

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE SOSYAL AĞLARI KULLANIM AMAÇLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUŞRA SARI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

HAZİRAN 2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ İLE SOSYAL AĞLARI KULLANIM AMAÇLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUŞRA SARI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Buşra SARI

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Sosyal Ağları Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Osman TİTREK



Üye

Doç. Dr. Ebru OĞUZ



Üye

Danışman Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

17/06/2019

(İmza)



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bütün eğitim yönetimi yaklaşımlarının odağında olan sınıf yönetimi, teknolojinin gelişmesinden nasibini almış ve son zamanlarda farklı boyutlarla ele alınmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini güçlendiren ve öğrencilerin motivasyonunu arttıran en önemli etmenlerden birisi de öğretmenlerin internet ve teknoloji kullanımlarıdır. Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişki araştırılmaktadır.

Tezimin her aşamasında destek olan, teşvik edip yönlendiren, bilgi ve birikimini benimle paylaşan, kendisinden çok şey öğrendiğim, oldukça yoğun iş yükü arasında zaman ayıran tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı'ya her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen, çok önemli desteklerini gördüğüm, başta değerli hocam Prof. Dr. Osman Titrek olmak üzere, Tuncay Alioğlu'na, Şükrü Yıldız'a, Ali Asım Coşkun'a, Ali Zahid Sarı'ya, Erhan Özkoç'a, dünyada hala iyi insanlar olduğunun ispatı Selman Halisküçük'e ve emeği geçen herkese, beni destekleyen gerçek dost ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim. Yine ilkokul 1. sınıftan yüksek lisans bitimine kadar üzerimde hakları olan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma kapsamında ziyaret etmiş olduğum kurumlardaki, ölçeğin uygulanmasında yardımcı olan okul yöneticilerine, zaman ve emek harcayarak ölçeği cevaplayan öğretmenlerin her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerin yetersiz kalacağını, özellikle annem ve babamın haklarının ödenmesinin imkânsız olduğunu biliyorum.

Son olarak sadece bu tezin oluşmasında değil hayatımın her saniyesinde yanımda olan, benim diğer yarım, ikiz kardeşim Esra Sarı'ya sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Buşra SARI

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE SOSYAL AĞLARI KULLANIM AMAÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sarı, Buşra

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Bayrakcı

Haziran, 2019. XIV+122 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı-Erenler-Serdivan-Arifiye-Söğütlü-Ferizli ilçelerinde devlet okullarında görev yapmakta olan 647 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Delson (1982)'un geliştirdiği, Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un Türkçe'ye uyarlanan ve daha sonra Korkut (2009) tarafından güncellenen “Sınıf Yönetimi Becerisi Ölçeği”, Usluel, Demir ve Çınar (2014) tarafından geliştirilen “Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde “SPSS 20.0: The Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılmıştır. Veriler araştırmada ele alınan problem durumlarına uygun olarak, betimsel (aritmetik ortalama, standart sapma) ve ilişkisel (Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, Spearman's Korelasyonu) istatistik tekniklerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda; sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin alt boyutu olan “iletişimi sürdürme” ile sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutu olan “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” arasında pozitif yönde, zayıf/düşük seviyede ve anlamlı olan bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sosyal ağları “iletişimi sürdürme” amaçlı kullanma durumları artıkça “sınıf içi

etkileşim ve davranış düzenleme” düzeylerinin az da olsa artacağı söylenebilir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları “iletişimi sürdürme” amacıyla kullanmalarındaki nedenlerin %0,06’sının sınıf yönetimindeki “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme” faktöründen kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda da sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin alt boyutu olan “içerik paylaşma” ile sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutu olan “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” arasında pozitif yönde, zayıf/düşük seviyede ve anlamlı olan bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sosyal ağları “içerik paylaşma” amaçlı kullanma durumları artıkça “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen beceri” algılarının az da olsa artacağı söylenebilir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları “içerik paylaşma” amacıyla kullanmalarındaki nedenlerin %3’ünün sınıf yönetimindeki “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” faktöründen kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağ, Sınıf Yönetimi, Ortaöğretim Öğretmenleri

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN CLASS MANAGEMENT SKILLS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND THEIR GOALS OF USING SOCIAL NETWORKS

Sarı, Buşra

Master Thesis, Department of Educational Science, Department of Education
Science and Inspection Science

Advisor: Assoc. Prof. Dr Mustafa Bayrakçı

June, 2019. XIV+122 Page.

The purpose of this research is to examine the relationship between the classroom management skills of secondary school teachers and their use of social networks.

This research is a descriptive study in the survey model. Samples of this research consist of 647 secondary school teachers who work in public schools in Adapazarı-Erenler-Serdivan-Arifiye-Söğütü-Ferizli districts of Sakarya between 2016 and 2017 education and teaching years.

The “classroom management skill scale” developed by Delson (1982), adapted to Turkish by Yalçinkaya and Tonbul (2002), and later updated by Korkut (2009); the “social networks’usage purposes scale” developed by Usluel, Demir and Cinar (2014), and the “personal information form” prepared by the researcher were used in obtaining the research data.

In the analysis of the obtained data, "SPSS 20.0: The Statistical Package for the Social Sciences" package program was used. The data were evaluated in accordance with the problem situations discussed in the study by using descriptive (arithmetic average, standard deviation) and relational statistical techniques (Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test, Spearman's Correlation).

Results of the study revealed that a weak/low level, positive way, and meaningful relationship was found between “maintaining communication, which is the sub-dimension of the purposes of social networks' usage scale and "in-class interaction and behaviour regulation”, which is the dimension of the classroom management skill scale. According to this result, it can be said that the levels of “in-class

interaction and behaviour regulation” will also increase in renewing themselves, even if it is low, as teachers' purposes of using social networks to “maintaining communication” increase. Besides, 0,06% of the reasons for teachers' use of social networks for “maintaining communication” it is detected to be derived from the “in-class interaction and behaviour regulation” factor in classroom management. In another result of the research, in a weak/low level, positive way, and meaningful relationship was found between “sharing content”, which is the sub-dimension of the purposes of social networks' usage scale, and “Plan-program activities and physical layout”, which is the dimension of the classroom management skill scale. According to this result, it can be said that their perceptions of “Plan-program activities and physical layout” will also increase, even if it is low, as teachers' situations of using social networks to “sharing content” increase. Besides, 3% of the reasons for secondary school teachers' use of social networks for “sharing content” it is detected to be derived from the “Plan-program activities and physical layout” factor in classroom management.

Keywords: Social Network, Classroom Management, Secondary School Teachers

İkizime...



İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Ön Söz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	x
Tablolar Listesi	xiii
Bölüm I	1
Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	7
Bölüm II	9
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	9
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1 Sınıf Yönetimi	9
2.1.1.1 Yönetim Kavramı	9
2.1.1.2 Sınıf Yönetimi	10
2.1.1.3 Sınıf Yönetimi Boyutları	14
2.1.1.4 Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler	16
2.1.1.4.1 Amaçlar	17
2.1.1.4.2 Sınıf Dışı Faktörler	17
2.1.1.4.3 Sınıf İçi Faktörler	25
2.1.1.5 Sınıf Yönetimi Modelleri	33
2.1.1.5.1 Tepkisel Model	34

2.1.1.5.2 Önlemsel Model.....	34
2.1.1.5.3 Gelişimsel Model.....	35
2.1.1.5.4 Bütünsel Model.....	36
2.1.1.6 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	36
2.1.1.7 Sınıf Yönetimi Becerileri.....	39
2.1.1.8 Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen.....	41
2.1.2 Sosyal Ağlar.....	42
2.1.2.1 İnternet.....	42
2.1.2.1.1 İnternetin Tarihsel Gelişimi.....	44
2.1.2.1.2 Türkiye'deki Gelişimi.....	47
2.1.2.2 Web Kavramı.....	48
2.1.2.3 Web 2.0.....	48
2.1.2.4 Sosyal Medya.....	49
2.1.2.5 Sosyal Ağlar.....	50
2.1.2.6 Sosyal Ağ Siteleri.....	50
2.1.2.6.1 Facebook.....	51
2.1.2.6.2 Whatsapp.....	52
2.1.2.6.3 Instagram.....	52
2.1.2.6.4 Twitter.....	53
2.1.2.6.5 Snapchat.....	54
2.1.2.6.6 Pinterest.....	54
2.1.2.6.7 Tumblr.....	54
2.1.2.7 Sosyal Ağların Eğitimdeki Yeri.....	55
2.2 İlgili Araştırmalar.....	58
2.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	58
2.2.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	62
Bölüm III.....	67
Yöntem.....	67

3.1 Araştırmanın Modeli	67
3.2 Evren ve Örneklem	67
3.3 Veri Toplama Araçları	69
3.3.1 Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği	69
3.3.2 Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	70
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	70
Bölüm IV	72
Bulgular	72
4.1 Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
4.2 Birinci Alt Problem	76
4.3 İkinci Alt Problem	77
4.4 Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	85
4.4 Üçüncü Alt Problem	87
4.5 Dördüncü Alt Problem	88
4.6 Beşinci Alt Problem	94
Bölüm V	96
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	96
5.1 Sonuç ve Tartışma	96
5.2 Öneriler	101
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	101
5.2.2 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	102
Kaynakça	104
Ekler	116
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri	122

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin demografik özellikleri... 68	68
Tablo 2. Normallik testi sonuçları..... 71	71
Tablo 3. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütlü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri..... 72	72
Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 76	76
Tablo 5. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi tablosu 77	77
Tablo 6. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeği puanlarının yaş değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu..... 79	79
Tablo 7. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının branş değişkenini açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu 81	81
Tablo 8. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu 82	82
Tablo 9. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu 84	84
Tablo 10. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütlü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri 86	86
Tablo 11. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarına dair betimsel analiz değerleri 87	87

Tablo 12. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenini açısından farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi tablosu	89
Tablo 13. Ortaöğretim öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının yaş değişkenini açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu.....	90
Tablo 14. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının branş değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi Tablosu	91
Tablo 15. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu	92
Tablo 16. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu.....	93
Tablo 17. Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ile sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasındaki Spearman' s korelasyon (r) değerleri	94

BÖLÜM I

GİRİŞ

Doğası gereği iletişim kuran insan, binlerce yıldır başka insanlar ile aralarındaki iletişimi sayesinde toplumu ve kurumlarını oluşturmuştur. İletişimin zamanla geçirdiği değişim ile toplum ve toplumu oluşturan kurumlar da dönüşmüş, yaşanan iletişim çağına ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Toplumun en önemli kurumlarından olan eğitim kurumu da bilgiyi aktarma biçimi bakımından, gelişen iletişim teknolojisi ile birlikte dönüştürülmeye zorlanmıştır.

Değişen dünyaya ayak uydurmak, gelişmek, büyümek ve hayatta kalmak için iletişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişimi anlamak ve bu gelişimden ortaya çıkan yenilikleri toplumu oluşturan kurumlarda kullanmak gerekmektedir.

İnsanlar, edindikleri bilgiyi bir şekilde paylaşmanın yolunu aramış ve bu aktarım biçimini yaşadığı dönemin ihtiyaçlarına ve gelişimine uygun biçimde şekillendirmeye çalışmışlardır. Yazının icadıyla insanlar, kültürlerini ve deneyimlerini sonraki kuşaklara aktarabilmenin yolunu bulmuştur. Bu aktarma işlemi bilimsel gelişmelerle yüz yıllar içinde değişikliklere uğramıştır (Peltekoğlu, 2012). Günümüzde insanlar duygu, düşünce ve deneyimlerini birbirlerine aktarabilmek ve paylaşabilmek için, bilgisayar ve internet teknolojilerinden faydalanmaktadır (Kenanoğlu, 2016).

Ünlü düşünür Heraklitos'un dile getirdiği “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” Bu sözün en yoğun anlamıyla hissedildiği günümüzde, özellikle de bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sayesinde belki sadece birkaç yıl önce yaşamayı tasavvur edemediğimiz olay ve olguları yaşanmaktadır (Arslan, 2012).

Günümüzde özellikle bilgisayar ve internet kullanımını oldukça yaygınlaştırmıştır (Arisoy, 2009). İnternet toplumun her alanını etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkileyerek dönüşüme zorlamıştır (Kenanoğlu, 2016). İnternetin getirdiği bu değişimleri ve yenilikleri eğitime entegre etmemek mümkün olmayan bir hal almıştır. Hatta beşeri bir ihtiyaç haline gelmiştir (Keser, 1991). Bilgi iletişim teknolojileri, gündelik hayatı etkisi altına almakla birlikte, eğitim sistemlerinde de giderek önemli hale gelmektedir (Buabeng-Andoh, 2012: akt. Karabuğa, 2015).

18.yüzyılın ortalarında internetin eğitim amaçlı kullanımına dair bilimsel araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunlardan biri Windschitl (1998), web'in eğitim aracı olarak kullanılmasını incelediği araştırmasıdır. Bu araştırmanın üzerinden geçen sürede internetin kullanım ve erişim şekilleri bakımından radikal değişiklikler yaşanmıştır. Örneğin; yetişkinlerin günlük internete girme oranları, Kohut (1999) tarafından 1998'de %12 olarak belirtilirken 2014 yılı itibarı ile %87'lere ulaşmıştır (Gündüz, 2014). İnternetin eğitim amaçlı kullanımına dair Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle iki binli yıllardan itibaren araştırmalara konu edilmeye başlandığı görülmektedir. Konu araştırılmak için geç kalınmış gibi görünse dahi; konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışma sayısı bakımından son yıllarda artış sağlamıştır (Toraman, 2013).

Aynı şekilde internetin eğitim amaçlı kullanımına bakıldığında kullanım amaçlarının farklılaştığı görülmektedir. İlk dönemlerde sadece bir araştırma ve bilgiye erişim kaynağı gibi görülen internet, artık iletişim, sosyalleşme, dijital kimlikler oluşturma ve yürütme gibi birçok farklı amaçla kullanılmaktadır (Greenhow, 2009: akt. Gündüz, 2014).

1980'li yıllarda bilişsel psikolojilere ilginin artmasıyla, bilgisayar, eğitim teknolojilerinin yeni akımı olmuştur. Ancak bilgisayara ilgi olmasına karşın, eğitime etkisi asgari düzeyde kalmıştır çünkü bu yıllarda öğretmenler bilgisayarların eğitime katkısına karşı olumsuz tutumlara sahiptiler (Karademirci, 2010). Haddad ve Jurich'den aktaran Karal ve Berigel' in (2006) belirttiği gibi teknoloji her geçen gün eğitimdeki etkisini artırmakta ve buna paralel olarak teknolojik yöntemlerin eğitimde kullanılabilmesi için öğretmenlere yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması gereksinimi doğmaktadır. Öğretmenlerin bu gereksinime uygun donanıma sahip olmamaları eğitim sisteminin ana unsuru olan öğretmenin etkinliğini azaltmakta ve

eğitimin kalitesini düşürmektedir. Son on yılda Türkiye’de, bilgisayar kullanımı ve internete erişim olanağı her geçen yıl artış göstermektedir (TUİK, 2017).

Zaman ve yerden bağımsız olan internet ortamı eğitimciler için yeni olanaklar sunmaktadır (Karabuğa, 2015). İnternet ile öğrenciler hem istedikleri konularda eğitimlere daha çabuk ve kolay erişebilmekte hem de kaliteli bir deneyim elde etmelerine yardımcı bir araçtır (Karaman, Özen, Yıldırım ve Kaban, 2009).

Günümüzde web 2.0 hatta 3.0 teknolojilerinin gelişmesi, farklı çeşitleriyle ortaya çıkan ve genç nesil tarafından oldukça fazla kullanılan sosyal ağ siteleri, kullanım oranlarının sıklığıyla dikkat çekmektedir. Bu durum eğitimciler için yeni fikirler vererek, sosyal ağ sitelerini sınıf yönetiminin birleştirme fikrini ortaya çıkarmaktadır (Karabuğa, 2015). Günümüzde eğitim amaçlı kullanabileceğimiz en popüler sanal ortamlardan birisi sosyal ağ siteleridir (Educause, 2007: akt. Gündüz, 2014). Kullanıcılara kendi içeriklerini oluşturma, sosyalleşme gibi imkanları, sosyal ağ sitelerini çekici kılmıştır. Bu sitelerin her seviyedeki öğrenciye hitap etmesi eğitimciler arasında beğeni bile toplamıştır (Selwyn ve Grant, 2009: akt. Urfalıoğlu, 2015).

Sınıf, öğrenci, sıra, kitap ve tahtadan oluşan sabit bir resim değil sınıf ivedilikle cevap ve tepki vermeyi gerektiren öğretmenin hep sahnede olduğu, çok boyutlu, tahmin edilemeyen durumla karşılaşılacak, süreklilik gerektiren, eşzamanlı karmaşık bir yapıdır. Sınıf olarak adlandırılan bu yapıda meydana gelebilecek her türlü etmen başarılı bir şekilde yönetilmek zorundadır. Öğretmenlerin sınıf olarak adlandırılan bu karmaşık yapıyı etkili bir şekilde yönetmesi de sahip oldukları sınıf yönetimi becerileriyle gerçekleşecektir (Güneş, 2016).

Sınıf yönetimi bahsedilen bütün bu gelişmeler neticesinde farklı boyutlarda ele alınmaya başlanmıştır. Bütün eğitim yönetimi yaklaşımlarının odağında olan sınıf yönetimi, teknolojinin gelişmesinden nasibini almış ve yeni araçlar ile desteklenmeye başlanmıştır. Bütün bu araçların içerisinde yerini alan ve son zamanlarda gittikçe yaygınlaşan sosyal ağlar, sınıf yönetiminde; paylaşım, iletişim, işbirlikçi öğrenme gibi kavramları ve etkin öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahiptir (Karabuğa, 2015).

Mazman (2009), “İnternetle geleneksel yoldan içeriğe erişim ve kullanım biçiminin, bireylerin özellikle ergen ve genç yetişkinlerin bilgi oluşturmak ve aynı zamanda

bilgiyi paylaşmak amacıyla sosyal ağları kullandıkları daha işbirlikçi ortamlara taşınması ve eğitim/öğretim ortamlarında da sosyal ağların uygulamaya geçirilmesinin öğrenciler ve öğretmenler arasında daha etkili bir iletişim sağlayacağı, ayrıca öğreticilerin öğrencilerini daha iyi tanıma olanaklarının artacağı söylenebilir” olduğuna değinerek sosyal ağların eğitimdeki önemini belirtmektedir.

Eğitimcilerin, öğrencileri ile okul dışında da bu siteler aracılığıyla iletişim kurmaları eğitsel ve rehberlik açısından ne gibi sonuçlar doğurabileceği geniş çaplı bir araştırma konusudur (Kenanoğlu, 2016). Bu bağlamda sınıf yönetiminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasında ilişki bulunmakta mıdır?

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğretmenlerinin;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim durumu,
 - e. Hizmet yılı,değişkenleri bakımından boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri nasıldır?
4. Ortaöğretim öğretmenlerinin;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,

- c. Branş,
 - d. Eğitim durumu,
 - e. Hizmet yılı,
- değişkenleri bakımından boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
5. Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ile sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3 ÖNEM

Sınıf yönetimi, sınıfta yaşanan disiplin sorunlarına odaklanmakla birlikte sınıf denilen örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan tüm kararların alınmasını da gerektirir. Bu kararların sağlıklı alınması sonucunda oluşacak sınıf ortamında öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilecekleri düşünülür. Böyle bir sınıf ortamının oluşmasında sınıf yöneticisi olarak öğretmenin sınıf yönetiminde alacağı kararların etkisi oldukça fazladır. Sınıf yönetimi becerileri olan öğretmen sağlıklı kararlar almakta ve hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılabilen bir sınıf ortamı oluşturmakta zorlanmayacaktır. Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin iyi derecede olması istendik bir durumdur (Demirtaş ve Kahveci, 2010). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini güçlendiren ve öğrencilerin motivasyonunu arttıran en önemli etmenlerden birisi de öğretmenlerin internet ve teknoloji kullanımlarıdır.

21. yüzyılın henüz başında iletişim yöntemlerimizin hızlı bir değişim gösterdiği inkâr edilemez bir gerçektir. Bu değişim sürecinde eğitim alanlarında sosyal ağların yükselen ayak seslerini duymamak, bu ağların özelliklerini anlamamak ve kişilerin artan şekilde kullanımını görmezden gelmek, yasaklamak veya kullanılmasına kısıtlamalar getirmek topluma yarardan çok zarar getirdiği bilinmelidir. Bu iletişim biçimini incelemek, üzerinde çalışmalar yapmak, toplumu nasıl dönüştürdüğünü anlamak ve toplumsal kurumların bu iletişim biçimi ile nasıl harmanlanacağını belirlemek de bize yeni görüşler kazandıracaktır (Kenanoğlu, 2016). Bu ağlar eğitimin her kademesinde ki öğretmen ve öğrenciler tarafından artan bir şekilde

kullanılması ile eğitim açısından önemli ve araştırılması gereken bir faktör haline gelmişlerdir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması eğitsel hedeflere ulaşmadaki önemli etmenlerden olduğu düşünülmektedir. İlgili literatüre bakıldığında yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerini eğitsel bağlamda kullanımlarının sınıf yönetimine etkisini içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Literatürde ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın öncelikle ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini sosyal ağların kullanımı bağlamında değerlendirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Hem konuya farklı bir açıdan bakılmasına yardımcı olacaktır hem de bu alandaki olası etkileri daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu bağlamında yapılacak her türlü araştırmaya örnek olması açısından önemli bir çalışma olacağı umulmaktadır.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil yeteneğine sahip olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılacakların görüşlerini objektif olarak belirttiği varsayılmaktadır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim – öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı-Erenler-Serdivan-Arifiye-Söğütlü-Ferizli ilçeleri kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Ölçeğe öğretmenler tarafından verilen cevapların güvenilirliği ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Sosyal Ağ: “İnsanların tanışmak, tartışmak, ortak ilgi grupları ile iletişime geçmek, örgütlenmek gibi sosyal ilişkilerin yaşandığı sanal ortam.”

Sınıf Yönetimi: “Etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesidir.”

Ortaöğretim Öğretmenleri: “Araştırma verilerini toplamak üzere başvurulan, ortaöğretim düzeyinde eğitim veren, kamu kurumlarında görev yapan kadrolu ve ücretli öğretmenlerdir.”

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

SPSS	=	Statistical Package for Social Sciences
PDA	=	Personal Digital Assistant
WWW	=	World Wide Web
SAS	=	Sosyal Ağ Siteleri
DYS	=	Ders Yönetim Sistemi
ARPA	=	Gelişmiş Savunma Araştırmaları Projeleri Birimi
ARPANET	=	Gelişmiş Araştırma Projeleri Dairesi Ağı
TCP/IP	=	Transmission Control Protocol/İnternet Protokol
DARPA	=	Defense Advanced Research Projects Agency
UUCP	=	Unix-to-Unix Copy
NNTP	=	Network News Transfer Protocolü
IRC	=	İnternet Relay Chat
WAIS	=	WideArea Bilgi Sunucusu
XML	=	Extensible Markup Language
ODTÜ	=	Orta Doğu Teknik Üniversitesi

TÜBİTAK = Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

NSFNet = National Science Foundation Network

FTP = File Transfer Protocol

CERN = Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire

NCSA = Center for Supercomputing Applications

CSNET = The Computer Science Network

ABD = Amerika Birleşik Devletleri

DNS = Domain Name System



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Sınıf Yönetimi

2.1.1.1 Yönetim kavramı

Yönetim işinin toplumsal hayatın başlangıcı kadar eski bir tarihi olsa dahi bilim olarak sistematik bilgi topluluğu niteliği taşıyan yönetim bilimi 1900'lü yıllarda ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı yönetim, yıllarca sezgi ve tecrübeye dayalı olarak el yordamıyla uygulanan, çıraklık ve deneme yanılma yöntemiyle öğrenilen bir sanat özelliği taşımıştır (İlgar, 2005).

“Yönetim, bir örgüt ortamında var olan, örgütü amaçlara uygun yaşatmaya çalışan, bunun içinde elindeki insan ve madde kaynağını amaç yönünde eşgüdümleyen eylemler bütünüdür” (Toprakçı, 2013). “Yönetim bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eş güdümlenerek eyleme geçirme sürecidir” (Cooper ve diğerleri, 1993: akt. Gürsel ve diğerleri, 2011).“Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir” (İlgar, 2005).

Yine yönetim “örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde eşgüdümlenerek işlerin yapılmasını sağlamak ya da örgütte çalışan insanların eylemlerini düzenli bir işbirliği içerisinde eşgüdümlenerek

örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirmektir” (Demirel ve Ün, 1987; Gülşen ve diğerleri, 2010).

Yukarıda sayılan tanımları birleştirirsek “yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde, maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü” şeklinde tanımlanabilir. Tanımdaki “planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol” terimleri yönetimin bir süreç, “sistematik ve bilinçli bir biçimde maharetle uygulanması” ifadesi yönetimin bir sanat, “kavram, ilke, teori, model ve teknikler” ifadeside yönetimin bir bilim olduğunu göstermektedir (İlgar, 2005).

2.1.1.2 Sınıf yönetimi

Yönetim ile öğretim eğitimde ayrılmaz bir bütündür. Etkili bir öğretim için ön koşul etkili bir sınıf yönetimidir. Öğretmen sınıfta sadece öğretim yapmaz; öğretimle birlikte yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek ve ileride yönetim görevlerinde yer almak gibi çalışmalar da yapmaktadır (İlgar, 2005). Öğretmenler sınıfta değişik roller üstlenirler ve bunların içinde en önemlisi kuşkusuz sınıf yöneticiliğidir (Marzona, Marzona ve Pickering, 2008). Sınıf yönetimi öğretmen tarafından başarıyla yerine getirilmesi gereken en temel ve en zor görevlerden biridir (Sarpkaya ve diğerleri, 2010). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olunabilmesinin ilk ve en etkili koşulunun sınıfın etkili bir şekilde yönetilebilmesi olduğu düşünülmektedir (İlgar, 2005). Öğrencinin okulda edindiği öğrenme deneyimleri gerçek yaşantısına adapte edilemedikçe gerçek manada bir öğrenme gerçekleşemez. Etkili bir öğrenme gerçekleşebilmesi için okuldaki etkinliklerin bilinçli, planlı ve uygun araçlar kullanılarak gerçek yaşantıya dayalı olmasına gerek vardır. Bu bakımdan öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısı öğrenme sürecinde etkili olmaktadır (Cohen, 1983: akt Gülşen ve diğerleri, 2010). Öğretmen öğrenme için uygun ortamı sağlayabiliyor ve bunu sürdürebiliyorsa sınıfı yönetebiliyordur denebilir (Erdoğan, 2001; Terzi, 2002; Gülşen ve diğerleri, 2010). Başka bir ifadeyle sınıf yönetiminde iyi olan öğretmen genellikle iyi bir öğretmendir (Demirel, 2000; Kıran ve diğerleri, 2005).

Sınıf kelimesi öğrencilerle yüz yüze olunan bir yer olarak kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan bu anlamı aslında yanlıştır. Gerçekte sınıf, belirli özellikleri benzer olan insanların oluşturduğu grup anlamındadır. Örneğin; işçi sınıfı, zenginler sınıfı gibi. Sınıf yönetimi ise, “hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir” (Başar, 2006).

Sınıf yönetiminin anlaşılabilmesi için önce sınıfın betimlenmesi gerekir. Sınıf öğretim hazırlıklarının yapıldığı, uygulamaların sonuçlarının değerlendirildiği bir yerdir. Sınıf, “öğrencinin toplumsallaşması için en uygun ortamın sağlandığı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belirli amaç ve ilkeler çevresinde yapıldığı yerdir” (İlgar, 2005). Sınıf, “öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir” (Kıran ve diğerleri, 2005). Sınıf ortamı içinde yer alan herkesin yaşadığı, davranışlarını etkileyen değer ve kurallar olarak ifade edilebilecek özelliklerin tümüdür (Özden, 2002; Kıran ve diğerleri, 2005). En yalın anlamıyla sınıf “eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortak bir yaşam alanıdır.” Bu yaşan alanı içerisinde öğretmen ve öğrencilere farklı roller yüklenmektedir. Öğretmenin en önemli rolü ise bu yaşam alanındaki yaşantıları planlamaktır (Gülşen ve diğerleri, 2010). Bu rol öğretmenin “sınıf yönetimi” ilke ve yöntemlerini bilmesini zorunlu hale getirmektedir (Kıran ve diğerleri, 2005).

Geleneksel olarak sınıf “öğretimin yapıldığı, öğretmen ile öğrencilerin yüz yüze geldiği ortamın adı” olarak ifade edilmektedir. Sınıf açısından düşünüldüğünde yönetim, öğrencilerin programın öngördüğü amaçlara ulaşılması için her türlü argümanın kullanılmasını ve işletilmesini içerir (Dağlı ve diğerleri 2008: akt. Gülşen ve diğerleri, 2010). Sınıf genelde milli eğitimin, orta düzeyde okulun ve özel anlamda ise dersin amaçlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir örgüttür. Bu yönüyle sınıf yönetimi diğer örgütlerin yönetimi ile eşdeğerdir diyebiliriz ve sınıf yönetimini; mevcut olan kaynakların amaçlar doğrultusunda örgütlenerek koordine edilmesi olarak tanımlayabiliriz (Erçetin ve diğerleri, 2004). “Sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan eğitim-öğrenme kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecine “sınıf yönetimi” denir” (Cooper ve diğerleri, 1993: akt. Gürsel ve diğerleri, 2011).

Sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamaların tümü ile ilişkilidir. Uygun bir şartlar sağlandığında, iyi seçilmiş program ve iyi seçilmiş yöntemlerle her bireyin öğrenmesinin sağlanabileceği hatta öğrenme isteğinin artacağı düşünülmektedir

(Terzi, 2002; Gülşen ve diğerleri, 2010). Öğrenme sürecini oluşturmaya yönelik çalışmaların tümüne sınıf yönetimi kapsamında yer verilebilirken, sınıftaki öğrenme etkinlikleri yeniliğe, çeşitliliğe ve üretime, katılıma ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak düzenlendiğinde eğitimsel hedeflerin doğal bir sürece dayalı olarak kendiliğinden gerçekleştiği görülür. Sınıf yönetiminden de kastedilen budur. Yoksa sınıf yönetimi otokratik bir anlayışla sınıfı kontrol etme ve disipline etme süreci değildir (Gülşen ve diğerleri, 2010). Brophy'nin (1999) sınıf yönetimi tanımına bakıldığında, eğitimde başarı sağlamak için öğrenme ortamının oluşturulması ve bu ortamın devamlılığının sağlanması şeklindedir. Lasley (1994) sınıf yönetiminin öğretim uygulamalarının en karmaşık ve zor yanı olduğunu fakat aynı zamanda pedagojik başarı sağlamaları yolunda öğretmenlerin öğrenmeleri gereken en önemli özellik olduğunu belirtmiştir. Bosch (1999) genel olarak kabul edilenin tersine, sınıf yönetiminin sadece bazı öğretmenlere bahşedilmiş bir hediye olmadığını söylemiştir. Bazı öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniklerine daha iyi adapte olduklarının doğru olduğunu, ancak sınıf yönetiminin diğer öğretilen beceriler gibi bir beceri olduğunu söylemiştir.

Sınıf yönetimi, 1980'li yıllardan sonra eğitim bilimleri alanında hızlı bir gelişme göstermiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarına 1997-1998 eğitim-öğretim yıllarından itibaren dâhil edilmiştir (Erçetin, ve diğerleri, 2004). Eğitim bilimleri alan yazınına sınıf yönetimi konusunda incelediğimizde, birbirinden farklı birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Her bir tanım kendi bakış açısıyla ilgili felsefeyi yansıttığından, konunun her yönüyle irdelenmesi nihayetinde daha iyi kavranması için bu çalışmada da farklı tanımlara yer vermeye çalışılmıştır.

Geleneksel anlayışla sınıf yönetmek, öğrencinin yanlış davranışından sonra öğretmenin doğal tepkileri olarak algılanmıştır (Köktaş, 2003). Sınıf yönetiminde öğretmenin gücüne dayalı bir disiplinin aksine öğretmenin lider olarak görüldüğü bir anlayış benimsenmelidir. Bu anlayışta öğretmen öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak sınıf ortamının oluşturulmasından sorumludur ve önemli olan sorumluluktur; öğrencide sorumluluk bilincinin oluşturulmasıdır (Karip ve diğerleri, 2007).

Köktaş (2003)'a göre sınıf yönetimi; "öğretmenin, öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde başarabilmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını

oluşturup geliştirdikleri bir takım karmaşık eylemler grubudur.” Sınıf yönetimi “öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan, öğrenme-öğretmen ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler (sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme ve eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama vb.)” olarak tanımlanır.

Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi, “öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının ve öğrenme kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir” (Audit Commission, 1992; Campell, 1985: akt. Gürsel ve diğerleri, 2011).

Çeşitli kaynaklara göre sınıf yönetimi tanımları:

- Sınıf yönetimi, sınıf hayatının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988: akt. Başar, 2006).
- Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamın oluşturulabilmesi için gerekli imkan ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1988: Montero-Sieburth, 1989: Doyle, 1986: akt. Başar, 2006).
- “Sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır” (Kearney ve diğerleri, 1985: akt. Başar, 2006).
- Sınıf yönetimi, sınıfa ihtiyaç duyulan varlıkların, sınıfı oluşturan bireylerin, zamanın yönetimidir (Haigh, 1990: akt. Başar, 2006).
- Sınıf yönetimi, eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir koordinasyon sağlayarak, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesidir (Saritaş, 2000; Kıran ve diğerleri, 2005).
- “Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğrenme-öğretmen ortamının gerçekleştirilebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanması ve sürdürülmesini” ifade etmektedir (Şişman, 1999; Kıran ve diğerleri, 2005).
- Sınıf yönetimi, “etkili öğrenme çevresinin oluşturulması ve yönetimidir” (Good ve Brophy, 1994: akt. Çelik, 2005).

Sınıf yönetimi daha genel bir bakış açısıyla tanımlamak gerekirse şöyle söylenebilir: “sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir” (Çelik, 2005).

Tanımlar incelendiğinde sınıf yönetiminin kendine has birtakım özelliklerinden bahsedilebilir. Bunlar (Erçetin ve diğerleri, 2004):

- Okul yönetiminin içinde bir alandır.
- Öğretmenin yönetim yaklaşımından etkilenir.
- Öğretim ve sınıf düzeni temelleri üzerine kurulur.
- Toplumsal kültürden etkilenir.
- Biçimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, sınıfın düzeyine göre farklılık göstermektedir.
- Her ortamda geçerli olabilecek tek ve en etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur.

Sınıf yönetiminin kendine özgü özellikleri konusunda yukarıdaki maddelere ek olarak Çelik (2005) şunları belirtmiştir:

- Okul kültür ve iklimi sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür.
- Sınıf yönetimi bir ülkenin eğitim politikasına göre farklılık göstermektedir.
- Sınıf yönetimini etkileyen çok fazla iç ve dış faktör vardır.
- Sınıf yönetimi öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesi olumsuz davranışlarının değiştirilmesini amaçlar.
- Sınıf yönetiminde başarı büyük ölçüde öğretimin yöntemine bağlıdır.
- Sınıf yönetimi etkili bir sınıf liderliği gerektirmektedir.

Sınıf yönetiminin özelliklerine baktığımızda çok fonksiyonlu kompozit bir yapı sergilediği görülmektedir. Bu yönünden dolayı iç ve dış faktörlerden etkilenme olasılığının yüksek olan bir yönetim biçimidir.

2.1.1.3 Sınıf yönetimi boyutları

Sınıf yönetiminin içeriğini aşağıdaki beş boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler bütünü oluşturur:

Sınıfın fiziksel düzeni; Sınıfın genişliği, yeri geldiğinde alanın bölünebilmesi, ısısı, ışığı, sesi, boyası, temizliği, estetiği, eğitsel araçları, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır (Başar, 2006). Fiziksel düzenlemeler, öğrencilerin sınıfta kendilerini daha rahat ve mutlu hissetmeleri, okulun ve sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılır (Erçetin ve diğerleri, 2004; Gülşen ve diğerleri, 2010). Sınıfın fiziki çevresi gözden geçirilirken, öğrencilerin yaşı, zihinsel fonksiyonları ve etkinlik biçimleri hesaba katılmalıdır (Murdick ve Hogan, 1996: akt. Kıran ve diğerleri, 2005).

Plan-program etkinliklerinin yönetimi; Amaçlar dikkate alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının gerçekleştirilmesi, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınır (Başar, 2006). Bu etkinlikler geçmişi ve var olan durumu göz önünde tutularak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı uğraşlar olarak görülebilir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Zaman düzenine yönelik etkinlikler; Bu boyut içerisinde, sınıf içerisinde geçirilen zamanın boşa harcanmaması, öğrencinin zamanının ilgili bölümünü okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, sıkıcılığın önlenmesi, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi görülebilir (Başar, 2006). Öğretmen sınıfta zamanı eğitim etkinliklerinin özelliklerine göre uygun biçimde dağıtmalıdır (Murdick ve Hogan, 1996: akt. Kıran ve diğerleri, 2005). Zamanın etkili kullanılması bir yandan öğrenci başarısını artırırken diğer yandan öğretmeni dağınıklıktan, fiziksel ve zihinsel yorgunluktan kurtarır (Özkılıç, 2000; Kıran ve diğerleri, 2005).

İlişki düzenlemeleri; Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilerin özümsemelerinin sağlanması, sınıf yaşamının kolaylaştırılmak için öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2006). Kurallar sınıfta istenmeyen davranışlar üzerine yoğunlaşmalı, öğretim yılı başında belirlenmeli ve yıl boyunca gözden geçirilmelidir (Murdick ve Hogan, 1996: akt. Kıran ve diğerleri, 2005). Sınıf içerisinde sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek davranışların ortadan kalkması için öğretmenin sınıfı sınıfla beraber yönetme konusunda kararlı olması ve her bir öğrencinin sorumluluk almasını sağlaması gerekir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar göz önünde

bulundurularak kurallar belirlenmelidir, kademeler ilerledikçe kuralların sayısı artırılabilir. Burada öğretmene düşen sorumluluk, sınıf içerisinde kurallara uyulma durumunu takip etmek ve gerektiğinde kuralları hatırlatmaktır (Kıran ve diğerleri, 2005). Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak için öğretmen rehberliğinde sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar planlanır (Sarpkaya ve diğerleri, 2010).

Davranış düzenlemeleri; Sınıfla içerisindeki etkinliklerin, eğitim ortamının istenilen davranışı oluşturabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin pozitifleştirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilme yöntemiyle olumsuz davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, ortaya çıkmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir (Başar, 2006). Sınıf liderliği bu boyutta öne çıkan kavramdır (Erçetin ve diğerleri, 2004). Öğretmenin tutumu, öğrencilerin ne düşündüklerini ve neler hissettiklerini içeren, onlara saygı ve önem veren bir tutum olmalıdır. Öğretmen bu tutumu ile öğrencilerde de güven ve saygıyı ortaya çıkaracağına inanmalıdır (Zeiger, 2000: akt. Kıran ve diğerleri, 2005). Öğretmen sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak istenmeyen davranışların azaltılmasını sağlayabilir (Englander, 1996: akt. Sarpkaya ve diğerleri, 2010). Bununla birlikte, eğitsel amaçlardan uzaklaşmamak kaydıyla, gevşek sınıf yapısının tercih edilmesi önerilebilir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

2.1.1.4 Sınıf yönetimini etkileyen etmenler

Bütün örgütlerde örgütü etkileyen ilgililer vardır. Örneğin; iş dünyasının ilgilileri müşteriler, hissedarlar ve çalışanlardır. Aynı şekilde sınıfı örgütü içinde ilgililer vardır. Bunlar öğrenci, aile, öğretmen, çalışan, çalıştırıcı, devlet ve yerel toplumdur.

Sınıf, çevredeki bütün resmi ve resmi olmayan örgütlerin etkilediği bir örgüttür. Bu, eğitim olgusunun toplum içinde taşıdığı önemden dolayıdır. Bu önem, eğitimle ilgili ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyenlerin ve denetleyenlerin sayısını çoğaltmaktadır (Toprakçı, 2013).

Sınıfın etkili yönetilebilmesi için sınıf yönetimini etkileyen etmenlerin bilinmesi zorunludur. Olumlu bir sınıf ve öğrenme ikliminin sağlanmasında birçok faktör rol almaktadır. Sınıf yönetimini etkileyen etmenleri; amaçlar, sınıf dışı faktörler ve sınıf içi faktörler olarak üç kategoride incelemek mümkündür.

2.1.1.4.1 Amaçlar

Örgüte yön veren anlam kazandıran amaçlar aynı zamanda örgütün varlık nedenidir. Amaçlar konusunda karşılaşılabilecek en önemli sorunlardan biri, örgüt üyelerinin amaçları ile örgütün amaçları arasında denge kurabilmektir. Sınıf örgütü açısından bakıldığında bu türden bir sorunun daha az yaşanması beklenir. Çünkü üyeleri ile birlikte tüm örgüt öğrenme ve öğretmeyi en üst düzeyde gerçekleştirme amacına hizmet etmektedir. Öte yandan eğitimin genel amaçlarında görülebilecek bir belirsizlik, sınıfı da etkiler. Bunun için her sınıf yöneticisinin kendi ülkesinin eğitiminin genel ve özel amaçlarını, ilkelerini iyi bilmesi gerekir.

Eğitimin amacı net belirtilmezse uygulamalarda karmaşıklık ve zorluk yaşanacaktır. Bu, genel eğitimin amaçlarından bir dersin öznel amaçlarına kadar geçerlidir. Sınıf yöneticisinin görevi, sınıftan beklenen amaçları gerçekleştirmeye katkıyla birlikte, sınıfın kendine özgü amaçlar şekillendirmesini de sağlamaktır (Toprakçı, 2013).

Öğretmenler her etkinlikte öğrencileri sınıfın amaç ve hedeflerini gerçekleştirme çalışmalarına katılımlarını sağlamalıdır. Bu katılım öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını yüklenmelerini ve başarıya duygusunu tatmalarını sağlayacaktır (Moore, 2000: akt. Kıran, 2005).

2.1.1.4.2 Sınıf dışı faktörler

Sınıf dışı faktörler, sınıf yönetimini bazı durumlarda sınıf içi faktörlerden bile daha çok etkileme olasılığına sahiptirler. Bu faktörlerin arasında genel yönetim, merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, okul yönetimi ve baskı grupları vardır.

2.1.1.4.2.1 Genel yönetim

Genel yönetim, devleti ve devleti işleten işbaşındaki hükümeti ifade eder ve devletin öncelikleri bağlamında okulu ve sınıfı etkiler. Toprakçı'ya (2013) göre genel yönetimin bir topluma aynı zamanda bütün kurum ve kuruluşlarında değişiklik yaparak yön verebileceği tek kurum eğitim ve bilim gibi gözükmemektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'deki eğitim bakanlığının iki ayaklı hale gelebilmesi ve etkili olabilmesi için "Milli Eğitim ve Bilim Bakanlığı" haline getirilmesi, siyasetten en az etkilenen bir kuruma dönüştürülmesi zorunlu gibi gözükmemektedir.

Genel yönetimin sınıf üzerindeki belirleyiciliği, genel bütçeden eğitime ayırdığı paydan, sınıftaki öğrencinin harçlığını belirleyen velisinin maaşına verdiği zamma kadar uzanabilir. Diğer yandan, okul, derslik yapımı, öğretmen ve diğerlerinin işe alınması ve ücretlerinin ödenmesi, program yapıcılığı, ders araç-gereç sağlama vb. gibi birçok sınıf yönetimi etkileyenin belirleyicisi konumundadır (Toprakçı, 2013).

2.1.1.4.2.2 Merkez örgütü (Milli Eğitim Bakanlığı)

Merkez örgütü genel yönetimin belirlediği öncelikler dahilinde kaynakları elde eden, amaç belirleyen ve gelişmeyi takip eden etkili bir faktördür. Örneğin; fiziksel ya da ruhsal sorunları olan bir öğretmeni atadığında sınıfın bu durumdan etkilenmesi kaçınılmazdır (Toprakçı, 2013).

2.1.1.4.2.3 İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Eğitim müdürlüğü hem okul ve hem de sınıf üzerinde gerçekten anlamlı bir güç olarak yorumlanabilir. Okul yöneticisi ve sınıf yöneticisi çoğu sefer en sıradan kararlarda bile eğitim müdürlüklerine danışmak zorunda kalabilmekte ve müdürlüklerde basit konularda bile sınıf ve okul yönetimine müdahale edebilmektedir. Hatta, doğrudan öğrencilere dahi müdahaleler gözlemlenebilir (Toprakçı, 2013).

2.1.1.4.2.4 Okul yönetimi

Eğitimin önemli değişkenlerinden birileri okulun idari yapısı ve idarecilerin özellikleridir. Çünkü etkili öğretim yönetsel desteğe bağlıdır (Blase, 1990: akt. Başar, 2006). Okulda öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda onların söz hakkı olması gerekir (Wood, 1992: akt. Başar, 2006). Bu tür uygulamalar öğrencileri deneyerek görerek eğitir, idarenin işini kolaylaştırır, kendi sorunlarına sahip çıkan insanlar yetiştirilmesine yardımcı olur (Başar, 2006).

Okulun yapısının ve işleyişinin nasıl olacağına dair sınırları ilgili mevzuatta çizili olmakla birlikte, uygulamada buna asıl yön veren kişi okul yöneticisidir (Gülşen ve diğerleri, 2010). Okul yöneticisinin okulda uygulamış olduğu yönetim tarzı öğretmenin sınıf yönetim tarzını etkiler. Bu nedenle içinde bulunulan duruma ve

personelin yetişmişlik düzeyine uygun bir yönetim tarzını yönetici okulda uygulamalıdır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Okul yönetimince sağlanan kolaylıklar, ortamlar ve olanaklar ile okul yöneticilerinin tutumları ve uyumları sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Yöneticiler öğretmenleri daha etkili çalışmalarını için güdüleme faaliyetleri sınıf yönetimini etkileyebilmektedir.

Okul yönetiminde ki bir kadro değişikliği okuldaki dengeleri bozar. Bu durumda da sınıf yönetimi etkilenecektir (Toprakçı, 2013).

Yönetici okul iklimini, öğretmenleri rahatlatacak ve günlük sıkıntılarını unutmalarını sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Öğretmenler ancak böyle okullarda etkili olarak çalışabilir ve demokratik sınıf yönetimini uygulayabilirler (Kıran ve diğerleri, 2005).

Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin kalitesine doğru orantılıdır. Çünkü, olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre farklılaşır, bu kalite oranında sınıf yönetimi uygunluğu artar (Başar, 2006). Akademik yönden başarısı yüksek olan okulların diğer okullara göre daha fazla çevresel ve ailesel destek aldıkları ve katılıma dayalı bir yöntem anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

2.1.1.4.2.5 Baskı grupları

Herhangi bir örgütü doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilemeye çalışan gruplara baskı grupları denir. Buradaki “baskı” kavramı, örgüt üzerindeki etkisinin yasal olarak saptanmamış olması durumunu ifade etmektedir. Sınıf yönetimi üzerinde etkisi olan baskı gruplar aşağıda tartışılmıştır.

- “Aile; çocuğun doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur.” Eğitim ilk olarak ailede başlar. Kişilik yapısının en temel kazanımları ilk olarak ailede edinilir ve bu kazanımların ilerleyen yaşlarda değiştirilmesi çok güçtür.

Aileyi sınıf yönetimi açısından baskı grubu yapan şey olumlu ya da olumsuz bütün özelliklerinin çocuğa bulaşıcılığıdır. Aile ve üyelerinin; demografik, fiziksel, psikolojik, ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitsel özellikleri sınıf yönetimini etkileyebilmektedir (Toprakçı, 2013).

Yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği ve onlardan çok şeyler öğrendiği için bireyin davranışlarını belirleyen en önemli etken ailesidir. Aile üyelerinin davranışları ve yaşama biçimi, değerleri çocuğun davranışlarını doğrudan etkiler. Çocuğuna iyi örnek olan, iyi eğitim veren, toplumsal değerleri doğru yönleriyle aktaran, onun her türlü ihtiyacını yeterli ölçüde karşılayan, eğitimin önem ve değerine inanan ailelerin çocukları genellikle sınıfta öğretmen için sorun oluşturmazlar (Ilgar, 2005).

Aileyle ilgili birçok etkenin sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğini söylemek mümkündür. Alan yazında bunu destekleyen, etkenlerin sınıf yönetimine doğrudan ya da dolaylı etkilerini gösteren birçok araştırma vardır. Örneğin; Türkiye’de yapılan bir araştırmada geç yaşta ebeveyn olanların çocuklarının, akranlarına göre daha zeki olduğu ortaya koyulmuştur. Yine başka bir araştırmada babası yükseköğretim mezunu olan çocukların olmayanlara göre öğrenci olma ihtimallerinin 12 kat fazla olduğu gözlenmiştir.

ÖSYM’nin yaptığı bir araştırmada kardeş sayısı ile öğrenci başarısı arasında ters bir ilişki gözlenmiştir. Sınava giren adayların en başarısız olanlarının 5 veya daha fazla kardeşli olmaları, en başarılı olanların ise tek çocuk olmaları ilgi çekici bir sonuçtur (Gülşen ve diğerleri, 2010). Çocuk sayısının çokluğu, ailenin üzerine düşen görevlerin artmasına ve bunları yerine yeterince getirememesine neden olduğu için sınıfı da olumsuz etkileyecektir. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bundan kaynaklanan davranış değişikliklerini belirleyebilme, ailenin gelirinе bağlıdır. Ailenin eğitim durumu hem öğretme hem de örnek olma şeklinde öğrenci davranışlarını etkiler (Başar, 2001; Kıran, 2005). Ailesi tarafından sevilmiş çocuklar arkadaşlarını sevmekte ve onlarla iyi geçinmektedir (Boz, 2003; Kıran, 2005). Sevgisiz ve ilgisiz öğrenciler ilgi çekmek için sınıfta akla gelmeyen yollara başvurmaktadır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Çocukların doğuş sırasında sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden biridir. Ailelerin ilk çocuklarından beklentileri daha çok odluğu için bu çocuklarının öğrenciliği sırasında okulla ve öğretmenle ilişkileri daha çok olmaktadır.

Varlıklı olan aileler çocukları için en iyi eğitim ortamlarını hazırlamaktadırlar. Bu ailelerde eğitime karşı ilgi ve özen de yüksek düzeydedir. Orta düzeyde varlıklı olan aileler ise çocuklarına ekonomik

olanaklarının el verdiği ölçüde iyi bir eğitim ortamı hazırlamaya çalışmaktadırlar. Varlıklı olmayan aileler, çocuklarına iyi bir eğitim ortamı hazırlamadıkları gibi onların eğitimlerine karşı olan ilgi ve özenleride oldukça azdır.

Ailenin dağılması, boşanmalar tüm çocuklar için sancılıdır. Yapılan araştırmalar, çocukların ebeveynlerin boşanması yerine problemlili bir aile ortamında yaşamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Ailesinde ayrılık yaşayan çocukların okulda başarısızlık yaşadıkları ve saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gülşen ve diğeri, 2010).

Öğretmen ailelerin öğretim düzeyi ile kültür seviyelerini bilmeli ki öğrencinin sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlarına karşı önlem alabilesin (Tezcan, 1995; Kıran, 2005). Sınıf yöneticisine düşen görev, sadece çocuğu doğru yola iletmek değil aynı zamanda aileyi de etkileyerek çocuğun doğru yoldan alıkoymamalarını sağlamaktır (Başar, 2006). Örneğin; aile içinde kadınlara ve kız çocuklarına değeri verilmediğini, sürekli aşağılanıp kötü davranıldığını gören bir erkek çocuğu okula geldiğinde sınıftaki kız arkadaşlarına aynı şekilde davranması olasıdır. Hatta kadın öğretmenini de bir otorite olarak görmeyebilir (Gülşen ve diğeri, 2010). Öğrenciden beklenen davranışlar aileye ile paylaşılmalı, öğrenmenin artıp, sınıf sorunlarının azalması böylece sağlamalıdır. Aileyle iletişim ertelenmeden gerçekleştirilmeli, hızlı iletişim araçları kullanılmalıdır. Görüşme tekniği kullanıldığında, yüz yüze olduğundan ve esnekliğe imkan tanıdığından daha iyi sonuçlar ortaya çıkabilir (Başar, 2006). Öğrenmede ne aile okulun ne de okul ailenin yerini tutabilir (Jacobsen ve diğeri, 1985: akt. Başar, 2006).

- Öğrenciler; bu kategorideki “öğrenci” kavramı, etkisi yasalarca belirlenmemiş bir şekilde sınıfı dışarıdan etkileyen öğrencileri kapsamaktadır. Öğrencilerin sınıf içerisinde bulunma amaçları neredeyse bütün davranışların belirleyicisi olabilir. Diğeri yandan unutulmamalıdır ki öğrencinin amacı ne olursa olsun her amaç, sınıf yöneticisi tarafından sınıfın amaçlarıyla buluşturulabilir.

Öğrenciler, öğrenci üzerinden hem doğrudan hem dolaylı bir etkiye sahiptir. Doğrudan etkisi; öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışları, sınıftaki tüm öğrenciler için öğrenilecek bir özelliğe sahip olmasından kaynaklanır. Dolaylı etkisi ise; öğrencilerin oluşturduğu grupların okulu ve sınıfı etkileyen diğeri

öğeler üzerinde önemli rol oynamasından kaynaklanmaktadır (Toprakçı, 2013).

Öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılma durumu öğrenme sürecini önemli düzeyde etkilemektedir. Öğrencinin kişilik yapısı, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden gelişim düzeyi, öğrenme açısından hazırbulunuşluk durumu bu sürecin kalitesini belirlemektedir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Öğrencinin her çeşit davranışı, (Sınıfa girişi, yerine oturuşu, konuşması, espri yapması, jest ve mimikleri, yerinden kalkışı, sınıftan çıkışı) derse katılımı, sorduğu sorular, verdiği cevaplar vb. sınıf yönetimini etkiler. Bireyin davranışları üzerinde etkili olan faktörlerden biri arkadaş gruplarıdır. Arkadaş grubunun özellikle ergenlik döneminde çok önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. İstenen davranışların ortaya çıkmasının kolaylaşması için okulun istediği davranış özellikleriyle arkadaş grubunun özellikleri birbirine benzer olması gerekir (İlgar, 2005). Öğretmenlerin sınıftaki alt grupları, bu grupların üyelerini, onları bir araya getiren nedenleri, grupta kim ya da kimlerin etkili olduğunu bilmeleri, onların akran gruplarının sınıf yönetimine olumsuz etkilerini olumlu yönde bir ortama dönüştürmelerinde yardımcı olacaktır (Dönmez, 2007; Gülşen ve diğerleri, 2010).

- Öğretmenler; bu kategorideki “öğretmen” kavramı, etkisi yasalarca belirlenmemiş bir şekilde sınıfı dışarıdan etkileme potansiyeline sahip öğretmenleri ifade etmektedir. Eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biri olduğu gibi öğretmendir. Öğretmenler okul değişkeninin önemli bir ögesidir. Öğretmenlerin farklı nedenlerle oluşturdukları grupların, derslerine girdikleri sınıfların yönetimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu grupların en önemlisi “öğretmenin ailesi”dir. Ailesinin çeşitli özellikleri, iş yaşamlarında onlar tarafından desteklenme düzeyleri sınıf yönetimi üzerinde etkinin niteliği belirler.

Öğretmen öğrencilerde kendi istediği davranışları oluşturmaya çalışabilir, öğretmenin programı gerçekleştirirken sergilediği tutum ve davranışlar öğrenciler tarafından öğrenilebilir (Toprakçı, 2013).

Öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışı, ders sırasındaki canlılığı ve hareketliliği, fiziksel görünüşü, ses tonu, bilgisi (konu, iletişim ve öğrencilerle ilgili bilgileri), giyimi, öğretim yöntem ve tekniği, öğrenci

velisiyle iş birliği, sınıfta uyulacak kuralların önceden belirlenmesi sınıf yönetimini etkileyecektir (İlgar, 2005).

Başarı; öğretmenin bilgisinden daha çok bilgisini öğrencilerine aktarabilmekteki etkisine bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sınıf yönetimini etkileyecektir (Erdoğan, 2001; Kıran, 2005). Öğretmenin sınıf yönetimi bilgisi öğrenme sürecini olumlu ölçüde kolaylaştırır ve sınıf içi yaşamı daha sevimli, üretken ve başarılı hale getirir (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Öğretmenin, öğrencilerden beklentilerinin olması doğal bir ihtiyaçtır. Ancak bu beklentiler öğrencilerin başaramayacakları düzeyde olmaması ve öğrencilere açık ve net bir şekilde ifade edilmesi gerekir (Kıran ve diğerleri, 2005). Öğretmen öğrencilere yönelik beklentilerini yüksek tuttuğunda onlara daha fazla zaman ayırdığı, öğrenmeye teşvik ettiği, onların öğreneceğine inandığı için yaklaşımlarında daha dikkatli ve tutarlı olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrencilere yönelik beklentilerini düşük tuttuğunda ise tam tersi bir davranış ve tutum sergilemektedir (Cruiks ve diğerleri, t.y: akt. Erden, 2007: akt. Gülşen ve diğerleri, 2010).

- Yardımcı personel; memur, hizmetli ve diğer işçiler bu gruba girerler. Yardımcı personel sınıf yönetimini, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerine yardım ederek doğrudan etkileyebildiği gibi, personelin tutum ve davranışların öğrenciler tarafından gözlemlenerek öğrenilmesi şeklinde dolaylı olarak da etkileyebilir.
- Okul dışı gruplar; bu kapsamda değerlendirilebilecek gruplar, valilik-kaymakamlık, belediye-muhtarlık, şirketler, fabrikalar, sendikalar vb. gibi yasal; mafya ve terör grupları gibi yasa dışı da olabilir. Eğitim örgütleri, kuruluş amaları arasında ekonomik, politik ve sosyal amaçlar olduğundan dolayı ekonomik, politik ve sosyal alanda rol oynayan bütün kurum, örgüt ve gruplar eğitim örgütü üzerinde etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir.
- Okul dışı öğeler; bu öğeleri genel olarak, nüfus hareketleri, teknoloji, afetler-iklim, yaşanan yer ve kültür, kazalar, hastalıklar, savaşlar, antlaşmalar, spor-oyun, madde bağımlılığı, şiddet, kitle iletişim araçları şeklinde sınıflandırmak olanaklıdır (Toprakçı, 2013).

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitim-öğretim ortamlarında yeni öğrenme teknolojilerinin kullanılmasının önünü açmaktadır. Dolayısıyla öğrenme ortamında film, televizyon, video, bilgisayar, akıllı tahta gibi göze ve kulağa hitap eden teknolojik materyallere yer verilmesi mümkün olmaktadır. Bu durumun sınıf yönetimini de etkilemesi kaçınılmazdır (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Öğretmen, uzak çevrenin olumlu yaşantı biçimlerinin öğrencilerce benimsenip uygulanabilmesi için, kitle iletişim araçlarının kullanımı konusunda öğrencileri ve aileleri bilinçlendirmeye çalışmalıdır (Başar, 2006). Kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkisinin çeşitli biçimlerde ve ölçülerde olduğu artık inkar edilemez bir bulgudur. Bunların başında televizyon gelir. Televizyonu çok fazla izleyen çocukların aşırı hareketlilik, televizyondaki karakterleri taklit etme, iştahsızlık, korkulu rüyalar görme, içine kapanıklık, ödevlerini yapmak istememe, hayal alemindeymiş gibi davranma, delice sorular sorma, uyuma güçlüğü vb. problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca çocuklarda televizyon izleme süresinin artması okul başarısı ve arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Küçükkurt, 1989; Kıran, 2005). Kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerine rağmen olumlu yönde kullanılabilirlerse çok etkili bir eğitim-öğretim aracı olarak hizmet edebilirler. Özellikle televizyon birden fazla duyuya hitap etmesi, gerçekte gidip görme imkanı olmayan mekanları sınıf ortamına getirmesi sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önüne geçmeye katkıda bulunabilir (Kıran ve diğerleri, 2005).

Bireyin davranışlarını belirleyen etmenlerden biri içinde yaşadığı toplumun yaşam tarzıdır. Okul toplumun yaşam tarzının (kültürünün) değişmeden yeni nesillere aktarıldığı bir kurumdur. Sadece içinde yaşanılan toplumun kültürü değil diğer toplumların yaşama biçimleri de insan davranışlarını etkileyebilir. Günümüzde özellikle kitle iletişim araçları ve sosyal ağlar aracılığıyla diğer toplumların kültürleri rahatlıkla öğrenilebilmektedir (İlgar, 2005).

Norm, kişilerden ve gruplardan beklenen davranış biçimi önceden belirlenmiş ve uyulması gereken kurallardır. Kişilerin belirli koşullarda neleri yapip neleri yapmayacağını gösterirler. Normlar değerlerden daha sınırlı ancak daha emicidirler. Öğretmen norm ve değerlerden kaynaklanabilecek istenmeyen

davranışlara karşı önlemler almalı ve eğitim yoluyla olumsuz normları değiştirmek için çaba harcamalıdır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Bir okulun çevresini okulu etkileyen varlıkların, olay ve olguların, düşüncelerin tümü oluşturur. Okul, çevresine en yakın olması gereken sistemlerin başında yer almaktadır. Çünkü toplumsal açık sistem özelliği gösteren okullar girdilerini toplumdan almaktadırlar ve çıktılarını yine topluma sunmaktadırlar. Bu yüzden okul çevreden ayrı düşünülemez. Bu nedenle okul yöneticileri, çevre ile olan ilişkilerine özen göstermeli ve bunu en ince ayrıntısına kadar planlamalıdır (Aydın, 2004; Kıran, 2005).

Uzak çevrenin iyi ya da kötü etkileri ilk önce yakın çevrede daha sonrada okullarda yansımaları bulur demek yanlış olmaz. Özellikle söylenmesi gerekenlerden biri uzak çevrenin etkisinin yakın çevreye göre daha uzun süreli ve baskın olduğudur (Gülşen ve diğerleri, 2010).

2.1.1.4.3 Sınıf içi faktörler

Sınıf içi faktörler sınıf denilince akla ilk gelen öğeleri içerir. Bu faktörlerin, öğrencinin, öğretmenin ve dersliklerin fiziksel yeterliliği gibi grupları vardır.

2.1.1.4.3.1 Sınıfın fiziksel yeterliliği

Sınıfın fiziksel yeterlilik faktörleri sınıfın bizzat ders yaptığı yerler olarak doğrudan olabileceği gibi, sınıfın okulun kütüphanesi gibi farklı bölümlerinden yararlanması olarak dolaylı da olabilir. Bu değişkeni fiziksel gerçekliği olan (derslik, laboratuvar, atölye, bahçe vb.); sanal gerçekliği olan (internet, sanal sınıf vb.) bazında sınıflandırmak olanaklıdır.

Sınıf mekanik bir yapı değildir her an beklenmedik bir durumla karşılaşılabilir, öğretmenlerin anında müdahale etmesi gerekebilir. Etkili ve olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulması öğrenmenin istenilen düzeyde sonuçlanmasına yardımcı olacaktır (Küçükahmet ve diğerleri, 2003).

Gerçek derslikler, fiziksel olarak bütün duyu organlarınca algılanabilen bir varlığı olan, öğrenci ve öğretmenin bir araya gelerek eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri ortamlar olarak tanımlanabilir. Bu tür dersliklerin sınıfı etkileyen temel

değişkenleri; aydınlatma, ısı ve hava, ses düzeni (akustik), temizlik, estetik, öğrenci sayısı, araç-gereç, dersliğin güvenliği, dersliğin yerleşim düzeni olarak sınıflandırılabilir. Bu değişkenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturabilmek için kontrol edilmesi önemlidir. Bu kontrolün yasal olarak öğretilmekte olmadığı, söz konusu değişkenlerin çoğunlukla okul yönetimi ve üst makamlarca belirlendiği açıktır (Toprakçı, 2013).

Okulun fiziksel yapısı, görüntü, kullanılabilirlik, sağlık koşulları bakımından uygun ve ilgi çekici olmalıdır. Lavabo, tuvalet, sıra gibi kullanım alan ve araçları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Tuvalet başına düşen öğrenci sayısı ile dersler arasındaki boş zaman uyumlu olmalıdır. Fiziksel yapı ve düzenleniş çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yöneltmeli, öğrenci sokağa yönelme ihtiyacı duymamalı, bunun için okulun yönetim planı, ders dışı zamanları da kapsamalıdır (Başar, 2006).

Sınıfın ferah olması (her öğrenci için 1,5 m² alan), basık ve havasız olmaması, duvarların, sıraların, masanın boyalı olması ve kırık dökük olmaması sınıfta rahatlatıcı bir ortam oluşmasını sağlayacaktır. Sınıftaki bozuk, kırık dökük halde bulunan eşya, araç ya da duvarlar öğrencilerde onları daha fazla bozma eğilimi yaratmaktadır. Bu şekilde bulunan ortamlar öğrencilerin oraya gelme ve orada bulunma isteklerini azaltmaktadır. Öte yandan okul binasının içinde bulunan kütüphanenin rahatlıkla ulaşılabilir bir yerde olması, aydınlık ferah ve sessiz olması, aranılan kaynakların kütüphanede bulunması önemlidir.

Sınıfın temiz tutulması öğrencilerin ortak sorumluluğu olarak görülmeli bu işin kontrolü de öğrencilere bırakılmalıdır (Küçükahmet ve diğerleri, 2003). Fiziksel anlamdaki temizlik dışında sınıfın en azından teneffüs aralarında havalandırılarak oksijen azlığı giderilmelidir. Bilindiği gibi sınıftaki oksijenin azlığı öğrencilerin ders sırasında uykularının gelmesine ve dikkatlerinin dağılmasına neden olur (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Okul binasının içerisinde koridorların geniş ve aydınlık olması gerekir. Öğrencilerin teneffüslerde yiyecek ve içecek alabilecekleri satış yerlerinin bulunması ellerini yıkayabilecekleri, ihtiyaçlarını giderebilecekleri tuvaletlerin olması gerekir. Okul binası çevresinde öğrencilerin dolaşıp dinlenebilecekleri kadar alanların bulunması, müzik, resim ve beden eğitimi gibi dersler için gerekli donanımının ve malzemenin

bulunduğu özel alanların olması da öğrencilerin okula istekli halde gelmelerinde etkili olacak ve öğrenme isteklerini olumlu yönde artıracaktır (Küçükahmet ve diğerleri, 2003).

Okul binasının bulunduğu yerin de sınıf yönetimini dolaylı etkilediği düşünölmektedir. Okulun yeri seçilirken; öğretim programlarına uygun bir olmasına, öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri bir yer olmasına, bulunduğu yer yönüyle güvenli olmasına, her türlü alt yapı hizmetlerinin sağlanmış ya da sağlanacak olmasına, ileriki yıllarda gereksinimlere göre ek bina/binalar yapılmasına olanak vermesine, okul yerinin kamulaştırma bedelinin ekonomik olmasına dikkat edilmelidir (Gölşen ve diğerleri, 2010).

Sınıfta görme ve okuma faaliyetlerinin rahatlıkla yapılabilieceği oranda ışık olması gerekir. Işık az olduğunda yorgunluk artar, verim düşer ve gözlerde bozulmalar meydana gelebilir. Öğrenci ışığı sol omzundan alacak biçimde oturtulmalı, pencereler sınıf yüzeyinin en az beşte birini kaplamalı, az ışık alan sınıflar beyaza boyanmalıdır. Sınıfın ısısının da normal oda sıcaklığında olması gerekir (İlgar, 2005). “İdeal sınıf” sıcaklığı “19 ile 21,5 C” olarak kabul edilmektedir (Küçükahmet ve diğerleri, 2003). Bu sıcaklığın yükselmesi öğrencilerde fiziksel rahatsızlıklara, ilgilerinin dağılmasına, zihnin gevşemesine yol açarken, düşmesi ise öğrencileri ısınmaya yöneltmekte ve onların öğretime yoğunlaşmasını güçleştirmektedir (Celep ve Polat, 2008; Gölşen, 2010).

Renkler öğrencilerin duygularını algılayışlarını etkilemektedir. Örneğin, mavi ve açık renkler sakin ve dinlendirici, yeşil güven verici kabul edilir. Mavi, yeşil ve mor renkler soğuk renkler olarak bilinirler özellikle görsel materyaller hazırlanırken taban rengi olarak kullanılmalıdırlar. Sarı, kırmızı, turuncu gibi renkler ise sıcak renkler olarak bilinirler. Bu renkler ise görsel materyaller hazırlanırken vurgulu ve dikkat çekecek yerlerde kullanılırlar.

İşitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı ve rahatsız edici türden oluşan ses kirliliğine gürültü denilmektedir. Gürültülü sınıf ortamında, sözel mesajları duyma zorluğu yaşanılacağı gibi görsel sunumları da izlemede güçlükle karşılaşılabilir (Küçükahmet ve diğerleri, 2003). Bu durumda okulun hem dışarıdan gelen sesleri hem de içerideki sesleri yalıtan bir donanıma sahip olması gerekir (Gölşen ve diğerleri, 2010).

Sınıfın oturma düzeni de sınıfı etkileyebilecek fiziksel faktörlerden biridir. Oturma düzeni dikkatli bir şekilde planlanıp organize edilebilirse, sınıf yönetimini kolaylaştıracak bir faktör olacaktır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Araç-gereç yeterliliği konusunda özellikle fen alanında araç-gereçlerin temin edilmesi, kullanışlı olması, sayılarının yeterliliği, kullanıldıktan sonra düzgün bir şekilde bırakılması vb. gibi durumların sınıf yönetimini etkilemesi muhtemeldir (Ilgar, 2005).

Sanal derslikler dendiğinde ise akla gelen uzaktan öğretim ve e-derslik kavramlarıdır. Bu tür derslikler aynı zaman ve mekânda bütün öğrencilerin birbirini görmesi ve etkileşmesine imkân vermediğinden, bu dersliklerde yapılan faaliyete eğitimden ziyade “öğretim” demek gerekir (Toprakçı, 2013).

2.1.1.4.3.2 Öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri

Sınıf bu iki insan ögesinin kombinasyonudur. Bu iki insan ögesinin eğitimsel, bireysel, ekonomik ve teknolojik yeterliliklere sahip olma dereceleri sınıf yönetimini olumlu ya da olumsuz etkiler.

Eğitimsel açıdan öğretmenin, öğretmeye çalıştığı konuda bilgili ve yeterli olması, öğretmenlik formasyonuna sahip olması gerekir. Öğrencinin ise genel anlamda bütün dersler, özel anlamda herhangi bir dersle ilgili geçmiş eğitimsel yaşantısının olması sınıf yönetimini etkileyecektir. Teknolojik açıdan öğretmen ve öğrencinin en azından gündelik yaşamlarını sürdürebilecek teknolojik bir okur yazarlık donanımına sahip olması gerektiği açıktır. Ekonomik açıdan öğrencinin okurken gelir sağlayacağı kaynakların yeterliliği, öğretmenin yaptığı iş karşılığında aldığı ücretlerin ya da kendi ailesinden edindiği varlıkların yeterliliği sınıf yönetimini etkilemesi olanaklıdır. Toplumsal açıdan yeterlilik, toplumun içinde bulunulan yer (statü) itibariyle kendilerinden beklenen toplumsal ilişkileri (roller) yerine getirebilmektir. Öğrenci ve öğretmen sınıflarında işleyişi sağlayacak asgari toplumsal yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Bireysel açıdan öğrenci, öğretmen ve sınıf yöneticisinin fiziksel, zihinsel, duygusal alanlarda ki yeterliliklerinin sınıf yönetimine yansımaları görmek mümkündür (Toprakçı, 2013).

Öğretmenin öğretmenlik alanında ve gelişim alanları hakkında iyi derece de eğitim almış olması gerekir. Çünkü öğretmenin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-

motor özellikleri hakkında bilgi sahibi olması onun sınıfı daha etkili yönetmesini mümkün kılacaktır. Aynı şekilde özel öğretim yöntemlerini bilmek, öğretmene her bir ders ve konu için farklı öğretim strateji ve yöntemlerini uygulama fırsatı verecektir. Bütün bunlar sınıfta öğrencilerin derse daha aktif katılımı, hem öğretmenin hem öğrencilerin dersten keyif almalarını sağlarken, öğretmene sınıf yönetimi konusunda kolaylıklar sağlayacak ve bunun sonucu olarak sınıfta istenmeyen davranışların daha az ortaya çıkmasına zemin oluşturacaktır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen mesleki nitelikleri birkaç başlık altında toplanabilir. Bunlar (Gülşen ve diğerleri, 2010);

- Eğitim-öğretim etkinliklerini organize etme,
- Eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma,
- Etkili iletişim yapma,
- Sahip oldukları “dil kodları”,
- Zamanı etkili kullanmadır.

Öğrencilik yıllarında demokratik eğitim anlayışını savunan öğrenciler, öğretmenliğe atıldıkları yıl otoriter bir öğretmen olup çıkmaktadırlar. Onların bu kadar çabuk değişebilmelerinin temelinde, kendilerine olan güvensizlik ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları yer almaktadır. Yeterlilik açısından kendine güvenen öğretmenler, böyle bir değişime uğramayacaklar ve diğer öğretmenlerin de olumlu yönde değişmesine katkıda bulunacaklardır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Öğretmenin dersi işleme biçimi sınıf yönetimini doğrudan etkileyen bir etmendir. Etkili ve ilgi çekici yöntemlerle ders işlenebilirse sınıf yönetiminde daha başarılı olunabilir (Erdoğan, 2001; Kıran, 2005). Konu amaçlarına uygun yöntem ve stratejileri seçilmelidir ki, sınıfın yönetim sorunuyla uğraşmaktan daha çok öğretime zaman ayrılabilsin. Kıran ve diğerlerine (2005) göre; öğretmen sınıfta ders akışını bozucu davranışlarla uğraşmak istemiyorsa ders esnasında kesinlikle öğretim materyali kullanılmalıdır. Bunlara ilave olarak derse ilginin devamlılığını sağlamanın yollarından biride mizahtır.

Öğretmen, ders sırasında öğrenci ihtiyaçlarını sürekli olarak değerlendirmeli ve sınıfı yönetirken Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisini göz önünde bulundurarak öğrencilerin ihtiyaçlarını mümkün olduğunca karşılamaya çalışmalıdır. Ayrıca öğretmen bütün

öğrenciler için ayrı güdüleyiciyi kullanmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve bazı öğrenciler alt düzeydeki ihtiyaçları için güdülenirken bazılarının daha üst düzey ihtiyaçlar ile güdülenebileceklerini unutmamalıdır (Kıran ve diğerleri, 2005).

Giriş yeterlilikleri, öğrencinin yeni öğrenme konusuyla ilgili olarak bilgi, beceri ve tutum bakımından daha önceden sahip olduğu ön öğrenme yaşantılarıdır. Öğretmenin öğrencinin giriş yeterliliklerine ilişkin bilgiye sahip olmasının, onun doğru yöntem ve araç-gereç seçmesi bakımından da belirleyici olduğunu belirtmekte fayda vardır. Giriş yeterlilikleriyle birlikte öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri cinsiyetlerine, yaşadıkları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, aldıkları eğitimin tür ve düzeyine göre farklılık gösterebilmektedir. Öğrencinin beklentisi genelde, öğretim sürecinin sonunda elde edeceği ürün yani başarıdır. Bu beklentiye yalnızca öğrenciye atfetmek doğru değildir. Bu beklenti aynı zamanda ailenin de beklentisidir. Öğrencilerin beklentileri dışında kalan her şey onların gereksinimlerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamındaki gereksinimleri ise doğrudan psikolojiktir ve bu gereksinimlerin karşılanması için aile ve öğretmen iş birliği içinde çalışmalıdır (Gülşen ve diğerleri, 2010).

Okuldaki öğrenci sayısının artması beraberinde sorunlarında artması anlamına gelebilir. Öğrenci sayısının 400'ün altında olan okulların başarısının olmayan okullara göre daha yüksek olduğu yani öğrenci sayısı ile okul başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Plecki, 1992: akt. Başar, 2006).

Öğrenci sayısının çok olmasının faydalı yanlarından da söz edilebilir. Bunlar arasında, kalabalık okullarda program derinliği ve çeşitliliğinin artması, öğretmen sayısı da fazla olacağından görevlendirilmelerinde esneklik ve kolaylık yaşanacağı söylenebilir. (Monk ve Haller, 1993: akt. Başar, 2006).

Bir sınıfta bulunması gerekli öğrenci sayısı için kesin bir rakam kullanmak pek de doğru olarak kabul edilmeyebilir. Çünkü bu sayılar derslere, konulara, kullanılacak yöntemlere, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlara ve sınıfın olanaklarına göre farklılaşabilir. Bazı kaynaklar 16-20 kişilik sınıflara küçük sınıf, 26-30 kişilik sınıflara büyük sınıf demektedir. Bazı kaynaklar ise 16-25 kişilik sınıfları ideal mevcutlu sınıf olarak belirtmektedir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmen öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenilebilir, her öğrencisine yönelik dönüt ve düzeltme

faaliyetlerini daha etkili yapabilir. Sınıf içerisinde yöntem zenginliğine gidebilir daha çok öğrenciyi merkeze alan yöntemleri etkili olarak kullanabilir. Daha sık aralıklarla değerlendirme yapabilir. Böyle her öğrenci derse daha aktif katılma olanağı bulur ve öğrenme de daha kalıcı olur (Küçükahmet ve diğerleri, 2003).

Bir başka sınıflandırmaya göre sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır (Jones, Jones, 1998: akt. Celep, 2009):

- Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri: Öğrencilerin içinde yaşadıkları çevrenin etkisi ve öğrencinin toplumsallaşmasındaki rolü, sınıf yönetiminde temel etkiye sahiptir. Gecekondu, köy, gelişmiş yer gibi ailenin yerleşim yeri öğrencinin en yakın çevresini oluşturmaktadır. Ayrıca, ailenin eğitim, gelir düzeyi gibi etmenler çocuğun toplumsallaşmasında temel etmelidir. Örneğin; ailesi gecekonduya oturan, anne ve baba arasında geçimsizlik olan, babanın birkaç defa suç işlediği bir aileden gelen çocukların çok olduğu bir sınıfta, öğretmen, sınıf düzenini sağlamakta zorlanabilir.
- Okulun yönetim yapısı: Okulun yönetim yapısı, okulda pozitif öğrenme ortamı oluşturmada önemli role sahiptir. Okul yönetiminin yalnızca kurallara uymayı ön planda tutması, okulun asıl amacı olan öğretim etkinliğinin ikinci plana atılmasına sebep olabilir. Araştırmalar, okul yönetimi öğretme ilişkisinin öğretmen-öğretmen ilişkisini, öğretmen-öğrenci ilişkisini etkilediğini, ortaya çıkarmaktadır (Celep, 1999: akt. Celep, 2009). Bu nedenle, sınıf yönetiminin öğretim etkinliğini olumlu yönde etkileyciliği, okulun yapısına ve okuldaki ilişkiler şekline bağlıdır.
- Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmiş: Öğretmenlerin ailelerinden almış oldukları disiplin anlayışlarının, onların sınıf yönetimi stratejilerini belirlemelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Kaplan, 1992: akt. Celep, 2009). Baskıcı bir ailede yetişen öğretmenin, sınıf yönetiminde gösterdiği tutuma, geçmiş aile yaşantısının etkisinin olmayacağını söylemek çok zordur.
- Öğretmenlerin okulun amaçlarına göre, öğrencilere öncelikle kazandırması gereken tutumlara karşı inançları: Okulda öncelikli amaca göre, öğretmenin sınıf yönetiminde ve öğretim sürecinde göstereceği etkinliğin özelliği de değişebilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu öğretim materyali, fiziksel koşullar, öğretme ortamına göre öğretmenlik amacına dayanak oluşturan

inançları değişir. Örneğin; yeterli materyale, yeterli yönetim desteğine ve öğretmen ortamına sahip olmayan bir öğretmende, “Bu koşullarda ancak bu kadarı yapılabilir” gibi bir inanç oluşabilir.

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eğitimi: Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında sınıf yönetimine dair çok iyimser ve hümanist duygulara sahip olmalarına rağmen göreve başladıktan sonra özellikle sınıf yönetimi konusunda çok katı ve baskıcı yöntemlere başvurdukları tespit edilmiştir (Celep, 2000; Celep, 2009). Bu durumun yaşanmasının en büyük gerekçelerinden birisi öğretmen adaylarının yetişme sürecinde sahadan uzak, yeterli beceriyi kazanmadan mezun olmalarıdır.
- Okulun başarısızlığında öğrenci riski: Öğrencilerin kişisel sorumluluk duygusunu geliştirme ve öğrenme süreçlerini daha iyi kavrama konusunda yeterli olmamaları; öğrenci davranışını etkileyen dışsal faktörlerin öğrenci davranışı üzerinde bazı zamanlar odak konuma gelmesi, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünü zayıflatması; düşük benlik olgusu; öğrencinin yetersiz düzeyde geliştirilmiş toplumsal bilinç duygusu ile diğer insanların duygularını ve bakış açılarını anlama konusundaki yetersizliği; öğrencinin sorunların üstesinden gelme konusundaki yetersizlik, kendine güven ve kendine saygıyı zenginleştirmedeki yetersizlik; öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal ve toplumsal becerilerini geliştirme konusunda yaşamak zorunda kaldığı sıkıntılardır.
- Güç-kontrol sorunları: Kontrol, okulların temel sorunudur (Phillin Cusick, 1994: akt. Celep, 2009). Aday öğretmenlerin göreve başladıktan sonra, öğrenci-öğretmen iletişimine sınır çizmesi, öğrencinin kendisini ifade etmesini engellediği gibi, sınıfta öğrenmeden çok, kontrol etkinliğinin ön plana çıkmasına sebep olmaktadır.

Eğer bir aday öğretmen sınıfta öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek kadar mesleki bilgi ve yeterliliğe sahip değilse ya da sahip olduğu halde bunu sınıf ortamına aktaramazsa böyle bir öğretmenin öğrenci üzerinde etkili olması mümkün olmayabilir. Bu durumu yaşayan bir aday öğretmen öğrenci üzerinde etkili olmak için bu sefer kontrol mekanizmasını çalıştırmaya yönelecektir ve bu kontrolün kaynağını da kendi kişisel yeterliliklerinden oluşturacaktır. Bunun içinde sınıfta bütün yetkileri elinde bir araya getirerek, bütün denetim kuralların belirleyicisi olma konumuna gelmektedir.

Aday öğretmenlerin öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra genel öğretim yeterlilik duygusunda düşme, kişisel öğretim yeterlilik duygusunda yükselme görülmektedir. Göreve başlamadan önce yüksek olan mesleki öğretim yeterliliğinde, göreve başladıktan sonra düşüş yaşanması, büyük ölçüde öğretmenlik eğitimindeki uygulamanın yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Ancak göreve başladıktan sonra yetişme sırasında düşündüklerinden çok farklı olan gerçek dünya ile karşılaştıklarında hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Yaşadıkları hayal kırıklığıyla birlikte sınıfta kontrolü sağlayabilmek için kişisel yeterliliklerini kullanarak öğrenciler üzerinde etkilerini artırabilme yolunu tercih etmektedirler.

2.1.1.5 Sınıf yönetimi modelleri

Bir eğitim bütünü içinde, önce bu eğitim bütünü, sonrada ihtiyaç duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik gruplarının, farklı modellerle yönetilmesi gerekebilir. Aynı zamanda etkili sınıf yönetimi eğitim ve öğretim işlerinin yapıldığı sınıf ortamını farklı bakış açılarıyla yönetebilmeyi de gerektirir. Eğitim alanındaki değişimler ve bununla beraber yaşanan toplumsal değişimler sınıf yönetimi modellerinin baskıcıdan demokratiğe, şekil yöneliminden amaç yönelimine, öğretmen merkezli öğrenci merkezliye doğru yön değiştirmesine sebep olmuştur (Başar, 2006).

Her zaman, her ortam ve her şartta geçerli olabilecek tek bir sınıf yönetimi modeli mümkün değildir. Öğretmenler sınıflarda karşılaştıkları sorunları çözmek için aşağıda açıklanacak olan sınıf yönetimi modellerini ayrı ayrı kullanabilecekleri gibi birlikte de kullanabilirler. Sınıf yönetiminde model seçimi ve kullanımı için; öğrencinin özellikleri, amaçlar, konular, kaynaklar ve gereksinimler faktörlerini göz önüne almak gerekir (Gürsel ve diğerleri, 2011). Öğretmenin seçeceği sınıf yönetimi modelinin sınıf içi aktivitelerdeki internet ve teknoloji kullanımının da belirleyicisi olacağı düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi modelleri; “tepkisel”, “önlemsel”, “gelişimsel” ve “bütünsel” olarak sınıflandırılabilir. Sınıf yönetimini sadece bu dört temel model çerçevesinde düşünmek sınıf yönetimini sınırlayıcı olabilir. Çünkü bu modeller ağırlıklı olarak sınıf içi değişkenlerin kontrolü ve bunların öğrenci davranışlarına etkileri üzerinde

durmaktadır. Oysa sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişkenler bazı zamanlar sınıf içi değişkenlerden daha baskın olabilir (Kıran ve diğerleri, 2005).

2.1.1.5.1 Tepkisel model

Sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından çok sık tercih edilen klasik model olarak nitelendirilebilir. Olumsuz bir durumun sonucuna veya davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Bu modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bunu yapmak için ödül-ceza türünden araçlar kullanılır (Başar, 2006). Derste gürültü yapan öğrencinin azarlanması veya ödevini doğru yapan öğrenciye “Aferin” demek buna örnek olarak gösterilebilir (Sarpkaya ve diğerleri, 2010). Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir (Başar, 2006).

İstenmeyen sonuç illaki bir tepki görür. Bu model, “tepki karşı tepki doğurur” tereddütü ile çok dikkatli kullanılmalıdır. Bu modelin daha çok öğretmenlik ve sınıf yönetimi konularında bilgi, beceri ve deneyimleri yeterli olmayan ve diğer sınıf yönetimi modellerini kullanmada başarılı olamayan öğretmenler tarafından tercih edildiği ifade edilebilir (Küçükahmet ve diğerleri, 2003).

2.1.1.5.2 Önlemsel model

Planlama düşüncesiyle çalışan, geleceği kestirme, istenmeyen davranışı ve sonucu gerçekleşmeden önce tahmin edip önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına imkan vermeyen bir düzenleme ve işleyiş kurarak, tepkisel modele ihtiyacı azaltmaktır (Jacobsen ve diğerleri, 1985: Harris, 1991: akt. Başar, 2006). Bunu sağlayabilmek için ortamdaki ya da işleyişten kaynaklanabilecek sorunlara ve bu sorunların nihayetinde oluşacak sonuçlara önceden hazırlık yapılır ve olası önlemler alınır. Öğrencilerin sınavda kopya çekmemeleri için aralıklı oturtulmaları bu yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir (Sarpkaya ve diğerleri, 2010). Çalışmalar kişiselden daha çok grup etkinliği şeklindedir (Jacobsen ve diğerleri, 1985: Harris, 1991: akt. Başar, 2006).

Önlemler, bireyler değil, sınıfın tümü dikkate alınarak oluşturulur. Model sınıfın istenmeyen davranışına olanak vermeyen bir sosyal sisteme dönüştürülmesini

öngörmektedir (Küçükahmet ve diğeri, 2003). Model iyi işletilebilirse öğretmenin tepkisel modele başvurmasına ihtiyaç olmaz (Sarpkaya ve diğeri, 2010).

2.1.1.5.3 Gelişimsel model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal vb. gelişim düzeylerinin gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesini temel alır; bir etkinliğe başlamadan önce, öğrencilerin gelişimsel bakımdan hazır olmasını öngörür (Jacobsen, 1985: akt. Başar, 2006). Öğretmen hitap edeceği sınıftaki öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilmek ve bu özelliklerin sınıf yönetimi açısından ne gibi sorunlar oluşturabileceğini düşünmek zorundadır. Örneğin; bir ilköğretim öğretmenin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını çözmek için 7-12 yaş gelişim özelliklerini biliyor olması gerekir. Bu öğrencilere üst kademe öğrencileri gibi muamele yapamaz (Sarpkaya ve diğeri, 2010).

Gelişimsel modelin uygulanabilmesi için öğrencilerin hazır olması gerekir (Küçükahmet, ve diğeri, 2003). Bu modeli dört basamakla oluşturmak olanaklıdır. Bunlar (Üre, 2003);

- 10 yaşına kadar sürer. Öğretmenin çok önemli olduğu ve ona önemli roller yüklediği bu dönemde çocuk nasıl öğrenci olunacağını da öğrenir.
- 10 ve 12 yaşlarını kapsayan dönemdir. Sınıf yönetimi için harcanan çaba azalır. Çünkü bu yaşlarda çocuklar genel olarak erinlik döneminde ve bu dönemde sınıf yönetimine uymaya ve öğretmenin memnun etmeye eğilimlidirler.
- 12 ve 15 yaşları arasında da arkadaş beğenisi ön plana çıkabilir. Bu yaştaki öğrenciler öğretmenin zor duruma girmesine neden olabilir. Sınıf yönetimi kurallarının ne olduğunu anlama ve yorum yapmak için derinliğine bilmek isterler.
- 15-18 yaşları arasında öğrenciler kim olduklarını, neyi sevip sevmediklerini, nasıl tutum sergilediklerini anlamaya başlarlar. Yönetimsel sıkıntılar da azalır. Ancak bu dönemde arkadaş etkisi de sürekli yükselmektedir.

2.1.1.5.4 Bütünsel model

Bütün sınıf yönetimi modellerini bir araya getiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimi modeline dikkate alma, gruba olduğu kadar bireye de önem verme, istenen davranışa erişebilmek için istenmeyen davranışların nedenlerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini göz önünde tutma vardır (Başar, 2006). Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin (öğretmen, öğrenci, fiziksel ortam vb.) birlikte dikkate alınmasını öngörür. Sınıf yönetimini öğretmen, öğrenci vb. tüm öğeleriyle bir bütün olarak gören bir yaklaşımdır (Sarpkaya ve diğerleri, 2010).

Bütünsel model tüm önlemsel yönetim çalışmaları, öğrenci davranışlarını dikkate alma, birey kadar grubu da ön planda tutma etkinliklerine rağmen istenmeyen davranışların ortadan kalkmadığı durumlarda son seçenek olarak tepkisel sınıf yönetimi modelinin araçlarından (ödül-ceza) yararlanılabileceğini kabul etmektedir (Küçükahmet ve diğerleri, 2003).

2.1.1.6 Sınıf yönetimi yaklaşımları

“Örgüt” ve “yönetim kuramları”nın tarihsel gelişimine bakıldığında klasik yaklaşımdan neoklasik yaklaşıma, neoklasik yaklaşımdan sistem yaklaşımına ve daha sonra da postmodern yaklaşıma ve kaosa doğru giden bir değişim hattı takip ettiği görülmektedir. Bu değişim hattını pozitivist paradigmadan, olguculuk sonrası ya da yorumsamacı paradigmaya doğru bir değişim olarak da ifade edilebilir. Yönetimsel eylemler her iki paradigmadan da yararlanmalıdır. Hermeneutik geleneğinden kaynaklanan yorumsamacı yaklaşımın, okul ve sınıf içi, özne ve gruplar arası ilişkilerin de göz önünde tutulması gerektiği şeklinde ki tezi dikkate alınmalıdır (İnal, 1996; Kıran ve diğerleri, 2005). Bu yaklaşım genelde sosyal bilimler ve onun içinde yer alan eğitim yönetimi, sınıf yönetimi alanları için daha uygun olduğu düşünülmektedir. Hatta hammaddesi insan olan sınıf yönetimi alanı için bu bir gerekliliktir (Kıran ve diğerleri, 2005).

Köktaş'a (2003) göre sınıf yönetimi yaklaşımları şunlardır:

- Zorlayıcı sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşım, yönetimsel süreci öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından denetlenmesi olarak görür. Sınıf yönetimini ve sınıf disiplini aynı anlamda ele alan bu yaklaşım, sınıfta düzenin disiplin sağlanarak gerçekleştirileceğini vurgular. Öğretmen sınıfta

düzeni kurup, sürdürmekle görevlidir. Zorlayıcı yaklaşımın öğretmenlere; kuralları belirlemek ve zorlamak, emirleri, direktifleri ve kuralları ortaya çıkarmak, ılımlı çekilme kullanmak, yakınlık denetimini kullanmak, yalnız bırakma ve ihraç etmeyi kullanma gibi yönetsel stratejileri sunduğu ileri sürülür.

- Korkutma sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşımda zorlayıcı yaklaşım gibi sınıf yönetimini öğrenci davranışlarını denetim altına alma süreci olarak görür. İnsancıl öğretmen davranışlarını vurgulayan zorlayıcı yaklaşımın aksine, korkutma yaklaşımı öğretmenlerin göz dağı vermelerini ve korkutmalarını önemser. İğneleme, alay etme, baskı kurma, tehditler, zorlama ve onaylamama gibi sert ceza türlerini kapsar. Öğrenciler korktukları için öğretmenin istediğini yaparlar. Bu yaklaşım işe yarar bir strateji olarak görülmez çünkü bunların kullanılması sadece geçici çözümlere ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin bozulmasına neden olur.
- Özgür izin verici sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşım öğrenci özgürlüğünü artırmayı vurgular. Burada ana tema öğretmenin öğrencileri istedikleri zaman istedikleri yapmada özgür bırakmasıdır. Bu yaklaşımla öğrencilerin doğal gelişimlerinin engellenmemesi istenmektedir. Öğretmen öğrencileri en yüksek potansiyellerine ulaşabilmeleri için kendilerini özgürce ifade etmelerine özendirir.
- Yönergeli çözümler sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşım yönetsel beceriksizlikleri olan öğretmenler için reçete gibidir. Öğretmenin çeşitli sınıf sorunuyla karşılaştığı zaman yapması ve yapmaması gereken davranışlardan oluşan listedir. Bu listede; her zaman öğrenciyi yalnızken azarlayın, bir öğrenciyi uyarırken asla sesinizi yükseltmeyin, öğrenciyi cezalandırmadan önce suçlu olduğundan emin olun gibi tipik ifadeler vardır. Bu yaklaşımı kullanan öğretmenler etkili sınıf yönetiminden uzaklaşırlar.
- Eğitimsel sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşım etkili yönetimin yüksek kalitede eğitimsel planlama sonucu elde edilebileceğini savunur. Sınıf yönetiminde dikkatlice tasarlanan ve uygulanan eğitimin çoğu yönetsel sorunlarını önleyeceği ve önleyemediklerini çözebileceği temeline dayanır. Eğitimsel sınıf yönetimi yaklaşımı; ilginç ve uygun müfredat programı ve eğitimi sağlamak, etkili eylem yönetimi uygulamak, sınıf eylem programı

oluşturmak, açık ve kesin yönergeler vermek, ilgi artırmayı kullanmak, engel atlamada yardım sağlamak, çevresel değişiklikler için plan yapmak, sınıf ortamını planlama ve değiştirme, durumu yeniden yapılandırma gibi yönetsel stratejileri sunduğu ileri sürülür.

- Davranış değiştirme sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşımın temeli davranışsal psikolojiye dayanır. Sınıf yönetimi öğrenci davranışını değiştirme süreci olarak tanımlanır. Buradaki temel ilke davranışın öğrenildiğidir. Öğretmenin temel görevi davranışçıların insan davranışını etkilediğini belirttikleri dört temel ilkeyi öğrenip uygulamaktır. Bu dört temel ilke; ödülün uygulanması denen “olumlu pekiştirme”, cezanın uygulanması denen “ceza”, ödülün kaldırılması denen “ortadan kaldırma” ya da “zamanın dolması”, cezanın kaldırılması denen “olumsuz pekiştirme”dir.
- Sosyal duygusal iklim sınıf yönetimi yaklaşımı: Bu yaklaşımın temelleri rehberlik ve klinik psikolojiye dayanır. Sınıf yönetimini, sınıfta olumlu sosyal-duygusal iklim yaratma süreci olarak görür. Öğretmenin görevi, kişiler arasında sağlıklı ilişkiler aracılığı ile olumlu sosyal-duygusal sınıf iklimi geliştirmektir. Olumlu sınıf ikliminin öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerle sağlanacağı ve öğrenmelerinde böyle bir iklimde en üst düzeye ulaşacağı görüşünü savunur.
- Grup ilerleme sınıf yönetimi yaklaşımı: “Sosyal psikolojik” yaklaşım olarak da bilinen bu yaklaşımı toplumsal psikoloji ve grup dinamiği ilkelerine dayanır. Sınıf yönetimi, grup sürecinin temel olduğu toplumsal bir sistem olarak sınıftaki grubun gelişimini sağlamaktır. Öğrenme bireysel olarak gerçekleşen bir eylem olarak düşünülse bile grubun özellikleri, yapısı ve tutumları öğrenme üzerinde önemli derecede bir etkiye sahiptir diyebiliriz.
- Çözümsel- çoğulcu sınıf yönetimi yaklaşımı: Sınıf yönetimine, öğretimin etkili ve yeterli olmasını kolaylaştıran koşulları yaratma ve sürdürme potansiyeline sahip yönetsel stratejilerin seçimi olarak yaklaşmaktadır. Çoğulcu yaklaşım sınıf yönetiminde öğretim ve yönetim etkinliklerinin bir bütün olduğunu savunur. Öğretimsel etkinlikler, öğrencilerin belirli amaçlara ulaşmasını kolaylaştırmak için tasarlanmakta, öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesini, derslerin planlanmasını, bilginin sunulmasını ve öğrencinin gelişiminin değerlendirmesini kapsar. Yönetsel etkinlikler ise, öğretimin

etkili ve yeterli bir biçimde gerçekleşmesini sağlayacak koşulları yaratmak ve sürdürmek üzere eşgüdümlenir.

Sınıf yönetimi yaklaşımlarının hangisinin en etkili yaklaşım olduğunu söylemek güçtür. Her ortamda geçerli olabilecek sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Bulunulan ortam ve koşullara göre etkililiği değişebilen sınıf yönetimi yaklaşımı vardır. Seçilen yaklaşım uygulanırken sınıf yönetimini etkileyen değişkenler dikkate alınmalıdır (Çelik, 2002; Kıran ve diğerleri, 2005).

2.1.1.7 Sınıf yönetimi becerileri

İyi bir sınıf yönetimi iyi bir öğretim metodunu gerektirir yani sınıf yönetimi araç iyi ve kaliteli eğitim vermek amaç olmalıdır. Öğrenci başarısının değişkenlerinden en önemlisinin etkili sınıf yönetimi olduğu belirtilmektedir. Sınıf yönetimi, birçok yönü olan, uzun emekler isteyen ve oldukça güç bir eylemdir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla bir arada olmak, gerçekleştirilecek her çalışmayı ayrıntısıyla planlamak, uygulanmasını sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberdar olmak zordur (Gürsel ve diğerleri, 2011).

Etkili sınıf yönetimi, öğrenme için öğrencilerin güdülenmesini, mantıklı ve akla uygun öğretimi, geribildirim (dönüt) sağlamayı ve öğrenci çalışmasının yönetimini ifade eder (Köktaş, 2003). Etkin bir sınıf yönetiminin hassas ögesi öğretmendir. Çünkü o diğer öğelerin bir araya getiricisi ve bir noktaya kadarda belirleyicisidir (Gürsel ve diğerleri, 2011). Öğretmenin yetkinlikleri çoğaltılıp, bunları kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu olumlulaştırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklemek doğru olmaz. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, sınıfı eğitim için hazır hale getirmesi, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip benimsetmesi, öğrenimi düzenleyip devam ettirmesi, öğrencilere uygun davranışlar kazandırması beklenir (Başar, 2006). Başka bir ifade ile etkili bir öğretmen olmak için; kişisel özellikler, öğretme yeteneği, organizasyon, yönetim ve sınıf denetleme yetenekleri gerekir (Köktaş, 2003).

Sınıf yönetimini etkili bir öğrenme ortamı kurma ve bu ortamı koruma süreci olarak gören öğretmenler diğer öğretmenlere göre çok daha etkili ve yönetimde başarılı olabilmektedirler. Sınıf yönetimi becerilerinde önemli ölçüde yetersiz kalan öğretmenlerin ise büyük olasılıkla fazla başarılı olamayacakları söylenebilir (Kıran

ve diğeri, 2005). Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğretimde de başarılı olacağı görüşünden yola çıkan ve öğretmenin başarısı ile yönetsel davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan farklı araştırmalar vardır (Köktaş, 2003). Eğitimin iyileştirilmesi için öğretmenlerin eğitimcilik yeterlilikleriyle birlikte yöneticilik yeterliliklerinin de geliştirilmesi önemli bir konudur (Kıran ve diğeri, 2005).

Mükemmel sınıf yönetiminin, öğrencinin davranışlarında etki etmek istediği üç hedeften ilk ikisi, öğrencinin dikkatinin ve motivasyonunun sağlanmasıdır. Bu iki hedef doğrudan öğretimle ilgilidir ve öğretimi kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Üçüncü hedef ise öğrencide özdenetim oluşturmaktır (Rinne, 1997: akt. Çelik, 2005).

İyi bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, analitik ve çoklu yaklaşım sürecini işe koşmaları gerekir (Cadoli, Hack ve Ray, 2005: akt. Sarpkaya ve diğeri, 2010). Etkin bir sınıf yönetiminin gerçekleşebilmesi için aşağıda listelenen yetkinliklerin bulunması gerekir. Bu yetkinlikler (Gürsel ve diğeri, 2011);

- Okullarda yeni bir döneme başlangıcın düzenli ve sistemli olması,
- Öğrenci tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörlerin tespit edilip üzerinde durulması,
- Sınıf ortamının ve grup etkileşiminin çok iyi şekilde düzenlenmesi,
- Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişiminin çok iyi seviyede gerçekleşmesi olması,
- Öğrencilerde yüksek seviyede motivasyonun olması,
- Sınıfta öğrenciler için fiziksel ortamın iyi derecede düzenlenmesi,
- Sınıf yönetimi ile ilgili disiplin kurallarının herkesçe kabul edilen kurallar olması ve bunun uygulanması,
- Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmak için yapılması gerekenlerin iyi belirlenmesi,
- Sınıfta karşılaşılabilecek olası davranış sorunları ile bu sorunlara karşı alınması gereken önlemler çok açık bir şekilde belirlenmeli,
- Sınıf etkinlikleri için etkili zaman yönetiminin saptanması,
- Özel eğitime muhtaç çocukların ihtiyaçlarının tam karşılanması amacıyla gerekli önlemlerin alınması,
- Sınıftaki kaynakların etkili bir şekilde kullanılması,

- Öğretmen ve öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili görev sorumluluklarını çok iyi bilmeleri.

Sınıf yönetimindeki ana esaslar (Köktaş, 2003);

- Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta düzeni oluştururken kullanacağı eylemleri ve stratejileri içerir.
- Sınıf yönetimi, öğrencinin uyması ve başarması gereken düzenin sınırlılıklarını belirler.
- Sınıf yönetimi, öğretimle ilişkili olarak diğer öğrencilerin öğrenme hakkını engelleyen, kişilerin ruhsal ve fiziksel güvenliğini tehdit edecek ya da araç-gerece zarar verecek istenmeyen davranışın engellenmesini sağlar.
- Sınıf yönetimi, öğrenin ödevlerini yapmalarını ve başarmalarını sağlar.
- Sınıf yönetimi, öğretmenin disiplini sınıfta düzeni oluşturabilmek için sağlamasını içerir.
- Sınıf yönetimi, sınıfı yönlendirmek ve yönetmek için yapılan planlama ve ders yılı programının organizasyonu gibi etkinlikler yoluyla düzen oluşturur ve bu düzeni sürdürür.
- Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışa gereken cevabı vererek, incelikle, yatıştırarak ve durumsal yardımda bulunarak düzeni oluşturur.
- Sınıf yönetimi, yönetime ilişkin amaçları, değerleri ve inançları kararsızlığa düşmeksizin uygulayarak tercih edilen yönetim biçimine karar vermeyi içerir.

2.1.1.8 Sınıf yöneticisi olarak öğretmen

Yönetici, “belirli bir zaman dilimi içerisinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, araç-gereç gibi üretim araçlarını bir araya getiren ve bunlar arasında uyumlaşmayı sağlayan kişidir” (İlgar, 2005). Sınıf yöneticisi denilince ise akla gelen ilk kişi öğretmendir.

Özdemir (2003) e göre; öğretmenlik mesleği “dinamik, sürekli gelişen ve teknolojik yeniliklerden etkilenen bir meslek olduğu için, öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri nitelikli, mesleğine yetkin, profesyonel biri olmalarına ve kendilerini sürekli yenileyip geliştirmelerine bağlıdır.” Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenin öğreticilik ve eğiticilik rolünün yanında yöneticilik rolünü de üzerine

alması ve gerçekleştirmesi beklenmektedir. Yönetim bilimi açısından sınıf ortamında öğretmen, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışmasını ve başarılı olmasını sağlayan, bu doğrultuda önemli sorumluluklar üstlenen kişidir (İlgar, 2005).

Başarılı bir öğretmen, sınıfta disiplini olumsuz etkileyecek durumları önceden tahmin eder ve bu durumların gelişmesine sebep olan faktörleri ortadan kaldırmaya çalışır (Rinne, 1997: akt. Çelik, 2005). Etkili öğretmenler öğretim yılının başladığı zamandan itibaren öğretim etkinliklerini planlar ve sınıfın fiziki ortamını öğrenmeye uygun hale getirmeye çalışırlar. Etkili öğretmenlik davranışı, zamanın verimli kullanılmasını sağlar ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir öğrenme ortamı oluşturur. Etkili öğretmenler yarışmacı öğrenme yaklaşımından daha çok işbirlikçi öğrenme yaklaşımını kullanırlar (Çelik, 2005).

Öğretmenin kişilik özellikleri, onun doğuştan sahip olduğu ya da sonradan geliştirdiği özelliklerin tümüdür. Bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri nelerdir? Bu soruya verilebilecek yanıtlar (Gülşen ve diğerleri, 2010):

- Öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü olması,
- Konuyu anlamayan öğrencilere gerektiğinde defalarca anlatabilmesi, öğrencilerin sorunlarını savunmaya geçmeden dinlemesi,
- Olaylar karşısında hemen sinirlenmemesi, ani çıkışlar yapmaması, neşeli bir mizaca sahip olması, yerine göre hem çok samimi ve sıcak hem de sınırlı koyabilecek davranışlara sahip olması,
- Olağan üstü durumlarda sakinliğini koruması,
- Açık fikirli, esnek ve uyarıcı olması
- Sevecen, anlayışlı ve esprili olması
- Güvenilir, çekici ve fiziksel görünümüne dikkat etmeleridir.

2.1.2 Sosyal Ağlar

2.1.2.1 İnternet

Milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayarak oluşturulan küresel bilgi ağına İnternet denir (Yozgat, 1998). İnternet mantığı, farklı yerlerde bulunan bilgisayarları ağlarını birbirine bağlama fikrine dayanmaktadır. Bu fikir, 1969 yılında dört üniversitenin

ana bilgisayarlarını ve doğal olarak bu dört üniversitenin bilgisayar ağını birbiri ile bağlanması ile oluşan ARPA adı verilen yapı oluşturularak hayat buldu (Güngör ve Evren, 2002). Bu yapı sayesinde birçok farklı merkez birbirine bağlandı. ARPANET olarak bilinen bu yapı yıllar içinde kullanılan protokollerin gelişmesi ve bu ağa bağlanan bilgisayar sayısının artması ile 1980’li yıllarda ağlar arası ağ anlamına gelen “İnternet” olarak kullanılmaya başladı (Çakır ve Topçu, 2005). Zaman içinde, internet bilgisayar ve internet bağlantısı bulunan herkesin iletişim ve bilgiye ulaşabilmek için kullanabileceği, sadece özel bir sınıf veya kimliğe ait olmayan bir araç haline gelmiştir (Oral, 2008; Kenanoğlu, 2016).

İnternet ilk bakışta bilgisayar ağlarına benzemektedir ancak bilinen ağ sistemlerinden en önemli farkı, asıl amacın bilgiyi bir yerden bir yere taşımak değil, bilgiyi değiş tokuş etmek ve bulunduğu yerde kullanmak olmasıdır. Bu nedenle İnternet çok büyük bir bilgisayar olarak kabul edilebilir. Birçok bilgisayar sisteminin birincil amaçlar için bilgi gizlemesine rağmen, İnternet’in temel amacı bilgiyi global hale getirmek ve diğer kullanıcılarla paylaşmaktır. Telefon, posta vb. pek çok iletişim sistemi vardır. Bu sistemler incelendiğinde İnternet gibi etkili bir iletişim sisteminin olmadığı görülecektir (Yozgat, 1998).

Cengizhan’a (2005) göre internet, bireylere sınırsız imkânlar sağlayan ve milyarlarca bilgisayarı birbirine bağlayarak dünyamızı çevreleyen önemli bir ağ teknolojisidir. İnternet, çoğunlukla güncel dilde “sanal alem” olarak ifade edilebilen ve yapısı gereği birbirlerine sanal bir ağ üzerinden bağlanan bilgisayarların somut olmayan yollarla bilgi paylaştıkları ortamdır.

İnternet, İngilizce’de “Bağlantılı Ağlar” anlamına gelmektedir. Milyonlarca insanın hem kendi amaçları doğrultusunda hem de bilgisayar yardımıyla bilgi alışverişinde bulunabileceği bir sistemdir (Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar, 2007).

İnternet’in en büyük sözlüğü Webster’a göre; İnternet, dünyadaki tüm bilgisayar ve bilgisayar ağlarının, TCP / IP ağ protokollerini kullanarak veri aktarımını ve veri alışverişinin kolaylaştırmasını sağlamaktadır (Olçay, 2006). TCP / IP (İletim Kontrol Protokolü / İnternet Protokolü), bilgisayarlar ve veri aktarma / alma üniteleri arasında veri aktarımına izin veren ve böylece bir yerden diğerine veri aktarımı sağlayan birçok veri aktarım protokolünün adıdır. Başka bir deyişle, TCP / IP protokolleri bilgisayarlar arasında veri alışverişi için kuralları belirlemektedir. İnterneti çekici

yapan şey, dünyanın her yerinden gelen bilgisayarların ağa bağlı olması, yani dünyanın her yerinden insanlar tarafından kullanılacak bir iletişim ağı oluşturmalarıdır. Bu ağ ücretsiz olarak sınırsız bilgi sağlamaktadır (Kadayıfçı, Şencan ve Delibaşı, 1998).

İnternet herkese açık ve küresel olduğu için sürekli büyüyen bir ağıdır (Akar ve Kayahan, 2007). Herkes tarafından programlanabilen internet, kişilerin yaratıcılıklarını paylaşımlarını ve organize etmelerini sağlayan dev bir bilgisayar haline gelmiştir. Bu mekâna ulaşan kişiler; gerekli bilgileri, görüntüyü veya sesi alabilmekte birbirlerine mesaj veya mektup gönderebilmektedirler (Erdem ve Sarı, 2005).

İnternetin insan hayatını etkilemesi ve kolaylaştırması dikkat çekicidir aynı zamanda zaman kazandırır ve insan hayatını kolaylaştırır. İletişimden alışverişe, bilgi almaktan bilgi paylaşımına kadar her etkileşim İnternet sayesinde hızlanmıştır (Tel ve Köksalan, 2009). İnternetle ilgili birçok tanım yapılsa da bu teknolojiyi tam anlamıyla açıklayıcı özellikte bir tanım yapılamayacağı kabullenilmektedir. İnternet dev bir kütüphane, alışveriş merkezi, dünyanın en büyük üniversitesi olarak tanımlanmaya çalışılabilir (Aggarwal, 2000: akt. Çakır ve Horzum, 2008).

2.1.2.1.1 İnternetin tarihsel gelişimi

İnternet ilk olarak 1969 yılında Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı'nın dünya üzerindeki bilim adamlarına ve üniversite profesörlerine ağ aracılığıyla bağlanmasıyla ortaya çıkmıştır (Karahoca ve Karahoca, 1998). Amaç, merkezi bir sistemden kurtulmak ve bilgisayarlar arasında güvenli bir protokol kurmaktır. Bugün internetin altyapısını oluşturan TCP/IP'nin temelleri de o zaman atılmıştır (Demirkol, 2001). Günümüzde ise bireysel kullanıcılar, bilgisayarları, modemleri ve gönüllü olarak her ay belli bir ücret verdikleri servis sağlayıcılarından birine bağlı olmadan direkt olarak internete bağlanamamaktadırlar (Bal, 2002).

Bu bağlamda internetin tarihçesi şu şekilde sıralanabilir (Akar ve Kayahan, 2007):

(1836) Telgraf: Cook ve Wheatstone tarafından patentlendi.

(1858-1866) Transatlantik Kablo: Atlantik'in bir tarafından diğerine anında, doğrudan bağlantı sağlamaktadır.

- (1876) Telefon: Alexander Graham - Bell'in icadıdır.
- (1957) Sovyetler Birliği'nde ilk yapay uydu Sputnik yayınlandı.
- (1965) DARPA “zaman paylaşan bilgisayar ağı” için finansal destek sağladı.
- (1967) Paket anahtarlamalı bir ağ planı sunuldu ve ilk Arpanet projesi Lawrence G. Roberts tarafından yayınlandı.
- (1969) İnternetin ortaya çıkışı: ARPANET, ağlar üzerinde araştırma yapmak için Savunma Bakanlığı tarafından işlendi.
- (1970) ALOHAnet Norman Abrahamson, Hawaii Üniversitesi tarafından geliştirildi. Bu ağ daha sonra Arpanet'e (1972) bağlandı.
- (1971) İnsanlar ağ üzerinden iletişim kurmaya başladı. E-posta çıktı.
- (1972) Bilgisayarlar daha rahat ve daha kolay bağlanabildi: 40 makinenin arasında yer alan ARPANET ilk halka tanıtıldı.
- (1973) Küresel ağlar yaratıldı. ARPANET ile ilk uluslararası bağlantı, University College London (İngiltere) ve Kraliyet Radar Kurumu (Norveç) arasında gerçekleştirildi. Dosya aktarım protokolü (bilgisayarların nasıl veri gönderip aldığı) tanımlandı.
- (1974) Paketler (iletimleri bilgi paketlerine bölen ve her paketi ayrı bir açık kanaldan ayrı olarak gönderen bir iletim ağı) bir iletim şekliydi.
- (1975) Operasyonel İnternet yönetişimi DCA'ya (bugün DISA) devredildi.
- (1976) UUCP (Unix-to-Unix Copy) AT&T tarafından geliştirildi ve bir yıl sonra UNIX sistemleriyle dağıtıldı.
- (1979) Grup Haberleri doğdu.
- (1981) BITNET kuruldu. CSNET yüklendi.
- (1982) TCP / IP: Geleceğin bağlantısını tanımlandı.
- (1983) İnternet daha da büyümeye başladı.
- (1984) İnternet büyümeye devam etti.
- (1986) Ana ve yüksek hızlı İnternet omurga ağı kuruldu (56 kbps omurga hızı) ve NNTP protokolü (haber grubu sunucularından veya haber grubu sunucularından bilgi

gönderen protokol), Usenet haberlerinin TCP / IP üzerinden performansını artırmak için tasarlandı.

(1987) İnternetin ticarileşmesi doğdu. Bilgisayar sayısı 28.000 idi.

(1988) IRC (Internet Relay Chat), bir bilgisayar üzerinden kullanıcılar arasında gerçek zamanlı sohbete izin veren bir İnternet ağı tanıtıldı.

(1989) İnternet daha da büyüdü. Bilgisayar sayısı 100.000 idi.

(1990) İnternet büyümeye devam etti. ARPANET'in varlığı sona erdi.

(1991) Modernleşme başladı. WAIS (WideArea Bilgi Sunucusu), birçok dağıtılmış sunucu veritabanından gelen bilgileri kapsamlı şekilde aramanıza izin veren bir İnternet sistemi yarattı.

(1992) Multimedya İnternet'in yüzünü değiştirdi. İnternette sörf terimi (jean armourpolly) kullanılmaya başladı.

(1993) WWW devrimi gerçekten başladı. Firmalar ve çevrimiçi medya daha ciddi görünmeye başladı, Netscape (WWW'deki popüler tarayıcılar) gelişmekteydi.

(1994) Ticarileşme başladı, internette alışveriş merkezleri ve bankalar oluşmaya başladı.

(1995) Ticarileşme hızla devam etti.

(1996) Microsoft geldi.

(1997) 1.95 milyon ev sahibi internete bağlıydı, 1 milyon WWW grubu site haberi sayısı 71.618 idi.

(1998), e-ticaret, e-açık artırma, portallar yılın teknolojisi haline geldi, e-ticaret, gelişen teknolojiler XML, iş ortamını dramatik olarak etkiledi.

(1999) İnternet erişimi ön plana çıktı, çevrimiçi bankacılık yılın MP3 teknolojisi oldu. Mobil ve dizüstü bilgisayar teknolojileri ortaya çıkmıştır.

(2000) İnternetin büyümesi, bağlantı hızı geliştirilerek ve çok fonksiyonlu kullanımı ile devam etti, TV izlemenin yerini internette gezme aldı.

Web 2.0 ile devrim 2000'lerde ortaya çıkmaya başladı. Web 2.0 ortaya çıktı. Sosyal yazılım, Web 2.0 hareketinin önemli bir bileşeni haline geldi. Bloglar, özellikle Web 2.0 içeren kişisel bloglar (özellikle MSN SPACE, vb.), Wikipedia, YouTube ve

benzeri uygulamalar ön plana çıktı. Yeni web, altyapı ve uygulamalar açısından çok farklılaştı (Çağiltay, 1997).

2010 Dünya istatistiklerine göre, internetin dünyadaki kullanımını bir önceki yıla göre %14 artarak 1,9 milyar oldu. Asyalılar interneti maksimum 825,1 milyon kullanıcıyla, ardından 475,1 milyon Avrupalı ve 266,2 milyon Kuzey Amerikalı ile kullanmaktaydı, 2010 yılında internet üzerinden gönderilen e-posta sayısı 107 trilyon, ortalama günlük teslimat ise 294 milyondur. İnternetteki alan adlarının sayısındaki artış %7'dir. Twitter üzerinden sosyal ağlarda gönderilen mesaj sayısı 2010 yılında 25 milyara ulaştı. 2010 yılı sonuna kadar Facebook kullanıcılarının sayısı 600 milyondur. Her ay Facebook'a yüklenen video sayısı 20 milyondur ve fotoğraf sayısı 3 milyarı aşmaktaydı. YouTube'da ise günde 2 milyar video izlenmekteydi (Başhan, 2011).

2.1.2.1.2 Türkiye'deki gelişimi

İnternetin Türkiye'de ortaya çıkışıyla ilgili olarak; ilk küresel ağ, 1986 yılında, tesis EARN (Avrupa Araştırma Ağı Akademik ve) / BITNET (çünkü ağ zamanı) bağlantı tıvanant (Türkiye Üniversiteleri ve araştırma enstitüleri ağı) idi. İlerleyen yıllarda bu ağın kapasitesi yetersiz ve teknolojik olarak ihtiyaçları karşılayamayacağından, 1991 sonunda ODTÜ ve TÜBİTAK İnternet teknolojilerini kullanarak yeni bir ağ oluşturma projesine başladı. Bu bağlamda, ilk deneysel bileşik Ekim 1992'de X.25'e kadar Hollanda ile kuruldu; 1992'de PTT'ye yapılan bir başvuruda bulunduktan sonra, 12 Nisan 1993'te 64 Kbps bant genişliğine sahip özel bir hat, ODTÜ bilgisayar merkezinin sistem salonunda yönlendiricileri ve ABD'deki NSFNet (Ulusal Bilim Vakfı Ağı) için TCP / IP protokolünü kullandı. Türkiye'nin ilk internet bağlantısı yapıldı.

1984 yılında Unix işletim sistemi ticari olarak tanıtıldı ve aynı yıl TCP / IP Unix üzerinde çalıştı. DNS kapatma, 4 yıl kadar uzatıldı. 1986'da NSFNet (Ulusal Bilim Vakfı) İnternet erişimi için 56 kbps'lik bir omurgada kuruldu ve ticari kullanım dışında tüm kullanıcılar (araştırmacılar, hükümetler vb.) tarafından erişilebilir hale getirildi. E-posta, FTP ve Telnet protokolleri oluşturuldu ve teknik olmayan kişilerce kullanımı kolay bir hale getirildi. İlk internet kullanıcıları üniversiteler, araştırma enstitüleri ve kütüphanelerdi. Kurulan ağda bilgi / dosya / arşiv değişimi üzerine

araştırmalar 1989 yılında başlamıştı. 1989'da CERN'de (Avrupa Parçacık Fiziği Laboratuvarı) İnternet'teki bilgilere / dosyalara ve arşivlere kolay ve hızlı erişim sağlamak için yeni bir çalışma başlatıldı. 1991 yılında, bu alışma World Wide Web (WWW) protokolü adı altında kullanılmak üzere oluşturuldu. 1993 yılında Ulusal Süper Hesaplama Uygulamaları Merkezi (NCSA), bu protokolü kullanan bir grafik kullanıcı arayüzü yazılımı olan Mosaic'i geliştirdi; daha sonra tarayıcıları takip ederken Netscape vb. kullanıldı (Parlak, 2005).

2.1.2.2 Web Kavramı

İnternet üzerinde dağıtılmış metin, görüntü, ses vb. biçimindeki bilgiye serbest erişim ve esnek bir bilgiyi yayıncılığa sunmayı sağlayan hipermetin sistemi kısaca web veya www olarak adlandırılmaktadır. World Wide Web (WWW) kavramının birebir kelime anlamı Dünya Kapsamlı Ağ olmakla birlikte, dünya genelinde olduğu üzere Türkiye'de de www olarak kullanılmaktadır. WWW ağ değil, kullanıcıların web tarayıcıları üzerinden kolayca erişebilecekleri çok sayıda belgede depolanan bir hizmetin adıdır. 1994'ten beri, WWW hızla büyümüş ve kullanıcı sayısını artırmıştır. WWW, İnternet üzerine kuruludur ve İnternet'in gücünü kullanır. WWW'yi tam olarak anlamak için, istemci-sunucu mimarisini, web tarayıcıyı, teknolojileri ve web geliştirmede kullanılan dilleri iyi anlamak gerekir. WWW herkes tarafından; okul çağındaki çocuklardan uluslararası şirketlerdeki ana karar merkezlerine kadar bilgi aramak ve paylaşmak için kullanılır ve kullanıcı sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Nokta-com birleşmesinin 2001 yılında ortaya çıkmasından sonra ortaya çıkan yeni bir www sürümü olan Web 2.0, içerik oluşturma ve geliştirmeye aktif olarak katılan yeni işbirlikçi, etkileşimli web siteleri ve kullanıcılar oluşturdu. Başka bir deyişle Web 2.0 uygulamalarının ortaya çıkmasıyla birlikte, gerek ticari ya da ticari olmayan işletmelerin gerekse son kullanıcılar web sitelerine zengin içerik katkısı sunmaya başlamış, bunun sonucunda da bilgi kaynakları ve hizmetlerinin düzenlenmesinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Marangoz, Yeşildağ ve Saltık, 2012).

2.1.2.3 Web 2.0

Alanyazında web 2.0 terimiyle ilk olarak, DiNucci (1999)'nin "Fragmented Future" isimli makalesinde karşılaşılmıştır. Ancak bu terimin kullanılmasından beş yıl

sonrasında düzenlenen bir web konferansında Oreilly medya uzmanı Tim Berners-Lee tarafından kullanılmasıyla yaygınlık kazanmıştır (Prandini ve Ramilli, 2012: akt. Karabuğa, 2015).

2000'li yıllar ile birlikte Web 2.0 devrimi yaşanmaya başlamıştır. Web 1.0, "WWW" uygulamalarını içerirken; Web 2.0, "sosyal web" uygulamalarını içermektedir (Akar ve Kayahan, 2007). İnternet teknolojisinin yeni aktörü olan ve yeni kuşak hizmetleri barındıran web 2.0 teknolojileri, kullanıcılarına sahip olduğu özellikler sayesinde çevrim içi diyalogların artması ve işbirlikçi uygulamalar ile zengin içerik paylaşımları ile etkileşimler daha yüksek kapasitelere ulaşarak iletişim kalitesinde aynı oranda artırmıştır (Genç, 2010).

Web 2.0'ı, Web 1.0'in yeni sürümü gibi düşünmemek gerekir. Yazılım geliştiricilerinin ve kullanıcıların mevcut web teknolojilerinden yararlanışlarındaki değişimi yansıtır (Çanak, 2008). Web 2.0 katılımcı teknolojileri, sosyal ağ siteleri, bloglar, mikro bloglar, wikiler, anlık mesajlaşma yazılımları, açık video paylaşım siteleri, resim paylaşım siteleri, ses paylaşım siteleri, çevrimiçi sözlükler, sosyal işaretleme yazılımları gibi hızla yayılmakta olan teknolojilerdir (Çoklar, 2014: Genç, 2010).

2.1.2.4 Sosyal medya

Web 2.0 kavramını takiben sosyal medya kavramı ortaya çıkmıştır. Web 2.0 düzleminde bulunan Sosyal Medya, dünyanın dört bir yanından İnternet kullanıcılarının etkileşimine, iletişimine, düşüncelerini, metinlerini, denetimlerini, bakış açılarını, bilgilerini ve ilişkilerini paylaşmasına olanak sağlayan İnternete dayalı bir uygulamalar grubunu ifade etmektedir (Marangoz ve diğerleri, 2012). Sosyal medya, kullanıcıların internette aradığı ve kullandığı içeriği yine kendilerinin ürettiği bir platformdur. İnteraktif iletişim aracı ve bilgi kaynağıdır. İnternet ağının kişisel kullanıma uygun hale getirilip bir iletişim kanalı olmasıyla kullanıcılar aradıkları bilgiyi internet sitelerinden elde etmeye başladılar. Fakat ilk dönemlerde internet siteleri sayısı oldukça az, içeriği de son derece zayıftı. İnternet sitesi olmayanların ise herhangi bir şekilde internet ortamına içerik eklemesi söz konusu değildi. Daha sonraları kullanıcılar internet sitelerindeki içeriklere yorum olarak katkıda bulunabilmesiyle sosyal medya kavramına geçişinin ilk adımları

atılırken blog siteleri, sözlük siteleri ve Wikipedia ile sosyal medya ortaya çıktı (Barış, 2019).

2.1.2.5 Sosyal ağlar

Sosyal ağ kavramı, düğümler olarak adlandırılan bireylerden veya elemanlardan oluşan ve bu düğümleri kendi aralarındaki çeşitli ilişki ve etkileşimlere bağlı olarak birbirine bağlayan bir yapı olarak açıklanmaktadır (Karcı ve Boy, 2011). Bireyler sosyal ağları stres atmak, vakit geçirmek, güncel gelişmeleri takip etmek, oyun oynamak gibi farklı amaçlarla kullanmaktadır ve bu ağlar gitgide onların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir (Toraman, 2013). Sosyal ağlar, kişinin kendisini tanıtan bir profil tanımından sonra arkadaşlarıyla paylaşımı, mesaj ve beğeni gibi yöntemlerle iletişime geçmesi için altyapı sağlayan web siteleridir. Web 2.0'nin en belirleyici özelliğidir (Nizam ve Cabiroğlu, 2014).

2.1.2.6 Sosyal ağ siteleri

Sosyal medyanın bir türü olan sosyal ağlar sosyal ağ siteleri, çevrimiçi sosyal paylaşım ağları, çevrimiçi sosyal ağlar, sosyal paylaşım siteleri gibi farklı isimlerle adlandırılabilir (Özhan, 2019). Sosyal Ağ Siteleri günümüzde en önemli iletişim araçlarından biri olmuş ve internet kullanım sıklığı artarken, bu sıklık içinde sosyal ağ sitelerinin kullanımı da artar duruma gelmiştir (Tektaş, 2014).

Wearesocial (2018)'in yaptığı dünya genelinde yaptığı araştırmaya göre 2018 yılında dünyada en yaygın kullanılan sosyal ağ 2,167 milyar kullanıcı sayısı ile Facebook'tur. Sırasıyla Whatsapp (1,3 milyar), Instagram (800 milyon), Tumblr (794 milyon), Qzone (568 milyon), Sina Weibo (376 milyon), Twitter (330 milyon), Baidu Tieba (300 milyon), LinkedIn (260 milyon), Snapchat (255 milyon) Reddit (250 milyon) Pinterest (200 milyon) V Kontakte (97 milyon)'dir. Türkiye'de ise sosyal ağların kullanıcı sayısına göre sıralaması şu şekildedir (akt. Özhan, 2019):

1. Facebook,
2. Whatsapp,
3. Instagram,
4. Twitter,

5. Snapchat,
6. Pinterest
7. Tumblr

Buna göre bu araştırmada Türkiye’de en çok kullanıcı sayısına sahip ilk yedi sosyal ağ sitesi bilgilerine yer verilmiştir.

2.1.2.6.1 Facebook

Facebook, günümüzde en çok tercih edilen sosyal paylaşım sitelerinden biridir. 4 Şubat 2004 tarihinde Mark Zuckerberg tarafından kurulmuştur. İlk önce Harvard Üniversitesi’nde eğitim gören öğrenciler için kurulmuş olan Facebook zaman içinde Boston çevresinde bulunan okullara ve kısa bir süre içinde de tüm coğrafyaya yayılmıştır (Ateş, 2018).

Facebook kullanıcılarına diğer kullanıcılarla anlık mesajlaşma ve dosya paylaşma, oluşturdukları kişisel profillerinde fotoğraf, video ve duygu ve düşünceleri ifade eden yazılar paylaşılabilme, grup kurma, etkinlik oluşturma gibi olanaklar sunmaktadır. Öğrencilerin Facebook kullanımları üzerine yapılan araştırmalarda, günlük hayatta sık sık görüştükleri ya da kendilerinden uzakta olan akrabaları ve arkadaşlarıyla iletişim kurmanın en önemli kullanım amacı olduğu belirtilmiştir. Paylaşım yapmak (kişisel fotoğraf, video, yazılar vb.) ikinci önemli kullanım sebebi üçüncü en önemli kullanım sebebi oyun oynamak ve eğlenceli vakit geçirmektir (Mazman, 2009). Çakır ve Arabacıoğlu (2017) ’nun öğretmen adaylarının Facebook kullanımlarını inceledikleri çalışma sonucunda, sosyal ağ kullanımının diğer kullanıcılardan bir farklılık göstermediği, günlük olarak Facebook’ta yaptıklarının temelinde başkalarının ne yaptığının merak edilmesi ve aidiyet duygusunun ön plana çıktığı Facebook gruplarının olduğu söylenebilir.

Wearesocial (2018)’ın yaptığı araştırmaya göre Facebook kullanıcı sayısı 2 milyar 17 milyon civarındadır. Facebook kullanımlarının %88’i mobil telefonlar aracılığıyla olmuştur. En fazla Facebook kullanıcısı olan ülke 250 milyon ile Hindistan ardından Amerika Birleşik Devletleri ve Brezilyadır. Türkiye 51 milyon kullanıcı sayısı ile dünyada 9. sıradadır. Facebook kullanıcılarının %44’ü kadın, %56’sı ise erkektir. Facebook kullanıcılarının %36,4’ü 13-24 yaş aralığındadır. En yoğun kullanan yaş grubu ise 18’dir (akt. Özhan, 2019).

2.1.2.6.2 Whatsapp

WhatsApp, akıllı telefonlar için geliştirilen, platformlar-arası çalışma özelliğine sahip bir mesajlaşma uygulamasıdır. Bu uygulama, İnternet bağlantısı aracılığıyla kullanıcıların birbirlerine resim, video, sesli ve yazılı mesaj göndermesini sağlar. Aynı adı taşıyan şirket, eski Yahoo! çalışanları olan Biran Acton ve Jan Koum tarafından ABD’de, California eyaletindeki Santa Clara kentinde kurulmuştur.

Whatsapp’ı “Messenger” gibi programlardan ayıran özelliği verdiği servislerdeki arkadaş listelerini değil, telefon rehberindeki kişileri kullanıyor olmasıdır. Whatsapp’ın önemli özelliklerinden biride sürekli açık olmasıdır. Uygulama kapalı dahi olsa mesajlar sunucuda depolanır ve anlık bildirim özelliği açıksa anında karşı tarafa iletilir (WEB1, 2013).

2.1.2.6.3 Instagram

Günümüzdeki en önemli fotoğraf paylaşım sitelerinden İnstagram, kullanıcıların kendileri için önemli bir anın veya beğendikleri bir manzaranın fotoğraflarını paylaşabildikleri ve bu fotoğrafları filtre adı verilen özel efektlerle düzenleyebildikleri bir sosyal ağ sitesidir (Kılıçkaya, 2017). Özellik olarak mobil aygıtlar için tasarlanıp geliştirilmiş, kullanıcılarına fotoğraflarını sosyal ağlarda paylaşma ve filtreleme olanağı sunan farklı dil seçenekleri ile kullanılabilen bir uygulamadır (Tezgüler, 2013). Fotoğraflara filtre ve efekt uygulamaları İnstagram’ı ilgi çekici hale getirmiştir ve kullanıcıların beğenisini almıştır (İnstagram, 2018).

Yayınlandığı günden bugüne çok hızlı bir gelişim gösteren Instagram; 21 Aralık 2010 tarihinde kırdığı 1 milyon indirmeye en hızlı ulaşma rekorunun ardından 2012’nin Mart ayına kadar 25 milyonu aşkın kullanıcıya ulaştı. 2012 Nisan ayında ise sabırsızlıkla bekleyen Android kullanıcılarının yüzünü de güldürerek Android için olan sürümünü de yayınladı. Yeniliklerine web arayüzüyle devam eden Instagram kısa bir süre önce web sitesini de yayına aldı. Türkçe desteğide sunan uygulama, basit ve hızlı arayüzü ile sıkça tercih ediliyor. Instagram, sadece 1,5 yılda o kadar büyüdü ki, uygulamayı ile şu anda her gün milyonlarca fotoğraf paylaşılıyor. ABD üniversitelerinden Stanford Üniversitesi mezunu olan Mike Krieger ve Kevin

Systrom tarafından geliştirilen programın 2012 yılında 1 milyar dolar karşılığı sosyal ağların devi Facebook tarafından satın alındı (Tezgüler, 2013).

2.1.2.6.4 Twitter

Süregelen gelişmeler neticesinde, blogların ardından ortaya daha kısa ve öz bilgilerin paylaşıldığı; bir düşünceyi detaylı şekilde değil de daha net bir şekilde belirli bir kısıtlama çerçevesinde yayınlama imkanı sağlayan mikro-bloglar ortaya çıkmıştır. Bunların arasında günümüzde en çok kullanılanı ve tanınanı Twitter olmuştur. 2006 yılında Jack Dorsey adlı kişi tarafından ortaya çıkarılan bu mikro-blog, 140 karakterlik bir mesaj kutusu ve sınırsız mesaj atabilme özelliği içeren ve özellikle günümüzdeki son gelişmeleriyle birlikte fotoğraf paylaşılabilen, limitli bir süreye dayalı video yayınlanabilen, canlı yayın imkânı sunan bir medya ortamıdır (Alemdar ve Uzun , 2013).

Twitter'da Facebook'taki gibi arkadaş ekleme özelliği bulunmamaktadır. Twitter'da takipçi olunarak kişisel bir ağ oluşturulur ve başkalarının paylaşımları anlık olarak görülebilir. Kullanıcılar gizlilik ayarlarını yaparak profil sayfalarını gizleyebilir, tweetlerini kimlerinin görebileceklerini ayarlayabilirler. Twitter'da üyeler başka kullanıcıların paylaşımlarına yorumlar yapabilir ve kendi profillerinde tekrar paylaşabilirler (Özhan, 2019).

Twitter, kişiler yanında haber kanalları, şirketler, kampanya düzenleyenler, politikacıların da kendilerine ilişkin gelişmeleri paylaşımlarına izin vermektedir. Twitter mantığı o an yaşanan bir olayı bir haberi iletme ve paylaşma, düzenlenen bir kampanyayı duyurma, bir olay, bir gelişme hakkında yorum yapma temeline dayanır.

Günümüzdeki sosyal medya sitelerinin kullanımına bakıldığında Twitter ağırlıklı olarak bir haber iletim alanı olarak etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Yalnızca haber olarak değil görsel öğelerinde etkin şekilde yayılabildiği, her gün sayısız enformasyonun dalga dalga Twitter'dan yayımlandığı bilinmektedir (Alemdar ve Uzun , 2013).

2.1.2.6.5 Snapchat

Snapchat, gönderilen mesajların kullanıcıların belirlediği süre kadar diğer kullanıcılar tarafından görülebilmesi mantığı temel alınarak tasarlanmıştır. Snapchat hem fotoğraf, hem video çekme imkanı sunan, ek olarak bunların üzerine notlar eklenmesine izin veren bir uygulamadır (Ateş, 2018). Fotoğraf ve videoların üzerine yazılar yazılabilmesi, üzerlerine emoji eklenmesi gibi görsel efektlerin yapılabilmesi Snapchat'in kullanımını yaygınlaştırmıştır (Kaplan, 2019).

Bu uygulamadaki paylaşımlar 1-10 saniye arasında görülmekte ve daha sonra paylaşılan kişilerde görünmemektedir. Uygulama sürekli güncellenmekte ve yeni özellikler eklenmektedir. Bu güncellemeler sayesinde her geçen gün kullanım şekli genişleyerek, insanların daha zevk almasını sağlar bir hale getirilmektedir (Ateş, 2018).

2.1.2.6.6 Pinterest

İngilizce pin (iğnelemek) ve interest (ilgi) kelimelerinin birleşiminden ismini almıştır (Koçoğlu, 2018). Pinterest görsel ağırlıklı bir sosyal ağ sitesidir. Pinterest'te pinboard adı verilen kullanıcıların ilgilendikleri belirli bir konuda görsel koleksiyonlar oluşturup, fotoğrafları organize edebilecekleri ve paylaşabilecekleri sanal panolar bulunur. Kullanıcılar başka kullanıcıları takibe alabilir ve iletişime geçebilir, paylaşılan fotoğraflara çeşitli şekillerde dönütler sunabilirler. Kullanıcılar başkalarının panolarındaki resimleri beğenebilir ve re-pin yaparak kendi panosuna pinleyebilirler (Pinterest, 2018).

2.1.2.6.7 Tumblr

Tumblr, Şubat 2007'de David Karp tarafından kurulmuş, ABD menşeli blog tabanlı bir sosyal ağdır (K. Keskin, 2018). Tumblr microblog tabanlı ve bir nevi dijital günlük görevi görmektedir. Tumblr'da, Tweeter'dan farklı olarak herhangi bir karakter sınırlaması bulunmamaktadır. Kullanıcılar kendilerine tema seçerek bloglarının tasarımını ayarlayabilirler (Tumblr, 2018). 18-24 yaş arası gençler arasında yoğun olarak kullanılmaktadır (K. Keskin, 2018).

2.1.2.7 Sosyal ağların eğitimdeki yeri

İnternet toplumun her alanını etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkileyerek dönüşüme zorlamıştır (Kenanoğlu, 2016). İnternetin getirdiği bu değişimleri ve yenilikleri eğitime entegre etmemek mümkün olmayan bir hal almıştır. Hatta beşeri bir ihtiyaç haline gelmiştir (Keser, 1991). Bilgi iletişim teknolojileri, gündelik hayatı etkisi altına almakla birlikte, eğitim sistemlerinde de giderek önemli hale gelmektedir (Buabeng-Andoh, 2012: akt. Karabuğa, 2015).

İnternet teknolojisi, 18. Yüzyılın sonlarına doğru hızlı bir şekilde eğitim alanına bilgi alışverişinin yeni bir yolu şeklinde dahil olup, amaç yerine araç olarak görülmüştür. Bugün eğitim öğretimde kullanılan yöntemler arasında yeni ufuklar açarak bir reform oluşturduğu söylenebilir (Alkan, 1997; Bakioğlu, 2009). Günümüzde her düzeydeki öğrenciler farklı yerlerden değişik mekânlardaki ders konularına ve uzmanlara ulaşmak istemektedir. Bunu yapmanın en geçerli yolunun bilgisayar ağlarına dayalı bir eğitim sistemi geliştirmek olduğu kabul edilmektedir (Bakioğlu, 2009). Her türlü web tabanlı eğitim materyali için internet bilgi aktarma, bulma ve geliştirme aracı olarak kullanılabilir. Eğitim materyali hazırlarken web sayfalarının ses ve görüntü, etkileşim, haberleşme araçlarına ve başka web sayfalarına bağ içerebilme hizmetleri kullanılabilir. Web tabanlı eğitim materyalinin oluşturulmasının ve düzenlenmesinin kolay olması, öğrencinin bilgiye istediği yer ve zamanda erişebilir olmasını sağlamaktadır. Etkileşimli ve etkileşimsiz haberleşme imkânları, materyalin farklı eğitsel olguları sunabiliyor olması ve tüm araçların internet üzerinden erişiminin sağladığı fırsatlar dikkate alındığında eğitim alanına yaptığı ve yapacağı katkılar açıkça görülmektedir (Yiğit ve Özden, 1999; Bakioğlu, 2009).

İnternet eğitimcilere; sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme imkanı sağlama, bilgi ve fikir alışverişini sağlama, üretkenliği artırma ve ekonomiyi geliştirme olanakları sunmaktadır (İnan, 1997; Bakioğlu, 2009). Örgün ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere çeşitli işitsel, görsel ve dijital eğitim araçlarını geliştirilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. İnternet okulda ve eğitimde çok çeşitli alanlarda yer almaktadır. Öğretmen ve öğrenciler internet aracılığıyla araştırmaları için bilgi sunmaktadırlar. Eğitim çağındaki her birey kendi bilgilerini yenileme fırsatı bulmaktadır. Dünyanın farklı yerlerinde öğretmenler kendileri ile aynı meslekteki kişilerle veya ilgi duydukları alanlara göre diğer kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurabilmektedir. Alandaki

değişiklikleri güncel ve hızlı şekilde takip edebilmekte ve farklı ülkelerde gerçekleşen etkinliklere tele-konferans yöntemiyle aktif ve görüntülü olarak katılabilmektedir. Yine internet kullanımıyla uzaktan eğitim alınabilmekte ve özellikle bireyler kişisel web sitelerini kurarak teknolojinin sağladığı kolaylıklarla yaratıcılığı ve paylaşımcılığı arttırabilmektedirler. Ayrıca elektronik posta sayesinde anında posta ve dosya transferi yapılabilmektedir (Bakioğlu, 2009)

Tüm sosyal ağlar arasında en çok kullanılan sitenin Facebook olduğunu göz ardı etmek mümkün değildir. Özellikle Türkiye’de her yaştan insanın Facebook’u aktif olarak kullandığı görülmektedir. Bu kadar çok kullanıcı sayısı Facebook’un ne kadar çok kabul gördüğünü gösterir. Bu açıdan bakıldığında Facebook, insanların ve öğrencilerin gönüllü olarak girdiği ve kullandığı bir yer olmaktadır. Eğitimde de en önemli unsurlardan bir tanesi öğrencinin isteği ve motivasyonudur. Bu yönüyle Facebook eğitimcilere büyük katkı sağlamakta, özellikle okul ortamı dışında ev ödevi yapmak, tartışmak, paylaşmak gibi etkinliklerde yararlı olmaktadır. Bunun yanı sıra Facebook, işbirlikçi öğrenme, sorgulayıp araştırma ve tartışma becerileri ile eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için etkili bir yolla birbirinden farklı materyalleri (video ya da ses dosyaları, resimler, fotoğraflar, kelime işlemciler, tablolama, sunum, veri tabanı ve diğer farklı özellikteki belgelerin yer aldığı web siteleri) paylaşmak, günlük meydana gelen olayları, ilgili haberleri, bireyleri veya grupları takip etmek, tartışma içeren ortamlara dahil olmak için kullanılabilir.

Bir diğer popüler sosyal ağ sitesi olan Twitter ile öğretmen ve öğrenciler; günlük etkinliklerin takibini yapabilir, bilgi araması ve paylaşımı yapabilir, mobil cihazlardan çevrimiçi öğrenme ortamlarının takibini yapabilir, ders tarih ve saat bilgileri / değişikliklerini bildirebilir veya öğrenebilir, diğer kullanıcılar ile içerik paylaşımı yapabilir, belirli kişilerin, kurumların, etkinliklerin izlenmesi ve raporlaştırmasını yapabilir, diğer sosyal ağlarla bağlantı kurmada kullanabilirler.

Yine Blog kullanımı ile öğretmen ve öğrenciler; işbirliği ile öğrenebilme, yorum yaparak diğer öğrenenlerin konu ile ilgili farklı bakış açılarını görme, kaynak ve fikir paylaşımı, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik deneyim kazanma, web yayıncılığı konusunda bilgi sahibi olma, aktif öğrenmeyi sağlama, güdülenmeyi artırma, elektronik portfolyo oluşturma, yazma amaçlı deneyim oluşturma, anında dönüt verebilme olanaklarına

ulaşabilmektedirler (Alper ve diğerleri, 2012). Blogların sınıf içi kullanım örneği olarak; öğrenci etkinlik dosyaları (portfolyo) oluşturma, ders ve sınıf içi etkileşim, öğretmen ve öğrencilerin mesleki gelişimi, bilgi yönetimi, topluluk ilişkileri ve sanal topluluk oluşturma, başarılı uygulama örnekleri (başarı hikayeleri), araştırma loglarını sıralayabiliriz (Altun, 2005).

Web 2.0 her internet kullanıcısının işini kolaylaştırdığı gibi eğitimcilerin de işlerini kolaylaştıracak eğitsel faaliyetlerini, eğitsel deneyimlerinin kalitesini arttıracak araçları sunmaktadır (Kenanoğlu, 2016). Web 2.0 ile gelen internet teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının eğitime katkıları vardır. Bunlar; (Karaman ve diğerleri, 2009; Atıcı ve Yıldırım, 2010; Akkoyunlu ve diğerleri, 2015):

- Etkili öğrenmenin geliştirilmesi,
- Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi,
- Bilgi okur-yazarlığı becerilerinin geliştirilmesi,
- Yapılandırıcı şekilde problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlama,
- Öğrenciye uygun ilgi çekicilik,
- Kişisel gelişim,
- Sorumluluk almadır.

Sosyal ağların eğitimde kullanımlarının bu denli faydalı ve önemli katkıları olmasına karşın bu alanda yapılmış araştırmaların azlığı ve bu konuda eğitimin her kademesini içeren çalışmaların yapılmamış olması da dikkat çekicidir. Çevresinden etkilenen ve aynı derecede etkileyen okullarda sosyal ağlarla sağlanan etkileşim, okuldaki bireyleri dolayısıyla toplumu daha aktif bir katılımcılığa yönlendirdiği söylenebilir. Ayrıca eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi için de sosyal ağların kullanımı, okul idaresi, öğretmen ve öğrenciler arasında sağladığı eşgüdümün ve bilgi paylaşımının, ulaşılmak istenen amaçları gerçekleştirme konusunda olumlu katkıları olduğu bir gerçektir (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011).

Günümüzün çağdaş teknolojilerinin sunduğu, yeni bilgi teknolojilerinin eğitim sürecinde önemi ve etkisi büyüktür ancak bu teknolojilerin sunduğu imkanların eğitim sürecinde etkili ve işlevsel bir şekilde kullanılması yetişkin insan gücüne bağlıdır. Yani burada öğretmene, bilgi teknolojilerini yönetmek ve öğrenciyle bilgi teknolojileri arasında bağı kurmak gibi önemli bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin görevi amaca en uygun teknolojiyi seçmek, ders programlarının etkili

olarak geliştirilmesi için zümre öğretmenleri ve merkez örgütü ile iletişim kurmak, internet ile yaptığı eğitimin verimliliğini değerlendirip gelişim tavsiyeleri oluşturmaktır.

Türkiye’de öğretmenler bilgisayar destekli eğitime geçilmesine ve bu eğitimin yaygınlaşmasına sıcak bakmaktadırlar. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin beşte dörtten fazlasının bilgisayar sahibi olmak istedikleri, bilgisayara ve yeni teknolojilere karşı açık oldukları veya olumlu yaklaşım gösterdikleri belirlenmiştir (Bakioğlu, 2009). Svan (1995) yaptığı araştırmada ise bilgisayar destekli eğitim sürecinde öğretmen öğrenci etkileşiminin geleneksel ortamlara kıyasla daha iyi olduğunu ortaya çıkarmıştır (akt. Bakioğlu, 2009).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Albayrak (2012) öğrencilerin sosyal ağ sitelerine (SAS) katılımı, Facebook'a yüzyüze bir derste ders yönetim sistemi (DYS) olarak katılımı, öğrencilerin Facebook'u kabullenmeleri, öğrencilerin motivasyonu, öğrencilerin başarıları ve bunlar arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında; öğrencilerin SAS katılımı, öğrencilerin Facebook kabullenmesi, öğrencilerin motivasyonu, öğrencilerin başarıları ve aralarındaki ilişkilerin işlenen derse göre farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin Facebook kullanımından eğitim ve öğretim bakımından faydalanabileceklerini ortaya çıkarmıştır.

Kuzu (2014) bilişim teknolojileri öğretmen adayları arasında çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kullanımını değerlendirmeye ilişkin araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin çevrimiçi sosyal ağları öğretim amaçlı olarak kullanmaya ilişkin olumlu yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Gündüz (2014), sosyal ağ sitesi tasarladığı çalışmasında, sınıf yönetiminde kullanılmak üzere bir sosyal ağ sitesi geliştirilmiş ve daha sonra bir grup öğrenci tarafından denenmesi sağlanarak eğitselliği ve kullanılabilirliğinin test etmiştir. Çalışma sonucunda tasarlanan eğitsel sosyal ağ sitesini kullanan öğrenciler eğitsel sosyal ağın

iletişim, iş birliği ve kaynak ve materyal paylaşımı konusunda kullanılabileceğini, kullanımının kolay olduğunu ve tasarım olarak kendi yaş gruplarına uygun olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal ağ uygulamasını Ciğerci (2016) “ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağların rolü” adlı çalışmasında da kullanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler geliştirilen eğitsel sosyal ağ sitesinin mesleki gelişimlerini sağlamada yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitsel sosyal ağın iletişim, iş birliği ve kaynak ve materyal paylaşımı konusunda kullanılabilmesini, kullanımının zor olmadığını ve tasarım olarak uygun olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Bununla birlikte uygulamada öğrenme ve öğretme teknikleri hakkında farklı bilgiler edindiklerini ve tartışmalara katılmalarının yeni bilgiler edinmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Uslu da (2016) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik bu eğitsel sosyal ağ sitesinin bir grup öğretmen tarafından kullanılması sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkililiğinin ve kullanılabilirliğinin test etmiştir. Tasarlanan eğitsel sosyal ağ sitesini kullanan öğretmenler, eğitsel sosyal ağ uygulamasının mesleki gelişimleri açısından etkili ve faydalı olduğunu, bunun yanında eğitsel sosyal ağı genel anlamda kullanışlı bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Urfalıoğlu (2015) ortaokullarda sınıf yönetiminde sosyal ağ uygulaması adlı çalışmasında geliştirilen sosyal ağ uygulamasını kullanarak, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitsel sosyal ağın iletişim, iş birliği ve materyal paylaşımı konusunda faydalı olduğu, kullanımının zor olmadığı, mobil cihazlardan bağlanmayı faydalı gördükleri ve ödüllendirme sistemini beğendikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrenciler derslerinin olmadığı zamanlarda bile ders öğretmeni ile iletişime geçme şekli olarak kullanılmasının çok beğenildiği görüşünü ifade etmişlerdir. Karabuğa (2015) ise meslek liselerinde sınıf yönetiminde eğitsel sosyal ağların etkinliğinin test etmiştir. Çalışma sonucunda siteyi kullanan öğrenciler; iletişim, iş birliği ve materyal paylaşımı konusunda sitenin yararlı olduğu, kullanımının kolay olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca sitenin başka derslerde de kullanılmasının faydalı olacağı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uygulama öğretmeni ise, kullanılan site sayesinde; iyi iletişim kuramayan öğrencilerin daha rahat iletişime geçtikleri, grup çalışmalarında artış gözlemlendiği ve istenmeyen davranış gösteren öğrenci sayısında azalma olduğunu belirtmiştir.

Yalçın (2015) öğretmen adaylarının sosyal ağların eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, daha detaylı bilgilere ulaşmak maksadıyla yapılan yapılandırılmış görüşme sonucunda, öğretmen adaylarının sosyal ağları kullanım amaçlarının; iletişim, gündemden haberdar olma, fotoğraf ve video paylaşımı, eğitim amaçlı kullanma, önemli kurum ve kuruluşları takip etme, vakit geçirme ve arkadaşlarla önemli anlarını paylaşma biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, sosyal ağların eğitimde kullanımı ile ilgili olarak sosyal ağları yerinde ve zamanında kullanıldığında yararlı olacağı kanısındadırlar.

Arat'ın (2015) ortaokullarda kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisini ortaya çıkarılması amacıyla yaptığı çalışmada; öğretmenlerin tamamının eğitim öğretim faaliyetlerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının sınıf yönetimi becerilerine olumlu etki ettiği görüşünde oldukları, bu nedenle mümkün olduğunca derslerinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim- öğretim faaliyetlerinde kullanılmasına dair olumlu tutum ve görüşlere sahip oldukları, öyle ki bilgi iletişim teknolojilerini kullandıkları zaman daha etkili, zevkli ve kolay bir sınıf yönetimi gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Olur'un (2016) öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında gün geçtikçe yaygınlaşmakta olan eğitsel sosyal ağ sitelerinin üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında sınıf yönetiminde kullanılabilirliğini ve beklentilere ne derece yanıt verdiğini araştırmak amacıyla yaptığı çalışma sonuçlarına göre; eğitsel sosyal ağ platformunu kullanan öğrencilerin sosyal ağın, iletişim, iş birliği ve materyal paylaşımı özelliklerini faydalı buldukları ortaya çıkmıştır.

Oflaz (2016)'ın ilkökul öğrencilerinin eğitiminde sosyal ağların etkililiğini sınıf yönetimi bakımından incelediği çalışmasında, sınıf yönetimi kapsamında eğitsel bir sosyal ağın ilkökul öğrencilerinin eğitiminde etkili kullanılabilirliğini incelemektir. Çalışmanın sonucunda katılımcılar eğitsel sosyal ağların yararlı bir araç olduğunu; eğitsel sosyal ağların öğrenci-öğrenci etkileşiminde oldukça yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Kullanılan eğitsel sosyal ağ öğrenciler arasındaki iletişimi, kaynak-materyal paylaşımını ve yardımlaşmayı arttırdığını göstermiştir.

Güneş'in (2016) yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımları; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve sınıf düzeylerine göre anlamlı değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kenanoğlu'nun (2016) lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasına göre; lise öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin küçük bir bölümü sosyal paylaşım sitelerini derslerine destek amaçlı kullandıkları, öğrencilerin bu uygulamayı beğendikleri; öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin önerileri incelendiğinde; eksiklik olarak gördükleri ve rahatsızlık duydukları noktalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç sosyal ağların eğitimde kullanılmasının sınıf yönetimine olumlu yönde etkisi olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Toraman'ın (2013) ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin internet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında da sosyal ağ kullanım seviyesinin de ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sosyal ağ kullanımının internet bağımlılığına etkisi olduğu ve dolayısıyla sosyal ağların kontrolsüz kullanımının önüne geçmek amacıyla eğitim amaçlı olası kullanımları konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Çetintaş (2016) öğretmenlerin eğitsel sosyal ağ kullanma durumlarını iletişim, iş birliği ve kaynak/materyal kullanımı açılarından incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, çalışılan kurum türüne sosyal ağların eğitsel kullanımı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre Facebook' un eğitsel kullanımına ilişkin alt faktörlerden "iş birliğinde" anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurumlarına ait sosyal ağlarda grupları olan, sosyal ağların eğitimde etkin kullanılacağını ve kaliteyi arttıracığını düşünen öğretmenlerin sosyal ağları eğitsel anlamda kullanım konusunda görüşleri daha olumludur. Öğretmenlerin sosyal ağlara giriş sıklığı ve sosyal ağlarda kalınan süre arttığında sosyal ağları eğitsel anlamda kullanımı ve

iletişim konusunda görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Facebook' un eğitsel kullanımına ilişkin ve alt faktörler olan "iletişim", "iş birliği" ve "kaynak/materyal paylaşımı" açısından öğretmen görüşlerinin de olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Uçar'ın (2017) ortaokul düzeyinde öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını teknoloji destekli işlenen derslerde çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi algıları üzerinde cinsiyet ve öğretim alanının etkisi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin etkisine bakıldığında 5 ile 7 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin teknoloji destekli sınıf yönetimi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik yönetimi özgüvenlerinin teknoloji destekli işledikleri derslerdeki sınıf yönetimi algıları üzerinde etkili olduğu, bilişim teknolojileri özgüveninin ise tek başına anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji destekli işledikleri derslerdeki sınıf yönetimi algıları üzerinde teknoloji entegrasyonu inançlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu, öte yandan derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inançları ve ders süresinin yönetimi inançlarının tek başına anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Martin ve Shoho (2000)'nun öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitimli stajyer öğretmenler, geleneksel eğitimli tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde,

insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzeri bir şekilde öğretmenlerin özelliklerinin sınıf yönetim tarzı üzerinde ki etkileri konusu araştırılmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğretmenlerde yaşlarının ve deneyimlerinin süresi yükseldikçe sınıfın yönetimi üzerinde çok daha kontrolcü aynı zamanda disipline oldukları saptanmıştır.

Çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri ve Kore Cumhuriyeti şehir merkezlerinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri inceleyen Shin ve Koh (2007), görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediğini ancak kültürler arası görüşlerde anlamlı farklılıklar bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Blackey ve Chew (2009), çalışmalarında sosyal ağların yükseköğretimde kullanımının öğrenciler, akademisyenler ve eğitim kurumları açısından eğitsel avantajlarını belirtmiştir. Bunlar öğrenciler için; kolay ulaşılabilmesi ve maliyetsiz olması, iletişim becerilerini güçlendirmesi, katılımın ve işbirliğinin artmasını sağlaması, akran desteğine ve eleştirisine imkân sağlaması, öğrenme toplulukları oluşturulabilmesi ve üniversiteden ayrıldıktan sonra da daha önce gerçekleştirilen bilgi paylaşımlarına erişebilmesidir. Akademisyenler için; öğretim yönetim sistemlerinden daha esnek ve kolay kullanışlı olması, eğitim ve değerlendirmede farklı yollar denemeye olanak sağlaması, çalışmalar için hızlı bir şekilde grup oluşturulabilmesi, çeşitli paylaşımlar için etkili bir platform olması ve geri bildirim için hızlı ve etkili bir seçenek olmasıdır. Eğitim kurumları açısından avantajları ise; harmanlanmış öğrenme ortamı olarak kullanılabilmesi ve öğrencilerin okula kolay adapte olup bağlılık duygusunun artmasına katkı sağlamasıdır.

Allen (2010), sınıf yönetimi, öğretmen uygulamaları ve zorbalık adlı bir çalışma yapmıştır. Okullarda zorbalığın dikkat çekmeye başladığı zaman, sınıf yönetimi ve zorbalığın ilişkili olduğunun az bilinen bir gerçek olduğunu söylemiş. Bu araştırmanın amacı ise okul ortamındaki zorbalığın, sınıf yönetimi, öğretmen uygulamaları ve öğrenci davranışlarıyla olan ilişkilerini keşfetmektir. Bu alanda yapılan bir dizi araştırma, çok değişkenli ortamlarda zorbalık oluşma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu dağınık sert ve cezalandırıcı disiplin yöntemleri, düşük kaliteli sınıf eğitimi, yapılandırılmamış sınıf ve okul ortamı, öğrenci sosyal yapılarında, anti sosyal davranışları doğurur. Geleceğe yönelik sınıf yönetimi ve zorbalık ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesine ihtiyaç

olduğuna ulaşılmış. Ayrıca gelecek araştırmalar sınıf yönetimi uygulamaları ve öğrenci zorbalığı ile ilgili incelemelerde bulunmalıdır, bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmene zorbalığı ve öğretmenin öğrenciye zorbalığı araştırılabilir.

Facebook'un günlük yaşamın neredeyse her alanında kullanıldığını belirten Roblyer, McDaniel, Webb ve Herman (2010), eğitim alanında mevcut durumun ne olduğunu belirlemek amacıyla öğretim görevlileri ve üniversite öğrencilerinin Facebook'u eğitsel ve kişisel amaçlı nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. Bu bağlamda öğrenciler ile öğretim üyelerinin; sosyal ağları benimseme durumları, iletişim kurmak amacıyla tercih ettikleri teknolojiler, eğitsel bağlamda sosyal ağ kullanım durumları ve Facebook'un sınıf içi işleri desteklenmesi amacıyla kullanımı konusundaki düşünceleri tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler incelenerek iki grup arasındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Orta büyüklükte bir üniversitede gerçekleştirilen bu araştırmaya 62 öğretim görevlisi ve 120 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler çevrimiçi anket aracılığı ile toplanıp non-parametrik testler uygulanarak gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Facebook ve benzeri yeni teknolojilerin kullanımını konusunda öğretim görevlilerine göre daha istekli oldukları bulunmuştur. Facebook'un benimsenmesinde gruplar arası karşılaştırma yapıldığında sonuçların öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ancak sosyal ağ kullanım sıklığı konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre sosyal ağları benimseyen bireyler genel olarak aynı sıklıkta bu ağları kullanmaktadır. Facebook, öğretim görevlileri ve öğrenciler tarafından çoğunlukla eğitsel bağlamda kullanılmamaktadır. Öğrenciler ders amaçlı Facebook kullanımına olumlu bakıyorken öğretim görevlileri Facebook'un eğitsel amaçlı kullanılacak bir araç olmadığını düşünmektedirler. Öğretim görevlileri geleneksel tabir edilebilecek e-posta gibi uygulamaları kullanma konusunda daha isteklidirler.

Konti (2011), ilköğretim okulları kapsamında sınıf yönetimi konusunun ne şekilde işlediğinin ve sürdürüldüğünün hakkında bir araştırmada bulunmuştur. Araştırmada ki bir alt amaç şeklinde de öğretmenler tarafından yapılan planlar ile programların hazırlık süreçleri, ders yılının başlaması öncesinde hangi tarz hazırlıkların yapıldığı, sınıflarının içerisindeki iletişimleri ne şekilde yönetmiş oldukları, öğrenme ortamının ne şekilde düzenlendiği, sınıflarının içerisinde istenmeyen davranışları ne şekilde önleyebildikleri, söz konusu davranışların neden dolayı ortaya çıktığı ve sınıf

içerisinde istenmeyen davranışların engellenmesine dönük olarak hangi yöntemlerin uygulandığı açısından sınıf öğretmenleri ile şube öğretmenleri tarafından uygulanan yöntemleri araştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın neticesinde, ilkokul öğretmenleri açısından sınıf yönetimiyle ilgili eğitimin ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Oliver, Wehby ve Reschly (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının; yıkıcı, saldırgan ve uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltmadaki etkisini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının sınıflardaki uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltıp azaltmadığı, en etkili ve verimli sınıf yönetimi programlarını oluşturan bileşenlerin neler olduğu gibi problemler üzerinde şekillenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları sınıflardaki davranış problemlerinin azalmasında pozitif yönde önemli bir etkiye sahiptir. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştiren öğretmenler, etkili eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına kaynak teşkil eden öğrenci davranışlarında gelişme olmasını bekleyebilirler.

Jones, Gaffney-Rhys ve Jones (2011), öğretim üyesi açısından öğrenci-öğretim elemanı iletişimi için sosyal ağların kullanımı konusunda ilgili yaptığı araştırmada, öğrenci-öğretim görevlisi ilişkisinin doğası, öğrencinin öğrenme alanına karşı tutumu, öğretim üyesinin sosyal ağlarda kendini açması, resmi ve etik konular araştırılmıştır. Örneklem olarak 23 öğretim üyesi ile çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre sosyal ağların doğası, öğrenci-öğretim üyesi ilişkisi, yüksek öğretim kurumlarının rolü üzerine temalar oluşturulmuştur. Sosyal ağlarda öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine çalışması açısından önemlidir. Çalışma yüksek öğrenim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi açısından da konunun araştırılabilirliğini göstermektedir.

Jackson, Simoncini ve Davidson (2013), sınıf yönetiminin öğretmen adayları ve öğretmenliğe yeni başlayanlar için ciddi bir endişe oluşturduğunu belirtmiştir. Queensland Eğitim, Öğretim ve İstihdam Bölümü, destekleyici öğrenme ortamlarını korumak için, sınıf yönetimi temel becerileri ile ilgili pozitif ve pro-aktif bir stratejik sistem geliştirmiştir. Bu nitel araştırmada, sınıf profil eğitimi ile öğretmen adaylarının bilgi ve güvenleri temel sınıf yönetimi becerilerini kullanırken incelenmiştir. Araştırmaya lisans derecelerinin son yılında olan 15 öğretmen adayı katılmıştır. Sınıf

profil eğitimi, öğretmen adaylarının kendi bilgi ve temel sınıf yönetimi becerileri dahil algılarını ve güvenlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine dair alt başlıklara yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir özellik temsil etmektedir. Bilindiği gibi tarama modelinde, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumun, var olduğu biçimiyle tanımlanması hedeflenmektedir. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları çeşitli değişkenler açısından belirlenmiştir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinden araştırmada ulaşım kolaylığı ve ekonomiklik ilkelerine göre seçilen Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütü, Ferizli ilçelerinde görev yapan toplam 1893 ortaöğretim öğretmeni oluştururken çalışmanın örneklemini ise bu evrenden gönüllük esasına dayalı olarak basit tesadüfü örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 647 ortaöğretim öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem hata payı, $p < .05$ anlamlılık düzeyinde %3 olarak hesaplanmıştır. $\alpha = 0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örnekleme hataları için farklı

evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri hesaplama tablosundan (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014) faydalanarak örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Örnekleme yer alan ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin demografik özelliklere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin demografik özellikleri

Yaş	N	%	Branş	N	%
20-30 yaş	126	19,5	Sözel ders öğretmeni	289	44,7
31-40 yaş	260	40,2	Sayısal ders öğretmeni	162	25,0
41 yaş ve üzeri	261	40,3	Meslek dersi öğretmeni	196	30,3
Toplam	647	100,0	Toplam	647	100
Eğitim durumu	N	%	Hizmet Yılı	N	%
Ön Lisans	6	,9	0-10 yıl	263	40,6
Lisans	515	79,6	11-20 yıl	240	37,1
Lisansüstü mezunu	126	19,5	21 ve üzeri yıl	144	22,3
Toplam	647	100,0	Toplam	647	100,0
Cinsiyet	N	%	Sosyal Ağ Kullanımı	N	%
Kadın	359	55,5	Evet	647	100,0
Erkek	288	44,5	Hayır	0	0,0
Toplam	647	100	Toplam	647	100,0

Araştırmanın örneklemini 647 ortaöğretim öğretmenini kapsamakta ve örneklem kapsamında yer alan öğretmenlerin demografik nitelikleri Tablo 1’de gösterilmektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından %55,5’i (359) kadın, %44,5’i (288) erkek olduğu, katılımcıların %44,7’sinin (289) “Sözel ders öğretmeni”, %25’inin (162) “Sayısal ders öğretmeni” ve %30,3’ünün (196) de “Meslek dersi öğretmeni” olarak görev yaptığı tespit edilmiştir.

Ayrıca katılımcıların %19,5’inin (126) “20-30 yaş” aralığında, %40,2’sinin (260) “31-40 yaş” aralığında ve %40,3’ünün (261) de “41 yaş ve üzeri” aralığında oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların hizmet yıllarına göre dağılımları ise; %40,6’sının (263) “0-10 yıl” hizmet yılı, %37,1’inin (240) “11-20 yıl” hizmet yılı ve %22,3’ünün ise (144) “21 ve üzeri yıl” hizmet yılına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9'unun (6) "Ön Lisans" mezunu, %79,6'sının (515) "Lisans" mezunu ve %19,5'inin (126) ise "Lisansüstü" mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamının sosyal ağlardan (Facebook, Twitter vb.) herhangi birini kullandıkları tespit edilmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği

Sosyal ağları kullanım amaçlarının tespit edilmesine ve hipotezlerin test edilmesine dair yapılan tanımlayıcı araştırma için ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasında anket aracından faydalanılmıştır. Anket soruları için Usluel ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen "sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, araştırma, iş birliği, iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme, iletişimi kurma, içerik paylaşma ve eğlence olmak üzere 7 alt boyuta ayrılan toplam 26 sorudan meydana gelmektedir. Araştırma alt boyutu 3 maddeden (1-3), işbirliği alt boyutu 6 maddeden (4-9), iletişimi başlatma alt boyutu 3 maddeden (10-12), iletişim kurma alt boyutu 2 maddeden (13-14), iletişimi sürdürme alt boyutu 4 maddeden (15-18), içerik paylaşma alt boyutu 5 maddeden (19-23) ve eğlence alt boyutu 3 maddeden (24-26) oluşmaktadır. Sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayılarının .67 ile .87; ölçeğin madde toplam korelasyonların ise .331 ile .717 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin sorularına verilecek cevaplar "Kesinlikle katılıyorum" (7) ile "Kesinlikle katılmıyorum" (1) arasında değişmektedir. Ölçekten en fazla 182, en az 26 puan alınabilmektedir. Herhangi bir kullanım amacı faktörünün aritmetik ortalama olarak yüksek değere sahip olması, bireyin sosyal ağları söz konusu amaç için daha yoğun kullandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayılarının .71 ile .83; ölçeğin madde toplam korelasyonların ise .374 ile .682 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

3.3.2 Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisine dair algılarını ölçmek amacıyla, Delson (1982)'un geliştirdiği, Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un Türkçe'ye uyarladığı ve daha sonrasında Korkut (2009) tarafından güncellenen “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin Türkçe formunun üç faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Belirlenen bu faktörlere literatür ve maddelerin nitelikleri bakımından sırasıyla “Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı” ve “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri” isimleri verilmiştir. Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutu 6 maddeden (1., 2., 3., 4., 6. ve 12.), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı alt boyutu 5 maddeden (5., 7., 8., 9. ve 10.) sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu 4 maddeden (11., 13., 14. ve 15.) oluşmaktadır. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin Türkçe formunun geneline dair hesaplanan iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.86$, her bir faktör açısından ise sırasıyla $\alpha=0.73$, $\alpha=0.78$ ve $\alpha=0.74$ 'dür. Ölçekten elde edilen düşük puan, düşük sınıf yönetimi becerisi algısına, yüksek puan ise yüksek sınıf yönetimi becerisi algısına karşılık gelmektedir. Ölçüt aralığı 1-1,79 çok zayıf; 1,80-2,59 zayıf; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 iyi; 4,20-5,0 çok iyi şeklindedir.

Çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .79 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerinin güvenirlik katsayılarının .74 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu araştırmada veri toplama amacı ile kullanılan ölçekler, bizzat araştırmacı tarafından araştırma örnekleminde bulunan ortaöğretim öğretmenlerine dağıtılmış ve doldurulduktan sonra tekrar toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler, SPSS20.0 paket programından aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım sunup sunmadığını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnow Testi yapılmış, verilerin normal dağılmadığı tespit edildiğinde non-parametrik testler uygulanmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis testleri ve

Spearman's korelasyon testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi farklılıkların anlamlılığının test edilmesi için .05 olarak varsayılmıştır.

Veri setinin normallik testleri Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk testlerine bakılarak anlaşılmaktadır. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda ShapiroWilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008). Veri sayısı 647 olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği söylenebilir.

Ayrıca, verilerin dağılımlarının, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi istatistikler üzerinden incelenmesi, betimsel yöntemler olarak ta belirtilmektedir (Abbott, 2011). Bu çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değerler Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. Normallik testi sonuçları

	Skewness		Kurtosis		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	St. Hata	İstatistik	St. Hata	İstatistik	p	İstatistik	p
Araştırma	-2,432	,096	-2,797	,192	,097	,000**	,938	,000**
İşbirliği	-1,200	,096	-1,640	,192	,058	,000**	,978	,000**
İletişimi Başlatma	1,163	,096	1,488	,192	,184	,000**	,836	,000**
İletişim Kurma	-1,359	,096	-1,895	,192	,108	,000**	,935	,000**
İletişimi Sürdürme	-1,188	,096	-1,760	,192	,060	,000**	,967	,000**
İçerik	-2,034	,096	-2,693	,192	,054	,000**	,983	,000**
Eğlence	2,188	,096	-2,209	,192	,073	,000**	,984	,000**
Plan-Program	-2,664	,096	2,123	,192	,092	,000**	,957	,000**
Zaman Kullanımı	-1,194	,096	3,910	,192	,114	,000**	,911	,000**
Sınıf İçi Etkileşim	-1,198	,096	3,541	,192	,128	,000**	,892	,000**

**p<.01; *p<.05

Tablo 2'ye göre çalışmada kullanılan verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarının dışında ve hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırlarının dışında olmasından dolayı verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında verilerin çözümlenmesi nihayetinde ulaşılan bulgular, araştırmanın alt amaçları ve bu amaçların sırası göz önünde tutularak ifade edilmiştir.

4.1 SOSYAL AĞLARI KULLANIM AMAÇLARINA İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına dair veriler betimsel istatistik kullanılarak değerlendirilmiş ve tespit edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütlü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum								Kesinlikle Katılıyorum				\bar{X}		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Araştırma	1 Sosyal ağları herhangi bir sorunla ilgili çözüm yolları bulmak için kullanırım.	98	15,15	57	8,81	68	10,51	98	15,15	85	13,14	88	13,60	153	23,65	4,38

Tablo 3. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütlü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri (devam)

Alt Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum				\bar{X}						
		N	%	N	%	N	%	N	%							
Araştırma	2 Sosyal ağları merak ettiğim ya da ilgi duyduğum bir konu hakkında bilgi aramak için kullanırım. Sosyal ağları görüşlerimi destekleyecek materyaller (fotoğraf, video ve yazı vb.) bulmak için kullanırım.	49	7,57	47	7,26	67	10,36	71	10,97	84	12,98	112	17,31	217	33,54	5,01
	3 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	53	8,19	49	7,57	78	12,06	89	13,76	3	0,46	89	13,76	100	15,46	4,80
İşbirliği	4 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	44	6,80	34	5,26	79	12,21	97	14,99	1	0,15	93	14,37	115	17,77	4,92
	5 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	58	8,96	53	8,19	77	11,90	93	14,37	4	0,62	113	17,47	107	16,54	4,62
	6 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	66	10,20	62	9,58	84	12,98	99	15,30	3	0,46	112	17,31	112	17,31	4,40
	7 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	97	14,99	81	12,52	103	15,92	7	1,08	101	15,61	91	14,06	85	13,14	3,92
	8 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	92	14,22	76	11,75	84	12,98	110	17,00	15	2,32	101	15,61	83	12,83	4,02
İletişimi Başlatma	9 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	31	4,79	37	5,72	65	10,05	96	14,84	112	17,31	1	0,15	144	22,26	5,01
	10 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	271	41,89	94	14,53	9	1,39	69	10,66	65	10,05	36	5,56	49	7,57	2,79
	11 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	404	62,44	66	10,20	1	0,15	49	7,57	35	5,41	25	3,86	22	3,40	2,16
12 Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım. Sosyal ağları ortak ilgi alanıma sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım. Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım. Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım. Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	323	49,92	83	12,83	1	0,15	65	10,05	53	8,19	46	7,11	30	4,64	2,52	

Tablo 3. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütlü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri (devam)

Alt Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum				\bar{X}						
		N	%	N	%	N	%	N	%							
İletişim Kurma	13 Sosyal ağları arkadaşlarımla sohbet etmek (anlık iletişim, sesli ve görüntülü iletişim) için kullanırım. Sosyal ağları arkadaşlarımla mesaj alış-verişi için kullanırım.	79	12,21	54	8,35	83	12,83	89	13,76	2	0,31	104	16,07	106	16,38	4,43
	14 Sosyal ağları arkadaşlarımla mesaj alış-verişi için kullanırım.	53	8,19	48	7,42	65	10,05	106	16,38	1	0,15	100	15,46	125	19,32	4,74
İletişimi Sürdürme	15 Sosyal ağları iletişim bilgilerini bilmediğim arkadaşlarıma ulaşmak için kullanırım. Sosyal ağları eski	97	14,99	79	12,21	82	12,67	97	14,99	6	0,93	97	14,99	89	13,76	4,07
	16 arkadaşlarımla bulmak için kullanırım. Sosyal ağları arkadaşlarımla	74	11,44	74	11,44	95	14,68	90	13,91	1	0,15	97	14,99	102	15,77	4,28
	17 iletişimimi sürdürmek için kullanırım. Sosyal ağları arkadaşlarımla	44	6,80	43	6,65	73	11,28	115	17,77	10	1,55	111	17,16	121	18,70	4,71
	18 bağlantımı koparmamak için kullanırım.	53	8,19	46	7,11	65	10,05	106	16,38	13	2,01	118	18,24	121	18,70	4,66
İçerik Paylaşma	19 Sosyal ağları herhangi bir konu hakkında içerik (resim, video ve metin vb.) oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları görüşlerimi desteklemek için	81	12,52	69	10,66	87	13,45	96	14,84	3	0,46	98	15,15	102	15,77	4,26
	20 oluşturduğum görselleri (resim ve video vb.) paylaşmak için kullanırım. Sosyal ağları	104	16,07	70	10,82	95	14,68	107	16,54	2	0,31	83	12,83	81	12,52	4,02
	21 fotoğraf albümü oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları	182	28,13	88	13,60	64	9,89	5	0,77	78	12,06	68	10,51	70	10,82	3,53
	22 video albümü oluşturmak için kullanırım. Sosyal ağları	49	7,57	47	7,26	67	10,36	71	10,97	84	12,98	112	17,31	217	33,54	5,01
	23 kişisel etkinlik günlüğü oluşturmak için kullanırım.	58	8,96	53	8,19	77	11,90	93	14,37	4	0,62	113	17,47	107	16,54	4,62

Tablo 3. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütlü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri (devam)

Alt Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum				\bar{X}						
		N	%	N	%	N	%	N	%							
Eğilence	24 Sosyal ağları komik paylaşımlara (söz ve karikatür vb.) bakmak için kullanırım. Sosyal ağları mutsuz olduğumda beni mutsuz eden etkenlerden uzaklaşmak için kullanırım.	92	14,22	76	11,75	84	12,98	110	17,00	15	2,32	101	15,61	83	12,83	4,02
	25 Sosyal ağları komik paylaşımlar (söz ve karikatür gibi) yapmak için kullanırım.	323	49,92	83	12,83	1	0,15	65	10,05	53	8,19	46	7,11	30	4,64	2,52
	26 Sosyal ağları komik paylaşımlar (söz ve karikatür gibi) yapmak için kullanırım.	53	8,19	46	7,11	65	10,05	106	16,38	13	2,01	118	18,24	121	18,70	4,66
Genel Ortalama: 4,15 Standart Sapma: ,81																

Ölçüt Aralığı 1–1,85 “Kesinlikle Katılmıyorum”; 1,86–2,71 “Katılmıyorum”; 2,72–3,57 “Biraz Katılmıyorum”; 3,58–4,43 “Kararsızım”; 4,44–5,29 “Biraz Katılıyorum”; 5,30–6,15 “Katılıyorum”; 6,16–7 “Kesinlikle Katılıyorum”

Tablo 3’teki bulgulara göre Sakarya ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağların kullanım amaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde görüşlerin “Kararsızım” (Genel Ortalama \bar{X} =4,15; standart sapma: ,81) seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya (\bar{X} =5,01) sahip maddelerin, “Sosyal ağları merak ettiğim ya da ilgi duyduğum bir konu hakkında bilgi aramak için kullanırım.”, “Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.” ve “Sosyal ağları video albümü oluşturmak için kullanırım.”, en yüksek ikinci ortalamaya (\bar{X} =4,92) maddenin, “Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım.”, en yüksek üçüncü ortalamaya (\bar{X} =4,80) sahip maddenin ise “Sosyal ağları görüşlerimi destekleyecek materyaller (fotoğraf, video ve yazı vb.) bulmak için kullanırım.” maddesinin olduğu görülmüştür.

En düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,16$) sahip maddenin, “Sosyal ağları arkadaşlarıma yüz yüze söyleyemediğim şeyleri söylemek için kullanırım.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,52$) sahip ikinci maddelerin, “Sosyal ağları samimi olmadığım arkadaşlarımla iletişim kurmak için kullanırım.” ve “Sosyal ağları mutsuz olduğumda beni mutsuz eden etkenlerden uzaklaşmak için kullanırım.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,79$) sahip üçüncü maddenin ise “Sosyal ağları yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanırım.” maddesinin olduğu görülmüştür.

4.2 BİRİNCİ ALT PROBLEM

Çalışmanın birinci alt problem cümlesi *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ne düzeydedir?* şeklindedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Araştırma	647	4,72	1,74
İş birliği	647	4,48	1,49
İletişimi Başlatma	647	2,48	1,65
İletişimi Sürdürme	647	4,42	1,82
İletişim Kurma	647	4,58	1,64
İçerik Paylaşma	647	4,28	1,45
Eğlence	647	3,73	1,35
Toplam	647	4,15	,81

Sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinin boyutlarından “Araştırma” ortalaması $\bar{X} = 4,72$, “İş birliği” ortalaması $\bar{X} = 4,48$, “İletişimi Başlatma” ortalaması $\bar{X} = 2,48$, “İletişimi Sürdürme” ortalaması $\bar{X} = 4,42$, “İletişimi Kurma” ortalaması $\bar{X} = 4,58$, “İçerik Paylaşma” ortalaması $\bar{X} = 4,28$ ve “Eğlence” ortalaması $\bar{X} = 3,73$ olarak

tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamından alınan ortalama puan $\bar{X} = 4,15$ olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları için aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçları arasında “**Araştırma**” boyutunun en yüksek puana sahip olduğu, “**İletişimi Başlatma**” boyutunun ise en düşük puana sahip olduğu da ortaya çıkmıştır.

4.3 İKİNCİ ALT PROBLEM

Çalışmanın ikinci alt problem cümlesi, “*Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları, bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve hizmet yılı) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*” şeklindedir.

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) *Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*

Kadın ve erkek ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Araştırma	Kadın	359	15,17	358,81	128811,50	39200,500	,000**
	Erkek	288	12,93	280,61	80816,50		
İşbirliği	Kadın	359	27,64	339,96	122045,50	45966,500	,015*
	Erkek	288	25,94	304,11	87582,50		
İletişimi Başlatma	Kadın	359	7,39	316,46	113608,50	48988,500	,245
	Erkek	288	7,55	333,40	96019,50		
İletişimi Kurma	Kadın	359	9,50	343,10	123174,00	45702,500	,011*
	Erkek	288	8,74	300,19	86454,00		

Tablo 5. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi tablosu (devam)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim	Kadın	359	18,27	340,69	122309,50	44838,000	,004**
Sürdürme	Erkek	288	17,02	303,19	87318,50		
İçerik	Kadın	359	22,46	349,54	125486,50	42525,500	,000**
Paylaşma	Erkek	288	20,14	292,16	84141,50		
Eğlence	Kadın	359	11,58	344,13	123542,00	44470,000	,002**
	Erkek	288	10,72	298,91	86086,00		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 5'e göre, Mann Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeği puanlarında sadece "İletişimi Başlatma" alt boyutunda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > ,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarında (Araştırma $\bar{X} = 15,17$; $p = ,000$, İşbirliği $\bar{X} = 27,64$; $p = ,015$, İletişim Kurma $\bar{X} = 9,50$; $p = ,011$, İletişim Sürdürme $\bar{X} = 18,27$; $p = ,004$, İçerik Paylaşma $\bar{X} = 22,46$; $p = ,000$, ve Eğlence $\bar{X} = 11,58$; $p = ,002$) cinsiyet değişkeni bakımından ve kadın öğretmenlerin lehine anlamlı derecede bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin sosyal ağları erkeklere göre daha çok amaca yönelik (araştırma, işbirliği, iletişim kurma, iletişim sürdürme, içerik paylaşma ve eğlence) kullandıkları söylenebilir.

b) Ortaöğretim öğretmenlerinin yaş değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Farklı yaş gruplarındaki ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeği puanlarının yaş değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Araştırma	20-30 yaş	261	13,53	373,81	2	,001	,001*	1-2 1-3
	31-40 yaş	126	28,02	323,47				
	41 yaş ve üstü	260	27,18	300,48				
İş birliği	20-30 yaş	261	26,04	348,23	2	4,103	,129	
	31-40 yaş	126	7,35	328,09				
	41 yaş ve üstü	260	7,67	308,23				
İletişimi Başlatma	20-30 yaş	261	7,30	330,11	2	1,337	,512	
	31-40 yaş	126	9,49	331,26				
	41 yaş ve üstü	260	9,42	313,82				
İletişimi Kurma	20-30 yaş	261	8,75	341,34	2	5,506	,064	2-3
	31-40 yaş	126	17,50	336,41				
	41 yaş ve üstü	260	18,54	303,26				
İletişim Sürdürme	20-30 yaş	261	16,98	315,67	2	7,845	,020**	2-3
	31-40 yaş	126	22,77	348,50				
	41 yaş ve üstü	260	21,66	303,62				
İçerik Paylaşma	20-30 yaş	261	20,54	358,85	2	8,611	,013**	1-3
	31-40 yaş	126	11,57	330,15				
	41 yaş ve üstü	260	11,60	301,05				
Eğlence	20-30 yaş	261	10,62	343,15	2	8,761	,013**	1-3 2-3
	31-40 yaş	261	13,53	341,18				
	41 yaş ve üstü	126	28,02	297,64				

*p < .05; ** p < .01 1: “20–30 yaş”; 2: “31–40 yaş”; 3: “41 yaş ve üstü”

Tablo 6’da Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının katılımcıların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır (p < ,01; p < ,05). Oluşan bu farklılığın hangi yaş grubunun avantajına olduğunu anlayabilmek için yapılan Mann

Whitney U Testi bulgularına göre, yaşları “20-30” yaş aralığında olanlar ile yaşları “31-40” yaş ve “41 yaş ve üstü” olanların sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin “Araştırma” alt boyut puan ortalamalarında yaşları “20-30” yaş aralığında olanların aleyhine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2 = ,001$; $p = ,001$). Buna göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe sosyal ağları araştırma amacıyla kullandıkları söylenebilir.

Yaşları “31-40” yaş aralığında olanlar ile yaşları “41 yaş ve üstü” olanların sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin “İletişimi Kurma” alt boyut puan ortalamalarında yaşları “41 yaş ve üstü” olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken ($\chi^2 = 5,506$; $p = ,064$), ölçeğin “İletişimi Sürdürme” alt boyut puan ortalamalarında ise yaşları “31-40” yaş aralığında olanlar bakımından anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 7,845$; $p = ,020$). Bu sonuca göre yaşları 41 ve üzerindeki öğretmenler sosyal ağları daha çok iletişim kurma amaçlı kullanırken yaşları 31- 40 aralığında olan öğretmenler ise sosyal ağları daha çok iletişimi sürdürme amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.

Yaşları “20-30” yaş aralığında olanlar ile yaşları “41 yaş ve üstü” olanların sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin “İçerik Paylaşma” alt boyut puan ortalamalarında yaşları “20-30” yaş aralığında olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken ($\chi^2 = 8,611$; $p = ,013$), ölçeğin “Eğlence” alt boyut puan ortalamalarında ise yaşları “41 yaş ve üstü” olanlar bakımından anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 8,761$; $p = ,013$). Bu sonuca göre yaşları 20-30 aralığındaki öğretmenler sosyal ağları daha çok içerik paylaşma amaçlı kullanırken yaşları 41 ve üzerindeki öğretmenler ise sosyal ağları daha çok eğlence amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Yaşları “31-40” yaş aralığında olanlar ile yaşları “41 yaş ve üstü” olanların sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin “Eğlence” alt boyut puan ortalamalarında yine yaşları “41 yaş ve üstü” olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2 = 8,761$; $p = ,013$). Bu sonuca göre yaşları “41 yaş ve üstü” olanlar yaşları “31-40” yaş aralığında olanlara göre sosyal ağları daha çok eğlence amacıyla kullandıkları söylenebilir.

c) *Ortaöğretim öğretmenlerinin branş değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*

Farklı branşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının branş değişkenini açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Araştırma	Sözel ders	289	14,43	333,71	2	1,499	,473	
	Sayısal ders	162	14,06	319,20				
	Meslek dersi	196	13,89	313,64				
İş birliği	Sözel ders	289	26,52	315,82	2	1,058	,589	
	Sayısal ders	162	27,28	333,16				
	Meslek dersi	196	27,09	328,49				
İletişimi Başlatma	Sözel ders	289	6,91	303,65	2	10,788	,005**	1-3 2-3
	Sayısal ders	162	7,47	317,89				
	Meslek dersi	196	8,27	359,06				
İletişimi Kurma	Sözel ders	289	9,20	326,73	2	,121	,941	
	Sayısal ders	162	9,12	320,84				
	Meslek dersi	196	9,14	322,58				
İletişim Sürdürme	Sözel ders	289	17,61	321,06	2	,403	,818	
	Sayısal ders	162	17,59	320,70				
	Meslek dersi	196	17,96	331,06				
İçerik Paylaşma	Sözel ders	289	21,21	317,73	2	,591	,744	
	Sayısal ders	162	21,65	329,49				
	Meslek dersi	196	21,56	328,71				
Eğlence	Sözel ders	289	10,91	313,16	2	1,900	,387	
	Sayısal ders	162	11,39	328,81				
	Meslek dersi	196	11,45	336,02				

*p < ,05; ** p < ,01 1: Sözel ders; 2: Sayısal ders; 3: Meslek dersi

Tablo 7’deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin sadece “İletişimi Başlatma” alt boyut puanlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p < ,01$). Bu farkın hangi grup leinine anlamlı olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi değerleri ışığında, branşı “Sözel Dersler” olanlar ile branşı “Meslek Dersleri” olanların sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin “İletişimi Başlatma” alt boyut puan ortalamalarında branşı “Meslek Dersleri” olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($\chi^2 = 10,788$; $p = ,005$). Benzer şekilde branşı “Sayısal Dersler” olanlar ile branşı “Meslek Dersleri” olanların sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinin “İletişimi Başlatma” alt boyut puan ortalamalarında yine branşı “Meslek Dersleri” olanlar bakımından anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 10,788$; $p = ,005$). Bu sonuca göre meslek dersi öğretmenleri, sosyal ağları diğer branş öğretmenlerine göre daha çok “İletişimi Başlatma” amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.

d) Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Farklı eğitim düzeylerine sahip ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Araştırma	Ön Lisans	6	13,16	295,33	2	2,109	,348	
	Lisans	515	14,33	329,37				
	Lisansüstü	126	13,59	303,41				
İş birliği	Ön Lisans	6	32,64	438,50	2	2,283	,319	
	Lisans	515	26,84	323,24				
	Lisansüstü	126	26,79	321,64				

Tablo 8. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu (devam)

Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İletişimi Başlatma	Ön Lisans	6	8,66	358,42	2	,213	,899	
	Lisans	515	7,48	323,83				
	Lisansüstü	126	7,33	323,06				
İletişimi Kurma	Ön Lisans	6	11,33	434,00	2	4,136	,126	
	Lisans	515	9,05	317,82				
	Lisansüstü	126	9,52	344,03				
İletişim Sürdürme	Ön Lisans	6	18,33	331,08	2	1,670	,434	
	Lisans	515	17,52	319,23				
	Lisansüstü	126	18,47	343,14				
İçerik Paylaşma	Ön Lisans	6	22,76	365,83	2	1,830	,401	
	Lisans	515	21,60	328,12				
	Lisansüstü	126	20,64	305,19				
Eğlence	Ön Lisans	6	13,17	439,33	2	2,442	,295	
	Lisans	515	11,14	321,64				
	Lisansüstü	126	11,32	328,15				

*p < .05; ** p < .01 1:Ön Lisans; 2:Lisans; 3:Lisansüstü

Tablo 8’de Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p>,05). Bu sonuca göre öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçlarının eğitim durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

e) Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Farklı hizmet yılları olan öğretmenlerin boyutlara ilişkin sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılığını gösteren

Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Hizmet Yılı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Araştırma	0-10 yıl	263	14,99	352,85	2	13,454	,001**	1-2 1-3
	11-20 yıl	240	13,94	316,63				
	21 yıl ve üstü	144	13,07	283,60				
İş birliği	0-10 yıl	263	27,83	342,76	2	6,778	,034*	1-3
	11-20 yıl	240	26,83	322,37				
	21 yıl ve üstü	144	25,24	292,45				
İletişimi Başlatma	0-10 yıl	263	7,27	322,41	2	,264	,876	
	11-20 yıl	240	7,71	328,59				
	21 yıl ve üstü	144	7,38	319,25				
İletişimi Kurma	0-10 yıl	263	9,38	334,64	2	6,258	,044*	1-3 2-3
	11-20 yıl	240	9,35	332,81				
	21 yıl ve üstü	144	8,47	289,87				
İletişimi Sürdürme	0-10 yıl	263	18,00	330,56	2	1,750	,417	
	11-20 yıl	240	17,81	327,59				
	21 yıl ve üstü	144	17,01	306,03				
İçerik Paylaşma	0-10 yıl	263	22,35	348,11	2	8,260	,016*	1-2 1-3
	11-20 yıl	240	21,04	314,40				
	21 yıl ve üstü	144	20,38	295,97				
Eğlence	0-10 yıl	263	11,47	339,83	2	7,024	,030*	1-3
	11-20 yıl	240	11,32	327,58				
	21 yıl ve üstü	144	10,49	289,13				

*p < .05; ** p < .01 1:0-10 yıl; 2:11-20 yıl; 3: 21 yıl ve üstü

Tablo 9’da Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin sadece “İletişimi Başlatma” ve “İletişimi Sürdürme” alt boyutlarında öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı derecede bir farklılık belirlenmemiştir ($p > ,05$). Ölçeğin diğer alt boyutlarında hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,01$; $p < ,05$). Bu farkın hangi yıl grubunun avantajına anlamlı olduğunu görebilmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinin “Araştırma” ($\chi^2 = 13,454$; $p = ,001$) ve “İçerik Paylaşma” ($\chi^2 = 8,260$; $p = ,016$) alt boyutlarında; hizmet yılları “0-10” yıl aralığında olanlar ile hizmet yılları “11-20” yıl aralığında olanların puan ortalamalarında hizmet yılları “0-10” yıl aralığında olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin “Araştırma” ($\chi^2 = 13,454$; $p = ,001$), “İş birliği” ($\chi^2 = 6,778$; $p = ,034$), “İletişimi Kurma” ($\chi^2 = 6,258$; $p = ,044$), “İçerik Paylaşma” ($\chi^2 = 8,260$; $p = ,016$) ve “Eğlence” ($\chi^2 = 7,024$; $p = ,030$) alt boyutlarında; hizmet yılları “0-10” yıl aralığında olanlar ile hizmet yılları “21 yıl ve üstü” olanların puan ortalamalarında yine hizmet yılları “0-10” yıl aralığında olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Ayrıca sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinin “İletişimi Kurma” ($\chi^2 = 10,788$; $p = ,005$) alt boyutunda da; hizmet yılları “11-20” yıl aralığında olanlar ile hizmet yılları “21 yıl ve üstü” olanların puan ortalamalarında hizmet yılları “11-20” yıl aralığında olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin görevlerinin ilk 10 yılında sosyal ağları daha çok amaçlı (araştırma, iş birliği, içerik paylaşma, iletişim kurma ve eğlence) kullandıkları belirlenmiştir.

4.4 SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin veriler betimsel istatistik kullanılarak yorumlanmış ve ulaşılan bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sakarya ili Adapazarı, Erenler, Serdivan, Arifiye, Söğütü ve Ferizli ilçelerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri

Alt Boyutlar	Maddeler	ÇOK ZAYIF		ZAYIF		ORTA		İYİ		ÇOK İYİ		\bar{X}
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	1 Sınıfın tertip ve düzenini sağlayabilme	2	0,31	2	0,31	57	8,81	362	55,95	224	34,62	4,24
	2 Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme	4	0,62	14	2,16	136	21,02	1	0,15	333	51,47	3,97
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	3 Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme	3	0,46	11	1,70	95	14,68	345	53,32	3	0,46	4,10
	4 Sınıf düzenlemesinin çekiciliği	7	1,08	24	3,71	183	28,28	7	1,08	303	46,83	3,80
	6 Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme	1	0,15	5	0,77	63	9,74	307	47,45	1	0,15	4,30
	12 Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme	16	2,47	25	3,86	138	21,33	6	0,93	281	43,43	3,91
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	5 Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma	2	0,31	6	0,93	59	9,12	290	44,82	16	2,47	4,31
	7 Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme	1	0,15	4	0,62	55	8,50	343	53,01	1	0,15	4,27
	8 Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	1	0,15	4	0,62	40	6,18	243	37,56	3	0,46	4,47
	9 Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme	1	0,15	4	0,62	52	8,04	271	41,89	3	0,46	4,39
	10 Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme	3	0,46	6	0,93	91	14,06	344	53,17	5	0,77	4,13
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlenmeleri	11 Soruları öncelikle bireye değil, sınıfın tümüne yöneltme	2	0,31	3	0,46	35	5,41	260	40,19	9	1,39	4,46
	13 Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme	4	0,62	17	2,63	99	15,30	322	49,77	1	0,15	4,09
	14 Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme	2	0,31	4	0,62	41	6,34	272	42,04	2	0,31	4,42
	15 Sınıftaki tüm öğrencileri derse katılmaları için teşvik etme	3	0,46	7	1,08	57	8,81	271	41,89	309	47,76	4,35

Genel Ortalama : 4,21 Standart Sapma: ,20

Ölçüt Aralığı 1-1,79 “Hiç katılmıyorum”; 1,80-2,59 “Katılmıyorum”; 2,60-3,39 “Kararsızım”; 3,40-4,19 “Katılıyorum”; 4,20-5,0 “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 10'daki bulgulara göre Sakarya ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde görüşlerin “Kesinlikle Katılıyorum” (Genel Ortalama $\bar{X}=4,21$; standart sapma: ,20) seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,47$) sahip maddenin, “Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme”, en yüksek ikinci ortalamaya ($\bar{X}=4,46$) maddenin, “Soruları öncelikle bireye değil, sınıfın tümüne yöneltme” ve en yüksek üçüncü ortalamaya ($\bar{X}=4,42$) sahip maddenin ise “Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme” maddeleri olduğu görülmüştür.

En düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,80$) sahip maddenin, “Sınıf düzenlemesinin çekiciliği”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,91$) sahip ikinci maddenin, “Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme” ve en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,97$) sahip üçüncü maddenin ise “Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme” maddesinin olduğu görülmüştür.

4.4 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM

Çalışmanın üçüncü alt problem cümlesi “*Ortaöğretim öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algı düzeyleri nasıldır?*” şeklindedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerini tespit etmek için, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden toplanan veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarına dair betimsel analiz değerleri

Sınıf Yönetimi Becerileri	N	\bar{X}	Ss
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	647	4,05	,54
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	647	4,31	,51
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	647	4,33	,56
Toplam	647	4,21	,20

Ölçüt aralığı 1-1,79 çok zayıf; 1,80-2,59 zayıf; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 iyi; 4,20-5,0 çok iyi şeklindedir.

Tablo 11’den anlaşıldığı gibi, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden, kendilerini en iyi algıladıkları boyut “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri” dir ($\bar{X}=4,33$). Bu boyutu sırasıyla ile “Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı” ($\bar{X}=4,31$) ve “Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” ($\bar{X}=4,04$) boyutları takip etmektedir. Bu bulguya göre ortaöğretim öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin “Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” boyutundan almış oldukları toplam ortalama puan 4,05, standart sapma ise ,54’ tür. Bu sonuç ortaöğretim öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen algılarının “iyi” düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Yine ortaöğretim öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin “Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı” boyutundan almış oldukları toplam ortalama puan 4,31, standart sapma ise ,51’ dir. Bu sonuç ortaöğretim öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı algılarının “çok iyi” düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri” boyutundan almış oldukları toplam ortalama puan da 4,33, standart sapma ise ,56’ dır. Bu sonuç ise ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri algılarının “çok iyi” düzeyde olduğunu işaret etmektedir.

4.5 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM

Çalışmanın dördüncü alt problem cümlesi, “*Ortaöğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algı düzeyleri, bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve hizmet yılı) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*” şeklindedir.

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) *Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*

Kadın ve erkek öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenini açısından farklılığını gösteren Mann Whitney

U Testi tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Kadın	359	24,40	327,53	117581,50	50430,500	,590
	Erkek	288	24,22	319,61	92046,50		
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Kadın	359	21,70	332,98	119540,00	48472,000	,169
	Erkek	288	21,43	312,81	90088,00		
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	359	17,42	333,33	119664,50	48347,500	,151
	Erkek	288	17,19	312,37	89963,50		

*p < .05; ** p < .01

Tablo 12'ye göre, Mann Whitney U Testi sonucunda öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > ,05$). Bu sonuca bakılarak kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer oldukları söylenebilir.

b) Ortaöğretim öğretmenlerinin yaş değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Ortaöğretim öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının yaş değişkenini açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	20-30 yaş	126	24,20	308,01	2	1,172	,556
	31-40 yaş	260	24,33	328,87			
	41 yaş ve üstü	261	24,37	326,87			
Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	20-30 yaş	126	21,54	314,48	2	,911	,634
	31-40 yaş	260	21,66	332,05			
	41 yaş ve üstü	261	21,53	320,58			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	20-30 yaş	126	17,39	326,30	2	,543	,762
	31-40 yaş	260	17,34	329,28			
	41 yaş ve üstü	261	17,25	317,64			

*p < .05; ** p < .01 1:20-30 yaş; 2:31-40 yaş; 3:41 yaş ve üstü

Tablo 13'teki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının katılımcıların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p > ,05). Bu sonuca göre farklı yaşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

c) Ortaöğretim öğretmenlerinin branş değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Farklı branşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının branş değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi Tablosu

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Sözel ders	289	24,06	306,51			
	Sayısal ders	162	23,91	302,85	2	15.268	,000**
	Meslek dersi	196	25,07	367,27			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Sözel ders	289	24,33	310,85			
	Sayısal ders	162	21,47	318,60	2	4.828	,089
	Meslek dersi	196	21,49	347,84			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Sözel ders	289	21,84	318,99			
	Sayısal ders	162	21,59	307,27	2	4.141	,126
	Meslek dersi	196	17,27	345,22			

*p < ,05; ** p < ,01 1: Sözel ders; 2: Sayısal ders; 3: Meslek dersi

Tablo 14'teki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeğinin sadece "Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen" alt boyut puanlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır (p<,01). Bu farkın hangi grup leğine anlamlı olduğunu görebilmek için uygulanan Mann Whitney U Testi değerlerine göre, branşı "meslek dersleri" olanlar ile branşı "sözel dersler" ve "sayısal dersler" olanların sınıf yönetimi beceri algı ölçeğinin "Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen" alt boyut puan ortalamalarında branşı "meslek dersleri" olanlar bakımından anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir ($\chi^2 = 15,268$; p = ,000). Bu sonuca göre meslek dersi öğretmenleri, sınıf yönetiminde plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzenlemeyi diğer branş öğretmenlerine göre daha verimli kullandıkları tespit edilmiştir.

d) Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Ön Lisans	6	22,33	184,00	2	3,653	,161
	Lisans	515	24,39	327,01			
	Lisansüstü	126	24,17	318,36			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Ön Lisans	6	21,33	286,08	2	,524	,770
	Lisans	515	21,55	322,47			
	Lisansüstü	126	21,72	332,06			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Ön Lisans	6	17,07	285,25	2	,340	,844
	Lisans	515	17,35	325,33			
	Lisansüstü	126	17,18	320,40			

*p < .05; ** p < .01 1:Ön Lisans; 2:Lisans; 3:Lisansüstü

Tablo 15’teki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p > ,05). Bu sonuca göre farklı eğitim durumlarındaki ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

e) *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni bakımından boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*

Farklı hizmet yılları olan öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin değerleri Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Ortaöğretim öğretmenlerinin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi tablosu

Boyutlar	Hizmet Yılı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	0-10 yıl	263	24,19	314,15	2	1,248	,536
	11-20 yıl	240	24,52	331,27			
	21 yıl ve üstü	144	24,25	329,86			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	0-10 yıl	263	21,57	320,24	2	,895	,639
	11-20 yıl	240	21,70	332,76			
	21 yıl ve üstü	144	21,39	316,27			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	0-10 yıl	263	17,39	328,25	2	,500	,779
	11-20 yıl	240	17,33	324,83			
	21 yıl ve üstü	144	17,15	314,84			

*p < .05; ** p < .01 1: “0-10 yıl”; 2: “11-20 yıl”; 3: “21 yıl ve üstü”

Tablo 16’deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin boyutlara ilişkin sınıf yönetimi beceri algı ölçeği puanlarının katılımcıların hizmet yılları durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (p > ,05). Bu sonuca göre farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.6 BEŞİNCİ ALT PROBLEM

Çalışmanın beşinci alt problem cümlesi “*Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklindedir.

Tablo 17. Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ile sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasındaki Spearman’ s korelasyon (r) değerleri

	Araştırma	İşbirliği	İletişimi Başlatma	İletişimi Kurma	İletişim Sürdürme	İçerik Paylaşma	Eğlence	Fiziksel Düzen	Zaman Kullanımı	Davranış Düzenleme
Araştırma	1									
İş birliği	,587**	1								
İletişimi Başlatma	,052	,239**	1							
İletişimi Kurma	,326**	,496**	,256**	1						
İletişim Sürdürme	,246**	,490**	,372**	,585**	1					
İçerik Paylaşma	,645**	,725**	,357**	,501**	,528**	1				
Eğlence	,310**	,666**	,643**	,488**	,683**	,622**	1			
Fiziksel Düzen	,148**	,163**	,092*	,076	,117**	,182**	,145**	1		
Zaman Kullanımı	,123**	,109**	-,001	,145**	,090*	,120**	,087*	,696**	1	
Davranış Düzenlemeleri	,165**	,146**	,040	,134**	,082*	,173**	,119**	,659**	,692**	1

*p < .05; ** p < .01

Tablo 17’ye bakıldığında ortaöğretim öğretmenlerinin “sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin” alt boyutları ile “sınıf yönetimi beceri ölçeğinin” alt boyutları arasındaki Spearman’ s korelasyon (r) değerlerinin ,082 ile ,182 arasında değiştiği bulunmuştur. Sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin alt boyutu olan “*İletişimi Sürdürme*” ile sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutu olan “*Sınıf İçi Etkileşim ve*

Davranış Düzenlemeleri” arasında pozitif yönde, zayıf/düşük seviyede ve anlamlı olan bir ilişki olduğu söylenebilir ($r = ,082$; $p < ,05$). Buna göre katılımcıların sosyal ağları iletişimi sürdürme amaçlı kullanma durumları artıkça sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme düzeylerinin de az da olsa artacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = ,006$) ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinin “iletişimi sürdürme” alt boyutundaki toplam değişiminin %0.6’sının sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutu olan “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” faktöründen kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal ağların kullanım amaçları ölçeğinin alt boyutu olan “*İçerik Paylaşma*” ile sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutu olan “*Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen*” arasında pozitif yönde, zayıf/düşük seviyede ve anlamlı olan bir ilişki olduğu söylenebilir ($r = ,182$; $p < ,01$). Buna göre katılımcıların sosyal ağları içerik paylaşma amaçlı kullanma durumları artıkça sınıf yönetiminde sahip oldukları plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen beceri algılarının da az da olsa artacağı söylenebilir. Ayrıca determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = ,03$) ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğinin “içerik paylaşma” alt boyutundaki toplam değişiminin %3’ünün sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutu olan “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” faktöründen kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaöğretim öğretmenlerinin önce sosyal ağların kullanım amaçlarıyla ilgili, daha sonra da sınıf yönetimi beceri algılarıyla ilgili, son olarak da sosyal ağların kullanım amaçları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyle ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağların kullanım amaçlarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada ulaşılan sonuçlar ve tartışmalar şunlardır:

Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçları arasında “Araştırma” boyutunun en yüksek değere sahip olduğu, “İletişimi Başlatma” boyutunun ise en düşük değere sahip olduğu belirlenmiştir. Keskin (2014), sosyal ağları kullanım amaçları ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmasında ise kullanım amaçlarına ilişkin en yüksek değerlerin iletişim kurma ve iletişimi sürdürme amaçlı kullanıma; en düşük ortalama puanların ise iletişimi başlatma, içerik paylaşma ve araştırma amaçlı kullanıma ait olduğunu bulmuştur. Çavdar’ın (2012) yaptığı araştırmasında, sosyal ağların öncelikli olarak arkadaşlarla iletişim kurmak amacıyla kullanıldığını tespit etmiştir.

Kadın öğretmenlerin sosyal ağları erkeklere göre daha çok amaçlı (araştırma, iş birliği, içerik paylaşma vb.) kullandıkları söylenebilir. Çavdar (2012) yaptığı araştırmasında ise öğretmen adaylarından erkeklerin, kadınlara göre sosyal ağları daha fazla eğlence amaçlı kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Kırksekiz (2013) de,

öğretim elemanları üzerinde yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından kadınların erkeklere göre Facebook kullanım amacı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe sosyal ağları araştırma amacıyla kullandıkları söylenebilir. Yaşları 41 ve üzerindeki öğretmenler sosyal ağları daha çok iletişim kurma amaçlı kullanırken yaşları 31- 40 aralığında olan öğretmenler ise sosyal ağları daha çok iletişimi sürdürme amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Yaşları 20-30 aralığındaki öğretmenler sosyal ağları daha çok içerik paylaşma amaçlı kullanırken yaşları 41 ve üzerindeki öğretmenler ise sosyal ağları daha çok eğlence amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.

Meslek dersi öğretmenleri, sosyal ağları diğer branş öğretmenlerine göre daha çok iletişimi başlatma amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre sosyal ağları kullanım amaçlarının öğretmenlerin branşına göre değiştiği bulunmuştur.

Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçlarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumları değiştikçe sosyal ağları kullanım amaçlarının değişmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görevlerinin ilk 10 yılında sosyal ağları daha çok amaçlı (araştırma, iş birliği, içerik paylaşma, iletişim kurma ve eğlence) kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça sosyal ağları kullanım amaçlarının azalacağı bulunmuştur.

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada ulaşılan sonuçlar ve tartışmalar şunlardır:

Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algı boyutları içinde, kendilerini en iyi algıladıkları boyut “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” dir. Ortaöğretim öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen algılarının “iyi” düzeyde olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı algılarının “çok iyi” düzeyde olduğu ve öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı sonuca Korkut (2009), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki; Sönmez (2014)’de, “sınıf yönetimi becerileri” ve performanslar arasındaki ilişkiye baktıkları araştırmalarında ulaşımlardır. Tunca (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin “sınıf yönetimi becerileri”nin çok iyi düzeyde yer

aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bedir (2011), yaptığı araştırma da ise matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri algılarının tüm alt boyutlarda “iyi” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yalçınkaya ve Tonbul’un 2002’de yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” becerileri ölçülmüş ve bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine elde edilen bulgulara baktığımızda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer oldukları söylenebilir. Korkut (2009), Sönmez (2014), Tunca (2010) ve Bedir (2011) yaptıkları araştırmalarda da sınıf yönetimi beceri algılarında öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan İlgar (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptığı doktora çalışması sonucunda ise kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Yalçınkaya ve Tonbul’un 2002’de yaptıkları araştırmalarında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Çelik’in 2006’daki çalışmasında, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Farklı yaşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” beceri algı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Bedir (2011)’de yaptığı araştırmasında matematik öğretmenlerinin, yaşları ile sınıf yönetimi becerilerine olan inançları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşırken; İlgar (2007)’nin araştırmasında sınıf yönetimi becerileri ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine Sönmez (2014) yaptığı çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında yaşa göre farklılık gösterirken; “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda yaşa göre farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Farklı branşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” beceri algı düzeylerine bakıldığında branşa göre farklılaştığı ve meslek dersi öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzenlemeyi diğer branş öğretmenlerine göre daha verimli kullandıkları tespit edilmiştir. Sönmez (2014), ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri

“plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının branşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın yönü sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda “sınıf yönetimi” beceri algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu şeklindedir. Benzer şekilde Akın (2006) çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduklarını bulmuştur. Bağcı (2010) öğretmenlerin “sınıf yönetimi” becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği ve Tunca (2010) ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zeka seviyelerinin, “sınıf yönetimi” becerilerine etkisi olup olmadığı ve ne düzeyde olduğunu incelediği çalışmalarda ise, “sınıf yönetimi” beceri algısı ile branş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Farklı eğitim durumlarındaki ortaöğretim öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” beceri algı düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bağcı (2010)’da yaptığı çalışmasında öğrenim durumu ile “sınıf yönetimi” becerisi arasında anlamlı derecede bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sönmez (2014) ise ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun eğitim durumu açısından farklılık olduğu tespit etmiştir. Eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin beceri algıları eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının öğrenim durumu açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Bedir (2011), matematik öğretmenlerinin, mesleki kıdem ile sınıf yönetimi becerilerine olan inançları arasında anlamlı bir ilişkinin var olmadığını tespit etmiştir. Yalçınkaya ve Tonbul (2002)’de yaptığı inceleme sonucunda da deneyim zamanlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını tespit etmişler. Sönmez (2014) çalışmasında ise ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun mesleki kıdem açısından farklılık bulunduğu; “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman

kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının mesleki kıdem açısından farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık mesleki kıdemi “1-5 yıl” arasında olan ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemi “6-10 yıl”, “11-20 yıl” ve “21 yıl ve üzerinde” olan ortaöğretim öğretmenlerine göre beceri algılarının daha düşük olduğu yönündedir. Benzer şekilde Korkut (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kendilerine dair sınıf yönetimi beceri algı seviyelerinin deneyim süreleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre deneyim süreleri 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara kıyasla “plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu beceri algı düzeyleri daha yüksektir. Aynı zamanda deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara kıyasla “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algı düzeyleri daha yüksektir. Bunlara ek olarak deneyim süreleri 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara kıyasla “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algı düzeyleri daha yüksektir. Akın (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki adlı araştırmasının sonucunda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin deneyim süreleri açısından anlamlı farklılaşma gösterdiğini, deneyim süreleri 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin deneyim süreleri 21-30 yıl olanlara kıyasla sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları kullanım amaçları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaöğretim öğretmenlerin sosyal ağları iletişimi sürdürme amaçlı kullanma durumları artıkça sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme düzeylerinin de az da olsa artacağı söylenebilir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları “iletişimi sürdürme” amacıyla kullanmalarındaki nedenlerin sınıf yönetimindeki “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme” faktöründen kaynaklandığı söylenebilir. Yine ortaöğretim öğretmenlerin sosyal ağları içerik paylaşma amaçlı kullanma durumları artıkça plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen beceri algılarının da az da olsa artacağı söylenebilir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları “içerik paylaşma” amacıyla kullanmalarındaki nedenlerin sınıf yönetimindeki “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” faktöründen kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde Güneş (2016), sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ile sınıf yönetim becerileri arasında da düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki

olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmelerinde teknoloji önemli bir etmendir ve bu etmen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine düşük seviyede de olsa etki etmektedir. Yine Arat (2015) eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu etki ettiği belirlemiştir. Ayrıca sınıf yönetiminin alt boyutları açısından bakıldığında; plan, program ve etkinliklerin yönetimi boyutunda, sınıf içi ilişki ve iletişimin yönetimi boyutunda, sınıfta zaman yönetimi boyutunda ve sınıf içi davranış yönetimi boyutunda bilgi iletişim teknolojilerinin olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Karabuğa (2015) ise araştırmasında sınıf yönetiminde, eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanılmasıyla, sınıfın bütün unsurlarında etkileşimin artması sayesinde sınıf yönetimine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmenlerin sosyal ağları eğitim amaçlı kullanımlarının sınıf yönetimi becerilerini artıracakı düşünülmektedir.
- Meslek dersi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzenlemeyi diğer branş öğretmenlerine göre daha verimli kullandıkları tespiti göz önüne alındığında, diğer branş öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerinin becerilerini örnek almaları önerilebilir.
- Öğretmenler sosyal ağlar hakkında hizmet içi eğitime alınarak ve bilinçli etkinlikler yardımıyla sosyal ağların eğitsel amaçlarla kullanılması konusunda yönlendirilebilir.
- Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ağları “içerik paylaşma” amacıyla kullanmalarındaki nedenlerin sınıf yönetimindeki “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” faktöründen kaynaklandığı bulgusu dikkate alındığında eğitim-öğretim için hazırlanan sosyal ağ sitelerine ve portallarına içerik oluşturabilmek için öğretmenlerin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

- Öğretmenlerin, öğrencileri ile okul dışında sosyal ağlar üzerinden iletişime girmeleri öğretmen öğrenci iletişimini güçlendireceğinden, bu ağlar üzerinden iletişim etiğine, öğretmen mesleğinin saygı ve statüsüne uygun olarak arkadaşlık ilişkisi kurmaktan korkmamalıdır.
- Öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmeli ve bunları meslek hayatlarında amacına uygun bir biçimde nasıl verimli kullanabilecekleri konusunda kendilerini geliştirmelidirler.
- Üniversitelerde özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına sosyal ağları nasıl eğitsel bir araç olarak kullanılabileceğine ilişkin eğitimler verilebilir.
- Günümüzde teknoloji hızlı bir şekilde değişim gösterdiği için öğretmenler yeni yazılımları ve teknikleri yakından takip etmelidirler.

5.2.2 İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bu araştırmada sadece ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu ilişkinin nedenleri de araştırılabilir. Böylelikle aralarındaki ilişkiyle ilgili ek bilgilere de ulaşılabilir.
- Öğretmenler kendi profil sayfaları dışında girdikleri derslere ait gruplar oluşturup öğrencileri ile bu gruplar üzerinden bilgi alışverişinde bulunabilirler.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal ağları kullanım amaçları üzerinde etkisi düşünülen okul yöneticisi, öğrenci, aile gibi farklı paydaşlara yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal ağları kullanım amaçları özellikleri üzerine etkili olabileceği düşünülen çeşitli faktörlerle olan ilişkisini betimleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal ağları kullanım amaçları öğrenciler tarafından değerlendirilebilir.

- Bu araştırma sadece devlet okullarıyla sınırlandırılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalar özel kurumlarda yapılabilir ve özel ile devlet kurumlarının karşılaştırılması şeklinde de analiz edilebilir.
- Bu araştırma okul yöneticileri ile de yürütülebilir.
- Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve sosyal ağları kullanım amaçları arasındaki ilişki farklı ölçekler kullanılarak da araştırılabilir.
- Bu çalışmada veri toplamak ve çözümlmek amacıyla nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Aynı konuda nitel yöntem ve tekniklerden faydalanılarak daha detaylı ve farklı bulgulara ulaşılabilir.
- Bu çalışmanın başka illerde yapılmasının çalışmaya farklı açılar katacağı tahmin edilmektedir.
- Bu çalışmanın farklı kademelerdeki öğretmenlerle de yapılmasının çalışmaya farklı düzeyler katacağı tahmin edilmektedir.
- Bu veya buna benzer çalışmalar belirli zaman dilimleri içerisinde tekrarlanmalıdır. Çünkü öğretmenlerin hızla ilerleyen ve sürekli değişerek gelişen teknolojiye ne derece adapte olabildikleri konusunda bulgular elde edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley ve Sons, Inc.
- Akar, E., ve Kayahan, C. (2007). *Elektronik Ticaret ve Elektronik İş Uygulamalar, Modeller, Stratejiler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B., İşman, A., ve Odabaşı, H. F. (2015). *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015*. Ankara: Sakarya Üniversitesi.
- Albayrak, D. (2012). Sosyal Ağların Eğitim ve Öğretim Amaçlı Kullanımı. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alemdar, K., ve Uzun , R. (2013). *Herkes için GAZETE-Cİ-LİK*. Ankara: Tanyeri Kitabevi.
- Alkan, C. (1997). *Eğitimde İdeolojik Boyut*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34(1).
- Alper, A., Akyol, C., Ünal, E., Aydın, F., Debdağ, G., Öztürk, S., . . . Kemeriz, Z. (2012). *Sosyal Ağlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Altun, A. (2005). *Eğitimde İnternet Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacıoğlu, T., ve Çakır, Ö. (2017). Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımlarının Modellenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 320-340.
- Arat, R. (2015). Ortaokullarda Kullanılan Bilgi İletişim Teknolojilerinin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arısoy, Ö. (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 55-67.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Ateş, S. (2018). *Facebook Nedir? Nasıl Kullanılır? Ne İşe Yarar?* Bilgi Hanem: <https://bilgihanem.com/facebook-nedir-nasil-kullanilir/> adresinden alındı
- Ateş, S. (2018). *Snapchat Nedir? Ne İşe Yarar?* Bilgi Hanem: <https://bilgihanem.com/snapchat-nedir-nasil-kullanilir/> adresinden alındı
- Atıcı, B., ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 Uygulamalarının E-Öğrenmeye Etkisi. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*. Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Aydın, B. (2004). Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*, 326-337.
- Bağcı, P. Z. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, H. Ç. (2002). *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı*. Rize: Akademi Yayınevi.
- Barış, Y. (2019). *Sosyal Medya Nedir?* Sosyal Medyal: <http://sosyalmedyal.com/sosyal-medya-nedir/> adresinden alındı
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başhan, F. (2011). İnternetin Çeşitli Yönleriyle Türk Toplumunca Benimsenmesi: Karaman İli Örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bedir, D. (2011). Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları İle Sınıf Yönetimsel Becerileri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blackey, H., ve Chew, E. (2009). Social Software Policy 2009-2012 for The University of Glamorgan. *The Policy of the University of Glamorgan*.

- Bosch, K. (1999). *Planning Classroom Managemet For Change*. VA: Skylight Professional Development.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroommanagement: Yesterday, today, andtomorrow. I. JeromeFreiberg içinde, *Beyond behaviorism: Changing the class management* (s. 43-56). Needham Heights, MA: Allynand Bacon.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2009). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C., ve Polat, S. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 307-331.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut: Bağımlılık. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 83-98.
- Ciğerci, M. A. (2016). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Sosyal Ağların Rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çağltay, K. (1997). *İnternet*. İstanbul: MetuPress.
- Çakır Balta, Ö., ve Horzum, M. B. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 140-154.
- Çakır, H., ve Topçu, H. (2005). Bir İletişim Dili Olarak İnternet. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 71-96.
- Çanak, T. A. (2008, Nisan). *Sosyal Ağlar ve Kütüphaneler*. <http://eprints.rcelis.org/12749/1/LibWeek2Apri08.pdf> adresinden alındı
- Çavdar, O. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanım Amaçları ve Eğitsel Bağlamda Kullanımları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, N. A. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetintaş, A. (2016). Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Durumları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoklar, A. N. (2014). Web Ortamında Çoklu Ortam Tasarımı. Ö. Dursun, ve H. Odabaşı içinde, *Çoklu Ortam Tasarımı* (s. 218-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Yayınları.
- Demirkol, Z. (2001). *İnternet Teknolojileri*. İstanbul: Pusula Yayınları.
- Demirtaş, Z., ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-29.
- Dönmez, F., Ergin, Ö. S., ve Azizoğlu, N. (2007). Fen Alanları Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Düzeyleri: Okul Türü, Kimyaya İlgi ve Cinsiyetin Etkisi. *1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi* (s. 99-100). İstanbul: Türkiye Kimya Derneği.
- Erçetin, Ş. Ş., Özdemir, M. Ç., Yağcı, E., Gündüz, H. B., Gelişli, Y., Erişen, Y., . . . Ekici, G. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erdem, A. R., ve Sarı, S. (2005). Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Programlarını ve İnterneti Bilme ve Kullanma Amaçları (Pamukkale Üniversitesi Örneği). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 151-161.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 237-241). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Gülşen, C., Bostancı, A. B., Akan, D., Yolcu, H., Aydoğan, İ., Helvacı, M. A., . . . Akbaşlı, S. (2010). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, C. (2014). Sınıf Yönetimi İçin Bir Sosyal Ağ Uygulaması Geliştirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, A. M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, M., ve Evren, G. (2002). *İnternet Sektörü ve Türkiye İncelemeleri*. Ankara: T.C. Telekomünikasyon Kurumu Tarifeler Dairesi Başkanlığı.
- Gürsel, M., Çetin, M. Ö., Ekşi, H., Sarı, H., Arıçak, T., Izgar, H., . . . Durmuş, A. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış doktora tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- İnan, N. U. (1997). Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin İngilizce Öğretiminde Etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Instagram. (2018). *Yardım Merkezi*. Instagram: <https://help.instagram.com/> adresinden alındı
- Jackson, C., Simoncini, K., ve Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 29-46.

- Jones, J., Gaffney-Rhys, R., ve Jones, E. (2011). Social network sites and student–lecturer communication: an academic voice. *Journal of Further and Higher Education*, 35(2), 201-219.
- Kadayıfçı, A., Şencan, O., ve Delibaşı, T. (1998). *İnternet ve Hekim*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, Y. (2019). *Snapchat Nedir? Nasıl Kullanılır?* Yasin Kaplan: <http://www.yasinkaplan.com.tr/snapchat-nedir-nasil-kullanilir/> adresinden alındı
- Karabuğa, A. (2015). Meslek Liselerinde Sınıf Yönetiminde Eğitsel Sosyal Ağ Kullanımı. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karademirci, A. H. (2010). Öğretim Teknolojileri: Tanımı ve Tarihsel Gelişimine Yeniden Bakmak. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı* (s. 397-403). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Karahoca, D., ve Karahoca, A. (1998). *İşletmeciler, Mühendisler ve Yöneticiler İçin Yönetim Bilişim Sistemleri ve Uygulamaları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karal, H., ve Berigel, M. (2006). Eğitim Fakültelerinin Öğretmenlerin Teknolojiyi Eğitimde Etkin Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri Üzerine Etkileri ve Çözüm Önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60-66.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım , S., ve Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi. *XI. Akademik Bilişim Konferansı* (s. 63-68). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcı, A., ve Boy, O. (2011). Sosyal Ağların Web Madenciliği Teknikleri İle Analizi ve Ortak Atıf Analizi İle Benzerlik Tahmini. *Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu* (s. 154-161). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

- Karip, E., Okutan, M., Aksoy, N., Özden, Y., Ekici, G., Kısaç, İ., . . . Özdemir, A. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kenanoğlu, R. (2016). Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, H. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ders Yazılımlarının Rolü. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu* (s. 178-183). İstanbul: Özel Kültür Okulları Eğitim- Araştırma-Geliştirme Merkezi.
- Keskin, K. (2018). *Tumblr Nedir? Nasıl Kullanılır? Ne İşe Yarar?* Branding Türkiye: <https://www.brandingturkiye.com/tumblr-nedir-nasil-kullanilir-ne-ise-yarar/> adresinden alındı
- Keskin, S. (2014). Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğrencilerin Sosyal Ağları Benimseme Süreci ve Kullanım Amaçlarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçkaya, O. (2017). Olimpik Sporcuların Kişi Markalaşması Aracı Olarak Sosyal Medyayı Kullanım Alışkanlıkları: Twitter Örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kıran, H., Demirtaş, H., Taş, A., Tabancalı , E., Tok, Ş., Erkılıç, T. A., . . . Dağlı, A. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırksekiz, A. (2013). Sosyal Ağlardan Facebook'un Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri (SAÜ Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak Usluel, Y., Demir, Ö., ve Çınar , M. (2014). Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 1-18.
- Koçoğlu, S. (2018). *Pinterest Nedir? Nasıl Kullanılır?* Branding Türkiye: <https://www.brandingturkiye.com/adan-zye-pinterest-pinterest-nedir-pinterest-nasil-kullanilir-pinterest-niye-onemlidir/> adresinden alındı
- Konti, F. (2011). Teachers and Students Perceptions towards teachers classroom management applications in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 4093-4097.

- Korkut, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Köktaş, Ş. K. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kuzu, E. B. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adayları Arasında Çevrimiçi Sosyal Ağların Öğretim Amaçlı Kullanımı. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L., Ataman, A., Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Altıntaş, E., Özkılıç, R., . . . Koşar, E. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükkurt, M. (1989). Televizyon ve Çozuk. *Düşünceler Dergisi*, İzmir.
- Lasley, T. J. (1994). *Öğretmen Teknisyenleri: Yeni Öğretmenler için "Yeni" Bir Metafor*. Öğretmen Eğitiminde Eylem.
- Marangoz, M., Yeşildağ, B., ve Saltık, I. A. (2012). E-Ticaret İşletmelerinin Web ve Sosyal Ağ Sitelerinin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. http://www.journalagent.com/iuyd/pdfs/IUYD_3_2_53_78.pdf, 54-78.
- Martin, N., ve Shoho, A. (2000). Teacher Experience, Training, ve Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*. Dallas.
- Marzona, R. J., Marzona , J. S., ve Pickering, D. J. (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejileri*. İstanbul: Redhouse Yayınları.
- Mazman, S. G. (2009). Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Nizam, A., ve Cabiroğlu, G. (2014). *Yönetici ve Son Kullanıcılar İçin Bilişim*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları.
- Odabaşı, H. F., Kabakçı, I., ve Çoklar, A. N. (2007). Yeni Dünya: İnternet - Ailelerin Yeni Dünyadaki Sorumlulukları Nelerdir? *8.Aybastı-Kabataş Kurultayı*. <http://home.anadolu.edu.tr/~fodabasi/doc/ty24.pdf>.

- Oflaz, Y. (2016). Sınıf Yönetimi Kapsamında İlkokul Öğrencilerinin Eğitiminde Sosyal Ağların Etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olca, D. (2006). *E-Ticaretin Temelleri*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Oliver, R., Wehby, J., ve Reschly, D. (2011). Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4, 1-55.
- Olur, B. (2016). İngilizce Derslerinde Sosyal Ağ Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, B. (2008). The Evaluation Of The Student Teachers' Attitudes Toward Internet and Democracy. *Computers ve Education*, 437-445.
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Yöneticisinin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 448-465.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y., ve Yiğit, Y. (2006). *Web Tabanlı Eğitim Materyali İçerisinde İnternet Üzerinden Görüntü Aktarımı*. Türkiye'de İnternet Konferansları: <http://inet-tr.org.tr/inetconf5/tammetin/yasemin-tam.doc> adresinden alındı
- Özhan, U. (2019). Liselerde Sosyal Ağ Olgusunun İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkılıç, R. (2000). Sınıfta Zaman Yönetimi. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., ve Baysal, N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, (s. 42). Elazığ.
- Parlak, H. H. (2005). İnternet ve Türkiye'de İnternetin Gelişimi. *Bitirme Ödevi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesi.
- Peltekoğlu, F. B. (2012). Sosyal Medya Sosyal Değişim. T. Kara, ve E. Özgen içinde, *Sosyal Medya Akademi* (s. 3-8). İstanbul: Beta Basım A.Ş.

- Pinterest. (2018). *Pinterest Ayarlar*. Pinterest: https://help.pinterest.com/tr?source=gear_menu_web adresinden alındı
- Roblyer, M., McDaniel, M., Webb, M., ve Herman, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Kurallar Geliştirme ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Sarpkaya, R., Erdem, A. R., Yücel, C., Arslan, H., Bayrakçı , M., Gürkan , U., . . . Yılmaz , S. (2010). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Shin, S., ve Koh, M.-S. (2007). A Cross-Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior Management in Urban American and Korean School Systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Sönmez, E. (2014). İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 851-870.
- Tel, M., ve Köksalan, B. (2009). Günümüzde Yeni Bir Boş Zaman Aktivitesi Olarak İnternet: Öğretim Üyeleri Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 262-272.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Tezcan, M. (1995). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaa.

- Tezgüler, S. (2013). *İnstagram Nedir? Nasıl Kullanılır?* Sosyal Medya Kulübü: <http://sosyalmedyakulubu.com.tr/sosyalmedya/sosyalmedya-instagram/instagram-nedir-nasil-kullanilir.html/2/> adresinden alındı
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toraman, M. (2013). İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle İlişkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TUIK. (2017, Kasım 11). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 adresinden alındı
- Tumblr. (2018). *Yardım*. Tumblr: <https://tumblr.zendesk.com/hc/tr> adresinden alındı
- Tunca, Ö. (2010). Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, A. (2017). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algılarının Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Urfalıoğlu, M. (2015). Ortaokullarda Sınıf Yönetiminde Sosyal Ağ Uygulaması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, E. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlamada Sosyal Ağların Rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Üre, Ö. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Mikro Yayınları.
- WEB1. (2013). *Whatsapp Messenger Nedir? Nasıl Kullanılır?* Ne Nedir Vikipedi: <http://www.nenedirvikipedi.com/mobil/whatsapp-messenger-nedir-whatsapp-hangi-telefonlara-yuklenir-whatsapp-nasil-kullanilir-268.html> adresinden alındı

- Yalçın, H. (2015). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağların Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçınkaya , M., ve Tonbul, Y. (2002). İköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 96-103.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yozgat, U. (1998). *Yönetim Bilişim Sistemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.



EKLER

Ek 1. İzin Belgesi

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707/44/6070982
Konu : Anket Çalışması

02.05.2017

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 07/03/2017 tarih ve 3369 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans 1270Y45005 numaralı öğrencisi Buşra SARI'nın, yüksek lisans tez araştırması kapsamında "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Sosyal Ağları Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki" ölçeğini uygulamak istediğine dair ilgi yazı incelenmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda, ilgilinin İlçenize bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan bazı öğretmenlere yönergenin 13. Maddesinde belirtilen hususları göz önünde bulundurarak Eğitim-Öğretimin aksamasına mahal vermeden, gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda, 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılında çalışmanın yürütülmesi ile ilgili 02/05/2017 tarih ve 6021412 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şükrü YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Valilik Oluru (1 Adet)

DAĞITIM:
16 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> - atama54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için :Rüveyda ÜNAL Memur
Tel : (0 264) 251 36 09
Faks : (0 264) 251 36 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 450d-1cbd-3a09-af4e-51b9 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Branşınız	<input type="checkbox"/> Sözel Ders Öğretmeni <input type="checkbox"/> Sayısal Ders Öğretmeni <input type="checkbox"/> Meslek Öğretmeni
Hizmet Yılıınız	<input type="checkbox"/> 1-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 ve üzeri yıl
Yaş Grubunuz	<input type="checkbox"/> 20-30 yaş <input type="checkbox"/> 31-40 yaş <input type="checkbox"/> 41 ve üzeri yaş
Eğitim Durumunuz	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü mezunu
Sosyal ağların (Facebook, Twitter vb.) herhangi birini kullanıyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır (Yanıtınız hayır ise lütfen ikinci bölümü atlayarak üçüncü bölüme geçiniz.)

Ek 3. Sosyal Ağları Kullanım Amaçları Ölçeği

Bu bölümde sosyal ağları kullanım amaçlarınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. İlgili ifadenin karşısında “1: Kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X).

LÜTFEN İŞARETSİZ İFADE BIRAKMAYINIZ.								
	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1	Sosyal ağları herhangi bir sorunla ilgili çözüm yolları bulmak için kullanırım.							
2	Sosyal ağları merak ettiğim ya da ilgi duyduğum bir konu hakkında bilgi aramak için kullanırım.							
3	Sosyal ağları görüşlerimi destekleyecek materyaller (fotoğraf, video ve yazı vb.) bulmak için kullanırım.							
4	Sosyal ağları arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım.							
5	Sosyal ağları ortak ilgi alanına sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım.							
6	Sosyal ağları belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım.							
7	Sosyal ağları sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım.							
8	Sosyal ağları ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım.							
9	Sosyal ağları etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.							
10	Sosyal ağları yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanırım.							
11	Sosyal ağları arkadaşlarıma yüz yüze söyleyemediğim şeyleri söylemek için kullanırım.							

12	Sosyal ağları samimi olmadığı arkadaşlarımla iletişim kurmak için kullanırım.							
13	Sosyal ağları arkadaşlarımla sohbet etmek (anlık iletişim, sesli ve görüntülü iletişim) için kullanırım.							
14	Sosyal ağları arkadaşlarımla mesaj alış-verişi için kullanırım.							
15	Sosyal ağları iletişim bilgilerini bilmediğim arkadaşlarıma ulaşmak için kullanırım.							
16	Sosyal ağları eski arkadaşlarımı bulmak için kullanırım.							
17	Sosyal ağları arkadaşlarımla iletişimimi sürdürmek için kullanırım.							
18	Sosyal ağları arkadaşlarımla bağlantımı koparmamak için kullanırım.							
19	Sosyal ağları herhangi bir konu hakkında içerik (resim, video ve metin vb.) oluşturmak için kullanırım.							
20	Sosyal ağları görüşlerimi desteklemek için oluşturduğum görselleri (resim ve video vb.) paylaşmak için kullanırım.							
21	Sosyal ağları fotoğraf albümü oluşturmak için kullanırım.							
22	Sosyal ağları video albümü oluşturmak için kullanırım.							
23	Sosyal ağları kişisel etkinlik günlüğü oluşturmak için kullanırım.							
24	Sosyal ağları komik paylaşımlara (söz ve karikatür vb.) bakmak için kullanırım.							
25	Sosyal ağları mutsuz olduğumda beni mutsuz eden etkenlerden uzaklaşmak için kullanırım.							
26	Sosyal ağları komik paylaşımlar (söz ve karikatür gibi) yapmak için kullanırım.							

Ek 4. Sınıf Yönetimi Becerisi Ölçeği

Bu bölümde sınıf yönetimi becerilerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. İlgili ifadenin karşısında “Çok Zayıf”, “Zayıf”, “Orta”, “İyi” ve “Çok İyi” arasında derecelendirilmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X).

LÜTFEN İŞARETSİZ İFADE BIRAKMAYINIZ.						
Kendinizi aşağıdaki sınıf yönetimi prensipleri açısından değerlendiriniz.		ÇOK ZAYIF	ZAYIF	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1	Sınıfın tertip ve düzenini sağlayabilme					
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme					
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme					
4	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği					
5	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma					
6	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme					
7	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme					
8	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme					
9	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme					
10	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin					

	ilgisini sürdürebilme					
11	Soruları öncelikle bireye değil, sınıfın tümüne yöneltme					
12	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme					
13	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme					
14	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme					
15	Sınıftaki tüm öğrencileri derse katılmaları için teşvik etme					

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adı Soyadı : Buşra SARI

Doğum Yeri ve Tarihi : Sakarya / 18.11.1987

Yabancı Dili : İngilizce

Telefon : 0542 730 71 78

E-posta : esbus@live.de

Eğitim Durumu : Altındere İlköğretim Okulu / Sakarya

Akyazı Kız Meslek Lisesi / Sakarya

Selçuk Üniversitesi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Öğretmenliği / Konya

Anadolu Üniversitesi / İşletme

İş Deneyimi : Cumayeri Çok Programlı Lisesi / Düzce

Ferizli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Sakarya