmanın verileri “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algıları ile sınıf yönetimi beceri algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS' APPLICATION BASED EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND MATERIAL DEVELOPMENT SKILLS AND THEIR CLASSROOM MANEGEMENT SKILLS

Savaş İLHAN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION**

September 2011

Advisor: Assos. Prof. Dr. İlhan VARANK

The aim of the study is to examine the relationship between the application-based educational technology-material development skills and classroom management skills of elementary education teachers. In the city center of Afyonkarahisar, 300 elementary education teachers have been participated in the study.

The data of study have been collected through "Application-Based Educational Technology and Material Development Skills Scale" and "Classroom Management Skills Scale".

According to the findings, the elementary education teachers' perceptions on their educational technology and material development skills and classroom management skills do not differ by gender. It has been revealed that being experienced and the perceptions of educational technologies-the material development skills significantly predicted with classroom management skills and its all sub-scales among elementary education teachers.

Key Words: Educational Technology and Material Development, Classroom Management

ÖNSÖZ

Öğretim teknolojilerinin amacı öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmak ve öğrenme performanslarını artırmaktır. Öğretim teknolojileri, öğretmenlerin sınıfta belli uygulamalar yapmasını gerektirmektedir. Bu uygulamaları yaparken aynı zamanda sınıfın iyi yönetilmesi ve sınıf düzeninin korunması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmayla amaçlanan, sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri seviyelerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisini incelemektir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmamın her aşamasında büyük desteğini gördüğüm danışman hocam Doç. Dr. İlhan VARANK'a, yine araştırmamda büyük emeği olan arkadaşım Pınar DURSUN'a, değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK'e ve Yrd. Doç. Dr. Levent ÇELİK'e, İngilizce çevirilerde yardımcı olan Pınar KÖSE'ye çok teşekkür ederim.

Bugünkü seviyeme ulaşmamda katkısı olan tüm hocalarıma ve tezimi bitirmem için elinden gelen her türlü fedakarlığı yapan, beni sürekli destekleyen eşim Nurcihan ÇALIK İLHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Savaş İLHAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix

GİRİŞ.....	1
------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
2. 1. ALT PROBLEMLER.....	2
3. SINIRLILIKLAR.....	3
4. TANIMLAR.....	3
5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ VE MATERYAL GELİŞTİRME.....	5
2. ÖĞRETİM ARAÇLARI VE ETKİLİ KULLANIMI.....	10
3. SINIF YÖNETİMİ VE BOYUTLARI.....	11
3.1. SINIFIN FİZİKSEL ORTAMININ YÖNETİMİ.....	12
3. 1. 1. Öğrenci Sayısı.....	13
3. 1. 2. Işık ve Isı.....	14
3. 1. 3. Gürültü.....	14
3. 1. 4. Temizlik.....	15
3. 1. 5. Renk ve Görünüm.....	15

3. 2. PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİNİN YÖNETİMİ.....	16
3. 3. ZAMAN YÖNETİMİ.....	16
3. 4. İLETİŞİM.....	17
3. 5. DAVRANIŞ DÜZENLEMELERİ.....	19
4. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER.....	20
5. SINIF YÖNETİMİ ve TEKNOLOJİ.....	25
5. 1. BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNDEKİ GELİŞMELERİN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ.....	25
6. ÖZYETERLİK.....	28
7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	30
7. 1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	30
7. 2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	37
2. EVREN.....	37
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	37
3. 1. UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI BECERİSİ ANKETİ.....	38
3. 2. SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ANKETİ.....	38
4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	39
5. VERİLERİN ANALİZİ.....	39
6. BULGULAR VE YORUMLAR.....	40
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46
KAYNAKÇA.....	49
EKLER.....	57

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	40
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Dağılımları.....	41
Tablo 3. Öğretmenlerin Anketlere Verdikleri Cevapların Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdem ve Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerilerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisinin Regresyon Analizi Tablosu.....	43

GİRİŞ

Günümüz teknolojisine ayak uydurmak demek teknolojiyi bireyin kendi egemenliği altına alması demektir. Kendi egemenliğinize aldığınız, teknoloji diye ifade edilen araç-gereç ve her türlü materyalin etkili kullanımı gerekmektedir. Etkili kullanım ise bir aracın sizin istediğiniz biçimde çalışması ve sizin ihtiyaçlarınızı karşılayabilmesidir. Dolayısıyla, çağımızın en gelişmiş aracı olan bilgisayar ve onunla bağlantılı araçların, öğretmenler ve okul yöneticilerince hem çok iyi kullanılması hem de öğrenme ortamları ile bütünleştirilebilmesi gerekmektedir (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004; Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Öğretim teknolojileri ve materyaller günümüzde yoğun bir şekilde eğitim ve öğretimde kullanılmaktadır. Eğitimde kullanılan görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı ve izli olmasını sağlar. Eğitim ve öğretimde kullanılan materyaller ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme o kadar etkili ve kalıcı izli olur. Eğitsel materyaller, eğitim ve öğretim etkinliklerinin verimini artırırken, öğretmenlere yardımcı olur (Demirel ve ark., 2005). Fakat derslerde teknoloji ve materyal kullanımı, sınıf yönetimi yaklaşımında değişik uygulamalar yapmayı gerektirebilir. Günümüzde öğrenci merkezli eğitimin yapıyor olması, öğretmenden daha çok öğrenciyi aktif hale getirmiş, bu da sınıf yönetiminin önemini daha da artırmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğretim teknolojilerinin amacı öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmak ve öğrenme performanslarını artırmaktır. Öğretim teknolojileri, öğretmenlerin sınıfta belli uygulamalar yapmasını gerektirmektedir. Bu uygulamaları yaparken aynı zamanda sınıf iyi yönetilmeli ve sınıf düzeni korunmalıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri, kıdem ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeylerini incelemektir. Ek olarak, sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileriyle sınıf yönetimi becerileri bakımından cinsiyetin etkisi olup olmadığı araştırmaktır.

2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. 1. ALT PROBLEMLER

1) Sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri hakkındaki algıları ve kıdemleri, sınıf yönetimi beceri algılarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

3. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

4. TANIMLAR

Sınıf Yönetimi: Planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür (Kaya, 2002).

Öğretim Teknolojisi: Özel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili öğrenme sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak, öğretme-öğrenme sürecinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşımdır (Uşun, 2000).

5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim uygulamalarında öğretim teknolojilerinden faydalanmak, öğrencileri motive eden ve yeni kazanımlar elde etmelerini sağlayan bir süreçtir. Multimedya içerik kullanımı öğrenciyi derse motive etmede öğretmene çok fazla katkı sunmaktadır (Özan ve Özdemir, 2010). Eğitimde materyal kullanımı, öğrencilerin algılamasını kolaylaştırır, ilgi uyandırır, öğrenme zamanını azaltır, öğrencinin derse katılımını artırır, araştırma isteği uyandırır ve bilginin kalıcı olmasına yardımcı olur

(Aslan ve Doğdu, 1993). Öğretmenin sınıf ortamını eğlenceli ve öğretici kılabilmesi için öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden faydalanabilmesi gerekmektedir. Ne var ki, eğitim uygulamalarına teknolojiyi entegre etme sürecinde karşımıza çıkan en büyük engellerden birisi, sınıf yönetimi becerilerindeki eksikliklerdir. Bu engeli etkin bir şekilde aşabilmeleri için öğretmenlerin sınıf organizasyonunu çok iyi yapmaları gerekmektedir. Sınıf organizasyonundan kasıt öğrencilerin eşit şartlarda teknolojiye erişimlerini sağlamaktır. Aynı zamanda bunun yanında öğrencilerin problemsiz olarak teknolojiyi kullanmaları için gerekli kuralları ve prosedürleri öğretmenin belirlemesi de sınıf yönetiminin önemli bir parçasıdır. Literatürde görülmektedir ki, teknoloji kullanılan sınıflarda daha öğrenci merkezli bir eğitim sunulmaktadır. Dolayısıyla ile klasik öğretmen merkezli eğitimde kullanılan sınıf yönetimi yaklaşımlarının da değiştirilmesi gerekmektedir. Teknoloji entegrasyonu ve sınıf yönetimi ilişkisi ile alakalı farklı bilimsel çalışmalar yapılmaktadır.

YÖK'ün 1997 yılında yaptığı değişiklikler ile eğitim fakültelerinin müfredatına öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı isminde yeni bir ders girmiştir. Bu dersin diğer benzerlerinden farkı, materyal geliştirme boyutunun olmasıdır. Daha önceki çalışmalarda (Varank ve Ergün, 2009; Varank 2004; Varank ve Ergün 2008) bu derse ait uygulamaya dayalı beceriler belirlenmiş ve incelenmiştir. Bu çalışmada ise daha önce elde edilen bilimsel bilgiler bir adım daha ileri götürülerek, sınıf yönetimi boyutu içine katılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bu araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalara ve bu konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

1. ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ VE MATERYAL GELİŞTİRME

Öğretim teknolojisi; iletişim devriminin yarattığı, öğretmen, kitap ve yazı tahtası yanında öğretimsel amaçlar için kullanılabilecek kitle iletişim araçlarıdır (Yalın, 2005).

Öğretim teknolojisi, eğitim ve öğretim işlevlerinin yapıldığı bütün alanlarda öğretme ve öğrenme ile ilgili olarak karşılaşılan tüm problemleri ve fonksiyonları içeren bir kavramdır. Bu kavram, gerek kullanılan teknolojinin fonksiyonlarını tanımlamada, gerekse eğitimsel kavramları, prensipleri anlamada ve analiz etmede kullanılmaktadır (Bayram, 2006). Öğretmen, farklı araç-gereçleri ve öğretim yöntemlerini kullanarak derse ilgiyi artırabilir. Bu açıdan bilgisayarlar, projeksiyon makineleri ya da benzeri teknolojilerin eğitsel amaçlar doğrultusunda birleştirilmeleriyle oluşturulan multimedya sistemleri, internet gibi teknolojiler okullarda hızla yaygınlık kazanmaktadır (Yalçınkaya, 2005).

Bu bağlamda teknoloji kavramına baktığımızda, teknolojinin “bilimsel araştırmalarda elde edilen tüm sistematik bilgilerin pratik alanlara uygulanması” olduğunu görürüz. Her iki kavramın da aynı “teknoloji”yi barındırdığı gerçeğinden hareketle Rıza (1997), eğitim teknolojisi kavramının, 1960’lı ve 1970’li yıllarda Skinner’in ortaya koyduğu programlı öğrenme olgusu ile geniş boyutlu olarak geliştiğini vurgulamıştır.

Öğretim teknolojisi en genel ifadesiyle; öğrenmenin amaçlı ve kontrollü olduğu durumlarda, sorunların analizi ve çözümünde insanları, yöntemleri, düşünceleri, araç-gereçleri ve organizasyonu içeren bir süreçtir (Ergin, 1998). Nitekim “öğretim teknolojisi” yeni bir bilim dalı olarak matematik, mühendislik,

teknoloji, biyoloji, psikoloji, felsefe, ekonomi ve sosyal bilimler başta olmak üzere insanoğlunun ortaya koyduğu bütün geleneksel disiplinlerle bağlantılıdır (Bayram, 2006).

Öğretimin eğitimin bir alt kavramı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak “öğretim teknolojisi” de eğitim teknolojisinin bir parçası olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda yapılan bir tanıma göre öğretim teknolojisi; “özel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili öğrenme sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak öğretme-öğrenme sürecinin tasarımı, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşım”dır (Uşun, 2000).

Teknolojinin eğitimde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ancak öğretmenle mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin yeni bilgi teknolojilerini öğrenmesi günümüzde zorunluluk halini almıştır (Ördekçi, 2005). Öğretmenin, öğreteceği şeylerle ilgili hedef davranışları öğrencilerine kazandırabilmesi için uygun çevreyi oluşturabilmesi ve öğrencileriyle gerekli iletişimi kurabilmesi önemlidir. Bu bağlamda öğretmeni eğitim teknolojisi alanında gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olacak şekilde yetiştirmek, sonra da ona, bu alanda kazandığı davranışlardan yararlanarak yapacağı çevre ayarlamalarında kullanabileceği esnek bir model sunmak gereklidir (Bayram, 2006).

Eğitim teknolojisinin; kuramsal esaslar, hedef, öğrenci, insan gücü, yöntem-teknik, ortam, öğrenme durumları ve değerlendirme olmak üzere, sekiz ögesi bulunmaktadır. Bu öğeler tek tek incelendiğinde, eğitim teknolojisinin eğitim uygulamalarında ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani eğitim teknolojisi, eğitim teorisinden (kuramsal esaslar) uygulamasına (ortam-yöntem-teknik-öğrenme durumları) ve değerlendirmesine kadar oldukça geniş bir alanı, daha doğrusu eğitim etkinliklerinin her yönünü kapsamakta ve eğitim uygulamalarına, bütüncül bir yaklaşım göstermektedir.

Eğitim teknolojisinin yararları ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Eğitim teknolojisinin yararları genel bir yaklaşım ile;

1. Genel olarak eğitim bilimleri ve eğitim sistemine,
2. Özel olarak bireye(öğrenciye),
3. Eğitimde insan gücüne (öğretmen, uzman, yönetici v.b.),
4. Öğrenme, öğretme sürecine,
5. Kitle eğitimine getirdiği yararlar şeklinde sınıflandırılabilir (Uşun, 2000).

Bugün, eğitimde kullanımı ekonomik açıdan pahalı yeni teknolojiler arasında şunlar sayılabilir:

1. Bilgisayar Destekli Öğretim: Her türlü bilgisayar oyunları, yazılım programları, akıllı uzman programlar, disk veya disketler,
2. İletişim Destekli Öğretim: Telekonferans, canlı etkileşimli tele kurslar,
3. İnternet ve Sanal Sınıflar,
4. Elektronik Performans Destek Sistemleri,
5. Zenginleştirilmiş Öğrenme ve Enformasyon Ortamları,
6. Yapay Zekâ ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları.

Bu sayılan yeni teknolojiler pahalı olduklarından yaygın bir kullanım alanına ülkemizde erişmiş değildirlir.

Okullarda veya eğitim kurumlarında kullanılan yardımcı öğretim materyallerine bakıldığında en çok kullanılan iki öğretim ortamının varlığı söz konusudur. Bunlar:

1. Hareketsiz görüntüleri (resim, poster vb.) gözleyerek öğrenme durumları,
2. Hareketli ve sesli görüntüleri (ses ve görüntü kayıtları, çoklu ortam yazılımları) gözleyerek öğrenme durumlarıdır.

Bu iki tür gözleme dayalı öğretim ortamının eğitimde kullanılmasının yararları arasında şunlar sıralanabilir:

1. Sınıfa getirilemeyen ve erişilemeyen cisim, olgu ve olayların incelenmesine yardım eder.
2. Sözlü düz anlatım ve okuma yoluyla edinilecek yaşantıları zenginleştirir.
3. Önceden tanınmayan ve bilinmeyen kişi, cisim, olgu ve olaylar hakkında yanlış izlenimler edinilmesini ve yanlış kavramlar geliştirilmesini önler.
4. İlgi çekici ve sürükleyici olduklarından yeni başlanacak bir konuya karşı ilgi uyandırıp üzerinde dikkat toplamayı sağlar.
5. Her yaş ve özellikteki öğrenciye hitap edebilecek özelliklere sahiptir.
6. Hareketli görüntüler, cisim, olgu ve olayların en doğru hareketlerini doğal veya yapay gerçek sesi ile birlikte sergiler.
7. Olay, olgu ve cisimlerin basit ve açıklamalı bir şekilde öğretilmesine yardım eder.
8. Kısa zamanda öğretmeye yardım edip zaman kazandırır.
9. Öğrencilere nesnelerin gerçek büyüklüğü, şekil ve rengi hakkında bilgi verir; zaman ve uzaklık kavramlarını doğru olarak sunar.
10. Hem bireysel olarak hem de kalabalık gruplarca kullanılmaya elverişli araçlardır.

Yukarıda sıralanan özellikler adı geçen öğretim teknolojilerinin başlıca yararları arasında bulunmaktadır. Tüm bu özelliklere ilâve olarak bireysel farklılıklar perspektifinde eğitimde kullanılan yardımcı materyallerin öğretimsel fonksiyona katkıları olarak şunlar sıralanabilir.

1. Kullanılan öğretim materyalleri yaparak ve yaşayarak öğrenme durumlarını modellendirir.
2. Gerçekleri ve onların örnek modellerini gözleyerek öğrenme durumları bireysel öğrenmeyi pekiştirir.
3. Hareketli ve sesli görüntüleri gözleyerek öğrenme durumları eğitimsel iletişimi güçlendirir.

4. Hareketsiz resimleri, poster ve afişleri gözleyerek öğrenme durumları öğrencilerin kendi kendilerine bilgi edinme potansiyellerini geliştirir (Bayram, 2006).

Türkiye, 1986'dan beri bilgisayar ve bilgisayara dayalı teknolojileri okul ortamında kullanmak için çeşitli projeler gerçekleştirmiştir ve bu projelere devam etmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin eğitimde teknoloji kullanmadaki kararlılığının hükümetler ötesi olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, aynı kararlılığın okullarda gözlemlendiğini söylemek çok doğru olmasa gerek. Okullardaki uygulamalar sancılı ve kesikli gitmektedir. Bu, bütün dünyada gözlenen bir sonuçtur. Bir okulun bir yeniliği kendi kültürüne mal etmesi uzun zaman almaktadır. Sürecin çeşitli aşamaları vardır ve bu tür uygulamalarda sabır, kararlılık, süreklilik ve destek istenilen sonuç için gerekli faktörlerdir (Aşkar ve Altun, 2006).

Eroldoğan (2007) öğretmenlerin, öğretim teknolojilerini eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanıp kullanmadıklarını araştırdığı çalışmasında, öğretim teknolojilerini yeterince kullanmadıklarını ve öğretmenlerin öğretim teknolojileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı durumlarını tespit etmek isteyen Başaran (2005), sınıf öğretmeni adaylarının bir bilgiyi nasıl arayacağını, alacağını, işleyeceğini ve sunacağını bildiğini; ancak bilgiyi saklama ve prosedüre uygun bilgi alma konusunda yetersiz olduklarını söylemektedir.

Eğitimde bilgisayar kullanımı, sistemin uzun yıllardır kronikleşmiş çok sayıda sorunu için önemli çözüm potansiyeli sağlayabilir. Ancak diğer alanların bilgisayarlaşması süreçlerinden edinilen izlenimlere göre, eğitim alanında bilgisayarlaşmanın önemli sakıncaları olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır.

Öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının teknoloji ile alakalı sınıf yönetim bilgi ve becerisi içermesi gerektiğine Sandholtz et al. (1990), da vurgu yapmıştır. Buna göre teknolojinin derse etkin bir şekilde adaptasyonunun sağlanabilmesi için gerekli olan ön şartlardan bir tanesi öğretmenin sınıf yönetiminde etkin bir uzmanlık geliştirmesi gerektiğidir.

2. ÖĞRETİM ARAÇLARI VE ETKİLİ KULLANIMI

Öğretim sürecindeki en ilginç ve en önemli aşamalardan biri öğretim araç-gereçlerinin kullanımınıdır. Öğretim araç-gereçlerini öğretme-öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla, bütün öğrenme-öğretme durumlarında kullanılacak tek bir araç-gereçten bahsetmekte mümkün değildir. Ancak, belirli durumlarda bazı araç-gereçler diğerlerine göre ilgili konuların öğretilmesi ve öğrenilmesinde daha etkilidir (Yalın, 2005).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006). Öğretmenler; öğrencilerin, anlatılan konuyu daha iyi anlaması ve konuyla ilgili kavramların akıllarına kalıcı bir şekilde yerleştirilmesi için derslerde araç-gereç kullanmaya özen göstermektedirler (Fidan, 2008).

Birçok öğretmen bilgisayar kullanımının eğitimde çok önemli bir yeri olduğuna inanmaktadır. Hatta daha önce hayatında hiç bilgisayar kullanmamış olan öğretmenler bile, bilgisayar kullanmayı bilen öğretmenler kadar, bilgisayarın yararları konusunda olumlu inanışlara sahiptir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bilgisayar kullanımı konusunda belli kaygıları da bulunmaktadır. Genel olarak, öğretmenler, sınıflarında bilgisayar kullanımı konusundaki endişelerini, yeterli bilgisayar olmaması, öğretim programının buna uygun olmaması ve öğretmenlerin bu konuda yeterince eğitilmemiş olması olarak belirtmişlerdir (Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu, 2001). Nitekim, Wang ve Reeves (2003) gerçekleştirdikleri literatür taramasında öğretmenlerin derste neden teknoloji kullanması gerektiği ile ilgili çalışmalara yer vermiş ve bu durumu engelleyen problemlere vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin zihinlerini meşgul eden bazı problemlerden dolayı birçok öğretmenin derste teknolojiyi kullanmada isteksiz davrandıkları görülmüştür. Yeterli bilgisayarın olup olmaması, yazılımların kolay kullanılıp kullanılmadığı, yazılımları farklı amaçlar için kullanılıp kullanılmadığı,

yazılımların öğrencileri motive edip etmeyeceği vb. sorularının yanı sıra öğretmenler, bilgisayarların kendi sınıf otoritelerini zayıflatıp zayıflamayacağını sorgulamaktadırlar.

3. SINIF YÖNETİMİ VE BOYUTLARI

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf sözü, alışlagelmiş yanlış bir anlamla, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yer için kullanılmaktadır. Sınıf sözü gerçekte, belirli özellikleri benzer olan insanların oluşturduğu grup anlamındadır: işçi sınıfı, zenginler sınıfı gibi. Öğrencilerin oluşturduğu sınıflar da bu tanıma uygundur. Aynı sınıftaki öğrenciler yaş, bilgi düzeyi açısından benzerdirler. Sınıf, bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır, bu anlamda kullanılmalıdır. Bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2004). Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin, kazandırmak istedikleri davranış biçimlerini istenen düzeyde kazandırmaları zordur (Terzi, 2002). Başarılı sınıf yönetimi yalnızca problemlere etkili çözümler bulmak değil, problemlerin ortaya çıkmasını önlemektir (Kapusuzoğlu, 2004).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutunu sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin durumlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıfın çeşitli etkinlikler için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenlemeleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni ve öğrencilerin gruplanması fiziksel düzenleme ile ilgili başlıca durumlardır.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturmaktadır. Amaçlar esas alınarak yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, öğretim yöntem ve teknikleri seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme etkinlikleri oluşturmaktadır.

Üçüncü boyut ise, zaman yönetimine yöneliktir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan çeşitli etkinliklere dağılımını, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerde harcanmaması, boş zaman harcamanın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda mutlu olarak geçirmesinin sağlanması ve devamsızlığın önlenmesi bu boyut içinde görülmektedir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu ise, iletişim ile ilgili düzenlemelerdir. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi ve sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim düzenlemeleri bu boyut içinde incelenir.

Sınıf yönetiminin beşinci boyutu da davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışın sağlanabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi, istenmeyen davranışların bilimsel yöntem ve tekniklerle istenilir veya istenilen davranışlar olarak değiştirilmesini sağlama durumlarını içermektedir (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004; Başar, 1997).

3. 1. SINIFIN FİZİKSEL ORTAMININ YÖNETİMİ

Sınıf ortamının genişliği, ısı, ışık, gürültü, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni gibi öğretmenin amaçlar doğrultusunda örgütleyebileceği sınıf ortamına ait faktörler bu grupta yer alır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin sınıfta kendini rahat ve mutlu hissetmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılır (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfın donatımını kapsar. Fiziksel ortamın doğası ve organizasyonu davranış üzerinde doğrudan etkilidir. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında önemli bir unsurdur. Sınıfta fiziksel değişkenlerin (öğrenci sayısı, ısı, renk, ışık, temizlik, görünüm, görüntü) düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili bir sınıf yönetimi için eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi

değişkenlere göre yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun düzenlenmesini tanımlamaktadır. Öğretmen her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde düzenlenebilecek en uygun sınıf ortamının sağlanması için uğraşmalıdır. Çünkü etkili öğrenme-öğretme süreci için fiziksel ortamın uygunluğu esastır (Aydın, 2000).

Sınıf ortamının düzenlenmesinde a) dünya görüşünün yapıyı, b) yapının da insanın tavır ve davranışlarını etkilediğini göz önünde bulundurduğumuzda iki noktayı vurgulamak gerekmektedir:

1. Sınıf içindeki oturma düzeni bizim eğitim anlayışımızın bir yansımasıdır.
2. Oturma düzeni ve diğer yapısal düzenlemeler sınıf ortamını büyük oranda etkiler.

Ayrıca sınıf ortamı oluşturmak için yapabileceğimiz fiziksel düzenlemeler okul binasının yapısı ile sınırlıdır. Öğrenci merkezli, çok sesli, sınıf içinde sadece öğretmen-öğrenci arasında değil, çok yönlü bir iletişimin gerçekleşmesi bir öğretim programı sorunu olduğu kadar bir yapı sorunudur. Dörtgen binalardaki dörtgen sınıflarda oturma şeklini ne kadar değiştirebilirsiniz? Yapı, sadece oturma düzenini değil ışık ve ses düzenini de etkiler. Bundan dolayı bakanlık, gerçekten öğrenci merkezli eğitim istiyorsa okul binalarının yapısını da buna göre düzenlemek durumundadır. Bu özelliklerde okul modelleri dünyanın birçok yerinde vardır (Karip, 2005).

3. 1. 1. Öğrenci Sayısı

Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Ancak ideal bir öğrenci sayısının olmadığı, bu durumun dersin niteliğine, eğitimin düzeyine ve türüne göre değişebileceği düşünülmektedir. Öğrenci sayısı, izlenecek öğretim yöntemini belirlemede de, önemli bir etkidir. Örneğin kalabalık sınıflarda daha çok anlatım yöntemi kullanılırken, az öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, bireysel öğretim yöntemlerine daha çok yer verilmektedir (Aydın, 2004).

Kalabalık olmayan sınıfların yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıklardır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Böyle sınıflar, uygulama, güdüleme, tavır değiştirme, etkileşim, öğrencileri tanıma kolaylıkları verir. Kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, bozucu davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılma fırsatı artar.

Öğretmenin morali, tutumu, doyumu, davranışları açılarından da kalabalık olmayan sınıflar yararlı bulunmuştur. Sınıfın kalabalık olması öğretmenlere göre de eğitimi ve disiplini olumsuz etkilemektedir (Başar, 1997).

3. 1. 2. Işık ve Isı

Sınıf ısısının normal oda sıcaklığında olması gerekir. Aşırı sıcak ve soğuk sınıf ortamları, öğrencileri olumsuz yönde etkiler. İdeal sınıf ısısının 19 C ile 25.5 C arasında olduğu kabul edilmektedir. Sınıfın ısısı mevsimlere göre değişkenlik gösterir (Çelik, 2008).

Işıktaki değişmelerin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde fazla etkili olmadığı, ancak psikolojik yapılarını etkilediği belirlenmiştir. Öğrenci sınıf ortamında tahtayı rahatça görebilmeli ve yazılanları okuyabilmelidir. Bunun için sınıftaki ışıklandırmanın uygun düzeyde olması gerekir. Işığın az veya çok olması, öğretmen ve öğrencinin çalışmasını güçleştirir. Yetersiz ya da aşırı aydınlatma, gözü yorar, dikkatsizlik ve sinirliliğe yol açar (Çelik, 2008; Başar, 1997).

3. 1. 3. Gürültü

Genellikle gürültü, derse yönelik ilgisizlik ve dikkat kaybı gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini her durumda uyanık tutmayı bilmelidir. Bu arada öncelikle arkadaşı ile konuşarak gürültü yapan öğrenciye derse ilişkin sorular yönelterek dikkatini çekmeli; ancak gürültü olduğu için sesini yükseltmemeli veya bir süre uyarmadan sessizce durumun farkında olduğunu belirten bir ifade ile beklemelidir. Bu tür önlemler sorunun

çözülmesi için yeterli olmazsa, gürültünün olumsuz bir davranış olduğu öğrencilere açıklanmalıdır. Gürültü işitmeyi engelleyen zihni yoran ve edimi düşüren bir etkendir. Dolayısıyla öğretmen sınıfta gürültüyü yok etmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının sağlanamayacağının bilincinde olmalıdır (Aydın, 2004).

3. 1. 4. Temizlik

Okul bir bütün olmakla beraber, sınıf öğretmeni daha çok kendi dershanesinden sorumludur. Dershane bir bütün olarak temiz ve düzenli tutulmalıdır. Düzen bir yandan etkinliğe uygun, bir yandan da öğrencilerin hareketlerinde kolaylık sağlayacak, tehlike yaratmayacak biçimde olmalıdır.

Dershanenin temizliği ve temiz tutulması, eğitimin amacı olduğu kadar, aracıdır da. Çamur, toz, toprak ve kir içindeki dershanede temizlik konusunu işlemek boşunadır. Dershane temiz olursa öğrencilerden sınıfı temiz tutmaları istenebilir ve öğrenci de temiz tutmaya özen gösterir (Üre, 2003).

3. 1. 5. Renk ve Görünüm

Renkler öğrencinin psikolojisini etkilemektedir. Sınıf duvarlarının rengi ve sınıftaki araç-gereçlerin rengi, öğrenci davranışları üzerinde etkide bulunmaktadır.

Sınıf duvarları boyanırken açık renkler tercih edilmelidir. Liseye kadar olan sınıflarda açık renklere sarı, pembe ve turuncu renkleri; daha sonraki sınıflarda ise mavi ve mavi-yeşil karışımı renk tonları kullanılmalıdır.

Sınıf ferah bir görünüme sahip olmalıdır. Tavanın basık olmaması, duvarların açık renklere boyanmış olması, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici olması ve öğretmen masasının örtülü olması, sınıf ortamını daha çekici hale getirmektedir. Boyaları dökülmüş, pencereleri çatlak ve tavanı basık olan bir sınıf öğrencilerin iç dünyasını karartır (Çelik, 2008).

3. 2. PLAN PROGRAM ETKİNLİKLERİNİN YÖNETİMİ

Okulda, öğrencilere istendik eğitsel davranışları kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir eşgüdüm sağlanmayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerine yanıt vermeyen, işlevsel olmayan, esneklik özelliği taşımayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaz. Ortalama öğrenme kapasitesindeki öğrencilere göre hazırlanan programlar, uçlarda yer alanları dikkate almadığı için, bu öğrenciler hüsrana uğrarlar. Programın ders dışına ittiği bu öğrencilerden bir kısmı tembelliğe alışır. Özel ilgilenilmesi gereken öğrenciler boşta kaldıkları zaman istenmeyen davranışlara başvururlar. Dikkati, belleği zorlayan, belirli kalıpları ezberlemeye sürükleyen programlarda öğrencilerde başarısızlığa yol açar. Bu tür programlar öğrencileri araştırma, bilimsel düşünme, yordama, karşılaştırma ve sentez yapma yeteneğinden yoksun bırakır. Program öğrenciye sürekli bilgi yüklemeyi değil, ona bilgilenmenin yerini, yöntemini, sırasını, zamanını öğretmelidir.

Programda ifade edilen amaçların gerçekleşmesi kullanılan öğretim yöntemlerine bağlıdır. Ders uygun yöntemle işlenirse amacına ulaşır. Yöntem, dersin amacını en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş hareket tarzıdır. Bir ilişkiler ağı olan dersin etkili olması için derse etki eden içerik, öğrenci, öğretmen, ders araçları, zaman ve dersane özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Her zaman, her yerde geçerli, objektif ve öğrenilebilir, her öğretmen tarafından kullanılabilir, bütün öğretim materyallerine uygun düşen bir yöntem yoktur. Öğretmenlerin hangi düzeyde, hangi özelliklere sahip öğrencilere, hangi davranışları kazandırmak için, hangi araç-gereç ve yöntemlerin, hangi koşullarda, hangi ilkelere dayalı olarak, nasıl kullanılacağını önceden düşünerek, hazırlık yapmaları gerekir (Küçükahmet, 2001).

3. 3. ZAMAN YÖNETİMİ

Zamanın iyi kullanımını yüksek iş ve başarıyı beraberinde getirmektedir. Zaman yönetiminde işlerin analizi, organize edilmesi, bürokratik engellerin kaldırılması, işlerin iyi delege edilmesi, zaman kaybettirici faaliyetlerin denetlenmesi ve boş

zamanların iyi değerlendirilmesi gibi bu sistemin kurulabilmesi üretkenliğin artışı için önemli aşamalardır. Bu tür bir değerlendirmenin iyi yetişmiş, nitelikli yöneticilerle yürütülebileceği gözden kaçırılmamalıdır. Bir yöneticinin başarısı ile başarısızlığı arasındaki ayırıcı çizgi, zamanını ne kadar iyi yönettiği konusunda ortaya çıkar. “Zamanın değeri ve doğru kullanımı öyle bir şeydir ki, bunu pek az kişi tam olarak bilmektedir. Herkesin ağzında dolaşan bir konu olmasına rağmen pek az insan bunu uygulamaktadır. Avrupa’da her köşeye konulmuş olan güneş saatleri, herkesin zamanının değerini hatırlamasını ve bunu iyi değerlendirmesinin ne kadar önemli olduğunu ya da kaybedilen zamanın geri gelmeyeceğini anlamasını sağlamaktadır (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

3. 4. İLETİŞİM

Her psikolojik iletişimde olduğu gibi öğretmen-öğrenci iletişimini de şekillendiren temel iletişim modelidir. Öğretmen, sınıfta her zaman öğrenciyi dersin konusuna güdülemelidir. Öğretmen, sınıfta öğrencinin yeteneklerini belirleyici ve özgüvenini artırıcı bir iletişim ortamı sağlamalıdır. Öğretmen-öğrenci iletişimi, diğer kişiler arası iletişim biçimlerinden farklı olarak, kendine özgü nitelikler taşımaktadır (Sarı, 2002).

Sınıf içi iletişim, tanışma ile başlar. Öğretmen öncelikle kendini tanıtmalı ve öğrencileri ile birlikte olmaktan mutlu olduğunu belirtmelidir. Tanışma, öğretmen için hem öğrenciler hakkında bilgi almak, hem de sınıf iklimini yumuşatmak için iyi bir fırsattır. Öğrenciler açısından ise, insan olarak önemsenmesinin ve özgüven geliştirmenin en iyi fırsatlarından biridir (Aydın, 1998; Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

İletişimde dilini iyi kullanamayan öğretmenin, öğrenci başarısına katkı düzeyi düşer. Öğrenci öğretmenin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir. Bu, öğretmenin kısa cümlelerle, amaçla tam binişen, öğrenci düzeyine uygun konuşmasını gerektirir. Sınıftaki herkes, öğretmenin konuşmasından aynı anlamı çıkarabilmelidir. Yanlış anlayan yanlış, eksik anlayan eksik davranır.

Dil kullanmanın başka bir boyutu seslendirmedir. İyi bir konuşmacı, söylediği tümcenin her sözcüğünü, sözcüklerin her harfini, sözcük ve harfleri yutmadan, ses olarak çıkarmalıdır. Bu ses, öğrencileri rahatsız edecek kadar yüksek, en uzak köşedeki öğrencinin duyup anlayamayacağı kadar alçak olmamalıdır. Yutkunma, öksürme, geçici ses takılmaları durumunda öğretmen sözünü yinelemeli, öğrencilere arkasını dönmeden konuşmalıdır. Öğrencilerin de konuşurken sınıfa yüzlerini dönmeleri, işitme ve anlamayı kolaylaştırır. Aksi durumlarda öğrenci anlamadığını, işitemediğini söylemeye de çekiniyorsa, konuşma amacına ulaşamayacak, öğretmen “söyledim, anlaşıldı” yanılışına düşebilecektir.

İletişim yönetimi, öğrencilerin alay edilmeden, utanıp sıkılmadan, zarara uğramadan, sınıf etkinliklerine gönülden katılmalarını sağlamalıdır. İletişimde, neyin, nasıl söylendiği önemlidir. Söylenenler karşılıklı saygı belirtmeli, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı olmamalıdır. Öğrenciye verilen önem ve değer, söylenenlere de yansınmalıdır (Başar, 1997).

Sınıfı, etkili bir biçimde yöneten öğretmenden şu davranışlar beklenir:

- Hem öğreteceği konuya hem de öğretme becerisine ayrı ayrı sahip olmalıdır. Çünkü öğrenciler konuyu iyi bilen ve öğreten, kendine arkadaşça davranan bir öğretmeni severler.
- Başarılı bir öğretim iki yönlü iletişimle gerçekleşir. Yani öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin söylediklerini iyi anlamalıdır.
- Öğretmenin sınıftaki görevi motive ediciliktir. Çünkü önce güdülenme olmalıdır öğretim için. Öğretmen teşvik edici ödüllere başvurmalıdır.

Öğrencilerin istenilen davranışı sergilemesi için, öğretmenden beklenen davranışlar şunlardır;

- Ana dilini çok iyi bilmelidir.
- Sınıfta sürekli hareket halinde olmalıdır.
- Derse zamanında girip çıkmalıdır.
- Ders sonunda değerlendirme yapmalıdır.
- Öğrencileri sevdiğini belirtmelidir.

- Sık sık velilerle görüşmelidir.
- Öğrencilere isimleriyle hitap etmelidir.
- Günlük ders planıyla derse girmelidir.
- Derse hazırlıklı gelmelidir.
- Sınıfta adil olmalıdır.
- Etkili iletişim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Görsel araçlarla ders işlemelidir.
- Sessizliği sağlamalıdır.
- Öğretmen konuşma yeteneğini geliştirmelidir.
- Ders iyi bir şekilde planlanmalı.
- Öğrenci ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmelidir.
- Öğrencinin ilgisini dağıtan durumlar ortadan kaldırılmalıdır.
- Göze ve kulağa hitap eden araç-gereçler durumlar ortadan kullanılmalıdır.
- Zor ve çok teknik olan öğretim araçları kullanılmalı (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

3. 5. DAVRANIŞ DÜZENLEMELERİ

Davranış düzenleme süreci; sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesini, sınıf ikliminin olumlulaştırılmasını, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanmasını, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesini kapsar (Başar, 1999).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerilerine bağlıdır. Eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması gerekir. Olumsuz öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu tip sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini derse yöneltebilir. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmesi gerekir (Erol, 2006).

Baloğlu (2003), “Türkiye’de İlköğretim Birinci Kademe Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri” isimli araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranış yönetimi yeterliği açısından orta düzeyde

olduklarını saptamıştır. Araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda eğitime ihtiyaçlarının bulunduğu ve bunun da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında yapılacak bazı düzenlemeler ile giderilebileceği önerilmektedir.

Gündüz (2001), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” isimli çalışmasında öğretmenlerin sınıfın fiziki ortamının yönetiminde % 53 oranında bazen yeterli, öğretimin yönetiminde % 59 oranında bazen yeterli, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde % 51 oranında bazen yeterli, zaman yönetiminde % 63 oranında bazen yeterli, davranış yönetimi boyutunda % 55 oranında bazen yeterli olduğunu tespit etmiştir.

4. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır:

1. Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri: Öğrencilerin geldikleri çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ve öğrencinin toplumsallaşmasındaki etkisi, sınıf yönetiminde temel etkiye sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin gereksinimleri ve yapısı, sınıf içi davranışlarına yön veren önemli etkenlerdendir. Gecekondu, köy, gelişmiş bölge gibi ailenin yerleşim yeri öğrencinin en yakın çevresini oluşturmaktadır. Ayrıca, ailenin eğitim, gelir düzeyi gibi etmenler çocuğun toplumsallaşmasında temel etmenlerdir (Celep, 2004).

Bu anlamda okul, toplumsal çevrenin temel niteliklerini yansıtan bir örneklem olarak değerlendirilebilir. Buna göre, kısaca davranış değişikliği yaratma süreci olarak tanımlanan eğitimin, aynı zamanda toplumsal çevreye dönük bir etkinlik olduğu söylenebilir. Okulda değişik davranış örüntülerine sahip olan öğrenciler, farklı toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri yansıtmaktadır. Esasen davranışın toplumsal çevreden soyutlanarak çözümlenmesi beklenemez (Aydın, 2004).

2. Okulun yönetim yapısı: Yönetim, okul iklimi yapısı ve oluşumunda yer alan mesleki destek gibi konulardan ayırmak olanaklı değildir. Yapılan

araştırmalarda, öğrenci davranışına ve öğrenmesine birçok değişkenin etki ettiği saptanmıştır (Celep, 2004).

Okul yöneticisi tarafından biçimlendirilen okulun yönetim anlayışı doğrudan öğrenci davranışını etkiler. Sınıf yönetimi de büyük ölçüde okul yönetiminden etkilenmektedir. Okul yöneticisinin otokratik bir yönetim biçimini benimsemesi, okulla ilgili oluşturulacak bütün politika ve kararlar üzerinde etkili olacaktır. Baskıcı bir okul yönetimi biçimi uygulayan okul müdürü, öğretmenleri karar verme sürecine katmayacaktır (Çelik, 2008).

Eğitimin yapısı ve niteliği gereği okul demokratik bir yaklaşımla yönetilmelidir. Ayrıca esnek yapılanmış ilişkilerin, katılımcılığın ve empatik iletişimin okul yönetiminin en önemli özellikleri olduğu açıktır. Çünkü okul, öğrencilerin demokratik yaşamın gereklerine uygun sağlıklı birer kişilik yapısı geliştirmelerine yardımcı olmak durumundadır. Bu nedenle okul yönetimi, öğrencilerin gereksinimleri ile toplumsal yaşamın gereklerini uyumlaştırabilmelidir.

Okul yönetiminde öğretmenler de önemli bir etkidir. Bu nedenle yönetimin, öğretmenlerin moral ve iş doyumlarını gözetmesi gerekir. Öğretmenlerin beklenti ve gereksinimlerinin bilinmesi ve karşılanabilmesi ise öğretmenler kurulunun yönetsel etkinliğinin artırılmasına bağlıdır. Böylece okul yönetiminde karar sürecine etkin bir biçimde katılma olanağı bulan öğretmenlerin, mesleki tutumları gelişirken, başarı için güdülenmeleri kolaylaşır. Ayrıca bu yolla kurumda olumlu bir kültür de geliştirilebilir (Aydın, 2004).

3. Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmiş: Birçok araştırma öğretmenlerin önyargılarının karar vermelerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Önyargılarının sınıf durumuna ilişkin yorumları ile bütünleştirilerek sınıfta uygulama stratejileri geliştirdikleri belirtilmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin değer yargıları ile sınıf yönetme biçimi arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ailelerinin kökenlerindeki disiplin yaşantılarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini belirlemelerinde rol oynadığı saptanmıştır. Baskıcı bir aileden gelen bir öğretmenin,

sınıf yönetiminde gösterdiği davranışa, geçmiş aile yaşantısının etkisinin olmayacağını söylemek çok güçtür.

4. Okulun amaçlarına göre, öğretmenlerin, öğrencilere öncelikle kazandırması gereken davranışlara ilişkin inançları: Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki davranışını ve kararlarını diğer bir okul etmeni, öğrencilere özellikle kazandırılması gerek davranışlara ilişkin inançlarıdır. Okulda öncelikli amaca göre, öğretmenin sınıf yönetiminde ve öğretim sürecinde göstereceği etkinliğin niteliği değişebilmektedir.

Ayrıca, öğretmenin sınıfta sahip olduğu öğretim araç-gereci, fiziksel koşullar, öğretim ortamına göre öğretim konusundaki amacına dayanak oluşturan inançları gelişir. Örneğin; yeterli araç-gerece sahip olmayan, yeterli yönetim desteği ve öğretim ortamına sahip olmayan bir öğretmende, “Bu koşullarda ancak bu kadarı yapılabilir” gibi bir inanç gelişebilir.

Bu bağlamda, öğretmenler, belirlenen amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak sınıf ve öğretim ortamını düzenlemektedir. Konuya bir başka açıdan yaklaşıldığında, öğretmen yetiştiren bir öğretim kurumunda, öğreticinin birinci amacı öğrencide öğretmen adayına uygun bir davranış geliştirmek olmalıdır. Ancak, uğraşısı madde olan bir başka mesleğe yönelik işgücü yetiştiren okullarda ise (mühendislik), işin teknik yönü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, sınıf ortamında öğretim etkinliğinin niteliğine ve amacına göre, toplumsal veya teknik boyuta yer verilir. Sınıfta iklim oluşturma, öğrencileri güdüleme, olumsuz davranışları önleme konusunda hangi yaklaşımın kullanılacağı düşünüldüğünde, eğitsel amaçlar bundan etkilenir.

Öğrencilerin daha etkili olarak etkileşimde bulunması ve işbirliği için, öğrenci öğrenmesi üzerinde odaklaşan sınıf yönetimi, yalnızca sınıftaki davranış açılarından zengin tutum kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin önemli yaşam becerilerinin geliştirilmesine yardım edebilir.

5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eğitimi: Yapılan bir çok çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi alanında çok zayıf yetiştirildikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır. Bunun en belirgin

kanıtlarından birisi, öğretmen adaylarının, yetişme sürecinde öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüşe sahip olmalarına karşın, öğretmenliğe başladıktan sonra, özellikle sınıf yönetimi konusunda katı ve baskıcı denebilecek bir davranış biçimi sergiledikleri saptanmıştır. Bunun en büyük nedenlerinden birisi öğretmen adaylarının yetişme sürecinde uygulamadan uzak, yeterli beceriyi kazanmadan mezun olmalıdır.

6. Okulun başarısızlığında öğrenci riski: Öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal, duygusal becerilerini geliştirme konusunda 5 temel alanda karşı karşıya kaldıkları sıkıntıları şöyle belirtilmektedir.

- Öğrencilerin kişisel sorumluluk duygusunu geliştirme ve öğrenme süreçlerini daha iyi kavrama konusunda yetersiz kalmaları; öğrencilerin okul dönemine kadar geçen önceki toplumsallaşma sürecinde, yetiştikleri çevre kişisel sorumluluk duygusu geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu kişisel sorumluluk duygusu, öğrencinin öğrenme davranışını ve öğretmenin sınıf yönetimi davranışı etkileyebilmektedir.

- Öğrenci davranışını etkileyen dışsal etmenlerin öğrenci davranışı üzerinde zaman zaman odak konumuna gelmesi, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünü zayıflatması; öğrencinin okul dışı yaşantısında meydana gelebilen önemli değişiklikler, öğrencinin sınıf içi davranışını etkileyebildiği gibi, başarı düzeyinde de ani ve önemli düşmelere neden olabilir. Örneğin; babası veya annesini trafik kazasında kaybeden bir öğrenci, psikolojik bunalıma girebilir.

- Düşük benlik olgusu, öğrencinin sınıf içi davranışında önemli bir yer tutmaktadır. Kendine güvenmeyen, kendisini yetersiz olarak algılayan bir öğrenci, sınıf içi davranışlarında çekingenlik gösterir ve öğrenme karşı da isteksiz bir tutum sergiler. Bu durum ise öğretmenin işini daha da güçleştirir.

- Öğrencinin düşük düzeyde geliştirilmiş toplumsal bilinç duygusu ile diğer insanların duygularını ve bakış açılarını anlama konusundaki yetersizliği; toplumsal bilinç duygusu yeterince gelişmemiş bir öğrenci, öncelikle sınıfta diğer öğrencilerle işbirliği yapmaktan kaçınır. Ayrıca, ortak kuralları benimseme yerine, kendi çıkarına

uygun olan kuralları ön plana çıkarma eğilimine girer. Bu ise her şeyden önce toplumsal bir özellik gösteren sınıf ortamını olumsuz biçimde etkiler. Öğrenme öncelikle işbirliğini gerektirir.

- Öğrencinin sorun çözme becerisindeki yetersizlik, kendine güven ve kendine saygıyı zenginleştirme yetersizlik; öğrencinin karşılaştıkları sorunların çözümünde hazıra konmuş olmaları, kendilerinin bir sorunun nasıl çözüleceği konusunda yetersiz kalmaları, öğrenci başarısızlığında önemli yer tutmaktadır. Ülkemizin geleneksel toplumsal yapısında, çoğun karşılaştığı sorunları çözmelerine yardımcı olmak yerine, anne-baba kendi çözüm önerilerini çocuğa sunmaktadır. Böyle bir toplumsal yapıda, öğrenciye sorun çözme becerisi kazandırmak öğretmen için güç olmaktadır.

7. Güç-kontrol sorunları: Kontrol, okulların temel sorunudur. Çünkü, okul dışında rahat davranma özgürlüğüne sahip olan öğrenciden, okulda sınırlı bir özgürlük içerisinde görevini yerine getirmesi istenir. Öğrenciler kişisel gereksinimlerinin karşılandığı ve bunun devam ettirildiği bir çevrede bulunmak ister.

Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra öğrenci öğretmen iletişimine sınırlama getirmesi, öğrencinin kendisini ifade etmesini engellediği gibi, sınıfta öğrenmeden çok, kontrol eyleminin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra sınıfta daha yetkeci bir tutuma sahip olmaları bu yargıyı doğrular nitelikte görülmektedir. Bu açıdan aday öğretmenlerin sınıf içindeki çift yönlü iletişime sınırlandırma getirmesi, bir ölçüde daha gözetimci bir kontrolün doğmasına kaynaklık etmektedir.

Ancak, aday öğretmenlerin öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra genel öğretim yeterlik duygusunda düşme, kişisel öğretim yeterlik duygusunda yükselme görülmektedir. Hizmet öncesinde yüksek olan mesleki öğretim yeterliğinde, mesleğe başladıktan sonra düşüş yaşanması, büyük ölçüde öğretmenlik eğitimindeki uygulamanın yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü, uygulama yetersizliği, aday öğretmenlerde hizmet öncesinde gerçekçi olmayan bir iyimserlik yaratmaktadır. Ancak, mesleğe başladıktan sonra gerçek dünya ile karşılaştıklarında hayal kırıklığına uğramaktadırlar ve böylesi bir durumda, kişisel yeterliklerini kullanarak sınıf içerisinde etkilerini artırabilme yolunu seçebilmektedir (Celep. 2004).

5. SINIF YÖNETİMİ ve TEKNOLOJİ

5. 1. BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNDEKİ GELİŞMELERİN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Öğrencinin dünyası, okul ve aile arasında sıkışıp kalmamaktadır. Özellikle televizyon öğrenci için çok çekici bir araçtır. Öğrenci televizyonun gizemli ve renkli dünyasına girerek zamanının büyük bir kısmını bu aracın başında geçirmektedir. Kanal sayısının artması, seçenek sayısını artırmıştır. Ancak kanal sayısının artmasına rağmen, eğitsel içerikli televizyon yayınlarının sayısında bir artma olmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin çizgi filme düşkün olması, onların sosyal etkileşimlerini zayıflattığı gibi, yorum gücünü de köreltmektedir. Şiddet içerikli çizgi filmler ve diğer sinema filmleri öğrenciyi saldırganlığa yöneltmektedir.

Bazı ailelerin çocuklarının zamanını çalan ikinci önemli araç, bilgisayarlardır. Bilgisayarlar da televizyon gibi, çocuklar açısından çekici görünen araçlardır. Özellikle çocuklara yönelik CD oyunları, küçük çocukları ve ergenleri çekmektedir. Saatlerce bilgisayar oyunları karşısında yorulan çocuklar, öğrenmeye ve sosyal etkileşimde bulunmaya yeterince zaman ayırmamaktadır. Çok önemli bir eğitim aracı olmasına rağmen, bilgisayarın bu renkli dünyası, öğrencileri farklı iklimlere taşımaktadır.

Bilgisayarda internet bağlantısı varsa, öğrenci sanal dünyanın bir yolcusu olmaktadır. Saatlerce değişik bilgi sitelerinde internet yolculuğuna zaman ayırmaktadır. İnternet ortamında gezinen öğrenci, bazen zararlı bilgi sitelerine de girebilmektedir. Ahlaki açıdan uygun olmayan bu zararlı internet siteleri öğrencilerin ahlaki gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Günümüz öğrencisi bilgisayara bağımlı kalmış, sonuçta oturan insan tipi meydana gelmiştir. Oturan insan (homoseden) için sosyal çevre eskisi kadar anlam taşımamaktadır. Bilgisayar ve internetin renkli dünyası, onun için yeterli olabilmektedir. Öğrenci bu bilgisayar dünyasına öyle dalmaktadır ki, aile içindeki yakın olaylara bile kayıtsız kalabilmektedir.

Yakın zamana kadar cep telefonlarının bu kadar yaygınlık kazanacağını kimse tahmin edemezdi. Sınıf yönetimi açısından yaşanan teknolojik bir sorun da öğrencinin cep telefonunu açık tutarak sınıfta oturmasıdır. Öğretmenlerin uyarmasına rağmen, öğrenciler cep telefonlarını açık bırakarak sınıflara girebilmektedir. Bir cep telefonun çalması, sınıfın doğal dengesini ve uyumunu bozmaktadır (Çelik, 2008).

Öğrencinin kolaylıkla eriştiği bilgilerden bir kısmı onun öğrenmesini kolaylaştırmakla birlikte, erişilen bilgilerin öğrencinin düzeyine göre ayırt edilerek öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak bir mekanizma henüz mevcut değildir. Bir başka deyişle, bu durum, bilgiye ulaşılırken özellikle çocukların gelişiminde onları olumsuz etkileyecek içeriğin de çocuklara açık olması anlamına gelmektedir. Çocukları, olumsuz etkilerden yasaklamalar ya da bir takım yönetsel önlemlerle korumanın hemen hemen imkânsız olduğu bir durumda, çocuklarda öz-denetim ve kontrolün önemi daha da artmaktadır.

Toplumsal yaşamdaki tehditler, belirsizlikler ve kaotik ortam gençler için yetişkinlerin yöntemlerini ve çözümlerini etkisiz kılmaktadır. Geleceğin kestirilemediği, bugünün problemlerinin bile çözümlenemediği bir toplumsal ortamda, öğrencilerin, okulda öğretilenlerin öğrencileri geleceğe hazırladığı çok da söylenemez. Çünkü, öğrencilerin geleceği nasıl gördükleriyle, bugünkü tutum ve davranışları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Eğer, öğrenciler okula devam etmenin, kendi gelecekleri için hiçbir anlam taşımadığını düşünüyorlarsa, bu durumun öğrencilerin öğretimi olumsuz etkileyecek davranışlar göstermeleri kadar doğal bir sonucu olamaz. Bu nedenle öğretmenlerin içerik, materyal ve yöntemlerin bugün ve gelecekle ilişkisini kurmak için daha çok çaba harcaması gerekmektedir (Karip, 2005).

Eğitim amaçlı teknoloji kullanımında sınıf yönetimi becerisi boyutunu vurgulayan çalışmalardan bir tanesi Vannetta ve O'Bannon (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler için bir teknoloji yaygınlaştırma modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre teknolojinin yaygınlaştırılmasının belli şartları bulunmaktadır. Bunların arasında teknoloji kullanımında ortak bir vizyon oluşturmak, teknolojiyi kullanmada birbirine destek olmak amacı ile takım çalışması oluşturmak, uzun vadeli teknoloji entegrasyonu ile ilgili beklentilerin dile getirilmesi

vb. yer almaktadır. Bu şartlardan bir tanesi de öğretmenlerin teknoloji kullanılan sınıflarda sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek amacı ile hizmet içi eğitim almalarıdır (Muir-Herzig 2003).

Brandt ve Lonsdale (1996), Elektronik Toplantı Sistemi (ETS) teknolojisinin kullanımı ile ilgili bir lisede çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ETS teknolojisi sayesinde sınıfta daha aktif ve işbirlikli öğrenmeye dayanan bir ortam oluşturulmak istenmiştir. Bu araştırmanın vaka çalışması kısmında ETS' nin dönem boyunca nasıl kullanıldığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ETS kullanılan sınıfta öğrencilerin, kullanılmayan sınıfa göre, daha başarılı olmalarının yanında birçok sınıf içi disiplin probleminin de ortadan kalktığı görülmüştür.

İlköğretimde teknoloji kullanılan bir Sosyal Bilgiler dersinde sınıf atmosferini inceleyen bir çalışmada araştırmacılar, genel olarak ve özellikle de teknoloji kullanıldığında sınıf atmosferine etki eden faktörleri incelemiştir. Toplam 14 sınıfta 306 ilköğretim öğrencisinden elde edilen anket ve gözlem formları incelenmiştir. Yapılan analizler göstermiştir ki, derste teknoloji kullanıldığında, sınıf atmosferine en fazla etki eden faktörlerin başında sınıftaki öğretmen kontrolü gelmektedir. Yani teknoloji kullanılan sınıflarda öğretmen kontrolü önemli bir yer tutmaktadır. Disiplin problemi olan sınıflarda öğretmenler, derslerde teknoloji kullanarak öğrenci merkezli aktiviteler yapmak yerine öğretmen merkezli yöntemler izleyerek ders işlemektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin derslerde teknolojiyi sınırlı olarak kullanmasının en önemli nedenlerinden bir tanesi de disiplin problemleri ile ilgili endişeleridir.

Sınıf yönetimi problemlerinden bazıları da kullanılan eğitim yazılımına göre değişebilmektedir. Mesela, eğer bir oyun yazılımı kullanılıyorsa, öğrenciler sınıf içi aktiviteleri yerine getirmek yerine sadece oyun oynamak için bu oyun yazılımını kullanabilmektedirler. Mesela çok kullanıcı oyun programlarını öğretmen çok iyi takip etmelidir çünkü çocuklar birbirlerine kötü sözler söylemekte ve uygun olmayan davranışlar sergileyebilmektedir (Green ve Mc Neese, 2007).

Öğretim teknolojileri kullanılan sınıflarda öğrenciler izlenirken, eğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmeye çalışır, sınıf yönetimi

yaklaşımlarını değiştirmez ve çocukların kendi kendilerine çalışmalarını tamamlayabilecekleri varsayılırsa, teknoloji entegrasyonunda engelleyici problemler ortaya çıkabilmektedir (Ertmer, 1999). Sonuç olarak, bilgisayarı sınıf içinde bir öğretim aracı olarak kullanmaya engel olan etmenler arasında, müfredat yoğunluğu, teknoloji altyapısının yetersizliği ve öğrenci test sonuçlarının yanı sıra sınıfın iyi yönetilememesi de gelmektedir (Mucherah, 2003).

6. ÖZYETERLİK

Öz-yeterlik, Sosyal Öğrenme Kuramının anahtar kavramıdır. (Bandura, 1986). Öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997).

Bandura (1995)'ya göre öz-yeterlik inancı, birbiriyle etkileşim halinde olan dört bilgi kaynağına dayanır. Bunlar:

1. Geçmiş Deneyimler
2. Dolaylı Yaşantılar
3. Sözel İkna
4. Duyuşsal Deneyimler

Öz-yeterlik inancı, bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylarda performanslarını ortaya koyma potansiyelleri hakkında kendilerine ilişkin inançlarıdır ve bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve nasıl güdülendiklerini belirlemektedir (Bandura, 1995). Öz-yeterlik inancı, öğretmen eğitiminde özellikle mesleki bilgi, beceri ve tutum boyutlarında önemlidir. Öğretmen adayları göreve başladıklarında öğretimi planlama, konuya uygun yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri seçme, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlama, öğrencilerin öğrenme sorunlarıyla başa çıkma ve sınıf disiplinini sağlama gibi konularda uygulama yapma, sorunları fark etme ve çözüm üretme görevlerini üstleneceklerdir. Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları zor durumlarla başa çıkmalarını ve çözüm üretmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-

yeterlik inançlarının tespit edilmesi, geleceğe yönelik yardıma yapabilme açısından önemlidir (Üstün ve Tekin, 2009). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler bir işi başarmak için büyük çaba harcarlar, karşılaştıkları sorunlar karşısında yılgınlık göstermezler, başarılı bir sonuç elde etmek için ısrarlı ve sabırlı davranırlar (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Korkut (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğunu görmüştür.

Ashton (1984), öğretmenlik öz-yeterlik inancını “öğretmenlerin; öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin öğretim konusunda daha azimli oldukları ve sınıf yönetimlerindeki başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990; Sparks, 1983).

Bilgisayarların öğretimde kullanılmaya başlamasıyla, bilgisayar kullanımında öğretmen yeterlikleri çok büyük önem kazanmıştır. Bilgisayar öz-yeterlik inancı “kişinin bilgisayar kullanma konusunda kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır ve bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli oldukları görülmektedir. (Karsten ve Roth, 1998). Bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin bilgisayar kullanmayı daha çok istedikleri ve bilgisayarla yapılan etkinliklerde daha yüksek performans gösterdikleri görülmüştür (Hill, Smith ve Mann, 1987; Karsten ve Roth, 1998; Compeau ve Higgins, 1995; Harrison, Rainer, Hochwarter ve Thomson, 1997). Kocasaraç (2003), yaptığı çalışmasında Müfredat Laboratuar Okulu öğretmenlerinin bilgisayarlarla öğretime ilişkin yeterlik düzeylerini “oldukça yetersiz” gördüklerini bulmuştur.

7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

7. 1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Eroldoğan (2007), kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında bilgisayar teknolojilerinden windows, dos, word, power point, excel, tarayıcı, dijital kamera, cd-rom, data show, projektör, multimedya, yazıcı, flash bellek ve hareketli panolar kullanımında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulamamıştır.

Akkoyunlu ve Orhan (2003), “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar kullanma öz yeterlik inanç ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Üst düzey bilgisayar becerilerinde ise erkekler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Teknoloji yeterlikleri öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Seferoğlu, 2004). Güven (2006), “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Kazandırdığı Yeterlikler Yönünden Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanla ilgili yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını; öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili çoğu yeterlikleri kazandıklarını, ancak psiko-motor alanla ilgili yeterliklerin çoğunu kazanamadıklarını saptamıştır.

Kocasaraç (2003), “Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin bilgisayarla öğretime ilişkin kendilerini yeterli görmediklerini, bilgisayar okur-yazarlığında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını saptamıştır. Yapılan başka bir çalışmada cinsiyetlerine göre bilgisayar teknolojilerinin kullanımında erkek öğretmenlerin lehinde önemli fark bulunmuştur. İnternet temelli teknolojilerin kullanımında ise cinsiyete göre önemli bir fark bulunamamıştır (Ulaş ve Ozan, 2010).

Keskin (2008), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyete göre “Bilişim Teknolojileri Okur Yazarı” olma durumları arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Korkut (2009), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutundaki algılarının “iyi” düzeyde olduğunu; “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutlarındaki algılarının “ok iyi” düzeyde olduğunu; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarındaki algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Denkdemir (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama” adlı tez çalışmasında, cinsiyet grupları arasında öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerinin farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Yine benzer biçimde Burç (2006), ubuku ve Girmen (2008), öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Farklı olarak ise, Ayar ve Arslan (2008), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performanslarını araştırdıklarında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi performans düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Erol (2006), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri yerine getirip getirmediğine yönelik görüşlerinde ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere yönelik görüşlerinde “cinsiyet” değişkeni açısından kadın öğretmenlerin daha olumlu olduklarını tespit etmiştir. İlgar (2007) da yaptığı araştırmada benzer şekilde kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puan ortalamalarını, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), “ İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması” adlı araştırmada İlgar (2007), ile Ayar ve Arslan (2008)’a paralel olarak kadın öğretmenlerin ortalamalarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu durumun sebeplerinin araştırılması için kitap okuma ve kursa/seminere gitme veya ders alma açısından kadın ve erkek öğretmenler karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla kitap okumakta ve kursa/seminere gitme veya ders alma oranları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Demirtaş ve Özer (2007), “Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi” adlı çalışmada zaman yönetimi alt boyutlarından zaman planlaması ve zaman harcattırıcılar boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Zaman Yönetimi alt boyutlarından zaman harcattırıcılar alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre, öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu verilerden hareketle kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre zamanı daha iyi planladıklarının, zaman harcattırıcılardan kaçındıklarının söylenebileceğini ifade etmişlerdir.

Literatürde, cinsiyetin sınıf yönetimi bakımından farklılaştığı çalışmaların varlığı, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının farklılığı ile de açıklanabilir. Kutlu (2006)’nun yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha sık olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha az olması, erkek öğretmenlerin baskıcı bir sınıf ortamı oluşturması ile açıklanmaktadır. Kadın öğretmenler sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları ile daha fazla karşılaştıkları için ödül ve ceza içeren yöntemleri daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları az yer tutmasına karşın, öğrenci devamsızlığı ve saygısız davranışlar ile daha fazla karşılaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin, erkek öğretmenlerden korkmaları, onlara olan sevgilerinin azalmasına neden olmakta, mazeretsiz devamsızlık ve saygısız davranışlar sergilemektedirler.

Güven ve Cevher (2005), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleki bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik eğitim durumları günümüz şartlarına ve ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni atılan öğretmenlerin kendilerinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı, ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması; mesleğine daha fazla yılını vermiş öğretmenlerin ise zaman içerisinde çok deneyim kazanmış, öğrencileri tanıma ve buna göre tutum geliştirme, etkinlikleri planlama, yürütme ve sınıf düzenini sağlama konusunda daha becerikli olmaları kıdem yılı açısından sınıf yönetimi beceri düzeyinde beklenen davranışları nötrlemiş olabilir.

Ayar ve Arslan (2008), öğretmenlerin ‘sınıf yönetimi performansına’ ilişkin puanlarının hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet yıllarının ‘sınıf yönetimi performans’ becerilerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Hizmet yılına göre sonuçlar incelendiğinde, 21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi performansı düşük çıkmıştır. Artan hizmet yılı ile daha yüksek olması beklentisinin aksine, bu öğretmenlerin sınıf yönetimi performansının, daha düşük düzeyde olması ilginçtir. Bu çerçevede, öğretmenlerin artan hizmet yılı ile kendilerini yeni durumlara uyarlama ve eğitimdeki gelişim ve ilerlemeleri yakından takip edebilme konusunda geri kaldıkları düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

Çubukçu ve Girmen (2008), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre, sınıf yönetimi becerilerinin; “Planlama”, “Amaçlı Davranış” ve “Sınıfta Davranış Yönetimi” alt boyutlarında meslekteki hizmet süresinin etkili bir faktör olduğunu görmüşlerdir. Bu bulgudan yola çıkarak, “Amaçlı Davranış” boyutundaki becerilere ilişkin, öğretmenlerin dersin amaçlarının farkında olmaları, önemli olan öğrencileri dersin amaçlarının gerçekleşmesine yönltebilmeleri ve amaçların eğitim amaçlarının bir önkoşulu görmeleri açısından meslekteki hizmet süresinin etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin “Sınıfta Davranış Yönetimi” açısından, öğrenci ilgilerini dikkate alması, davranışa odaklanması, öğrencinin kendi davranışının

sorumluluğunu taşıması ve değerlendirebilmesini sağlaması, öğrencisiyle birlikte öğrencisi için gerekli olan yeni davranışları planlaması ve davranışları ile ilgili dönütler vermesi vb. etkinlikleri düzenleyebilmeleri açısından meslekteki hizmet süresinin önemli olduğu düşünülebilir.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008), “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi” adlı araştırmada, kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, genel olarak daha alt kıdeme sahip olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından niteliklerinin daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Erol (2006), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri yerine getirip getirmemede ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerde 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha olumlu tutum ve davranış sergilediklerini tespit etmiştir.

7. 2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Muir-Herzig'in (2004) yaptığı çalışmada sınıfta teknoloji kullanımında öğretmenlerin teknolojiye şüpheli ve tedirgin yaklaştıkları, geçen süre zarfında giderek daha fazla benimsemeye başladığı görülmüştür. Bu benimseme sürecinde öğretim teknolojileri var olan kitap odaklı ders anlatımına destek olarak kullanılmakta olup bu durumda öğrenci başarısında herhangi bir anlamlı bir artma ya da azalma görülmemekte, öğrencilerin kendilerine güven ve motivasyonları sağlam olup öğrenci katılımı genel olarak yüksek ve disiplin problemlerinin az olduğu görülmüştür. Öğretim teknolojilerini kullanma sürecinde öğretmen deneyim kazandıkça ve geleneksel sınıf uygulamalarına entegre ettikçe öğrencilerin üretkenliklerinin ve verimliliklerinin arttığı, hızlarını kendilerinin belirlediği ve öğrenme sürecinin bir parçası haline geldikleri saptanmıştır. Öğrenciler bireyselleştirilmiş öğretim ile kendi ihtiyaçlarının farkına varmış ve öğretmenler yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin daha fazla zaman ayırabilmiştir (Adams, 1992). Cohen (1997) paralel biçimde ders içeriğine teknolojiyi doğrudan entegre ettikçe ve teknolojiyi bir araç kullanmada yollar geliştirdikçe sınıf iklimlerinde daha az disiplin

sorunlarının görülmekte olduğunu ve öğrenci-öğretmen ilişkisinde etkileşimin daha arttığı belirtilmektedir.

2007 bahar yarıyılında Tennessee Lisesindeki eğitimciler, Tamamen web tabanlı bir eğitim metodu uygulayarak, disiplin problemleri olan öğrenciler için olduğu kadar, zamanında mezun olmak için gerekli krediye sahip olmayan öğrenciler için de alternatif bir öğretim şekli e-öğrenme modeli geliştirmişlerdir. Biliyoruz ki öğrencilerin disiplin problemleri sınıf içinde öğrenmeyi sekteye uğratar (public Agenda.org, 2004). Sınıflarda öğrencilerin disiplin problemleri tüm öğrencilerin öğrenmesine bir engeldir. Sınıflardan disiplin problemleri kaldırılarak, tüm öğrencilere öğrenmek için tehdit edici olmayan, güvenli bir ortama sahip olma fırsatı verilir. Ders içeriğinin internet üzerinden verilmesi hem sağlık problemleri nedeniyle okula gelemeyen, hem de disiplin problemi olan öğrenciler için faydalıdır. Tennessee Lisesindeki e-öğrenme uygulaması sonucunda beklendiği üzere mezuniyet oranları artmış, ders programı çakışmaları azalmış, öğrencilerin kendilerini geliştirmesine fırsat yaratmış, disiplin sorunları ve ek kaynaklar kullanımı açısından pozitif bir etkiye neden olmuştur. Bu e-öğrenme sistemi, geleneksel sınıf ortamından uzaklaşması kesinleşen disiplin problemlerine sahip öğrenciler için bir disiplin stratejisi olarak da kullanılmıştır. Disiplin kayıtlarına göre, bu vaka analizi boyunca, "öğretmene karşı uygunsuz bir dil kullanma" dan "sınıf içi ödevlerini tamamlamayı asice reddetme" ye kadar uzanan davranış sorunları nedeniyle 5 öğrenci uzaklaştırılmış ve okul öğretmenlerinin olduğu bir bilgisayar laboratuvarına yerleştirilmiş ve e-öğrenme yoluyla eğitim görmüşlerdir. Gerçekten de bu model sonucunda bu öğrenciler kendi öğrenmelerine devam etme şansı buldular ve geri kalan öğrenciler de disiplin problemleri nedeniyle kesintiye uğrayan eğitimlerine devam etmiş oldular. Sonuç itibarıyla belirgin olarak e-öğrenme modeli öğrencilerin, mezuniyet oranlarının artmasında, ders programların çakışması gibi problemlerin önüne geçilmesinde, disiplin problemlerini alternatif çözüm yolu bulmasında ve öğrencilerin kendini geliştirmeleri için ek kaynak sağlamasında faydalı olmuştur (Henley, 2009).

Benzer şekilde, Teksas'ta 5000 öğrenci ile yapılan 4 yıllık bir çalışma sonunda, dizüstü bilgisayarı olup eğitim programlarına katılan öğrencilerin dizüstü bilgisayarı olmayan okullardaki öğrencilerden daha az disiplin problemine sahip olduğu görülmüştür. Maliyet verimliliği açısından değerlendirilirse, bu programların

savunucuları, böyle programların disiplinsel eylemlerdeki azalmanın yanı sıra; ders kitabı, kağıt, vergi ve evrak işi gibi diğer alanlarda da tasarruf yaratacağını ileri sürerler (Goodwin, 2011). Başka bir deyişle, birebir dizüstü bilgisayar kullanımı, öğrenme ve öğretme açısından büyük fırsatlar ve kaynaklar sunmaktadır. Ancak aynı zamanda dijital okur-yazarlığa dair endişeler ve bilgi teknolojisine olan aşırı bağımlılık korkusu gibi konuları da gündeme getirmiştir (Lei & Zhao, 2008). Avantajları çok olmakla birlikte, içinde birtakım sıkıntıları da barındırmakta olan bireysel dizüstü bilgisayar kullanımı halen yaygınlığını korumaktadır. Okul yöneticileri, özellikle öğretmen ve öğrencilerin uygulamasının ilk aşamalarında, kişisel bilgisayarların etkisinin belirsiz ve karışık olmasından doğan endişeleri değerlendirmeli ve öğretmenleri, velileri ve öğrencileri bu sorunları tartışmak, tecrübe ve düşüncelerini paylaşmak ve açık bir iletişimle çözüm bulmak için bir araya getirecek fırsatlar yaratmalıdır (Lei & Zhao, 2008).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ilköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

2. EVREN

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar il merkezinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni olan 34 ilköğretim okulundaki tüm sınıf öğretmenlerine ulaşılmış olup örneklem alınmamıştır. Araştırmanın yapıldığı okulları gösteren liste Ek-1’de verilmiştir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerisi Anketi” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi” kullanılmıştır. Her iki anket birlikte katılımcılara sunulmuştur. Anketin başında kişisel bilgi bölümü bulunmaktadır.

3. 1. UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI BECERİSİ ANKETİ

“Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerisi Anketi” ders kitabı ve literatür taraması ile oluşturulmuş ve alan uzmanlarının yer aldığı üç aşamalı Delphi değerlendirme yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonunda 227 tane genel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı yeterliliği belirlenmiştir. Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği’nde yer alan yeterlilik maddeleri bu 227 yeterlilikten seçilmiştir. Uygulamaya dayalı yeterlilik maddeleri yükleme eylem (yani uygulama) bildiren ve şu tanıma uygun yeterlikler arasından seçilmiştir: Uygulamaya dayalı yeterlilik, daha önceden öğrenilmiş bilgilerin bir amacı gerçekleştirmek için yeni bir durumda kullanılması becerisidir. Bu seçim sonucunda ölçekte yer alabilecek nitelikte toplam 44 tane yeterlik maddesi belirlenmiştir. Daha sonra bu ölçek 1595 öğretmen üzerinde uygulanarak faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 44 maddelik ölçeğin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin ölçümünde kullanılabilirlik ve geçerliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin Alfa güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur (Varank ve Ergün, 2008). Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerileri Ölçeği’ni kullanarak öğretmenler ölçekteki maddelerde ifade edilen her bir yeterliliğe ne derece sahip olduklarını (4-Kesinlikle Sahibim, 3-Sahibim, 2- Sahip Değilim ve 1-Bu Becerinin Ne Olduğu Hakkında Bir Fikrim Yok) belirtmişlerdir (Akgül, 2010). Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerisi Anketi Ek 3’de verilmiştir.

3. 2. SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ANKETİ

“Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi” literatürde benzer araştırmalardan derlenen bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Yapılan literatür taramasının sonucunda ilk olarak sınıf yönetimi becerileri üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar, Ders Süresinin Yönetimi, Davranış Düzenlemeleri ve Etkinlik Yönetimidir. Daha sonra, yine literatür verileri ışığında, her bir başlık için anket maddeleri belirlenmiştir. Ders Süresinin Yönetimi için 5, Davranış Düzenlemeleri için 19 ve Etkinlik Yönetimi için 26 madde belirlenmiştir.

Her bir başlık için oluşturulan ölçek 5'li Likert tipindedir (5-Tamamen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum). Bu çalışmada sınıf yönetimi becerilerini ifade eden üç alt başlık için oluşturulan anketler ayrı ayrı düşünülmüş, istatistiksel hesaplar toplam 50 madde için değil, her bir anket için ayrı ayrı yapılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi'nin alt boyutları olan Ders Süresinin Yönetimi, Davranış Düzenlemeleri ve Etkinlik Yönetimi'nin her birisinin alfa güvenirlik katsayısı sırası ile .87, .92 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi'nin toplamı araştırmada kullanılmadığı için toplam alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmamıştır. Güvenirlik katsayılarını hesaplamak için her bir anket 45 sınıf öğretmene uygulanmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi Ek 4'te verilmiştir.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Geliştirilen anketler ile Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek araştırmanın yapılması için gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi ile evren olarak alınan merkezdeki ilköğretim okullarına gidilmiştir. Okul idarecileriyle gerekli konuşmalar yapıldıktan sonra sınıf öğretmeni sayısı kadar anket formu bırakılmıştır. Uygulanmış olan anketler sonraki günlerde okullardan tek tek alınmıştır.

İl merkezindeki 34 ilköğretim okulundan dönüt alınmıştır. Alınan anketlerin bir kısmı çeşitli nedenlerden değerlendirilmeye alınmamıştır. Katılımcılar 147'si erkek, 153'ü kadın olmak üzere toplam 300 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden 74'ü 1-6 yıl arasında, 75'i 7-12 yıl arasında, 72'si 13-18 yıl arasında, 39'u 19-24 yıl arasında, 17'si 25-30 yıl arasında, 23'ü 30 yıldan daha fazla mesleki tecrübeye sahiptir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler SPSS 15.0 (Statistical Package Program for Social Sciences) paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler bu program yoluyla analiz edilmiştir.

Öncelikle anketlere cevap veren öğretmenler, cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre hem sayı hem de yüzde olarak rapor edilmiştir. Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerisi ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla t-test analizi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin ve kıdemlerinin sınıf yönetimi becerilerini ne derece açıkladığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

6. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu çalışmada toplam 300 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin 147 (% 49) tanesi erkeklerden ve 153 (% 51) tanesi kadınlardan oluşmuştur. Ülkemizde kadınlar sınıf öğretmenliğini erkeklere göre daha çok tercih etmektedir (bakınız Tablo 1). Tablo 2’de de görülebileceği gibi 7-12 yıl arası tecrübeye sahip olan öğretmenlerin oranı en yüksektir (% 25). Diğer yüksek oranlar sırasıyla, % 24.6 ile 1-6 yıl arası ve % 24 ile 13-18 yıl arası tecrübeye sahip olanlar oluşturmaktadır. Mesleki tecrübesi 19-24, 30’dan yukarı ve 25-30 yıl olanlar en düşük orana sahiptir. Bu oranlar sırası ile % 13, % 7.7 ve % 5.7 olarak saptanmıştır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	147	49.0
Kadın	153	51.0
Toplam	300	100.0

Tablo 2: Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Dağılımları

Tecrübe	N	%
1-6	74	24.6
7-12	75	25.0
13-18	72	24.0
19-24	39	13.0
25-30	17	5.7
30'dan f	23	7.7

Yapılan güvenilirlik analizinin sonucunda Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Beceri anketinin toplam alfa güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi'nin alt boyutları olan Ders Süresinin Yönetimi, Davranış Düzenlemeleri ve Etkinlik Yönetimi'nin her birisinin alfa güvenilirlik katsayısı sırası ile .87, .92 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi'nin toplamı araştırmada kullanılmadığı için toplam alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır.

Öğretmenlerin her iki ankete de verdikleri cevaplar cinsiyetlerine göre bağımsız t-test kullanılarak karşılaştırılmıştır. Buna göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutları ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri bakımından erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 139.38 ($ss=22.14$), kadın öğretmenlerin ise 132.07 ($ss=19.83$) olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri bakımından erkek öğretmenlerin puan ortalamaları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarındaki durum ise şu şekildedir. Etkinlik yönetimi boyutunda, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 21.70 ($ss=2.88$), kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise 21.47 ($ss=3.10$); erkek öğretmenlerin puan ortalamaları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına göre çok az da olsa daha yüksektir. Davranış düzenlemeleri boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 83.05 ($ss=8.42$), kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise 81.67 ($ss=9.12$) olarak saptanmıştır. Erkek

öğretmenlerin puan ortalamaları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ders süresinin yönetimi boyutunda ise erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 112.72 (ss=11.39), kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise 112.50 (ss=12.19)'dir. Erkek öğretmenlerin puan ortalamaları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına göre çok az da olsa daha yüksektir. Bu sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Anketlere Verdikleri Cevapların Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd.	t	P
1	Erkek	147	139.38	22.14	298	0.95	.34
	Kadın	153	137.07	19.83			
2	Erkek	147	21.70	2.88	298	0.67	.51
	Kadın	153	21.47	3.10			
3	Erkek	147	83.05	8.42	298	1.36	.17
	Kadın	153	81.67	9.12			
4	Erkek	147	112.72	11.39	298	0.16	.87
	Kadın	153	112.50	12.19			

¹Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Beceri

²Etkinlik Yönetimi

³Davranış Düzenlemeleri

⁴Ders Süresinin Yönetimi

Öğretmenlerin kıdemlerinin ve uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisini irdelemek için regresyon analizi yapılmıştır (bakınız Tablo 4). Öğretmenlerin sınıf içindeki Etkinlik Yönetimi, Davranış Düzenlemeleri ve Ders Süresinin Yönetimi becerilerinin her biri için toplam 3 regresyon modeli kurulmuştur. Üç model de anlamlı olarak bulunmuştur ($p < .05$). Aynı zamanda her bir sınıf yönetimi becerisi (etkinlik yönetimi, davranış düzenlemeleri, ders süresinin yönetimi) için kıdem ve uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Tablo 4: Öğretmenlerin Kıdem ve Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerilerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisinin Regresyon Analizi Tablosu

	Değişken	B	Stn. Hata	β	T	P
Etkinlik Yönetimi	Sabit	72,1	3,94		18,32	.00
	TTop	0,27	0,03	0,15	9,70	.00
	Kıdem	0,63	0,21	0,48	3,06	.00
	R=0.52 $R^2=0.27$ F(2, 297) = 55.23 $p<.05$					
Davranış Düzenlemeleri	Sabit	52.36	2.94		17.83	.00
	TTop	0.20	0.02	0.47	9.51	.00
	Kıdem	0.53	0.15	0.17	3.45	.00
	R=0.52 $R^2=0.27$ F(2, 297) = 29.16 $p<.05$					
Ders Süresinin Yönetimi	Sabit	13.64	1.07		12.77	.00
	TTop	0.05	0.01	0.37	6.92	.00
	Kıdem	0.14	0.06	0.13	2.51	.00
	R=0.41 $R^2=0.17$ F(2, 297) = 29.163 $p<.05$					

Kurgulanan birinci model, öğretmenlerin sınıf içindeki Etkinlik Yönetimi becerilerinin varyansının %27'sini açıklamaktadır ($R=0.52$, $R^2=0.27$, $p<.05$). Diğer taraftan kurgulanan ikinci ve üçüncü model öğretmenlerin davranış düzenlemeleri ve ders süresinin yönetimi becerilerindeki varyansın sırası ile %27 ($R=0.52$, $R^2=0.27$, $p<.05$) ve %17 ($R=0.41$, $R^2=0.17$, $p<.05$)'sini açıklamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki açıdan deneyimli olmalarının ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri algılarının sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarını anlamlı olarak açıklayabildiği görülmüştür ($p<.05$).

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algıları ve sınıf yönetimi beceri algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Bu durum erkek ve kadın öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının ve sınıf yönetimi beceri algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algıları cinsiyete göre değişmesi durumu literatürde çokça tartışılmış ve çelişkili sonuçlar içermektedir. Çalışmamıza paralel olarak, Akgül

(2010), “Öğretmenlerin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Beceri Algılarının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı Başarısı ile İlişkisi” adlı araştırmasında benzer şekilde öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini, erkek ve kadın öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının benzer olduğunu tespit etmiştir.

Literatürde cinsiyet ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileriyle ilişkili farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da, genel anlamda cinsiyet farklılığının anlamlı etkisine az rastlanırken, bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmaya daha yatkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilgisayar teknolojileri, öğretimde çok sık kullanılmamaktadır. Oysa bu teknolojilerin kullanımı öğretmenlere kolaylık sağlamakla birlikte öğrencilerin de öğrenme düzeylerini etkileyecektir. Ama bu tür teknolojilere ulaşmak okullarımızda zor olduğundan ya da öğretmenlerimiz kullanmayı yeterince bilmediklerinden bilinen avantajlardan faydalanmak mümkün olmamaktadır (Eroldoğan, 2007). Ülkemizdeki eğitim fakültelerinin lisans programlarında, teknolojinin eğitimle bütünleştirilebilmesi için gerekli olan ders sayıları ve saatleri azdır ve bunun artırılması ve tüm aday öğretmenlere öğretim teknolojileri kullanarak öğretim materyalleri geliştirme ve var olan öğretim materyallerini değerlendirme becerilerinin kazandırılması gerekir (İmer, 2000; Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Çalışmamızda, cinsiyete göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguyla paralel olarak, Akın (2006), yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğunu ve bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Literatürde, cinsiyetin sınıf yönetimi bakımından farklılaştığı çalışmaların varlığı, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının farklılığı ile de açıklanabilir. Kutlu (2006)’nun yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha sık olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha az olması, erkek

öğretmenlerin baskıcı bir sınıf ortamı oluşturması ile açıklanmaktadır. Kadın öğretmenler sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları ile daha fazla karşılaştıkları için ödül ve ceza içeren yöntemleri daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları az yer tutmasına karşın, öğrenci devamsızlığı ve saygısız davranışlar ile daha fazla karşılaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin, erkek öğretmenlerden korkmaları, onlara olan sevgilerinin azalmasına neden olmakta, mazeretsiz devamsızlık ve saygısız davranışlar sergilemektedirler.

Çalışmamızda, kıdemin ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri seviyelerinin, sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır. Kıdem ile ilgili olarak literatürdeki araştırmalar, deneyim süresi arttıkça sınıf yönetimi becerisinin de arttığını göstermektedir.

Korkut (2009), yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Deneyim süreleri 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Deneyim süreleri 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları daha yüksektir.

26 sene ve üzeri deneyimli öğretmenler diğer bütün gruplara göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahiptirler. 11-20 sene deneyimli öğretmenlerin puanları, 1-5 ve 6-10 senelik deneyimlilerden anlamlı düzeyde yüksektir. 11-20 yıl ile 26 ve üzeri yıl deneyimli olanların sınıf yönetimi becerileri yönünden yüksek puana sahip olmaları deneyim faktörü ile açıklanabilir. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde olgunluğa ulaşmaları için 10 yıldan daha fazla tecrübeye gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu tecrübeyi, kimi zaman deneme yanılma ile, kimi zaman deneyim fırsatlarını geliştirerek, kimi zaman da aldıkları eğitimlerle süreç içinde edinmektedirler (İlgar, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeylerini incelemektir. Ek olarak, sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileriyle sınıf yönetimi becerileri bakımından cinsiyetin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, cinsiyetin, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri seviyeleri ve sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir grup etkisi bulunamazken, kıdemin ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri seviyelerinin, sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır.

Çalışmamızın sonucunda, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar, en genel anlamda, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerine sahip öğretmenlerin, sınıf yönetimini sağlayabildiklerini, disiplin problemlerini azaltarak, öğrencilerin motivasyon ve ilgilerini arttırmak için teknolojiyi kullanmayı başardıklarını göstermektedir (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1990; Muir-Herzig, 2004). Her ne kadar öğretim teknolojilerini kullanmak teknoloji bağımlılığı gibi sorunları beraberinde getirse de, teknolojiyi kendi öğretmenliklerine dahil eden öğretmenler, öğretim teknoloji materyalleri kullanmadan onsuz öğretmenliği artık tasavvur edemeyecek duruma gelmişlerdir.

Erdoğan ve arkadaşlarının (2010) Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştığı disiplin problemleri ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları çalışmada, okul müdürleri öğretmenler ve ebeveynlerle görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda problemlerin neler olduğu, nedenleri ve olası öneriler dile

getirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili olası problemleri (1) motivasyon eksikliği, (2) kural ve rutinin çiğnenmesi, (3) altyapı eksikliği, (4) etkisiz zaman kullanımı, (5) sınıf ortamı ve (6) sınıf içi etkileşim yetersizliği olmuştur. Bilgi teknolojileri sınıflarında görülen disiplin problemleri ve yaramazlıklar çoğunlukla; verilen ödevle ilgili olmayan davranışlar (müzik dinlemek, MSN'i kullanmak vb.), gürültülü konuşma, başıboş gezinme ve sınıf materyallerinin uygunsuz kullanımı şeklindedir. Sınıf yönetimi problemlerinin ve öğrencilerin disiplin problemlerinin olası nedenleri; (1) dersin niteliği ve müfredattaki yeri, (2) sınıf ortamı, (3) kalabalık sınıflar ve yazılım yetersizliği, (4) kuralların yetersizliği, (5) ev ortamı ve ailelerin tutumları, (6) öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetersizliği ve (7) öğrencilerin tutumları şeklindedir. Katılımcılar tarafından önerilen olası çözümler; (1) öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin ve konuyla ilgili bilgilerinin artırılması, (2) bilgi teknolojileri dersinin müfredattaki yerinin tekrar şekillendirilmesi, (3) motivasyon artırıcı aktivitelerin kullanılması, (4) yanlış bilgisayar kullanımının kontrolüne yardımcı olacak yazılım programlarının kullanılması, (5) derslerin verimli işlenmesi, (6) ceza verilmesi, (7) görmezlikten gelmek, (8) problemin nedenlerini araştırmak, (9) kurallar koymak, (10) ailelerle iletişime geçmek ve (11) okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yapmaktır.

Bu araştırmamızın sonuçlarına bağlı olarak öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Eğitim fakültelerinde verilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri” ders saati sayısı arttırılarak öğretmen adaylarının teknolojiyi derslerde daha çok kullanmaları özendirilebilir.

2. Günümüzde teknolojinin çok hızlı geliştiği göz önünde bulundurularak yeni öğretim teknolojileri ve materyallerin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. “Sınıf Yönetimi” ile ilgili hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenler bu konuda daha da yetkinleştirilebilir.

4. Tüm okullarımız teknolojik olarak tam donanımlı olabilirse öğretmenler eğitim fakültelerinde kazandıkları teknolojik birikimlerini pratikte uygulama olanağı bulabilirler.

5. Branş öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, S., E. (1992). *Teachers' Attitudes Concerning The Impact of Integrating Mastery Learning with Selected Emerging Technologies in Instruction*. Unpublished Dissertation, Kansas State University, Educational Administration, College of Education, Manhattan, Kansas.
- Akgül, A. (2010). *Öğretmenlerin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Beceri Algılarının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısı ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3). 12 Haziran 2010, <http://www.tojet.net/articles/2311.pdf>
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2006). *İlköğretimde Bilişim Teknolojileri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 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. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

- Baloğlu, N. (2003). Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademedede Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-29.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1995). *Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies*. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Pres.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman Publisher.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, 163-167.
- Bayram, S. (2006). *İlköğretimde Materyal Kullanımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Burç, E., D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Hatay İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, V. (1997). Learning styles in a technology-rich environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(4), 338–350.

- Compeau, D. R. ve Higgins, C. A. (1995). Computer Self-efficacy: Development of a Measure an Initial Test. *MIS Quarterly*, 189-211.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 44, 123-142.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Özer N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, F. (2006). Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, Sayı 1, 8-9.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Özdemir, M.Ç. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Tan Şişman, G., Saltan, F., Gök, A., Yıldız, İ. (2010). A Qualitative Study On Classroom Management And Classroom Discipline Problems, Reasons, And Solutions: A Case Of Information Technologies Class, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 881-891.

- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi, İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarında İlişkin Görüşler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Eroldoğan, A., Y. (2007). *İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fidan, N., K. (2008). İlköğretimde Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goodwin, B. (2011). One-To-One Laptop Programs Are No Silver Bullet, *Educational Leadership*, 78-79.
- Gündüz, Ş., ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1). 5 Ocak 2011, <http://www.tojet.net/articles/317.pdf>
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B. (Ed.). (2004). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Güven, S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Kazandırdığı Yeterlikler Yönünden Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.

- Güven, E ve Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 18.
- Harrison, A. W., Rainer, R. K. Jr., Hochwarter, W. A. ve Thomson, K. R. (1997). Testing the Self-efficacy Performance Linkage of Social-Cognitive Theory. *Journal of Social Psychology*, 137(1), 79-87.
- Henley, B., F. (2009). *Developing Elearning a Case Study of Tennessee High School*, Unpublished dissertation, East Tennessee State University, Education in Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.
- Hill, T., Smith, N. D. ve Mann, M. F. (1987). Role of Efficacy Expectations in Predicting the Decision to Use Advanced Technologies: The Case of Computers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307-313.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İmer, G. (2000). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya
- Karip, E. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karsten, R. ve Roth, M. R. (1998). The Relationship of Computer Experience and Computer Self-efficacy to Performance in Introductory Computer Literacy Courses. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24.

- Kaya, Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, M. (2008). *İlköğretim 1. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenci Başarısını Etkileme Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(3). 25 Nisan 2010, <http://www.tojet.net/volumes/v2i3.pdf#page=77>
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Küçükahmet, L. (2001). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Lei, J., Zhao, Y. (2008). One-To-One Computing: What Does It Bring To Schools?. *J. Educational Computing Research*, 39(2) 97-122.
- Muir-Herzig, R., G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42, 111-131.
- Ördekçi, S. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özan, M., B., ve Özdemir, T., Y. (2010). İlköğretimde Multimedya Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkisi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20-22 Mayıs 2010), Elazığ.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., ve Küllük, M., C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Sandholtz, J., H., Ringstaff, C., Dwyer, D., C. (1990). Teaching in High-Tech Environment: Classroom Management Revisited First-Fourth Year Findings. *Apple Classrooms of Tomorrow Research*, 10, 1-8.
- Sarı, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: ÜBL Yayınları.
- Seferoğlu, S., S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 131-140.
- Sparks, D. (1983). Practical Solutions for Teacher Stres. *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.
- Taşcı, D. (1994). *Bilgisayar Destekli Eğitimin Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Terzi, A., R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155- 156
- Turanlı, A., S. (2010). Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (Kayseri Merkez İlçe Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 188, 144-157.

- Ulaş, A., H., ve Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Uşun, S. (2000). *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üre, Ö. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Mikro Basın-Yayım-Dağıtım.
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Varank, İ. Ve Ergün, S. S. (2008). *Eğitim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme Yeterliliklerinin Belirlenmesi*, The 2008 IETC Annual Conference, Eskişehir
- Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yalçınkaya, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yalın, H.İ. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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>
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and Educational Development*. in A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Pres.

EKLER

	Sayfa
EK 1: Araştırma İzni Onayı.....	58
EK 2: Okul Listesi.....	59
EK 3: Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Becerisi Anketi.....	61
EK 4: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	63

EK 1: ARASTIRMA İZİNİ ONAYI

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.03.00.06-040/
Konu : Araştırma İzni

05.04.2010* 10233

VALİLİK MAKAMINA

İlgil : 24/03/2010 tarih ve B.30.2.AKÜ.0.Eİ.00.00-510/518 sayılı Araştırma İzni konulu yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Savaş İLHAN'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" konulu anket uygulamak istemektedir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra tez çalışmasına bir örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğünüzün Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından araştırma yapması uygun görülmektedir.


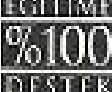
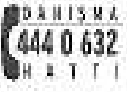
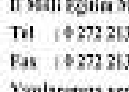
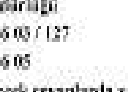
Makamınıza da uygun gördüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Hidayet YILDIRIM
İl Millî Eğitim Müdürü


OLUR
2.1.4.2010
Gökhan Veli KİŞİOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

				
			Tel : +923 213 76 00 / 127	E-posta : irgele@afyon.gov.tr
			Fax : +923 213 76 05	Web : http://afyonmills.gov.tr
Yıllarınca verilecek cesaplarda yazıların ılgılına nazıka belırlıvesı				

EK 2: OKUL LİSTESİ

- 125. Yıl İlköğretim Okulu
- 27 Ağustos İlköğretim Okulu
- 75.Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
- Ali Çetinkaya İlköğretim Okulu
- Atatürk İlköğretim Okulu
- Ayşegül Arsoy Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
- Dumlupınar İlköğretim Okulu
- Ekrem Yavuz İlköğretim Okulu
- Fatih İlköğretim Okulu
- Gedik Ahmet Paşa İlköğretim Okulu
- Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu
- Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim Okulu
- Hisarbank 100.Yıl İlköğretim Okulu
- Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu
- Hürriyet İlköğretim Okulu
- Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu
- Hüseyin Türkmen İlköğretim Okulu
- Kadaifçioğlu Kız Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
- Kadınana İlköğretim Okulu
- Kasımpaşa İlköğretim Okulu
- Kazım Özer İlköğretim Okulu
- Kocatepe İlköğretim Okulu
- Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Mehmet Yağcıoğlu İlköğretim Okulu
- Methiye Dumlu İlköğretim Okulu
- Namık Kemal İlköğretim Okulu
- Nurettin Karaman İlköğretim Okulu
- Osman Attila İlköğretim Okulu
- Öğretmen Saniye Sayıoğlu İlköğretim Okulu
- Salim Pancar İlköğretim Okulu
- Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
- Yavuz Selim İlköğretim Okulu

- Yüksel Varlı İlköğretim Okulu

**EK:3 UYGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE
MATERYAL GELİŞTİRME BECERİLERİ ANKET FORMU**
AÇIKLAMALAR

1. Bu anketin amacı, uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerine ne dereceye kadar sahip olduğunuzu belirlemektir.
2. Ankette toplam 45 ifade vardır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyup, her bir ifadede verilen beceriye ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.
3. Her ifadeye mutlaka cevap veriniz. Cevap verilmemiş boş ifade bırakmayınız.
4. Eğer anket formundaki herhangi bir ifadede ikileme düşmüşseniz aklınıza gelen ilk cevabı işaretleyiniz. (Ama mutlaka işaretleyin.)
5. İfadelere aşağıdaki seçenekleri göz önüne alarak cevap verin:
 - (4) Kesinlikle sahibim
 - (3) Sahibim
 - (2) Sahip değilim
 - (1) Bu becerinin ne olduğu hakkında bir fikrim yok

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek **Kıdeminiz:** 1-3 4-6 7-9 10-12 13-15 16-18 19-21 22-24 25-27 28-30 Daha fazla

	4	3	2	1
1. Çevre koşulları ve mevcut olanaklar kullanılarak, özgün ve ekonomik açıdan uygun basit öğrenme materyalleri hazırlayabilmek.				
2. Tepegöz saydamları hazırlayabilmek.				
3. Kavram, zihin ve bilgi haritaları hazırlayabilmek .				
4. “Bilgisayar yazılımlarını kullanarak (yazı programları, tablolu programları, grafik programları vb.) yazılı materyaller hazırlayabilmek.				
5. Poster, çalışma yaprağı ve bulmaca gibi iki boyutlu görsel materyaller hazırlayabilmek.				
6. Programlı öğretim materyali hazırlayabilmek. (Programlı öğretim bilginin küçük ve anlamlı parçalara ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip, öğrencilere sunulan bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemidir)				
7. Öğretim materyallerini, öğretim materyali tasarım ilkelerinden (oran, renk, bütünlük, yazı, form) yararlanarak hazırlayabilmek.				
8. İnternet’te arama motorlarını (google, yahoo, altavista gibi) kullanabilmek.				
9. Davranışçı, yapısalcı (yapılandırıcı) veya bilişsel öğrenme kuramlarının öngördüğü eğitim-öğretim uygulamalarını derste kullanabilmek.				
10. Amaçlarına uygun olarak döner levhaları derste kullanabilmek (Döner levhalar üç ayaklı pano şeklinde sert bir zemin üzerine oturtulan, gazete sayfası veya daha büyük boyuttaki yapraklardan oluşan büyük bir not defteri gibidir. Ders anlatılırken, normal kara tahta gibi kullanılır.)				
11. Amaçlarına uygun olarak eğitim yazılımlarını derste kullanabilmek.				
12. Amaçlarına uygun olarak gerçek eşya ve modelleri derste kullanabilmek.				
13. Amaçlarına uygun olarak gösteri tahtalarını derste kullanabilmek.				
14. Amaçlarına uygun olarak grafik materyallerini derste kullanabilmek.				
15. Amaçlarına uygun olarak kavram, zihin ve bilgi haritalarını derste kullanabilmek.				
16. Amaçlarına uygun olarak poster, çalışma yaprağı ve bulmaca gibi görsel araçları derste kullanabilmek.				
17. Amaçlarına uygun olarak slayt projektörünü derste kullanabilmek.				

	4	3	2	1
18.Amaçlarına uygun olarak televizyon/videoyu derste kullanabilmek.				
19..Amaçlarına uygun olarak tepegözü derste kullanabilmek				
20.Amaçlarına uygun olarak zeki öğretim sistemlerini derste kullanabilmek (zeki öğretim sistemleri, neyi öğreteceğini, kime öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini bilen, yapay zeka tekniklerinden yararlanarak tasarlanmış bilgisayar programlarıdır).				
Amaçlarına uygun olarak bilgisayarı derste kullanabilmek.				
21.Amaçlarına uygun olarak interneti derste kullanabilmek.				
22.Amaçlarına uygun olarak iletişim teknolojilerini derste kullanabilmek.				
23.Bir eğitim yazılımını, içinde kullanıldığı dersin amaçlarına (yani kazanımlarına veya hedeflerine) uygunluğu açısından değerlendirebilmek.				
24.Öğretim materyallerini amacına uygunluğu açısından değerlendirebilmek.				
25.Tasarım ilkelerine uygunluğu açısından öğretim materyallerini ve araç-gereçlerini değerlendirebilmek.				
26.Bir öğretim materyalinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili plan yapabilmek.				
27.Derste materyal ve araç-gereç kullanmak için plan yapabilmek.				
28.Öğretimin temel aşamalarını (giriş etkinlikleri, içerik sunusu, alıştırma, geribildirim, değerlendirme) planlayabilmek				
29.Ders ile ilgili planlar (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan vb.) yapabilmek.				
30.Internet üzerinden yapılabilecek bir uzaktan eğitimi planlayabilmek. Öğretilecek ders için amaç analizi yapabilmek.				
31.Internet dışındaki ortamları/yöntemleri kullanarak uzaktan eğitim yapabilmek.				
32.Internet üzerinden uzaktan eğitim verebilmek.				
33.İstenen bir öğretim materyalini bilgisayarda geliştirmek için uygun bir bilgisayar programı seçebilmek.				
34.Vereceğiniz bir derste, kullanım amaçlarına uygun öğretim materyalleri veya araç-gereçleri seçebilmek.				
35.Eğitim yazılımı geliştirme aşamalarını kullanarak bir eğitim yazılımını planlayabilmek (Burada eğitim yazılımının bilgisayarda üretilmesinden bahsedilmiyor, sadece kağıt üzerinde planlamasından bahsediliyor).				
36.Öğretim tasarımında, sistem yaklaşımı sürecini (analiz →tasarım→geliştirme→değerlendirme) kullanarak ders tasarlayabilmek.				
37.Amaç, hedef, davranış analizi yapılmış bir derste, öğretilecek konuları modüllere/parçalara ayırabilmek.				
38.Derste kullanılacak herhangi bir öğretim materyalinin işlevselliği, pratikliği vb. boyutlarını değerlendirmek için uygun bir değerlendirme formu geliştirebilmek veya halihazırda var olanlar arasından bir tane seçebilmek.				
39.Eğitim verilen veya ders anlatılan ortamda (sınıf, lab vb.), eğitimin veya dersin amacına uygun olarak fiziksel düzenlemeler yapabilmek.				
40.Öğretim tasarımı sürecinde, ürün ve süreç değerlendirmesi kullanarak, tasarlanan dersin eksiklerini ve öğretim tasarımının aksayan yönlerini saptayabilmek.				
41.Herhangi bir bilgisayar teknolojisini veya programını kullanarak eğitim amaçlı çoklu ortam (multimedya) yazılımları oluşturabilmek.				
42.Öğrencinin dersteki performansını değerlendirmek için uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirebilmek.				
43.Uygun veri toplama araçları kullanarak, dersi daha iyi işleyebilmek amacı ile öğrenciler hakkında (öğrenme stilleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, derse karşı tutumları vb.) bilgi toplayabilmek.				
44.Öğretilecek becerinin/konunun amacına uygun ders anlatma tekniklerini kullanarak ders anlatabilmek.				

EK:4 SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında yapılmakta olan bir yüksek lisans teziyle ilgili olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçülmek istenmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi sağlayacak bu çalışmanın amacına ulaşması büyük ölçüde vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu ölçeği doldururken kendiniz hakkında objektif olmaya özen gösteriniz, hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız ve adınızı soyadınızı yazmayınız. Yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Savaş İLHAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin 50 madde vardır. Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere ne düzeyde sahip olduğunuzu belirtiniz.

BECERİLER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
DERS SÜRESİNİN YÖNETİMİ						
1	Dersi zamanında bitirebilme becerisine sahibim.					
2	Öğretim zamanını en uygun şekilde kullanabilme becerisine sahibim.					
3	Sınıfta zamanın tümünü eğitsel etkinlikler için kullanabilme becerisine sahibim.					
4	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme becerisine sahibim.					
5	Başarısı düşük öğrencilerin sorulara cevap vermeleri için geçerli olan süreyi belirleyebilme becerisine sahibim.					
DAVRANIŞ DÜZENLEMELERİ						
6	Öğrencileri her yönü ile tanıma becerisine sahibim.					
7	Ders akışını bozabilecek sınıf içi gürültüyü önleyebilme becerisine sahibim.					
8	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunun gerekçesini kavrayabilme becerisine sahibim.					
9	Öğrencilerime sınıfta özgür bir ortam sağlayabilme becerisine sahibim.					
10	Olumsuz davranış gösteren öğrencinin kendisinden değil davranışından hoşlanmadığımı öğrenciye hissettirebilme becerisine sahibim.					
11	Olumlu davranışları uygun bir şekilde ödüllendirebilme becerisine sahibim.					
12	Gerektiği kadar sınıfta (sıra aralarında) dolaşabilme becerisine sahibim.					
13	Kurallar düzgün işlemediği zaman öğrencilerden çözüm önerileri sunmalarını isteyebilme becerisine sahibim.					
14	Sınıf kurallarını tüm öğrencilere tutarlı bir şekilde uygulayabilme becerisine sahibim.					
15	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğimi belli edebilme becerisine sahibim.					
16	Bir şey anlatırken veya tahtayı kullanırken sınıfı kontrol edebilme becerisine sahibim.					
17	Öğrencilerin sınıf içi beklenti ve isteklerini dile getirmelerine fırsat tanıyabilme becerisine sahibim.					
18	Öğrencilerimin olumsuz konuşmalarında sinirlenmeme becerisine sahibim.					
19	Öğrencilerime kızdığımda, onlara kötü (dayak, bağırma, ceza verme vb.) davranmama becerisine sahibim.					
20	Bir öğrenci ders dışı bir şeyle uğraşıyorsa bunun nedenini anlayabilme becerisine sahibim.					
21	Sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerle özel olarak ilgilenebilme becerisine sahibim.					
22	Öğrencilerin kendi aralarındaki sorunlarını öncelikle kendi kendilerine çözmelerine fırsat tanıyabilme becerisine sahibim.					

BECERİLER		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
23	Hata yaptığımda hatamı kabullenebilme ve öğrencilerimden özür dileyebilme becerisine sahibim.					
24	Sınıf kurallarına uyulmasını sağlayabilme becerisine sahibim.					
ETKİNLİK YÖNETİMİ						
25	Etkinlik zamanlarını iyi planlama becerisine sahibim.					
26	Her öğrencinin derse katılmasına olanak sağlayabilme becerisine sahibim.					
27	Derse ilginin azalmaması için öğrenci merak seviyesini sürekli üst düzeyde tutabilme becerisine sahibim.					
28	Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme becerisine sahibim.					
29	Öğrencilere kendilerinden neler bekleyeceğimi açıklayabilme becerisine sahibim.					
30	Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunabilme becerisine sahibim.					
31	Öğrencilerin başarılarını ön plana çıkarabilme becerisine sahibim.					
32	Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilme becerisine sahibim.					
33	Öğrencilerin iyi yönlerini ön plana çıkarabilme becerisine sahibim.					
34	Derse etkili bir şekilde başlayabilme becerisine sahibim.					
35	Tüm ders etkinliklerinde öğrenci önerilerini dikkate alabilme becerisine sahibim.					
36	Tüm ders etkinliklerinde etkinliklerle ilgili tartışma fırsatı yaratabilme becerisine sahibim.					
37	Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine yardımcı olabilme becerisine sahibim.					
38	Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki eksikliklerini gidermeleri için ders dışında da onlara yardımcı olabilme becerisine sahibim.					
39	Sınıf içi etkinliklere katılmada fırsat eşitliği sağlayabilme becerisine sahibim.					
40	Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik edebilme becerisine sahibim.					
41	Başarısızlık gösteren öğrencilere uygun etkinlikler hazırlayabilme becerisine sahibim.					
42	Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme becerisine sahibim.					
43	Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme becerisine sahibim.					
44	Öğrencilerin sorularını cevapsız bırakmama becerisine sahibim.					
45	Öğrencilere etkinlikleri yaparken nasıl yapacaklarını gösterebilme becerisine sahibim.					
46	Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme becerisine sahibim.					
47	Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirebilme becerisine sahibim.					
48	Tüm öğrencileri öğrenme etkinliklerine katabilme becerisine sahibim.					
49	Öğrencilerimin çalışmalarını uygun bir şekilde sınıfta sergileyebilme becerisine sahibim.					
50	Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine ağırlık verebilme becerisine sahibim.					