

**T.C.**

**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ  
ANABİLİM DALI**

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ  
BİLİM DALI**

**TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE  
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİK  
ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN  
BELİRLENMESİ**

**Zühal ÖZGÜN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITEPECİ**

**Konya-2019**



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



iii

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zühal ÖZGÜN
	Numarası	16830501027
	Ana Bilim Dalı	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

..11../07/2019  
Zühal ÖZGÜN



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



iv

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zühal ÖZGÜN
	Numarası	16830501027
	Ana Bilim Dalı	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Mustafa SARITEPECİ
	Tezin Adı	TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ başlıklı bu çalışma 01/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITEPECİ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hatice YILDIZ DURAK	

## ÖNSÖZ

Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yaptığım çalışmamda ilk günden bu yana bana özverili bir şekilde her türlü desteği sağlayan, bilgi birikimini ve tecrübelerini bana aktaran, kafama takılan en ufak problemlere bile sabırla cevap veren değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITEPECİ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince tüm öğrencilerine olduğu gibi benden de her türlü desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR' a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmamda yaptıkları uyarı ve önerileri için Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice YILDIZ DURAK' a teşekkür ederim. Çalışmam sırasında sıkıntılı anımda beni cesaretlendirip yol almamı sağlayan değerli arkadaşım Seda SELÇUK' a da ayrıca teşekkür ederim.

Süreç boyunca bana her türlü desteği veren güzel kalpli canım annem Asiye ÖZGÜN' e, babam Osman ÖZGÜN' e, ablam ve kardeşlerime şükranlarımı sunarım.

Zühal ÖZGÜN

	<p><b>T.C.</b></p> <p><b>SELÇUK ÜNİVERSİTESİ</b></p> <p><b>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</b></p>	
---	---	---

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Zühal ÖZGÜN
	Numarası	16830501027
	Ana Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Algılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

## ÖZET

Bu çalışmada teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5 araştırma sorusu ve bunlara bağlı olarak 5 hipotez belirlenmiştir. Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tamamı gönüllülük esasına göre çeşitli illerde görev yapan 163 erkek, 202 kadın olmak üzere

toplamda 365 öğretmen katılımıyla veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı; “Demografik Bilgiler”, “Derslerde Teknoloji Kullanımının Etkililiğine Yönelik İnanç”, “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” ve “Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeği” olmak üzere 4 ana başlıktan oluşmaktadır. Veri analizinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algısı üzerinde yordayıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi beş adım içermektedir. İlk adımda cinsiyet, ikinci adımda mesleki değişkenler, üçüncü adımda okul ve sınıfla ilgili değişkenler, dördüncü adımda derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ve beşinci adımda sınıf yönetimi profili analize dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji destekli işlenen derslerde cinsiyet, branş ve kıdemin öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Teknoloji destekli yürütülen derslerde okul ve sınıfla ilgili değişkenler, derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ve sınıf yönetimi profilleri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları üzerinde açıklayıcılığı en yüksek olan modelin derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inancın analize dahil edildiği model 4 olduğu belirlenmiştir. Yine bu çalışmada teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetimi üzerindeki en önemli yordayıcı değişkenin teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar değişkeni olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Yönetimi, teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi, sınıf yönetimi profili, mesleki değişkenler

	<p><b>T.C.</b></p> <p><b>SELÇUK ÜNİVERSİTESİ</b></p> <p><b>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</b></p>	
---	---	---

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Zühal ÖZGÜN
	Numarası	16830501027
	Ana Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Determining the Factors That Affect Teachers Classroom Management Competence Perceptions in Technology Assisted Courses

### **SUMMARY**

The purpose of this study is to examine the factors that affect teachers' perception of classroom management competence in technology assisted courses. For this purpose, 5 research questions and 5 hypotheses were determined. In this study which was handled the relationship between the dependent variable and independent variables, was used a relational screening model, one of the quantitative research

methods. Data were collected with the participation of 365 teachers, 163 males and 202 females, all of whom were volunteers. The data collection tool consists of 4 main headings; "Demographic Information", "Belief in the Effectiveness of Technology Use in Lessons Scale", "Classroom Management Profile Scale" and "The Effects of Technology Use on Classroom Management Scale". In the data analysis, multiple hierarchical regression analysis was used to determine whether independent variables are predictors of classroom management competence in technology assisted courses which are dependent variables. Hierarchical regression analysis performed includes five steps. In the first step, gender, professional variables in the second step, school and class variables in the third step, belief in the effectiveness of technology use in lessons in the fourth step and the classroom management profile in the fifth step were included in the analysis. According to the results of the research, it was seen that gender, branch and seniority were not a significant predictor of classroom management competence perceptions in technology assisted courses. It is concluded that there is a significant relationship between school and classroom variables, beliefs in the effectiveness of technology usage in lesson and classroom management profiles, and teachers' perception of classroom management competence in technology assisted courses. It was determined that the model with the highest explanatory on teachers' perceptions of classroom management competence in technology assisted courses was model 4, which involved belief in the effectiveness of technology use in the lessons. In this study, it is concluded that the most important predictor variable on classroom management competence in technology assisted courses is "negative beliefs regarding the use of technology".

**Key words:** Classroom management, classroom management in technology assisted course, classroom management profile, occupational variables.



## KISALTMALAR

**ASYP:** Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili

**BİT:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri

**BSYP:** Başboş Sınıf Yönetimi Profili

**DTKEYİ:** Derslerde Teknoloji Kullanımının Etkililiğine Yönelik İnanç

**FATİH:** Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

**ISTE:** International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği)

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖK:** Öğrenci Katılımı

**ÖS:** Öğretim Stratejileri

**OSYP:** Otoriter Sınıf Yönetimi Profili

**SİDY:** Sınıf İçi İlişki ve Davranış Yönetimi

**SDÖY:** Sınıfın Düzeninin ve Öğretimin Yönetimi

**SY:** Sınıf Yönetimi

**SYP:** Sınıf Yönetimi Profili Toplam Puan

**TESYP:** Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili

**TKSYEÖ:** Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeği

**ZY:** Zaman Yönetimi

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	İİİ
TEZ KABUL FORMU.....	İV
ÖNSÖZ.....	V
ÖZET.....	VI
SUMMARY.....	Vİİİ
KISALTMALAR.....	X
İÇİNDEKİLER.....	Xİ
TABLolar LİSTESİ.....	XİV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1.1. Sınıf Yönetimi.....	5
2.1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	7
2.1.3. Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Sınıf Yönetimi.....	11
2.1.4. Sınıf Yönetimi Profili.....	13
2.1.5. Cinsiyet ve Sınıf Yönetimi.....	20
2.1.6. Mesleki Özellikler ve Sınıf Yönetimi.....	21
2.1.7. Öğretmen Mesleki Öz-yeterliği: Sınıf Yönetimi ve BİT Yeterlikleri.....	24
2.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	28
2.2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Çalışmalar.....	28
2.2.2. Sınıf Yönetimi Profili İle İlgili Çalışmalar.....	31

2.2.3. Teknoloji Destekli Sınıflarda Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	33
2.2.4. Literatür Özeti .....	35
YÖNTEM.....	36
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	36
3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	37
3.3. VERİLERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	37
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	39
BULGULAR .....	40
4.1. BETİMSSEL BULGULAR.....	40
4.2. TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE SINIF YÖNETİMİ İLE İLİŞKİLİ DEĞİŞKİNLERİN İNCELENMESİ .....	42
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	44
5.1. TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE SINIF YÖNETİMİ VE CİNSİYET .....	45
5.2. TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE SINIF YÖNETİMİ VE MESLEKİ DEĞİŞKENLER (KIDEM, BRANŞ) .....	45
5.3. TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE SINIF YÖNETİMİ VE OKUL VE SINIFLA İLGİLİ DEĞİŞKENLER .....	47
5.4. TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE SINIF YÖNETİMİ VE TEKNOLOJİ KULLANIMININ ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK İNANCI.....	49
5.5. TEKNOLOJİ DESTEKLİ YÜRÜTÜLEN DERSLERDE SINIF YÖNETİMİ VE SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİ .....	49
ÖNERİLER .....	51
6.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER.....	51
6.2. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER .....	52
KAYNAKÇA .....	54
EKLER .....	67

EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI.....	67
EK 2: ÖLÇEK İZİNLERİ .....	69
EK 3: ANKETİN PAYLAŞILDIĞI ÖRNEK SAYFALAR.....	71
EK-4: ÖZGEÇMİŞ.....	72



**TABLÖLAR LİSTESİ**

TABLO 1:KATILIMCILARIN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI.....	37
TABLO 2:MESLEKİ VE DERS SÜREÇLERİNE İLİŞKİN DEĞİŞKENLER .....	37
TABLO 3:BETİMSEL BULGULAR .....	41
TABLO 4:DOĞRUSAL ÇOKLU HİYERARŞİK REGRESYON ANALİZİ ADIM 1-2-3 .....	42
TABLO 5:DOĞRUSAL ÇOKLU HİYERARŞİK REGRESYON ANALİZİ ADIM 4 .....	43
TABLO 6:DOĞRUSAL ÇOKLU HİYERARŞİK REGRESYON ANALİZİ ADIM 5 .....	43



**ŞEKİLLER LİSTESİ**

ŞEKİL 1: VARSAYILAN ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	36
---	----



## GİRİŞ

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan hızlı değişimlerden pek çok alan gibi eğitim alanı da etkilenmiştir. BİT alanındaki yeniliklerin eğitim süreçlerine anlamlı bir şekilde entegre edilebilmesi için birçok faktör bulunmaktadır (Seferoğlu, 2015). Bu faktörlerden bir tanesi de ders süreçlerinde kullanacakları teknoloji ile ilgili gerekli yetkinliğe sahip olması gereken öğretmenlerdir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler iyi bir eğitim gerçekleştirebilmek adına müfredat da meydana gelen değişmelere ve seçtikleri öğretim stratejilerine göre derslerinde kullanacakları teknolojiyi belirlerler (Tondeur, Van Braak, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2017).

Yirmi birinci yüzyıl itibarıyla öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanmaları kendi tercihlerinden öte bir gereklilik haline gelmiştir (Sipila, 2014). Ayrıca bu bağlamda uluslararası çeşitli kuruluşlar tarafından öğretmenlerin eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımlarıyla ilgili sahip olmaları gereken belirli mesleki standartların olduğu belirtilmiştir. Bu uluslararası kuruluşların en çok bilinenlerinden bir tanesi olan ISTE (International Society for Technology in Education), öğretmenlerin eğitim teknolojileriyle ilgili sahip olmaları gereken yeterlilikleri, öğrenen, lider, dijital vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, analist ve öğrenmeyi kolaylaştıran olmak üzere yedi başlık altında ele almaktadır (ISTE, 2016). Öğrenen ile öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiği kadar öğrenmeye de açık olması beklenirken, liderlik özelliğiyle öğretmenin öğrenciye her zaman yol gösteren ve destekleyen nitelikte bir birey olması gerektiği savunulmuştur (ISTE, 2016). Yeniliklere ve teknolojiye açık, meraklı, çevreyle uyumlu ve sorumluluk sahibi bir dijital vatandaş olmanın yanı sıra yeni uygulamalar kaynaklar ve fikirler geliştirmek için meslektaşları veya öğrencileri ile işbirliği içinde olması beklenmektedir. Farklı öğrenme ortamları hazırlayıp bireysel olarak içerikler hazırlayan bir tasarımcı ve öğrencilerini, öğrencilerin sahip olması beklenen standartlara erişmeleri için destekleyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir birey olmasının yanı sıra öğrencilerinden gelen geribildirimleri değerlendirerek analiz eden ve sonuçları öğrenci velileri ile paylaşan bir birey olması beklenmektedir (ISTE,

2016). Bu standartlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin teknoloji destekli etkili bir öğretim oluşturup bunun devamlılığını sağlamak için yenilikçi, işbirlikçi ve araştırmacı kimliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Krumsvik, 2014).

Öğretmenlerin profesyonel bir dijital yeterliliğe sahip olabilmeleri, derslerinde teknoloji ve öğrenme kaynaklarını verimli bir şekilde kullanma becerilerine bağlıdır (Lund, Furberg, Bakken ve Engelen, 2014). Öğretmenler sınıflarında mevcut olan yazılım ve donanım araçlarının kullanımına hâkim olmaları ve öğrencilerine belirlemiş olduğu öğretim hedeflerini kazandırabilmeleri adına derslerinde teknoloji, pedagoji ve içeriği bir arada anlamlı bir şekilde sunabilmek için gerekli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Krumsvik, 2014). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ne göre öğretmenler derslerinde kullanacakları teknolojiyi, mesleki gelişime ve pedagojik yaklaşımlara göre belirlerler (Heitink, Voogt, Verplanken, Braak, ve Fisser, 2016). Muir, Knezek ve Christensen'e (2004) göre, öğretmenlerin günümüz teknolojilerinin eğitim ortamlarına başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi için, planlanmış ve devamlılığı olan bir mesleki gelişime sahip olması gerekir. Mesleki gelişimini tamamlayan öğretmenlerin, teknolojiyi ve pedagojik yaklaşımı derslerinde başarılı bir şekilde entegre etmesi beklenir (Muir, Knezek, ve Christensen, 2004). Pedagojik yöntemleri güçlendirerek derslerinde teknolojiyi kullanma amacı güden öğretmenlerin, belirli bir teknolojik yeterliliğe de ulaşmış olması gerekir (Christensen ve Knezek, 2017). Ertmer'e (2010) göre mevcut olan müfredatı daha da zenginleştirerek tamamlamak ve çeşitli pedagojik yaklaşımlardan yararlanarak öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilmek için öğretmenler ders süreçlerinde teknolojiyi kullanırlar.

Teknoloji sınıf ortamına entegre edilmesiyle birlikte birtakım değişiklikler meydana gelmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde ders süreçlerinde kullanılan teknolojilerin öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Domingo ve Gargante, 2016; Falloon, 2013). Araştırmalar, öğrenme sırasında teknoloji kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre öğrenilecek konuya karşı daha ilgili olduklarını göstermektedir (Domingo ve Gargante, 2016; Lu, Meng ve Tam, 2014). Gerger (2014) teknoloji entegrasyonunun etkili bir biçimde gerçekleştirildiği



sınıflarda öğrencilerin verilen eğitsel sorumlulukları yerine getirdiği ve derse katılım düzeylerinde artış gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca eğitim ortamlarında kullanılan teknolojiler öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimin gelişmesini sağlamaktadır (Domingo ve Gargante, 2016).

Derslerde teknolojinin dersin yapısına uygun ve pedagoji çerçevesinde etkili entegrasyonunun önünde birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlardan bir tanesi de teknolojinin sınıf yönetimi ve öğrenme hedeflerine odaklanma noktasında olumsuz etkilerinin olacağı görüşleridir (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones ve Eikeland, 2013). Bunu destekler biçimde Blikstad-Balas (2014), teknolojilere erişimin sağlandığı sınıflarda öğrencilerin zamanlarının büyük bir oranını oyunlar gibi derslerle ilgisi olmayan etkinliklerde geçirdiklerini belirtmiştir.

Eğitimi desteklemek amacıyla ders süreçlerinde kullanılan teknolojinin öğretmenleri nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Öğretim süreçlerinde aktif olarak etkinlik yapmaya yatkın yeni görüşlere açık olan öğretmenler, öğrenci gereksinimlerini karşılayabilmek adına duruma uygun yeni yöntemler denemeye eğilimlidirler. Yapılan bu etkinliklerle öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha duyarlı ve pozitif olmalarının yanı sıra olumlu bir sınıf ortamı oluşturmalarına da katkı sağladığı belirtilmiştir (Alt, 2018; Miller, Ramirez, ve Murdock, 2017). Yine yapılan çalışmalara göre güçlü etkinlik duygusuna sahip öğretmenlerin, BİT etkinlikleriyle olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Alt, 2018). Ayrıca bilgisayar ve akademik öz yeterlilik seviyesi yüksek olan öğretmenlerin teknoloji destekli eğitim konusunda olumlu tutum sergilendiği gözlemlenmiştir (Alt, 2018).

Teknolojinin sınıflara etkisi ile ilgili pek çok araştırma olmasına rağmen öğretmen algılarına göre teknoloji destekli öğretim yapılan sınıflarda teknolojinin sınıf yönetimine etkileri üzerine yapılan araştırmanın sayısı sınırlı düzeydedir. Çünkü öğretmen algıları uygulamalar noktasında büyük öneme sahiptir (Domingo ve Gargante, 2016). Bu çalışmanın odak noktası, teknoloji destekli sürdürülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarının ilişkili olduğu önemli değişkenlerin incelenmesidir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın araştırma soruları ve araştırma sorularıyla ilişkili hipotezler aşağıda sunulmuştur:

- Cinsiyet ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H1: Cinsiyet ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi ilişkilidir.

- Mesleki değişkenler (kıdem, branş) ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H2: Mesleki değişkenler (kıdem, branş) ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi arasında ilişki vardır.

- Okul ve sınıfla ilgili değişkenler (okul türü, ortalama öğrenci sayısı, ders yükü, teknoloji destekli işlenen ders saati) ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H3: Okul ve sınıfla ilgili değişkenler (okul türü, ortalama öğrenci sayısı, ders yükü, teknoloji destekli işlenen ders saati) ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi ilişkilidir.

- Derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H4: Derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi ilişkilidir.

- Sınıf yönetimi profilleri ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

H5: Sınıf yönetimi profilleri ile teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi ilişkilidir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla hazırlanan bu araştırmanın sınırlılıklarına aşağıda yer verilmiştir:

1. Araştırmada öz bildirim dayalı veri toplama araçları kullanıldığından dolayı katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanabilmeleri açısından okullarının temin ettiği teknolojik altyapı düzeyi farklı olduğundan araştırma bu teknolojik altyapı düzeyi ile sınırlıdır.

## **KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR**

### **2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

#### **2.1.1. Sınıf Yönetimi**

Sınıflar eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamlardır. Sınıf içerisinde öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarına engel olacak bütün engellerin azaltılarak, zamanın verimli bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin aktif olarak derse katılımının sağlanmasına sınıf yönetimi olarak ifade edilmiştir (Kaya, 2011). Öğrenci özellikleri, okul kuralları ve amaçları, öğretmenlerin okul amaçlarına yönelik inançları, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili almış olduğu eğitimin yeterlilik düzeyi gibi sınıf yönetimini etkileyen pek çok etmen vardır (Kaya, 2011). Bu etmenler arasında sınıf yönetimi üzerinde en etkili olanı öğretmenlerdir (Kaya, 2011). Öğretmenler verimli bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğrencileriyle birlikte sınıf içerisinde kurallar belirleyip bu kuralların bütün öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlarken aynı zamanda öğrencilerini ulaşılabilecek öğretim hedeflerine uygun bir şekilde hazırlayarak öğretimlerini gerçekleştirmiş olurlar (Kaya, 2011).

Sınıf yönetimi öğretmenin belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğrencileri, materyalleri, ortamı ve zamanı düzenleyerek ideal öğrenme ortamlarının oluşturmasıyla ilişkilidir (Sieberer Nagler, 2015). Bu ideal öğrenme ortamını oluşturulabilmesi adına öğretmenlerin gerekli sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir (Sadik ve Akbulut, 2015).

Sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin sürekli iletişim halinde oldukları çok sayıda öğrenciden oluşan önceden ön görülemeyen olayların aniden gerçekleşebileceği çok boyutlu ortamlardır (Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein, ve Kunter, 2017). Öğretmenler sınıf içerisinde yaşanabilecek beklenmedik olaylar karşısında uygun sınıf yönetimi stratejilerinden yararlanarak olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol altına alabilmelidir. Olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak iyi bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek bütün öğretmenlerin temel hedeflerindedir. Olumlu bir sınıf iklimi sağlayabilmek için işbirliğine dayalı, iyi niyetli ve saygılı bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Buna karşın alanyazında öğretmenlerin zamanlarının büyük bir kısmını disiplin sorunlarıyla geçirdikleri vurgulanan bir durumdur (Sieberer Nagler, 2015). Öğretmenler bu disiplin sorunlarının öğrenme zamanından çalmasını önlemek için sınıf içerisinde öğrencilerinin uygun davranışlarda bulunmasını sağlayabilmelidir (Sieberer Nagler, 2015).

Sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için mevcut olan müfredat programı doğrultusunda ders süreçlerinin planlanarak uygun çevre düzenlemelerini sağlama ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini izleyerek sınıf içerisinde oluşabilecek problemleri öngörme gibi sınıf düzenleme faaliyetlerini içerir (Aksoy, 2015; Lemlech, 1988). Daha basit bir deyişle sınıf yönetimi verimli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan yöntemlerin tamamını kapsamaktadır (Aksoy, 2015; Emmer ve Stough, 2001).

Etkili ve verimli bir öğrenme ortamının gerçekleştirilebilmesi, için iyi bir sınıf yönetimi uygulamasına bağlıdır (Brophy, 1983; Erdogan ve Kurt, 2015). Sınıf yönetimi aynı zamanda öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimi içeren sosyal, duygusal ve psikolojik süreçleri de kapsamaktadır ( Brophy, 2006; Salkovsky ve Romi, 2015). Sınıfın psikolojik durumu ve fiziksel yapısı, sınıftaki öğretmen ve

öğrenci etkileşimi ile davranışları üzerine etki etmektedir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki bu etkileşimin öğrenme sürecindeki olumlu etkisi göz önüne alındığında etkili sınıf yönetimi konusunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi ile öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal ve akademik alanda gelişmesine katkı sağlayacak uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır (Erdogan ve Kurt, 2015; Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983).

Sınıf yönetimi, zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardır (Emmer ve Sabornie, 2014; Sabornie ve Emmer, 2014; Voss vd., 2017). Sonuç olarak, sınıf yönetiminin temel amacı sınıflarda anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için uygun sınıf ortamlarının oluşturulmasıdır (Bakioğlu, 2009; Erdogan ve Kurt, 2015).

### **2.1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Öğretmenlerin başarılı bir sınıf yönetimi sergileyebilmesi, sınıf yönetiminin boyutları konusunda gerekli bilgiye sahip olması ve sahip olduğu bu bilgileri doğru bir şekilde uygulayabilmesine bağlıdır (Kaya, 2011). Bu çalışmada alanyazında çeşitli çalışmalarda değinilen sınıf yönetimi alt boyutlarından “Sınıfın Düzeninin ve Öğretim Ortamının Yönetimi”, “Sınıf İçi İlişki ve Davranış Yönetimi” ve “Zaman Yönetimi” ele alınmıştır (Kaya, 2011; Yıldız-Durak ve Saritepeci, 2017).

#### **2.1.2.1. Sınıfın Düzeninin ve Öğretim Ortamının Yönetimi**

Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini rahat bir şekilde yerine getirebilme ve öğrencilerinin aktif bir şekilde derse katılımlarını sağlama açısından sınıfın fiziksel yapısı önemli bir yere sahiptir (Küçükahmet, 2007). Bu yüzden sınıfın fiziksel özellikleri, sınıf yönetimini etkileyen önemli unsurlar arasındadır (Küçükahmet, 2007).

Sınıf içerisinde farklı oturma düzenleri uygulanabilir. İşlenen dersin amacına, sınıf ortamının büyüklüğüne ya da sınıf içerisindeki öğrenci sayısına göre oturma düzeninde değişiklikler yapılabilir (Kaya, 2009). Ayrıca sınıfın ferah olması, öğrencilerin hareketlerini kısıtlamayacak kadar geniş olması ve temiz olması

gerekmektedir (Küçükahmet, 2007). Bunların yanı sıra, sınıf içerisinde kullanılan renkler de önem taşımaktadır (Küçükahmet, 2007). Öğrencilerin yerleşim düzeni ve sınıfta bulunan diğer eşyaların düzeni de öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler arasında bulunmaktadır (Küçükahmet, 2007).

Sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin kolaylıkla iletişim sağlayabilecekleri, öğretim araç gereçlerine rahatlıkla ulaşabilecekleri, sınıfta rahatlıkla hareket edebilecekleri ve birbirleriyle iletişim sağlayabilecekleri şekilde düzenlenmelidir (Kaya, 2011). Sınıf ortamlarında yapılan bu fiziksel düzenlemeler, sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ve daha mutlu hissetmelerini sağlamak ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla yapılmaktadır (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Öğretim süreçlerinin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi, iyi bir planlama ile mümkündür (Doğanay, 2013). Plan program etkinlikleri geçmiş ve şuanda mevcut olan durumları göz önüne alarak ileriye görmeye ve şekillendirmeye yardımcı olur (Küçükahmet, 2011). Öğretmen sınıf içerisinde etkili bir öğretim gerçekleştirmek için, belirli amaçlar doğrultusunda günlük, yıllık ünite planlarını yapmalıdır. Öğretmenler öğretime başlamadan önce; kaynakları belirleme ve dağılımını sağlama, gerekli araç gereçleri temin etme, öğretim hedeflerine uygun yöntemleri seçme ve öğrenci özelliklerini belirleme gibi birçok etkinliği önceden planlamalıdır (Pintrich, 2004). Öğretmenlerin dersin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri belirlerken, ders için gerekli araç-gereç seçimine, sınıfın fiziksel özelliğine, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, işlenecek konu ve kullanılacak yöntemlerle ilgili gerekli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Kaya, 2011).

Öğretmenler öğrenme ortamlarında beklenmedik olaylarla karşılaşabilmektedirler. Bu beklenmedik olaylar karşısında en doğru kararı verebilmek adına iyi bir planlama yapmak gerekmektedir. Kısacası plan, öğretmenler ders işlerken onlara yol gösterip rehberlik eder. Ayrıca planlar üzerinde mevcut koşullara göre değişik yapılabilir (Doğanay, 2013).

### 2.1.2.2. Sınıf İçi İlişki ve Davranış Yönetimi

Sınıf içerisinde pozitif bir öğrenme ortamının oluşması için etkili bir iletişim gerekmektedir (Covington ve Müeller, 2001). Öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci arasındaki ilişki sınıf içerisindeki ilişkiler olarak belirtilir. Öğretmenlerin sınıfta verimli bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi için en önemli etken, sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarının önüne geçerek öğretimin aksamasını engellemek ve istenilen öğrenci davranışlarının gelişmesini sağlamaktır (Kaya, 2011). Sınıfta öğrenciler arasında iyi bir ilişkinin sağlanabilmesi, öğretmen ile öğrenci arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulmasına bağlıdır. Öğretmenler öğrencileri ile ilişkilerinde ne kadar özenli olursa öğrenciler arasındaki ilişki de o oranda sağlıklı olur. Aynı zamanda öğretmen ile öğrenci arasında kurulan bu sağlıklı ilişki öğrencilerde takım ruhunu oluşturarak sınıftaki istenmeyen davranışlara engel olabilmesi için, öğrencilerin motive edilmeye, desteklenmeye, yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır (Kaya, 2011). Sınıf içerisinde sağlanan iyi bir ilişki yönetimiyle öğrencilerin birbirleriyle alay etmeden, birbirlerine zarar vermeden, utanıp sıkılmadan sınıf etkinliklerine aktif olarak katılımları sağlanmalıdır (Başar, 1997). Sınıfta etkili iletişim sağlanamadığı takdirde, yapılan diğer uygulamalar da yetersiz kalacaktır (Covington ve Müeller, 2001).

Sınıf içerisindeki davranış düzenlemeleri; istenilen öğrenci davranışlarının sağlanması, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması, oluşabilecek sorunlara karşı önceden önlemlerin alınması, istenmeyen davranışların engellenmesi ve sınıfta belirlenen kurallara uyulması gibi etkinlikleri içerir (Kaya, 2011). Bundan dolayı sınıf ortamında, belirlenen hedeflere ulaşabilmek adına istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilebilmesi için, sınıf kurallarının konulması gerekmektedir (Kaya, 2011). Sınıf kurallarının belirlenmesi ve bu kurallara uyum sağlanması sınıf içerisinde olumsuz davranışlarla karşılaşılmasına engel olmaktadır (Küçükahmet, 2011). Öğretmenin sınıf kurallarını öğrencileriyle birlikte belirlemesi öğrencilerinin bu kurallara uyumunu kolaylaştırır. Aynı zamanda kuralların çok fazla olmaması, bütün öğrenciler tarafından anlaşılır olması, uyulması güç olan kurallar olmaması ve olumsuz ifadeler içermemesi gerekir (Kaya, 2011). Öğretmenler sınıfta öğrencilerinin

ihtiyaçlarını belirleyerek, bu ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin davranışlarını anlayarak sınıf yönetimlerini gerçekleştirmelidir (Celep, 2002).

Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve onları desteklemelidirler (Küçükahmet, 2011). Öğrencilerinin olumsuz davranışlarını önceden tahmin etmeli ve bu olumsuz davranışların oluşmasını engellemek amacıyla çeşitli aktiviteler planlayarak öğretim sürecinin daha etkili hale gelmesini sağlayabilmektedir (Kaya, 2009).

### **2.1.2.3. Sınıfta Zaman Yönetimi**

Öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğrenmeye yeterli zamanın ayrılması ve bu zamanın etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır (Wolters, 2003). Öğretmenler verimli bir öğretim gerçekleştirebilmek için, ders süreçlerinde öğrenim için planlanan zamanların, dersle ilgisi olmayan etkinliklerle geçirilmesine engel olmalıdırlar. Zaman yönetimi, işleri ve olayları önceliklerine göre sıralayabilme becerisidir (Kaya, 2011). Bir öğretmenin sınıf içerisinde zamanını verimli bir şekilde kullanabilmesi, öğretim amaçlarını gerçekleştirebilmesine yardımcı olurken bir yandan da öğrencilerinin bir yetişkin olarak kendi yaşamları boyunca zamanlarını etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlar (Kaya, 2011). Eğitim süreçlerinde etkili bir zaman yönetimi için öncelikle öğretmenin dersin başında amaçları belirlemesi gerekmektedir. Sonrasında bu amaçlara ulaşabilmek adına derste yapılacak etkinlikler belirlenerek öncelik sırasına konularak zamanı geldiğinde öğrencilerle paylaşılmalıdır (Kaya, 2011).

Zaman yönetimi konusunda dikkat edilmesi gereken en önemli faktör, ders esnasında zaman kullanımudur (Kıran, 2009). Ders esnasında zaman etkili bir şekilde kullanılmazsa, birçok sorun oluşabilmektedir (Kıran, 2009). Öğretmenlerin, oluşabilecek sorunları engellemek amacıyla dersten önce bazı çalışmalar yapmaları gerekmektedir (Kıran, 2009). Öğretmen ancak derse hazırlıklı gelirse, ders esnasında zamanı etkili kullanabilir (Kıran, 2009). Sınıfa gelmeden planını yapması, materyallerin hazır bulunması ve sınıf içerisinde uyulması gereken kuralların belirlenmesi öğretmenin zamanını etkili kullanmasını sağlayacaktır (Kıran, 2009).



Zamanın etkili kullanılmasıyla birlikte öğrenciler öğretilen konuya daha iyi yoğunlaşırken derse olan ilgi ve motivasyonları da artar (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, ve Barch, 2004). Öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı olarak öğrenme zamanlarında da farklılıklar gözlenir (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, ve Barch, 2004). Bu yüzden öğretmenler ders saatleri içerisinde zamanı etkili bir şekilde kullanabilmek için ders içerisinde kullanacağı yöntem ve teknikleri, öğrencilerine soracağı soruları ve göstereceği örnekleri, öğrencilere vereceği dönütleri ve düzeltmeleri önceden planlamalıdır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, ve Barch, 2004)

İyi bir zaman yönetimi başarıyı da beraberinde getirmektedir. Zaman yönetimiyle birlikte, yapılacak uygulamalar analiz ve organize edilerek üretkenliğin artması sağlanmaktadır (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004). Ayrıca zamanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi de öğretmenlerin nitelikli olmalarına bağlıdır (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

### **2.1.3. Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Sınıf Yönetimi**

Öğretmenler mevcut olan teknikleri, teknolojileri ve uygun yöntemleri kullanarak öğrenmenin gerçekleşmesinde merkezi bir öneme sahiptir (Sabancı, Ozyıldırım, ve İmsir, 2014). Birçok öğretmen teknoloji alanında yaşanan gelişmeleri eğitim ortamlarına taşıyabilme adına bilişim teknolojilerini derslerinde kullanmaktadır (Uçar, 2017). Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretmenlerin belirli bir takım teknolojik bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (Sabancı vd., 2014). Ancak Hsu (2010) iyi bir teknoloji entegrasyonu gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerisinden çok daha fazlasına yani disiplinler arası içerik konularında teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunu kavramış olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Sabaliauskas, Bukantaite ve Pukelis (2006) öğretmenlerin temel BİT kullanımı, BİT'in öğretilen konuya entegrasyonu, BİT kullanımına uygun yöntem ve BİT'in kullanıldığı öğretme-öğrenme sürecini yönetebilme gibi birçok teknolojik yeterliliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler daha önceden belirledikleri öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için teknolojiden yararlanacaklar ise; müfredattaki konuları teknolojiyle entegre olmuş haliyle yeniden düzenleyebilme ve uyarlayabilme,

teknoloji tabanlı yeni projeler tasarlayabilme, teknoloji temelli kaynakları öğrencilerin kullanmalarını sağlayabilme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilere sahip olmayan öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullansalar dahi hedeflerine ulaşmaları zaman alacaktır (Ertmer, 1999). Okullara gerekli bütün teknolojik araç gereçleri yerleştirmenin öğrenmeyi doğrudan doğruya geliştireceği düşüncesi yanlış olmakla birlikte gerekli teknolojik destek, yazılım desteği, müfredat güncellemesi ve sınıf yönetiminin bütün okullarda sağlanana kadar, teknolojik araçların doğrudan sınıflara getirilmesinin öğrenme çıktılarına çok az etkileyeceği belirtilmektedir (Kleiman, 2000).

Eğitim ortamlarına teknolojinin entegre edilmesi sınıfın yapısında bazı değişikliklere neden olabilmektedir (Uçar, 2017). Sınıflarına teknolojiyi entegre eden öğretmenler, teknolojinin işlenen konunun akışına pozitif yönde etki ettiğini belirtildiği bir çalışmada, teknoloji kullanımının sınıftaki öğrencilerin derse karşı ilgi ve alakalarının artmasına neden olarak öğrencilerin derse daha iyi odaklanmalarını sağladığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir (Tanrıverdi, 2018). Ayrıca Arat (2015) çalışmasında öğretmenlerin ders süreçlerine BİT'i entegre ettiklerinde daha verimli, zevkli ve basit sınıf yönetimi sağladıklarını belirterek, BİT araçlarının sınıflarda kullanılmasına yönelik olumlu tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin derslerinde etkileşimli tahta kullanmasının öğrencilerin dikkatini çekmesinin yanı sıra zamanın daha etkili kullanılmasını sağlayarak konuların daha hızlı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olduğu belirlenmiştir (Yıldız- Durak ve Saritepeci, 2017). Ancak Clark (1994) dikkat çekiciliğin teknolojinin yenilik etkisinden dolayı olduğunu belirtmiştir.

Teknolojinin eğitim süreçlerine dahil edilmesiyle birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına teknolojinin olumlu etkilerinin yanı sıra bazı sınıf yönetimi problemlerinin oluşmasına da neden olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Örneğin ders sırasında yaşanan teknik sorunlar derslerin bölünmesine neden olacak ve bu durum da olumsuz öğrenci davranışlarının oluşmasına sebep olabilmektedir (Yıldız- Durak ve Saritepeci, 2017). Erdoğan (2010) teknolojinin eğitim ortamlarına girmesiyle beraber teknoloji kullanımının arttığını ve bunun sonucunda da sınıflarda

disiplin ve yönetimle ilgili sorunların meydana geldiğini ifade etmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmalarıyla birlikte ders süresinin yönetilebilmesi konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Dawes, 2001). Bu durum öğretmenlerin teknoloji destekli sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir (Uçar, 2017). Ayrıca Yıldız-Durak ve Saritepeci, (2017)'ye göre sınıfta etkileşimli tahta kullanımının genel olarak sınıf yönetimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gibi sınıfta tablet bilgisayar kullanımının zaman yönetimi, olumsuz öğrenci davranışları ve yaşanan erişim problemleri nedenleriyle derste kopukluklar meydana geldiğini savunmaktadır. Özellikle öğrencilerin tablette ne yaptığının görülmemesi nedeniyle ortaya çıkan iletişim sorunları ve tabletlerin amaç dışı kullanılması ders içi sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir (Albayrak, 2014). Sınıflarda kullanılan teknolojiler öğrencilerin dersle ilgisi olmayan faaliyetlerde bulunma (müzik dinlemek, oyun oynamak gibi), sesli konuşma, başıboş davranışlar sergileme ve sınıf içerisindeki materyalleri dersin amaçları dışında kullanma gibi bazı disiplin dışı davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Erdogan vd., 2010).

Görüldüğü üzere teknoloji entegrasyonunun sınıf yönetimi üzerinde olumlu ve olumsuz yönleri mevcuttur. Bu sebeple teknoloji destekli ders sürecini olumlu olumsuz etkileyen faktörlerin varlığı göz önünde bulundurulmalıdır. FATİH Projesi kapsamında eğitimde teknoloji kullanımının sınıf yönetimine etkilerinin araştırıldığı bir çalışma da teknoloji entegrasyonu en fazla sınıf içi ilişki ve davranış yönetimi üzerinde etki gösterdiği ayrıca öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımlarının sınıf yönetimine etki düzeyinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız-Durak ve Saritepeci, 2017).

#### **2.1.4. Sınıf Yönetimi Profili**

Sınıf yönetimi öğretmenler açısından üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir (Olweus, 1995; Yurtal ve Yaşar, 2018). Bir öğretmenin sınıf yönetimi konusunda ne derece başarılı olduğunu sınıftaki öğrencilerinin davranışları göstermektedir (Erden, 2001). Bu yüzden öğretmenler sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için sınıftaki öğrencileri hakkında yeterli bilgiye sahip olarak onları iyi

analiz etmelidir (Olweus, 1995; Yurtal ve Yaşar, 2018). Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerle olumlu ilişkiler kurarak sınıfları uygun bir şekilde düzenlemeleri, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına sebep olurken aynı zamanda da olumsuz zorba davranışların azalmasına da neden olmaktadır (Allen, 2010; Yurtal ve Yaşar, 2018).

Öğretmenler öğrencileriyle iyi ilişkiler kurabilmek için öncelikle kendi kişiliklerini algılamalı daha sonrasında ise öğrencilerin tepkilerini kendi davranışlarıyla beraber görebilmeleri gerekmektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Öğretmenin sınıf içerisinde oluşturduğu etkileşim ortamının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu yüzden öğretim süreçlerinde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler sınıf ortamlarında iletişime açık olmak zorundadırlar. Sınıflarında etkili bir iletişim süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenler öncelikle öğrenci davranışlarını öngörerek kendi davranışlarından da haberdar olmalıdır (Bayram, Göker, Sarıka, ve Öztürk, 2018).

Bireylerin kişilik özellikleri onların yaşam biçimlerine etki ettiği gibi yaşam biçimlerinin de öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetim profillerine etki ettiği düşünülmektedir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyon düzeylerinin artmasına neden olmuştur (Christensen ve Knezek, 2017; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2017; Skinner ve Belmont, 1993; Urhahne, 2015). Bundan dolayı öğretmenlerin sınıflarında kullanacakları sınıf yönetimi profilinin belirlenmesi önemli bir konu haline gelmiştir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencileri ile kurdukları iletişim ve davranışları onların sınıf yönetimi profil uygulamalarının yansımasıdır. Bundan dolayı sınıf yönetimi profili, sınıfta öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim süreci ve öğretme-öğrenme süreçlerinin iyi bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde kritik faktörlerin birleşimi olarak ifade edilmektedir (Sezer vd., 2017). Bu kapsamda yapılan birçok çalışmaya göre, öğrenci davranışlarının öğretmen davranışlarının bir yansıması olduğu, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerinin açıkça belirtilmesi ve öğrencilerin akademik açıdan görevlere teşvik edilmesi öğrenci başarısıyla birebir

ilişkili olduğu görülmüştür (Anderson, Evertson ve Brophy, 1979; Emmer ve Evertson, 1980; Evertson ve Weinstein, 2013; Sezer vd., 2017).

Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin hangi tür sınıf yönetimi profil uygulamalarına yatkın olduğunu belirtmesi sınıflarda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme faaliyetleri açısından büyük öneme sahiptir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları profiller dört başlık altında incelenmiştir:

#### **2.1.4.1. Otoriter sınıf yönetimi profili**

Bu sınıf yönetimi profilinde öğretmenler öğrencilerini kontrol altında tutarak onlara sınırlamalar getirmektedir. Otoriter profilin uygulandığı sınıfların özellikleri şu şekildedir:

- Sınıf içerisinde sıralar ve masalar düzgün bir şekildedir. Öğrenciler derse başlamadan önce sıralarına geçerler ve ders sonuna kadar mecbur kalmadıkça yerlerinden kalkmazlar. Öğrencilere sürekli olarak sıralarında düzenli olarak oturmaları konusunda uyarıda bulunulur.
- Öğrencilerin derse geç girmesine izin verilmezken onlara izin konusunda da çok nadir müsamaha gösterilir.
- Sınıf içerisinde etkili bir disiplin sağlanarak eleştiri yapmayan uyumlu bireyler tercih edilir. Kurallara uymayan öğrenciler doğrudan disipline gönderilerek davranışların nedenleriyle değil sonuçlarıyla ilgilenirler. Öğrencilerin kuralların nedenlerini sorgulamadan uymaları gerekmektedir.
- Öğrencileri davranışları çok nadir ödüllendirilir.
- Öğrencilerin öğretim hedeflerine sadece öğretmenlerden dersi dinleyerek ulaşabileceğine inanmaktadır.
- Öğrenciler sınıftaki aktivitelere katılmak istemeseler bile zorunlu olarak katılmak durumunda olduklarını bilirler.
- Sınıf hakkında tüm kararlar öğretmenlere aittir öğrencilerin söz söyleme hakkı yoktur öğretmenler öğrenciler adına kararları verir (Moore, 1989;

Ekici, Aluçdibi ve ztrk, 2012; Ellet ve Masters, 1978; Nakamura, 2000).

Ayrıca bu profile göre öğretmenlerin sınıfta öğrencileri üzerinde katı, mutlak bir hkimiyet kurduğu belirtilmiştir (Sezer et al., 2017). Öğretmen ğrencilerine karşı baskıcı ve kısıtlayıcı bir tutum sergilemektedir (Ekici ve Kurt, 2014). Bu profili uygulayan öğretmenler ğrencilerinin belirlenen sınıf kurallarına herhangi bir aksama olmadan kesin olarak uymalarını isterler. Öğrenmenin bilgi aktarımı ile gerçekleştiğine inandıklarından dolayı sınıfın sessiz ve belirli bir düzen içerisinde olması gerektiğine inanırlar. Sınıf dışı aktivitelerin öğrenmeye bir katkısının olacağına inandıkları için bu tür aktivitelere derslerinde yer vermezler (Bottino, 2004; Ekici, 2004). Öğretmenler ğrencilerine karşı duyarsız bir tutum sergilerken onlara söz hakkı vermeyen bir tutum içerisindedirler (Ata ve Akman, 2016).

#### **2.1.4.2. Takdir edilen sınıf yönetimi profili**

Öğretmenler öğrencilerini mantıklı nedenler çerçevesinde denetleyerek bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunun yanında öğrencilerini cesaretlendirirler. Takdir edilen profilin uygulandığı sınıfların özellikleri şu şekildedir:

- Sınıftaki kurallarının nedenlerini açık bir şekilde belirtilir. Sınıf içerisinde düzeni bozan öğrenciler uygun bir şekilde uyarılır ancak asla azarlanmazlar kibarca uyarılırlar. Çok ciddi durumlarda disiplin kurallarına başvurulabilir.
- Sınıf ortamı iletişime ve eleştirilere açık bir ortamdır. Öğrenciler zihinlerindeki soruları ya da önerilerini sınıf ortamında rahatça tartışabilirler.
- Öğretmenler ğrencilerine sıcaklıkla ve anlayışlı olarak davranırlar.
- Öğrenciler çeşitli aktivitelere yönlendirilerek yerinde dllendirilirler. Yapılan ödevlere önerilerde bulunarak öğrencileri olumlu etkileyebilecek notlar verilir. Proje çalışmalarında öğrencilere rehberlik yapılır ( Ekici, 2004; Kris, 1996b).

Ayrıca bu profile göre öğretmen öğrencilerine karşı içten, samimi bir tutum sergileyerek onların eleştirilerine, değerlendirmelerine önem verirler (Bosworth, 1997; Ekici, 2004). Öğretmenler öğrencilerine karşı duyarlı bir sınıf yönetimi anlayışı içindedir. Öğrencileri sorumluluk alma noktasında teşvik ederek yine onlara rehberlik eden öğretmenler demokratik bir sınıf yönetimi anlayışına sahiptir (Ata ve Akman, 2016).

#### **2.1.4.3. Başboş sınıf yönetimi profili**

Öğretmenler öğrencileri denetleme davranışlarını çok az gösterirken öğrencilerinden istekleri de çok az olmaktadır. Bu profile göre öğrenciler sınıf içerisinde kendi istediklerini yapma özgürlüğüne sahiptir. Öğretmenler ise öğrencilerin bütün tepki ve aşğılamalarını kabul ederek sınıf içerisinde izleyici konumundadırlar. Başboş profilin uygulandığı sınıfların özellikleri şu şekildedir :

- Sınıftaki öğrenciler hiçbir şekilde incitilmez ve çok ender olarak öğrencilere “hayır” denir. Bundan dolayı öğrenciler öğretmenlerine kırlmazlar ve kurallara uymak zorunda kalmazlar. Sınıf içerisinde düzeni bozan öğrencilerin dikkat etmediğı için bu davranışı yapmış olabileceğı düşünülür.
- Bir öğrenci tarafında ders bölündüğünde ise öğrencinin konuya eklemeler yapmak istediğı düşünülür.
- Öğretmenler öğrencileriyle sıcak ilişkiler kurarak onlara değer verirler. Öğrencilerinin iyi hisler içerisinde olmasına önem vererek sınıf kontrolünü önemsemezler. Sınıf içerisinde kararlar alırken de akademik bilgilerden ziyade öğrencilerin hislerini göz önüne alırlar.
- Öğretmenler öğrencileriyle ilişkisini arkadaşlık boyutuna taşımak isterler. Sınıf ortamının dışında da onlarla iletişim halinde olarak öğrencileri cesaretlendirirler.
- Bu profilin uygulandığı sınıflarda esnek uygulamalardan ötürü, öğrencilerin öğrenmeleri oldukça güçtür. Öğrenciler istediklerini elde edeceklerine inanırlar.

- Öğrencilerde öğrenme için gerekli olan motivasyon mevcut değildir ( Ekici, 2004; Kris, 1996b; Woolfolk, 2010).

Bu profile göre hoşgörülü bir sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmenler öğrencilerinin sınıfta yaptıkları hataları görmezden gelerek cesaretlendirirler (Ata ve Akman, 2016). Öğretmenler için öğrencilerinin duyguları çok önemli ve değerlidir (Bosworth, 1997; Ekici, 2004). Bu anlayışın özellikleri daha demokratik bir sınıf yönetimini gerektirir (Ekici vd., 2012; Yılmaz, 2011). Öğretmenlerin serbest ve demokratik bir anlayışla sınıf yönetimi süreçlerini gerçekleştirmesi yaratıcı düşünen, kendi kararlarını verebilen ve özgüvenleri yüksek öğrencilerin yetişmesine neden olur (Arens, Morin, ve Watermann, 2015; Tezci, 2002; Tezci ve Gürol, 2003). Öğretmenler öğrencilerinden çok az istekte bulunarak ve öğrencilerini daha az kontrol ederek onlara düşündüklerini yapma fırsatı verirler. Bu davranış profilini benimseyen öğretmenler öğrencilerinin tepki ve davranışlarını kabullenerek onları bir izleyici olarak izlemeyi tercih eder (Ekici ve Kurt, 2014).

#### **2.1.4.4. Aldırmaz sınıf yönetimi profili**

Öğretmen sınıfa dahil olmaz ve sınıftaki öğrencilere fazla duyarlıdır. Öğrencilerden pek istekte bulunmazlar. Aldırmaz profilin uygulandığı sınıfların özellikleri şu şekildedir:

- Öğretmenler öğrencileri üzerinde baskı kurmayarak sınıf içerisindeki çalışmaların önemsiz olduğunu düşünürler. Ancak çeşitli gezilerin ve projelerin öğrencilerin meraklarını tatmin edeceğini savunurlar.
- Öğretmenler derslerinde kullanacakları materyalleri hazırlayabilmek için zaman harcamak istemezler. Bu yüzden bu öğretmenler bazen hazırladıkları materyali uzun süre kullanmaktadırlar. Aynı ders programını yıllarca sıkılmadan kullanırlar. Bu profili benimseyen öğretmenler için, bütün günler, bütün ders saatleri, bütün öğrenciler aynıdır. Bu profile sahip öğretmenlerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ekici, 2004; Kris, 1996b):



- Öğretmenler sınıf içerisinde disiplini sağlayamazken öğrencilerin güvenlerini de sağlayamazlar.
- Öğretmen zamanı boşa harcayarak ders süresinin dolmasını bekler. Öğrencilerin kendi kendilerini idare ettikleri bu ilgisiz ortamda, öğrenci öğrenmeleri çok düşük düzeyde gerçekleşmektedir.
- Öğrencilerin motivasyonları düşüktür.
- Dersin başında ilk 20 dakikada ders anlatımı yapılır, zaman geçirmek adına derslerde bazen film ya da slayt ile ders süreçleri gerçekleştirilir.
- Dersten arta kalan zamanlarda ise öğrenciler serbest bırakılır. Bu öğretmenler öğrencileri tarafında rahatsız edilmediği sürece öğrencilerinin yaptıklarıyla ilgilenmezler. Öğretmen ilgisizliğinden dolayı öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.

Ayrıca bu profili benimseyen öğretmenlerin sınıf içerisinde varlığı ile yokluğu arasında pek bir fark yoktur. Derslerinde bu profili uygulayan öğretmenler için öğretim süreci sınıf içerisindeki boşa geçirilen zaman olarak ifade edilmiştir. Sınıf içerisinde davranışların yönetilmesine ilişkin herhangi bir kural da yoktur. Öğretmenler zamanı boşa geçirerek dersin bitmesini sağlamaktadır (Bosworth, 1997; Ekici, 2004).

Sonuç olarak toplumlarda eğitim-öğretime verilen önemin gitgide artmasıyla birlikte veliler ve öğrencilerin daha bilinçli bir hale gelmiş olması öğretmenlerin yönetim anlayışlarında da belirli değişikliklerin olmasına neden olmuştur. Geçmiş zamanlarda öğretmenler sınıfın hiç kuskusuz tek hakimi olarak görülürken günümüzde iyi bir sınıf yönetimine sahip, öğrencilerine her konuda rehberlik eden bir lider olarak görülmektedir (Çelik ve Tamer, 2014). Burden (2016)'e göre sınıf yönetimi öğrenciler kendi kendilerini güdüleyerek sınıf içerisinde olumlu bir sosyal etkileşiminin oluşması ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi adına uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik öğretmen etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Başarılı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için en önemli faktör iyi bir sınıf yönetimi uygulamasıdır. Bu bakımdan öğretim ile yönetim birbiriyle ilişkilidir. Bundan dolayı sınıf yönetimi konusunda başarılı olan öğretmenler aynı zamanda iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri de taşımaktadırlar (Demirel, 2006). Sınıf yönetimi

uygulamalarında istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemekten ziyade istenilen öğrenci davranışlarına öğrencileri teşvik etmek daha önemlidir. Öğretmen öğrenciyi önemli ve kıymetli olduğunu hissettirerek öğrencileriyle arasında kuvvetli bir sevginin oluşmasına neden olur. Kendisini önemli ve kıymetli hissedene bireyler olumsuz öğrenci davranışlarından kaçınma eylemi gösterir (Bila, 2006). John Dewey sınıflarda özgür bir sınıf ortamının oluşturulması gerekliliğini vurgulayarak, öğrencilerin sorularını sorup düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri ve buna karşı öğretmenlerinin de açık ve kabullenici olması gerektiğini belirtmiştir (Cafıoğlu, 1992). Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin daha çok Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profilini kullandıkları, sınıf içerisinde demokratik yönetim anlayışının uygulanmasını, özgür bir ortamın oluşturulmasını, öğrencilerin sorularını rahatlıkla sorabildiği, yoğun bir iletişimin sağlandığı ve eğitim ortamlarını öğrenci merkezli oluşturdukları belirtilmiştir (Yurtal ve Yaşar, 2018).

### **2.1.5. Cinsiyet ve Sınıf Yönetimi**

Derslerini teknoloji destekli işleyen öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına cinsiyet değişkeni açısından etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmüştür (Özdemir, 2014). Türel (2012) akıllı tahtayı derslerinde kullanan öğretmenlerin tutumlarına yönelik yaptığı bir çalışmada erkek öğretmenlerin bayanlara göre sınıflarında teknolojiyi daha iyi kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine başka bir çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla teknolojik yeterliliği sahip olduğu belirtilmiştir (Gil-Flores, Rodríguez-Santero ve Torres-Gordillo, 2017). Yapılan pek çok çalışmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha başarılı olduğu belirtilmiş olsa da sınıf yönetimi konusunda bayan ve erkek öğretmenler arasında böyle bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır (Karaman, 2016). Uçar (2017) çalışmasında teknoloji destekli olarak işlenen derslerin cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi üzerinde anlamlı bir etkisini olmadığı sonucuna varmıştır. Yine Kamil (2018) sınıf yönetimi üzerinde cinsiyet faktörünün etkili olmadığını bulunmuştur.

Hakkari (2016)'de öğretmenlerin BİT in eğitim süreçlerine entegre edilmesi konusundaki davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulunmuştur. Öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri cinsiyete göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Hakkari vd., 2016). Bu araştırmayı destekler nitelikte Akın ve Koçak (2007) çalışmalarında öğretmenlerin sınıflarını iyi düzeyde yönetebildikleri ve sınıf yönetimi uygulamalarında ki başarılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda teknolojinin yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim uygulamalarında da kullanımı cinsiyet farkı gözetmeksizin hızla arttığı tüm öğretmenlerin teknoloji alanında daha çok deneyime ve dolayısıyla özgüvene sahip olduğu söylenebilir (Hakkari vd., 2016).

Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyet özelliklerinin sınıf yönetimi uygulamalarını etkilemesinin nedenini öğretmenlerin sınıflardaki gösterdikleri tutumların farklı olması ile açıklanabilir (İlhan, 2011). Kutlu (2006), erkek öğretmenlere göre bayan öğretmenlerin sınıflarında daha çok olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bunun nedeni olarak erkek öğretmenlerin bayanlara göre daha kısıtlayıcı bir sınıf ortamı oluşturmasından kaynakladığını ifade etmektedir. Bayan öğretmenler ise olumsuz öğrenci davranışlarıyla daha sık karşılaştıklarından dolayı sınıflarında ödül ya da ceza yöntemlerine başvurduklarını ayrıca olumsuz öğrenci davranışlarının az görüldüğü erkek öğretmen sınıflarında buna karşı olarak saygısız öğrenci davranışlarıyla öğrenci devamsızlıkları daha çok görüldüğü vurgulamaktadır. Erkek öğretmenlerden korkan ya da çekinen öğrencilerin öğretmenlere sevgisi ve dolayısıyla okula gelme isteği azalarak devamsızlıkları artırdığını savunmaktadır (İlhan, 2011).

#### **2.1.6. Mesleki Özellikler ve Sınıf Yönetimi**

Öğretmenlerin sınıf yönetimlerini etkileyen en önemli etmenlerden biride sahip oldukları mesleki deneyim yani kıdemdir (İlhan, 2011). Karaman (2016)'a göre öğretmen ne kadar uzun süre çalışma hayatına sahipse, sınıf yönetimi konusundaki

bilgi, tecrübe ve yeterlilikleri de o oranda artmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin bilgi ve donanımları ne kadar yüksek olursa olsun, eğer mesleki tecrübeleri yoksa sınıf yönetimi konusunda başarısız oldukları görülmüştür (Karaman, 2016). Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerimiz, öğrencilerine her konuda yardımcı olabilecek düzeyde donanımlı olmalarına rağmen, sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Sınıf yönetiminde ancak meslekte ilerledikçe ve tecrübe kazandıkça başarılı olunabileceği görülmektedir. Öğretmenler her geçen gün sınıfta yaşanan durumlara göre farklı çözümleri deneyimlemekte ve bu şekilde sınıf yönetimi konusunda başarılı olmaktadır (Karaman, 2016). Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin sınıfın yönetimi konusunda yeterli düzeye gelebilmeleri için 10 yıldan daha fazla çalışma hayatı ve tecrübeye sahip olması gerektiği belirlenmiştir (İlhan, 2011). Yine yapılan başka bir araştırmaya göre öğretmenlerin meslekte kıdemleri arttıkça tecrübe kazanmakta ve sınıf yönetiminde kendilerine özgü bir stil oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır (Uçar, 2017). Bunun aksine yapılan bazı araştırmalarda ise meslekte zaman geçtikçe, teknolojiyi kullanma konusundaki yeterliliklerin azaldığını, dolayısıyla bu durumun da sınıf yönetimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Kamil, 2018). Yıllar geçtikçe öğretmenler gelişen teknolojiye uyum sağlamakta zorlandığı ve bu durum öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi yeterince kullanmalarını olumsuz olarak etkilediği dolayısıyla sınıf yönetiminin de bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olduğu belirlenmiştir (Kamil, 2018). Bunu destekler biçimde, Venkatesh (2003) tarafından yapılan çalışmaya göre daha fazla deneyime sahip ve yaşlı olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre teknoloji kullanım düzeylerinin daha düşüktür. Daha fazla mesleki tecrübeye sahip ve yaşlı olan öğretmenlerin genç meslektaşlarına göre teknolojik yeniliklere daha çok direnç gösterdikleri belirtilmiştir (Abbasi, Tarhini, Hassouna ve Shah, 2015; Agarwal ve Prasad, 1998; Majchrzak ve Cotton, 1988). Majchrzak (1988), daha çok tecrübeye sahip bireylerin yeni teknolojileri kullanma noktasında daha fazla isteksiz oldukları görülmüştür. Bunun en önemli nedeni yaşlı olan bireylerin daha az teknolojiye maruz kalmasından ve uzun yıllar derslerini geleneksel yöntemlerle sürdürmelerinden dolayı yaşlı olan bireylerin genç nesle oranla teknoloji çok daha az tanıdıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle daha fazla tecrübeye sahip olan bireylerin yeni teknolojileri kabul etmeleri daha zordur (Abbasi vd., 2015).

Yapılan çalışmalar deneyim sahibi yaşlı öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanabilme noktasında gerekli yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtse de yeterli mesleki tecrübeye sahip olmayan yeni öğretmenlerin de sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları belirtilmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleklerinin başında ne kadar gerekli bilgi ve donanıma sahip olsalar da sınıf yönetimi konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Mesleki tecrübe arttıkça sınıf yönetimi uygulamaları konusunda öğretmenler yeterli hale gelmektedirler (Karaman, 2016).

Öğretmenlerin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeylerinin mesleki tecrübe açısından incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim ve öğretim teknolojileri beceri seviyelerinin arttıkça sınıf yönetimi becerileri arttığı gözlemlenmiştir (İlhan, 2011). Uçar (2017) tarafından yapılan çalışmada teknoloji destekli olarak işlenen derslerde öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin sınıf yönetimi uygulamalarında etkili olduğu, 5 ve 7 yılları arasında en yüksek 1 ve 4 yılları arasında ise düşük sınıf yönetimine sahip olduklarını belirtmiştir. Aynı şekilde Yılmaz (2004) da çalışmasında deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere göre sınıf yönetimi uygulamalarında daha etkili oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Berliner (1986) göre öğretmenlerin sınıflarını iyi bir şekilde yöneterek sınıf içerisinde oluşabilecek sorunları doğru bir şekilde çözümler getirebilmesi için minimum 5 yıl olmak üzere belirli bir mesleki tecrübeye ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler mesleklerinde belirli bir zaman geçtikten sonra tecrübe edinirler ve sınıflarında kendilerine özgü bir yönetim tarzı ile sınıf yönetimi uygulamalarının gerçekleştirirler (Martin, Yin, ve Mayall, 2006; Uçar, 2017). Öğretmenlerin sınıflarında kendilerine özgü oluşturdukları yönetim tarzının oluşturabilmesi mesleki tecrübesine bağlıdır (Unal ve Unal, 2012). Altı yıldan daha fazla mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 6 yıldan daha az mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere göre daha etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirdikleri belirtilmiştir (Martin ve Baldwin, 1993; Martin vd., 2006; Uçar, 2017). Klassen (2010) öğretmenlerin mesleki tecrübeleri sınıf yönetim uygulamalarını 25 yıl olumlu olarak etkilerken 25 yılın üzerinde ise olumsuz etkilere neden olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi

uygulamalarındaki becerinin artacağı sonucuna ulaşamayız. Uçar (2017) çalışmasında öğretmenlerin yaşlarının sınıf yönetimi uygulamaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Derslerini teknoloji destekli işleyen öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına branş değişkeni açısından etkisini araştıran çalışmalarda yine farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Yapılan bir araştırmada derslerin teknoloji destekli olarak işlendiği sınıflarda branşların sınıf yönetimi uygulamaları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Uçar, 2017). Buna karşı olarak başka bir araştırma sonucunda ise branşların öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında etkili olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmaya göre ilkökul öğretmenleri sürekli aynı öğrencilerle ders işleyip zaman geçirdiklerinden dolayı belirli bir süre sonra öğrenciler öğretmenlerini anne babası olarak görmeleri sınıf öğretmenlerine sınıf yönetiminde kolaylık sağlarken, ortaokulda görevli olan branş öğretmenlerinin farklı çok sayıda öğrencilerinin olmasından ve öğretmenlerin öğrencilere aktarması gereken konuların çokluğundan dolayı zamanının büyük çoğunluğunun öğretim süreçlerinde kullanılması sınıf yönetimlerini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin branşlarının ve çalıştıkları okul türlerinin sınıf yönetimi uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Karaman, 2016).

### **2.1.7. Öğretmen Mesleki Öz-yeterliği: Sınıf Yönetimi ve BİT Yeterlikleri**

Bandura (1997), öz-yeterliği bireyin bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirip getiremeyeceği konusunda kendi kapasitesi hakkında bir yargıya sahip olması olarak ifade etmiştir (Aktaran: Gülev, 2015). Woolfolk (2010) ise kişilerin yerine getirecekleri görevler hakkında önceden başarıp başaramayacağına ilişkin inançlarını öz-yeterlik inançları olarak belirtmiştir (Aktaran: Gülev, 2015). Kişiler görevlerini yapabilmek için gerekli olan yeterliliklerin kendilerinde mevcut olduğuna inanırlarsa görevlerini yerine getirme noktasında daha istekli olurlar (Eker, 2014). Schunk (1991) öz-yeterlik inancının davranışların bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Eker, 2014). Bireylerin öz-yeterlikleri deneyimleri aracılığıyla gelişmektedir (Gülev, 2015). Bireylerin yaşamış oldukları başarılı deneyimler onların güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olmasını sağlamaktadır (Üstün ve Tekin, 2009). Öz-yeterlikleri

oluşan bireyler bir başarısızlık durumuyla karşılaştıklarında mücadele ederek başarılı olabilmek için çaba göstermektedirler (Bandura, 1994; Üstün ve Tekin, 2009).

Öğretmenlerin mesleklerinde gerekli yeterliliğe sahip olarak almış oldukları eğitimleri uygulayabilmeleri kendilerine duydukları inanca bağlıdır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin iyi bir öğrenme sağlayabilmek için gerekli olan tüm davranışları yapabileceklerine inanmalarıdır (Yılmaz vd., 2004). Öğretmenlerin kendilerini mesleklerini yapmada ne düzeyde olduklarını algılamaları onların öz-yeterlik inançlarını ifade eder (Berkant, 2017). Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması öğrencilerin derslerde daha başarılı ve motive olmasını sağlamaktadır. Yine öz-yeterlikleri iyi düzeyde olan öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamak için uygun planlamalar yaparak yüksek öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadırlar (Eker, 2014). Milner ve Woolfolk Hoy, (2002) öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları ile sınıftaki uygulamalarının birbirleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, sınıf ortamının hazırlanmasında, öğrenme-öğretme aktiviteleri iyi bir şekilde devam ettirilmesi ve öğrencilerde istenen düzeyde öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olduğu belirtilmiştir (Eker, 2014; Kiremit, 2006). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin düşük motivasyona sahip güç öğrenen öğrencilere bile öğretmesi gereken konuları öğretebileceği inancıdır (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014).

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri etkili bir öğretim için büyük öneme sahiptir (Aloe vd., 2014; Brophy, 1988). Sınıf yönetimi konusunda gerekli yeterliliğe sahip olan öğretmenler sınıf içerisinde olumlu bir etkileşim sağlayarak yüksek düzeyde öğrenmelerin gerçekleşmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaktadırlar. Etkili bir sınıf yönetimine sahip öğretmenler öğretim sürecini, öğrenci kaygılarını ve davranışlarını iyi bir şekilde yönetebilmektedir. Bunun yanında bu öğretmenler olumsuz öğrenci davranışlarının görülmesini engelleyebilecek kural ve uygulamalara da sahiptir (Aloe vd., 2014; Emmer, Evertson ve Anderson, 1980). Sınıf yönetimi öz-yeterliği, öğretmenin sınıfta gerekli düzenlemeleri yaparak ve tüm öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse katılımlarının sağlanması konusunda kendisini yetkin hissetmesidir (Aloe vd., 2014; Emmer, 1990; Emmer ve Stough, 2001).

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelendiği bir çalışmada; öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Özaydın, Çavaş ve Cansever, 2017). Yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançları bakımından kendilerini yeterli buldukları ve yine sınıfta ortamında dersi olumsuz etkileyebilecek öğrenci davranışlarını önleme konusunda da başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Eker, 2014).

Öğretim stratejileri, öğrencilerin kendi kendine bağımsız olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmelerini sağlayan yöntem, teknik ve ilkelerdir. Bu stratejiler öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlarken, uygularken ve sonuçlarını değerlendirirken nasıl bir yol izleyecekleri konusunda öğrencilere yol gösterir (Gülev, 2015; Katims ve Harris, 1997). Stratejiler, öğrencilerin öğretim amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırdığı için kullanılmaktadır. Ayrıca belirlenen amaçlara göre uygun stratejilerin kullanılması öğretim hedeflerine ulaşma noktasında büyük önem taşımaktadır (Gülev, 2015; Tan, 2012)

Öğrencilerin derse motivasyon ve katılımının artması sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Olumsuz davranışların azalmasıyla sınıf kontrolünü daha kolay bir şekilde sağlayan öğretmenler böylece enerjilerinin büyük çoğunluğunu öğretim uygulamalarına harcamaktadırlar (Tanrıverdi, 2018). Yapılan bir çalışmada bilişim teknolojileri öz-yeterliğine sahip olan öğretmenlerin derslerini daha aktif bir şekilde işleyerek öğrencilerinin ilgi ve derse katılım düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin derse katılımlarının artması ve derslerin daha verimli gerçekleşmesinin nedeni olarak ise öğretmenlerin akıllı tahtalarda uygun olan yazılımları kullanmaları olduğu belirtilmiştir (Erginbaş, 2009). Yine yapılan başka bir araştırmada ise bilişim teknolojileri öz-yeterliğine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilgi ve katılımının artmasının yanı sıra sınıf içerisinde görülen disiplin sorunlarında da azalmasına sebep olduğu dolayısıyla etkili bir sınıf yönetimi sağlandığı belirtilmiştir (İlhan, 2011; Muir-Herzig ve Rozalind, 2004; Sandholtz, Ringstaff ve Dwyer, 1990).



Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerin yıllardır kullandıkları klasik öğretim yöntemlerine de çok fazla alternatifler getirilmiştir. Öğretmen merkezli eğitim ortamlarında bireyler pasif dinleyici konumundayken, yeni teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanılmasıyla birlikte öğrenciler öğrenme etkinliklerinin merkezine alınabilmektedir (Kamil, 2018). Öğrenci merkezli öğretim ile birlikte öğretmenden ziyade öğrencilerin aktif hale gelmesi sınıf yönetimi uygulamalarının önemini arttırmıştır. Teknolojinin öğretim süreçlerine entegre edilmesinin amacı bireylerin öğrenme seviyelerini yükselterek onlara daha kaliteli bir eğitim sunabilmektir (İlhan, 2011). Earle (2002)'e göre teknolojinin öğretim süreçlerine entegre edilebilmesi içerik ve uygun öğretim stratejilerinin seçimiyle ilişkilidir. Teknolojik araçların öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılması, bu araçların öğretim stratejileriyle birleştirilerek uygun içeriklerin belirlenmesiyle mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanması öğretim yöntem uygulamalarını kolaylaştırırken derslerin zevkli bir şekilde geçmesine neden olmaktadır (Tanrıverdi, 2018). Yapılan bir araştırmada yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, derslerinde farklı yöntemlerden yararlanarak uygun araç-gereçlerin kullanılmasıyla öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştirme eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının teknoloji destekli işlenen derslerde çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin bilişim teknoloji özgüveninin teknoloji destekli sınıf yönetimleri üzerinde belirli bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Uçar, 2017). Bununla yanında öğretmen merkezli bir öğretim sürecinde sınıf içerisindeki etkinliklere yardımcı olması amacıyla teknolojinin kullanılmasının etkili olduğu, kullanılacak olan materyal ve etkinliklerin öğrenciler tarafından özümsebilmesinin öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki becerisine bağlı olduğu belirtilmiştir (Leidner ve Jarvenpaa, 1995). Bu durum bilişim teknolojileri özgüveni düşük öğretmenler üzerinde bilişim teknolojilerini derste kullanmama baskısı oluşturabilir (Uçar, 2017). Ertmer (1999), öğretmenler öğrencilerinin öğrenme çıktılarında pozitif yönde farklılıklar ortaya çıkarmak amacıyla derslerinde teknolojiyi entegre ediyorlar ise, yazılımları konulara entegre etme, müfredatı teknoloji ile yeniden dizayn etme ve teknoloji kaynaklarını

öğrencilerin etkili bir şekilde kullanabilmesi için yardımcı olabilme gibi yeterliliklere sahip olması gerekliliğini savunmuştur.

## 2.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

### 2.2.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Çalışmalar

Sağlam'ın (2018) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişki tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 376 adet öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda mesleki kıdem, görev, yaş ve cinsiyetin duygusal zeka dışındaki diğer değişkenler ile anlamlı bir düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülürken, eğitim düzeyinde diğer değişkenlerin hiçbiriyle anlamlı düzeyde herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Öz-yeterlik inancı, duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerileri değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenleri duygusal zeka ile öz-yeterlik inancının öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulama becerilerinin %48'ini belirttiğini ve bu iki değişkenin modele anlamlı katkısının olduğu görülmüştür (Sağlam, 2018).

Akkuş (2018) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlik düzeyleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemleri kullanarak yaptığı bu çalışmada 309 öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak öz-liderlik algılarının yüksek olduğu, yine kadın öğretmenlerin erkeklere göre öz-liderlik algı düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin branşlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, mesleki kıdem olarak ilk ile son dönemdeki öğretmenlerin ara dönemdekilere göre tüm alt boyutlarda öz liderlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akkuş, 2018).

Sevce'nin (2017) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, kıdem, çocuk sahibi olma-olmama, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla betimsel tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 571 sınıf öğretmeninden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi ve sınıf içerisinde etkili bir iletişimin sağlanabilmesi

konusunda kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılırken, okul türü, mesleki kıdem ve çocuk sahibi olup olmama gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır (Sevce, 2017).

Büyükuysal'ın (2016) İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini ve kişilik tiplerini belirleyerek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 153 öğretmenden verileri toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler sınıf yönetiminde sırasıyla demokratik, otokratik, ilgisiz yaklaşımları kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Sorumluluk sahibi, yumuşak başlı, yeni deneyimlere açık olan dışa dönük öğretmenlerin daha çok demokratik bir sınıf anlayışını benimsedikleri, duygusal açıdan tutarsızlık davranışlar sergileyen öğretmenlerin ise genellikle otokratik bir sınıf yönetimine sahip oldukları, 11 ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerinde daha çok dışa dönük davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Büyükuysal, 2016).

Karaman'ın (2016) öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ve mesleki profesyonelliklerinin yaş, cinsiyet, medeni hal, mezun olunan okul türleri, sosyo-ekonomik durum, kıdem, okulda çalışma süresi, branş ve sınıf kademelerine ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 237 adet öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında yeterlilikleri, çalışmış oldukları okul türüne ve branşlarına göre farklılık gösterirken, mesleki açıdan profesyonellik düzeyleri noktasında bir farklılık görülmediği belirlenmiştir (Karaman, 2016).

Parlar, Cansoy ve Türkoğlu'nun (2016) öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarının düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 800 öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının eğitim düzeylerine, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılaştığı görülürken öğretmenlerin öz-yeterlik ve sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle sınıf yönetimi

stratejileri algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Parlar, Cansoy ve Türkoğlu, 2016).

Bozbaş'ın (2015) matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 142 matematik öğretmeninden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılırken, sınıfın fiziksel ve davranışların düzenlenmesinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bizzat kendilerini daha yeterli gördükleri, hizmet süresi fazla öğretmenler ise plan-program etkinlikleri konusunda kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler sınıfta öğrenci ne kadar az olursa sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi konusunda kendilerini o derece yeterli gördüklerini belirtmişlerdir (Bozbaş, 2015).

Bozbaş'ın (2015) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algılarını belirlemeyi ve bu öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi beceri algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı bu çalışmada 281 sınıf öğretmeninden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yaş ile hizmet sürelerinin öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde anlamlı farklılık oluşturduğu, sınıf mevcudunun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında da anlamlı farklılık oluşturduğu, yaş değişkeninde 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerle 35 yaş üstü öğretmenler arasında farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hizmet süreleri açısından bakıldığında ise 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılığın yine anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarla öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (Bozbaş, 2015).

Semerci'nin (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz-yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve sınıf yönetimi becerilerini, öz yeterlik algılarını ve mesleki motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 479 tane öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf

yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları, sınıf yönetimi becerileri ve mesleki motivasyonları, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında mesleki motivasyon ile öz-yeterliliğin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine anlamlı yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Semerci, 2015).

Yaşar'ın (2008) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının uyguladıkları müfredat yaklaşımı ile uyumlu olup olmadığını incelemek amacıyla betimleyici ve yordayıcı istatistiksel yöntemler kullanarak yaptığı bu çalışmada 265 öğretmenden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih ettikleri bu yaklaşımın yapılandırmacı yaklaşıma uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sertifika programı sayısı, branş, sınıf mevcudu ve mesleki kıdem gibi bazı değişkenlerin öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlarda etkili olduğu; cinsiyete göre ise herhangi bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Yaşar, 2008).

Savran'ın (2002) fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma 584 öğretmen adayından veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inançlarına bakıldığında ise dersin yönetilmesi boyutunda daha disiplinli bir yaklaşım sergilerken insan yönetimi boyutunda disiplinli olmayan bir yaklaşım sergiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmen adaylarının insan yönetiminde daha çok disiplinli olmayan bir yaklaşıma sahipken, ders yönetiminde ise daha disiplinli yaklaşım gösterdikleri bu çalışmada belirlenmiştir (Savran, 2002).

### **2.2.2. Sınıf Yönetimi Profili ile İlgili Çalışmalar**

Yaşar'ın (2016) sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi profillerini ve zorbalığı algılama düzeylerini belirleyerek, sınıf yönetimi profilleri ile zorbalığı algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişki tarama modelinde

yaptığı bu çalışmada 422 sınıf öğretmeninden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerinin sınıflarda zorba davranışların görülmesiyle arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, yaşı genç, ücretli olarak görev yapan, sınıf mevcudu bakımından kalabalık ve çalışma süreleri kısa olan öğretmenlerin sınıflarında ortamlarında daha fazla zorbalığın görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenler sınıflarında daha çok takdir edilen profili kullanırken, aynı zamanda derslerinde bu profili kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin birbirlerine zorbaca davranışlarda bulunma sıklığında da oldukça azalma olduğu belirlenmiştir. Zorbaca davranışlar en az Takdir Edilen Profilin kullanıldığı sınıflarda görülürken en fazla ise Aldırmaz Sınıf Profiline uygulandığı sınıflarda görüldüğü tespit edilmiştir (Yaşar, 2016).

Ekici ve Kurt'un (2014) öğretmen adayların disiplin öz-yeterlik algılarını sınıf yönetimi profillerine göre analiz etmek amacıyla tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 165 öğretmen adayından veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenirken, öğretmen adaylarının en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Disiplin öz-yeterlik algılarının kız öğretmen adayları yönünde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken, genel akademik başarı düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan sınıf yönetimi profillerinin hem cinsiyete göre hem de genel akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Ekici ve Kurt, 2014).

Ekici, Aluçdibi ve Öztürk'ün (2012) biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelemek amacıyla betimsel tarama modelinde yaptığı bu çalışmada 110 biyoloji öğretmeninden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullandıkları belirlenirken, kadın öğretmenler en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri, erkek öğretmenlerin ise en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete ve kıdeme göre yapılan değerlendirme sonucunda, biyoloji öğretmenlerinin

sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, 2012).

### **2.2.3. Teknoloji Destekli Sınıflarda Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Tanrıverdi'nin (2018) bilişim teknolojilerinin sınıf yönetimine etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanarak yaptığı bu çalışmada 20 öğretmenin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Araştırama sonucunda bilişim teknolojilerinin, sınıf yönetimine olumlu etkilerinin olduğu belirtilerek derslerinde teknolojiyi kullanabilen öğretmenlerin zamanlarını daha etkili kullandığı, teknoloji ile derslerin akışını desteklediği, öğretim yöntem ve tekniklerini destekleyici olarak teknolojiyi kullandıkları ve hedef kazanımlara teknoloji aracılığıyla daha kolay ulaştıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca teknolojiyle iç içe halinde olan öğretmenler günümüz gereksinimlerini gerçekleştirmenin yanında olumlu bir ders yöntemi sağlayarak öğrencilerin daha kaliteli bir öğretim süreci geçirmelerine neden olduğu da belirtilmiştir (Tanrıverdi, 2018).

Uçar'ın (2017) ortaokul düzeyinde öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını teknoloji destekli işlenen derslerde çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanarak yaptığı bu çalışmada 171 branş öğretmenin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi algıları üzerinde cinsiyet ve öğretim alanının etkisi olmadığı görülürken, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin etkisine bakıldığında 5 ile 7 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu 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 (Uçar, 2017).

Oflaz'ın (2016) sınıf yönetimi kapsamında eğitsel bir sosyal ağın ilkökul öğrencilerinin eğitiminde etkili olarak kullanılabilirliğini incelemek amacıyla karma araştırma yöntemi kullanarak yaptığı bu çalışmada 51 öğrenciden veriler toplanarak

analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitsel amaçlı sosyal ağların sınıf yönetimine faydalı bir araç olduğu, öğrenciler arasındaki iletişimin artmasını sağladığı ve öğrenciler arasında paylaşmayı arttırdığı gibi sonuçlarına ulaşılmıştır (Oflaz, 2016).

Arat'ın (2015) ortaokullarda kullanılan BİT'in öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanarak yaptığı bu çalışmada 15 öğretmenin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler BİT'in sınıf yönetimlerine olumlu katkılar sağladığını, bu nedenle öğretim süreçlerinde BİT kullanımına yatkın oldukları belirlenirken, öğretmenler BİT ile öğrenmelerin daha kalıcı olduğu, öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse katılımlarını arttırdığı, sınıf içerisinde olumlu bir atmosferin oluşmasına yardımcı olduğu, öğretmenlere zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak zamandan kazanç sağladığı, sınıfta olumsuz davranışların görülme sıklığını azalttığı ve dolayısıyla daha kolay ve etkili bir sınıf yönetimi gerçekleşmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arat, 2015).

Albayrak'ın (2014) FATİH Projesi kapsamındaki okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetimine etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanarak yaptığı bu çalışmada 15 öğretmenin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre etkileşimli tahtalarla yapılan derslerin sınıf yönetimine geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkiler sağladığı belirtilirken, etkileşimli tahtaların öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu arttırdığı, zamanın etkili kullanılmasına neden olarak zamandan tasarruf sağladığı, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlayarak sınıfta iletişimi arttırdığı gibi olumlu etkilere neden olurken teknik arızalar sebebiyle zaman kaybı olması, yeterli içeriklerin sağlanamaması ve öğrencilerin tabletlerinin ders dışı amaçlarda kullanması gibi bazı olumsuzluklara da neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Albayrak, 2014).

Sabancı, Ozyıldırım ve İmsir'in (2014) BİT'in sınıf yönetimine etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanarak yaptığı bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ve deneyimleri alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre derslerde kullanılan BİT'in sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, istenmeyen öğrenci davranışlarının sınırlandığı, olumlu bir sınıf ortamının oluşmasına katkı



sağladığı, öğretmenlerin daha etkili bir öğretme süreci gerçekleştirdiği, öğretmenlerin liderlik özelliklerini desteklediği, zamanın etkili kullanılmasını sağlayarak tasarruf sağlandığı ve dolayısıyla daha fazla aktivite yapma fırsatı verdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Sabancı vd., 2014).

İlhan'ın (2011) sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde betimsel olarak yaptığı bu çalışmada 300 sınıf öğretmeninden veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerilerine sahip olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılrken, sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algıları ile sınıf yönetimi becerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermezken, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde etki ettiği belirtilmiştir (İlhan, 2011).

#### **2.2.4. Literatür Özeti**

Literatürde sınıf yönetimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet, yaş, kıdem, medeni hal, çocuk sahibi olma-olmama, sosyo-ekonomik durum, kişilik özellikleri, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, branş, öz-yeterlik ve FATİH Projesi gibi pek çok değişkenin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi incelenmiştir (Bozbaş, 2015; Büyükuysal, 2016; Sevce, 2017; Karaman, 2016). Yine literatür incelendiğinde BİT'in eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte teknolojinin sınıflara etkisi üzerine pek çok çalışma olmasına rağmen (Tanrıverdi, 2018; Arat, 2015; Sabancı vd., 2014; Albayrak, 2014), öğretmen algılarına göre teknoloji destekli öğretim yapılan sınıflarda teknolojinin sınıf yönetimine etkileri üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sınırlı sayıdaki bu araştırmalarda ise öğretmenlerin teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algıları cinsiyet, öğretim alanı, mesleki deneyim, teknoloji entegrasyonu inancı, bilişim teknolojileri özgüveni ve etkinlik yönetimi özgüveni gibi değişkenler açısından ele alındığı bazı faktörlerin ele alınmadığı gözlemlenmiştir (Uçar, 2017). Bu çalışmada teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları okul türü, ortalama öğrenci sayısı, ders yükü, teknoloji destekli işlenen ders saati,

derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ve sınıf yönetimi profilleri gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

## YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada BİT'in ders süreçlerinde kullanıldığı derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi alguları ile ilişkili değişkenleri belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birlikte değişim meydana gelip gelmediğini ve bunun düzeyini tespit etmeyi amaçlar (Karasar, 2004). Bu model, birden fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirtmeyi amaçlanmaktadır. Bu araştırma çerçevesinde belirlenen araştırma sorularıyla ilgili hipotezler ile değişkenler arasındaki ilişkiler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Varsayılan Araştırmanın Modeli

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma çeşitli illerde görev yapan %44.66'sını (163) erkek ve %55.34'ünü (202) kadın olmak üzere toplamda 365 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve çalışma gurubuyla ilgili detaylı bilgi Tablo 1'de gösterilmiştir.

*Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete ve okul türüne göre dağılımı*

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	202	%55.34
	Erkek	163	%44.66
	Toplam	365	100.00
Okul Türü	İlkokul	92	25.20
	Ortaokul	120	32.88
	Lise	153	41.92
	Toplam	365	100.00

Tablo 1'e göre katılımcıların büyük bölümü Lise düzeyinde (%41.92) görev yapmaktadır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin %32.88'i ortaokul ve %25.20'si ilkokul düzeyinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki ve ders süreçlerine ilişkin değişkenler ayrıntılı olarak Tablo 2'de sunulmuştur.

*Tablo 2: Mesleki ve ders süreçlerine ilişkin değişkenler*

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Kıdem	1.00	36.00	12.56	7.96
Ort. Öğr. Sayısı	5.00	60.00	26.33	7.72
Ders yükü	5.00	50.00	25.94	7.68
Teknoloji Destekli Yürütülen Ders Saati	.00	40.00	12.12	9.70

Katılımcı öğretmenlerin kıdem düzeyi incelendiğinde ortalama 12.56 yıllık bir mesleki tecrübeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin okullarda ortalama öğrenci sayısı 26.33'tür. Bununla birlikte öğretmenlerin haftalık ders yükü ortalama 25.94 saat iken teknoloji destekli yürüttükleri ortalama ders saati 12.12'dir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin yarısına yakınında derslerinde teknoloji kullandıkları anlaşılmaktadır.

### 3.3. Verileri Toplama Araçları

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve 4 farklı ölçek kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi formu**, katılımcıların çeşitli demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, branş, ortalama öğrenci sayısı, okul türü, haftalık ders yükü ve haftalık teknoloji destekli işlenen ders saati süresi değişkenlerine ilişkin 8 madde yer almaktadır (Bkz. Ek-1).

**Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği (SYPÖ):** Ekici (2004) tarafından Türkçeye tercüme edilen “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” toplamda 12 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek-1). Her sınıf yönetimi profili için toplam üçer madde yer almaktadır. 5’li likert tipi kullanılarak hazırlanan maddeler, “Kesinlikle Aynı Fikirdeyim (5 puan), Aynı Fikirdeyim (4 puan), Kararsızım (3 puan), Aynı Fikirde Değilim (2 puan), Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim (1 puan)” olarak derecelendirilmiştir. Katılımcılar her maddeye 1 ile 5 arasında değer verebilmektedir. Buna göre yanıtlayanların sınıf yönetimi profil ölçeğinde en düşük 12 en yüksek 60 puan alırken ayrıca her bir alt profil için en düşük 3 en yüksek 15 puan değer almaktadır. Genelinin alfa güvenilirlik değeri .87 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili (OSYP) için .82, takdir edilen sınıf yönetimi profili (TESYP) için .80, başıboş sınıf yönetimi profili (BSYP) için .84 ve aldırma sınıf yönetimi profili (ASYP) için .78 olarak hesaplanmıştır.

**Derste Teknoloji Kullanımının Etkililiğine Yönelik İnanç Ölçeği (DTKEYİÖ):** Uçar (2017) tarafından Türkçe’ye “Derste Teknoloji Kullanımının Etkililiğine Yönelik İnanç Ölçeği” geliştirilmiştir (Bkz. Ek-1). Toplamda 11 maddeden oluşan bu ölçeğin maddelerinden biri .50 değeri üzerinde olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. 2’si ters çalışan toplamda 10 maddeden oluşan derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ölçeği 3 faktör altında ayrılmaktadır. Bu faktörler; “Öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiği” (ÖÖTE), “Teknolojinin sunduğu fırsatlar” (TSF) ve “Teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar” (TKYOİ) dir. Öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiği alt boyutunda 3 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .72 ile .79 arasında değişmekle birlikte % 24.71 varyansa sahiptir. Teknolojinin sunduğu fırsatlar alt boyutunda 4 madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .77 arasında değişmekle birlikte % 23.41 varyansa sahiptir. Teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar alt boyutunda ise 3 madde

bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .65 ile .71 arasında değişmekle birlikte % 14,31 varyansa sahiptir. Derste Teknoloji Kullanımının Etkililiğine Yönelik İnanç Ölçeği toplamda % 62,43 varyansa sahiptir.

***Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeği (TKSYEÖ):*** Yıldız-Durak ve Sarıtepeci (2017) tarafından geliştirilmiştir (Bkz. Ek-1). Toplamda 9 maddeden oluşan Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeğinde 5 ters madde yer almaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta olup ölçeğin her bir alt boyutunda 3'er madde yer almaktadır. "Sınıfın düzeninin ve öğretimin yönetimi (SDÖY)" alt boyutunun toplam varyansa katkısı %26.73, "zaman yönetimi (ZY)" alt boyutunun %26.42 ve "sınıf içi ilişki ve davranış yönetimi (SİDY)" alt boyutunun %16.82'dir. Beşli likert derecelendirme kullanılan bu ölçekte katılımcılar tarafından her bir madde "5=tamamen katılıyorum, 4=katılmıyorum, 3=kararsızım, 2=katılmıyorum, 1=kesinlikle katılmıyorum" seçenekleri ile değerlendirilmektedirler. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan iç güvenirlik kat sayısı 92 olarak belirlenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu çalışma çerçevesinde gönüllü öğretmenlerden veri toplamak için çevrim-içi form oluşturulmuş ve bu çeşitli ortamlarda (Forumlar, sosyal medya öğretmen toplulukları vb.) paylaşılmıştır. Paylaşılan forma toplam 366 öğretmen geri dönüş yapmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı analizler ile doğrusal hiyerarşik regresyon kullanılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005). Ayrıca cinsiyet, branş ve okul türü kategorik değişkenler "dummy (yapay)" değişken olarak isimlendirilen yapay değişkenlere dönüştürülmüşlerdir. Cinsiyet kadın ve erkek olmak üzere iki kategori olup "erkek" kategorisi "0" olarak kodlanarak yapay değişkene dönüştürülmüştür. Branş kategorisinde alan yazın taraması sonrasında "Bilişim Teknolojileri" kategorisi "0" olarak kodlanarak yapay değişken yapılmıştır. Ayrıca üç kategoriden oluşan okul

türü değişkeninde lise kategorisi “0” olarak kodlanmış ve dummy değişkene dönüştürülmüştür.

Çalışma verileri incelendiğinde bağımsız değişkenler ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır ve elde edilen puanların dağılımı normallik varsayımını karşılamaktadır. Bununla birlikte bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık varsayımı kontrol edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılık varsayımının karşılanması için VIF değerinin 10’dan küçük, tolerans değerinin .10’dan daha büyük ve değişkenler arasındaki ilişkinin .80’den daha küçük olması gerekir (Field, 2013). Çalışma verileri ile yapılan hesaplama sonucunda VIF değerinin 1.02 ile 2.66 arasında, tolerans değerinin .34 ile .96 arasında ve değişkenler arasındaki korelasyon değerinin .01 ile .77 arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre değişkenler arasında çoklu bağlantılık problemi olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak veri setinin doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi varsayımları karşıladığı belirlenmiştir. Bu analizde bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen bağımsız değişkenler bloklar halinde regresyona dahil edilir. Her blok kendisinden sonra gelen blok için kontrol değişkeni olarak ele alınır. Hiyerarşik regresyonda bağımsız değişkenlerin regresyona hangi sıraya göre dahil edileceği yapılan alan yazın taraması sonucunda tespit edilmiştir.

## BULGULAR

### 4.1. Betimsel Bulgular

Bu çalışmada katılımcı algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçekler DTKEYİÖ, SYPÖ ve TKSYEÖ ölçekleri 5’li likert tipi ölçeklerdir. Ölçeklerde yer alan madde puanlaması 1 ile 5 arasında derecelendirilmektedir. En düşük puan 1 en yüksek puan 5 olarak belirlenmiştir. Bu puanlar arasındaki farkı cevap sayısı olan 5’e bölünerek, aralık değeri .80 olduğu belirlenmiştir (Gökçearslan ve Günbatır, 2012). Aralık değerine göre her bir anket maddesi için yorum ölçütleri 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek” ve 4.21-5.00 “çok yüksek”

olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla ilgili betimsel istatistiki bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

*Tablo 3:Betimsel Bulgular*

<b>Ölçekler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>\bar{X}/k^*</math></b>	<b>Ss</b>
<b>DTKEYİ</b>	<b>10</b>	<b>17.00</b>	<b>50.00</b>	<b>38.79</b>	<b>3.88</b>	<b>6.12</b>
<i>ÖÖTE</i>	3	3.00	15.00	12.79	4.26	2.77
<i>TSF</i>	4	4.00	20.00	16.49	4.12	3.23
<i>TKYOİ</i>	3	3.00	14.00	8.43	2.81	1.84
<b>SYPÖ</b>	<b>12</b>	<b>12.00</b>	<b>60.00</b>	<b>39.30</b>	<b>3.28</b>	<b>6.71</b>
<i>OSYP</i>	3	3.00	15.00	8.74	2.91	2.10
<i>ASYP</i>	3	3.00	15.00	8.06	2.69	2.40
<i>TESYP</i>	3	3.00	15.00	11.96	3.99	2.42
<i>BSYP</i>	3	3.00	15.00	10.54	3.51	2.36
<b>TKSYE</b>	<b>9</b>	<b>12.00</b>	<b>45.00</b>	<b>33.71</b>		<b>6.15</b>
<i>SDÖY</i>	3	3.00	15.00	11.49	3.83	2.52
<i>ZY</i>	3	3.00	15.00	10.82	3.61	2.41
<i>SİDY</i>	3	3.00	15.00	11.40	3.80	6.15

\*k: Ölçek ya da ölçek alt boyutunda yer alan madde sayısı

Tablo 3’e göre katılımcı öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik inançlarının yüksek ( $\bar{X}/k=3.88$ ,  $Ss= 6.12$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek alt boyutlarından en yüksek ortalama ÖÖTE ( $\bar{X}/k=4.26$ ,  $Ss= 2.77$ ) alt boyutundadır. Buna karşın teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar (TKYOİ) alt boyutunda puan ortalaması diğer alt boyutlara göre görece daha düşüktür.

Katılımcıların sınıf yönetimi profili ölçeği puan ortalaması orta ( $\bar{X}/k=3.28$ ,  $Ss= 6.71$ ) düzeyde kalmıştır. SYPÖ alt boyutlarından en yüksek ortalama TESYP alt ölçeğinde ( $\bar{X}/k=3.99$ ,  $Ss= 2.42$ ) elde edilmiş olup en düşük ortalama ise ASYP alt

ölçeğindedir ( $\bar{X}/k=2.69$ ,  $Ss=2.40$ ). Buna göre katılımcıların takdir edilen ve başıboş sınıf yönetimi profili algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın otoriter ve aldırılmaz sınıf yönetimi algılarının görece daha düşük olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri ölçeği puan ortalaması yüksek ( $\bar{X}/k=3.75$ ,  $Ss= 6.15$ ) düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Ölçek alt boyutlarından en yüksek ortalama SDÖY alt ölçeğinde ( $\bar{X}/k=3.83$ ,  $Ss= 2.52$ ) elde edilmiş olup en düşük ortalama ise ZY alt ölçeğindedir ( $\bar{X}/k=3.61$ ,  $Ss=2.41$ ). Buna göre teknoloji kullanımında sınıfın düzeninin ve öğretimin yönetiminin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın zaman yönetiminin görece daha düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi İle İlişkili Değişkinlerin İncelenmesi

Bu çalışmada öğrenme öğretme süreçlerinde teknoloji kullanılan derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenmesi amacıyla doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’da sunulmuştur.

Tablo 4:Doğrusal Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Adım 1-2-3

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri		
		$\beta$	T	p
1	Cinsiyet	.01	.17	.86
	<b>R=.009, R<sup>2</sup> =.000, F(363,1)=.029, Sig.=.864</b>			
2	Cinsiyet	.00	.08	.94
	Kıdem	-.00	-.03	.99
	Branş	.03	.63	.53
<b>R=.035, R<sup>2</sup> =.001, F(361,3)=.149, Sig.=.930</b>				
3	Cinsiyet	.02	.44	.66
	Kıdem	.01	.17	.87
	Branş	-.03	-.54	.59
	Okul Türü	.14	2.66	.01*
	Ort. Öğrenci Sayısı	-.06	-1.09	.28
	Ders Yüğü	-.14	-2.59	.01*
	Teknoloji destekli işlenen ders saati	.22	3.95	.00*
<b>R=.266, R<sup>2</sup> =.071, F(357,7)=3.877, Sig.=.000</b>				



Tablo 4 hiyerarşik regresyon sonucuna göre Model 1 ( $R=.009$ ,  $R^2 =.000$ ,  $p>.05$ ) ve Model 2 ( $R=.035$ ,  $R^2 =.001$ ,  $p>.05$ ) anlamlı değildir. İlk iki modelin açıklanan varyansa katkısı %0,1'dir. Buna karşın üçüncü modelde okul ve ders süreçleri ile ilgili değişkenlerinin hiyerarşik regresyona dahil edilmesinin açıklanan varyansa katkısı %7.3'tür. Buna göre model 3 anlamlıdır ( $R=.266$ ,  $R^2 =.071$ ,  $p<.05$ ). Hesaplanan regresyon katsayıları dikkate alındığında Model 3'te teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi üzerindeki görece etkileri önemli olan değişkenler sırasıyla; teknoloji destekli işlenen ders saati, okul türü ve ders yükü olarak sıralanmaktadır.

Tablo 5: Doğrusal Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Adım 4

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri		
		$\beta$	T	p
4	Cinsiyet	.04	.89	.37
	Kıdem	.02	.36	.72
	Branş	-.06	-1.17	.24
	Okul Türü	.04	.86	.39
	Ort. Öğrenci Sayısı	-.06	-1.39	.17
	Ders Yükü	-.08	-1.62	.11
	Teknoloji destekli işlenen ders saati	.09	1.88	.06
	Öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiği	.40	5.65	.00*
	Teknolojinin sunduğu fırsatlar	.07	1.00	.32
	Teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar	-.29	-6.64	.00*
<b>R=.588, R<sup>2</sup> =.346, F(354,10)=18.715, Sig.=.000</b>				

Tablo 5'e göre hiyerarşik regresyon sonucuna göre Model 4 ( $R=.588$ ,  $R^2 =.346$ ,  $p<.05$ ) olarak bulunmuştur. Buna göre model 4 anlamlıdır ( $R=.558$ ,  $R^2 =.311$ ,  $p<.05$ ). Bu modelde derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inancı ile ilişkili değişkenlerin hiyerarşik regresyona dahil edilmesinin açıklanan varyansa katkısı %27,5'dir. Hesaplanan regresyon katsayıları dikkate alındığında Model 4'te teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetimi üzerinde görece etkisi önemli olan değişkenler "teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar" ve "öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiği"dir.

Tablo 6: Doğrusal Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi Adım 5

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri		
		$\beta$	T	p
5	Cinsiyet	.06	1.30	.20
	Kıdem	.03	.75	.46
	Branş	-.03	-.60	.55
	Okul Türü	.00	.01	.99

Ort. Öğrenci Sayısı	-.06	-1.40	.16
Ders Yüğü	-.05	-1.12	.26
Teknoloji destekli işlenen ders saati	.08	1.67	.10
Öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiğı	.40	5.76	.00*
Teknolojinin sunduğı fırsatlar	.10	1.39	.17
Teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar	-.25	-5.77	.00*
Otoriter sınıf yönetimi profili	-.08	-1.44	.15
Aldırmaz sınıf yönetimi profili	-.16	-3.29	.00*
Takdir edilen sınıf yönetimi profili	.15	2.45	.02*
Başıboş sınıf yönetimi profili	-.12	-2.05	.04

**R=.625, R<sup>2</sup> =.391, F(350,14)=16.037, Sig.=.000**

Tablo 6 hiyerarşik regresyon sonucuna göre Model 5 ( $R=.625$ ,  $R^2 =.391$ ,  $p<.05$ ) anlamlıdır. Bu modelde sınıf yönetimi profillerinin hiyerarşik regresyona dahil edilmesinin açıklanan varyansa katkısı %4.5'dir. Hesaplanan regresyon katsayıları incelendiğinde, teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetimi üzerindeki görelî etkisi önemli olan değişkenler sırasıyla; teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar, öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiğı, aldırmaz sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili olarak sıralanmaktadır.

Derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç değişkeninin regresyona dahil edildiğı Model 4 ( $R=.588$ ,  $R^2 =.346$ ,  $p<.05$ ) teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetiminin en önemli yordayıcısıdır. Hiyerarşik regresyon analizinin ilk dört adımıyla birlikte Model 5 öğretmenlerin teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetimi algılarının %39.1'ini açıklamaktadır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 164 kadın, 202 erkek olmak üzere 366 öğretmenin katılımı ile toplanan verilerin analiz sonuçları bu kısımda ele alınmıştır. Öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik inancı, sınıf içerisinde benimsedikleri sınıf yönetimi profili ve teknoloji kullanımının sınıf yönetimleri üzerindeki etkileri betimlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik inançlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Derslerde teknoloji kullanımına yönelik inançların alt boyutlarının

etkisi sırayla “teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar” ve “öğrenme-öğretmede teknoloji etkililiği”dir. Buna karşın katılımcıların sınıf yönetimi profili ölçeği puan ortalamasının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi profilleri alt boyutları incelendiğinde teknoloji destekli derslere etkisi sırayla aldırılmaz sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili olarak tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin teknoloji kullanımının sınıf yönetimine etkileri ölçeği puan ortalaması yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalama puan sınıfın düzeninin ve öğretimin yönetimindedir. Buna karşın zaman yönetimi alt boyutunda puan ortalamalarının görece daha düşük olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında teknoloji kullanılan eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının önemli yordayıcılarını belirlemek amacıyla ilgili literatür bağlamında 5 model oluşturulmuş olup bu modellerle ilişkili olarak ele alınan 5 hipotez test edilmiştir.

### **5.1. Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi ve Cinsiyet**

Çalışmanın bulgularına göre cinsiyet değişkeni ve teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiş olup H1 hipotezi reddedilmiştir. Buna göre kadın ve erkek katılımcıların teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetimi becerilerinin benzer olduğu söylenebilir. Benzer şekilde BİT’in ders süreçlerinde kullanımının sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının benzer olduğu bulgusu raporlanmıştır (Akın ve Koçak, 2007; Yıldız- Durak ve Saritepeci, 2017). Buna göre cinsiyetin, teknoloji kullanılan eğitim ortamlarında sınıf yönetiminin önemli bir yordayıcısı olmadığı söylenebilir.

### **5.2. Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi ve Mesleki Değişkenler (Kıdem, Branş)**

Çalışmanın bulgularına göre mesleki değişkenler (branş, kıdem) ile teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (H2). Bulgular incelendiğinde branşın

teknoloji destekli sınıflarda sınıf yönetimi üzerinde bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Nitekim bu sonucu destekler nitelikte Uçar (2017) çalışmasında BİT'in etkin olarak kullanıldığı derslerde sınıf yönetimi üzerinde branşın etkisi olmadığını raporlamıştır. Buna karşın Köse (2010)'nin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrenim görülen branşa göre katılımcıların sınıf yönetimine yönelik görüşlerin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan farklılığın temel nedenin çalışmanın öğretmen adayları ile yürütülmüş olmasından kaynakladığı söylenebilir. Sınıf yönetimi ile ilgili pratik deneyime sahip olmayan ya da sınırlı düzeyde bir deneyime sahip olan ve edindikleri deneyimlerin öğrenim gördükleri bölüme göre değişiklik göstermesi olası olan öğretmen adayları ile hizmet-içi öğretmenlerle yapılan çalışmalar arasında böyle bir farklılık olması olası bir durumdur (Köse, 2010). Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda branşın sınıf yönetimi üzerinde yordayıcı etkisinin çalışma grubuna göre değişiklikler gösterdiği söylenebilir.

Öte yandan katılımcıların kıdemleri ile teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır (H2). Bu sonucu destekler biçimde Oliver (2007), mesleki deneyimin öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki becerilerini doğrudan doğruya arttıran bir etken olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca derslerin etkileşimli tahtayla işlenmesinin sınıf yönetimi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerdeki farklılığın öğretmenlerin sınıf yönetimlerini etkilemediği belirlenmiştir (Kamil, 2018). Buna karşın ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmayla çelişen çalışmalarda mevcuttur. Nitekim Uçar (2017) öğretmenlerin teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi algılarının mesleki deneyim açısından incelendiği çalışmasında 5-7 yıl deneyimi olan öğretmenlerin 1-4 yıl arası deneyim süresine sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Bir başka çalışmada Yılmaz (2004), acemi ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinlikleri açısından deneyimli öğretmenler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Akan (2016), bu durumla ilgili olarak genç ve mesleki deneyim açısından acemi öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersizlik yaşadığı, öğretmenlerin doğrudan öğretime odaklanmalarından dolayı sınıf içi

istenmeyen davranışları doğru tespit edemediklerini ve öğrencilerin vermek istedikleri mesajları doğru okuyamadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Darlign-Hamond (2000) 1-4 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ilk kırılma döneminde yer aldıkları ve mesleki açıdan en önemli zorlukların yaşandığı dönem olarak ifade etmektedir. Bu çalışmanın literatürdeki çoğu çalışmayla çelişmesinin en temel sebeplerinden biri olarak 1-4 yıl arasında deneyime sahip katılımcı sayısının (n=25) görece az olması gösterilebilir.

### **5.3. Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi ve Okul ve Sınıfla İlgili Değişkenler**

Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bulguları incelendiğinde okul türü, ortalama öğrenci sayısı, ders yükü ve teknoloji destekli işlenen ders saati gibi faktörlerin teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi ile arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (H3). Teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi üzerindeki etkileri önemli olan okul ve sınıfla ilgili değişkenlerin görece etkileri; teknoloji destekli işlenen ders saati, okul türü ve ders yükü olarak sıralanmaktadır.

Okul türü, ortalama öğrenci sayısı, ders yükü ve teknoloji destekli işlenen ders saati gibi değişkenlerin ele alındığı bu çalışmada teknoloji destekli işlenen ders saati süresinin bu değişkenler arasında en önemli yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ele alındığında ders süreçlerinde teknolojiyi daha sıklıkla kullanan öğretmenlerin BİT kullanılan eğitim ortamlarında sınıf yönetimi yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim Lai (2008) ve Tanrıverdi (2018) derslerde teknolojiyi kullanımının öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliğini artırdığını ifade etmektedir.

Okul ve sınıf ile ilişkili değişkenler içerisinde okul türü, teknoloji destekli işlenen ders saati süresinden sonra sınıf yönetimi üzerinde en etkili yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre teknoloji destekli yürütülen derslerde okul türü ve sınıf yönetimi yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna

göre lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ilk ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Benzer nitelikte araştırmalar incelendiğinde yapılan bir araştırma da ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda ortaokul öğretmenlerinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (R. Ekici ve Ekici, 2014). Bu bağlamda ortaöğretim düzeyinde ilköğretim ile karşılaştırıldığında da sınıf yönetimi problemlerinin ciddiyeti ve yoğunluğundaki artışın öğretmenlerin bu farklılığın oluşmasında önemli sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Ortaöğretim düzeyinde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilk ve ortaokul düzeyine göre daha çok görülmesi sınıf yönetimini zorlaştırdığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin sınıf yönetimi uygulamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir (Karaman, 2016). Bunun yanı sıra teknolojinin ders süreçlerinde kullanımı özellikle küçük yaş gruplarında öğrenenlerin dikkat ve ilgisini daha çok çekmektedir (Saritepeci ve Cakir, 2015). Öğrenen dikkat ve ilgisinin derse yöneltilebildiği böyle ortamlarda sınıf yönetimi ile ilgili davranış problemlerinin azalmasının öğretmen algılarındaki bu farklılığın önde gelen sebeplerinden biri olarak gösterilebilir.

Teknoloji destekli işlenen derslerde ortalama ders yükü sınıf yönetimine etkisi incelendiğinde öğretmenlerin haftalık ders yükü ile teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre haftalık ders yükü fazla olan öğretmenlerin teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Genel itibariyle iş yoğunluğunda meydana gelen artış mesleki tükenmişliğe sebep olmaktadır (Christina, B., ve P., 2001; Cordes ve Dougherty, 1993; Yıldız Durak ve Saritepeci, 2019). Öğretmenler için iş yoğunluğunu oluşturan en önemli unsur haftalık ders yüküdür. Ders yükünün fazla olması öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Yıldız Durak ve Saritepeci, 2019). Bu da öğretmenlerin ders sürecinde performans düşüklüğüne neden olduğu söylenebilir. İş performansında meydana gelen düşüş, işe karşı oluşan negatif yönlü davranışlara sebebiyet vermekte ve bunlar da eğitimin verildiği ortama, ailelere, öğrencilere ve hatta tüm topluma yansıyan olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Özyolcu, 2015). Bu durumlar göz önünde

bulundurulduğunda ders yükü fazla olan öğretmenlerin teknoloji destekli sürdürülen derslerde sınıf yönetiminde zorluklar yaşayabileceği söylenebilir.

#### **5.4. Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi ve Teknoloji Kullanımının Etkililiğine Yönelik İnancı**

Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları ile teknoloji destekli yürütülen derslerde teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç ile sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (H4). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ders sürecinde teknoloji kullanımı etkililiğine yönelik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları yüksek olduğu söylenebilir. Benzer nitelikte Sime ve Priestley (2005) derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inancın teknoloji destekli ders süreçlerine girmesiyle birlikte yeterliklerine dönüştürdüğünü belirtmiştir. Yine Karaca (2011) teknoloji entegrasyonu inancının, sınıf yönetimi ile ilişkili olduğu ve özellikle teknoloji entegrasyonu sürecinin de sınıf yönetimi becerilerinden etkilendiği ifade etmektedir. Buna karşın Uçar'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inançlarının teknoloji destekli işlenen derslerdeki sınıf yönetimi algısı üzerinde tek başına anlamlı bir etki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.5. Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi ve Sınıf Yönetimi Profilleri**

Çalışmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ve teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (H5). Teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi profillerinin sınıf yönetimi üzerinde görece etkisi; aldırma sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili, başboş sınıf yönetimi profili ve otoriter sınıf yönetimi profili olarak sıralanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi ile takdir edilen sınıf yönetimi profili arasında pozitif yönde ilişki bulunurken, aldırma sınıf yönetimi profili, otoriter sınıf yönetimi profili ve başboş sınıf yönetimi profili arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna

ulaşlmıştır. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli yürütölen derslerde takdir edici sınıf yönetimi profilini dikkate alan öğretmenlerin diğer profilleri dikkate alan öğretmenlere göre sınıf yönetimi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Teknoloji destekli yürütölen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf yönetimi profilleri arasında en önemli yordayıcının aldırılmaz sınıf yönetimi profili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre aldırılmaz sınıf yönetimi profili sergileyen öğretmenlerin teknoloji destekli sürdürölen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Aldırılmaz sınıf yönetimi profili ön plana çıkan öğretmenler, sınıf içerisinde disiplin sağlamada ve zaman yönetiminde başarılı olamazken, olumsuz öğrenci davranışlarıyla da ilgilenmezler ve öğrenci davranışlarının yönetilmesine ilişkin herhangi bir kurala sahip değillerdir (Ekici, 2004; Kris, 1996b). Bundan dolayı aldırılmaz sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin eğitim ortamlarına teknolojinin girmesiyle birlikte zaman yönetimi, öğrenci davranışları, sınıf düzeni ve öğretim süreçlerinde meydana gelen değişimleri yönetmede yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Aldırılmaz sınıf yönetimi profilinden sonra sınıf yönetimi profili boyutları arasında teknoloji destekli yürütölen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının en önemli yordayıcının takdir edilen sınıf yönetimi profili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre takdir edilen sınıf yönetimini tercih eden öğretmenlerin teknoloji destekli yürütölen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü bu sınıf profilini tercih eden öğretmenler, eğitim ortamların sınıf kurallarını nedenleriyle birlikte açık bir şekilde ifade ederek sınıf içerisinde düzeni bozan öğrencileri uygun bir dille uyarırlar. Ayrıca sınıfları iletişime ve eleştirilere açık ortamlar olduğu için öğrenciler düşüncelerini rahatça ifade edebilmektedirler (Ekici, 2004; Kris, 1996b). Bu özelliklerinden dolayı bu sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmenler sınıf düzeni, sınıf içi iletişimi, öğrenci davranışları ve zaman yönetimi konusunda belirli standartlara sahip oldukları söylenebilir.

Teknoloji destekli yürütölen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının bir diğer önemli yordayıcısı başıboş sınıf yönetimi profilidir. Başıboş sınıf yönetimi profili ile



BİT kullanılan eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre başıboş sınıf yönetimi profili sergileyen öğretmenlerin teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının düşük olduğu ifade edilebilir. Başıboş sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler sınıfta hiçbir öğrenciyi inciltmezken çok ender öğrencilerine “hayır” demektedir. Bundan dolayı öğrenciler öğretmenlerine kırılmazlar ve kurallara uymak zorunda kalmazlar (Ekici, 2004; Kris, 1996b). Bu durum da ders süreçlerinde çeşitli sınıf yönetimi problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının bir diğer önemli yordayıcısı otoriter sınıf yönetimi profilidir. Otoriter sınıf yönetimi profili ile BİT kullanılan eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları arasında ters yönlü bir ilişki olmakla birlikte bu ilişki anlamlı değildir. Bu sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmenler belirledikleri kurallara öğrencilerin sorgulamadan uymalarını bekler. Ayrıca bu profili tercih eden öğretmenler öğrencilerin ders süreçlerinde sınıf kurallarına aykırı davranışları sert biçimde uyarılır ve disiplin kurallarına öğrencileri göndermekle tehdit ederler (Ekici, 2004; Kris, 1996b). Öğrenciler bu gibi ortamlarda başlarda kuralları aykırı davranış sergilemekten kaçınmakla birlikte zaman içerisinde öğretmenin uyarılarına karşı duyarsızlaşmaya başlamasından otoriter sınıf yönetiminin eğitim ortamlarındaki olumsuz öğrenci davranışlarını engellemede yetersiz kaldığı söylenebilir.

## ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda listelenmiştir.

### 6.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ders süreçlerinde teknolojiyi daha sıklıkla kullanan öğretmenlerin BİT kullanılan eğitim ortamlarında sınıf yönetimi yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri arttığı bundan dolayı öğretmenlerin kendilerini BİT okuryazarlığı noktasında geliştirebilecekleri yüz yüze ve çevrim içi eğitimlere yer verilmesi önerilmektedir.
- Ders sürecinde teknoloji kullanımı etkililiğine yönelik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu inançlarını arttırmak amacıyla teknoloji entegrasyonun sınıflardaki olumlu çıktıları ile ilgili gösterimler, bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
- Bu çalışma sonucunda takdir edici sınıf yönetimini tercih eden öğretmenlerin teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre takdir edici sınıf yönetimi profilinin özellikleri ve sınıf içerisinde öğrenme öğretme sürecine yönelik etkilerini ele alan çeşitli çalıştaylar ve seminerler düzenlenebilir.

## 6.2.Araştırmacılara Öneriler

Çalışmanın sonuçları çerçevesinde araştırmaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algıları ilişkili olduğu önemli değişkenler açısından incelenmiştir. Teknoloji destekli yürütülen derslerde sınıf yönetimi algılarını etkileyen değişkenlerin farklı açılardan ele alınabilmesi ve yaşanan problemleri ortaya koyabilme adına öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelendiği nitel ya da karma çalışmalar yapılabilir.
- Okul türü, ortalama öğrenci sayısı, ders yükü ve teknoloji destekli işlenen ders saati gibi değişkenlerin ele alındığı bu çalışmada teknoloji destekli işlenen ders saati süresinin bu değişkenler arasında en önemli yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ele alındığında ders süreçlerinde teknolojiyi daha sıklıkla kullanan öğretmenlerin BİT kullanılan eğitim ortamlarında sınıf

yönetimi yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenini belirlemek için öğretmenlerin BİT yeterlilikleri ile derslerinde teknolojiyi kullanma sıklıkları ve bunun sınıf yönetimi ile ilişkinin olup olmadığı konusunda bir modelleme çalışmaları yapılması önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Abbasi, M. S., Tarhini, A., Hassouna, M., & Shah, F. (2015). Social, Organizational, Demography And Individuals' technology Acceptance Behaviour: A Conceptual Model. *European Scientific Journal, ESJ, 11*(9), 48-76.
- Akan, D., Şener, N., Başar, M., ve Şen, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 71-88.
- Akın, U., ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13*(3), 353-370.
- Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik alguları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aksoy, K. (2015). What you think is not what you do in the classroom: Investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199*, 675-683. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.597>
- Albayrak, E. (2014). *Fatih projesi kapsamındaki okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator, 34*(1).
- Aloe, A. M., Amo, L. C., ve Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126.
- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education, 73*, 141-150. doi:10.1016/j.tate.2018.03.020
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., ve Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal, 79*(4), 193-223.
- Arat, R. (2015). *Ortaokullarda kullanılan bilgi iletişim teknolojilerinin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Arens, A. K., Morin, A. J., ve Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184-193.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ata, S., ve Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 820-837.
- Babaoğlan, E., ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy In VS Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81: New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Başar, H. (1997). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Bayram, A., Göker, S. D., Sarıka, H. S., ve Öztürk, H. K. (2018). Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilen eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 1(2), 1-17.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher*, 15(7), 5-13.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Redefining school literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school.
- Bodur, E. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlikleri ile etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi ), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bosworth, B. (1997). Teacher Talks “Indifferent”. Retrieved from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/indifferent.html> adresinden erişilmiştir.

- Bottino, R. M. (2004). The evolution of ICT-based learning environments: which perspectives for the school of the future? *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 553-567.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265-285. doi:10.1086/461318
- Burden, P. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*: John Wiley ve Sons.
- Büyüküysal, E. (2016). *Orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Cafoğlu, Z. (1992). Sınıf yönetimi. *Eğitim Dergisi*, 1(2), 152-160.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, R., ve Knezek, G. (2017). Readiness for integrating mobile learning in the classroom: Challenges, preferences and possibilities. *Computers in Human Behavior*, 76, 112-121. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.014>
- Christina, M., B., S. W., ve P., L. M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29.
- Cordes, C. L., ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.
- Covington, M. V., ve Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.
- Çalışkan, N., ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelik, O. B., ve Tamer, K. (2014). Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 85-102.
- D., M. K. (1989). D., M. K. (1989). *Classroom teaching skills: A primer*. New York: Random House, Inc.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Dawes, L. (2001). What stops teachers using new technology. *Issues in teaching using ICT*. London and New York:Routledge.
- Demirel, Ö. (2006). Öğretme sanatı: Öğretimde planlama ve değerlendirme. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Doğanay, A. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Domingo, M. G., ve Gargante, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28. doi:10.1016/j.chb.2015.11.023
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs Nj-*, 42(1), 5-13.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F., ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8),13-30.
- Ekici, G., ve Kurt, H. (2014). The analysis of disciplinal self-efficacy perceptions of student teachers based on their classroom management profiles. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1137-1164.
- Ekici, R., ve Ekici, A. (2014). Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilkökul ve ortaokullarda karşılaştırmalı incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi; Sayı: 59; 107-118*.

- Ellet, C., ve Masters, J. (1978). Learning environment perceptions: Teacher and student relations. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.*
- Emmer, E. (1990). *A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Emmer, E., ve Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management:* Routledge.
- Emmer, E. T., ve Evertson, C. M. (1980). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology, 74(4), 485-498.*
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., ve Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal, 80(5), 219-231.*
- Emmer, E. T., ve Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist, 36(2), 103-112.* doi:10.1207/S15326985EP3602\_5
- Erçetin, S. S., ve Özdemir, M. Ç. (2004). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Alkım Yayınları.
- Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, G. T., Saltan, F., Gok, A., ve Yildiz, I. (2010). A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10(2), 881-891.*
- Erdogan, M., ve Kurt, A. (2015). A review of research on classroom management in turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186, 9-14.* doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.212
- Erginbaş, Ş. (2009). *Teknoloji destekli matematik öğretiminin sınıf yönetiminin öğrenci özellikleri açısından etkililiği.* (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research And Development, 47(4), 47-61.*
- Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change. *Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.* doi:10.1080/15391523.2010.10782551



- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., ve Clements, B. S. (1983). Improving Classroom Management: An Experiment in Elementary School Classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188. doi:10.1086/461354
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers ve Education*, 68, 505-521. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.006>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publication.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gerger, K. (2014). *1: 1 tablet technology implementation in the Manhattan Beach Unified School District: A case study*. United States: UMI Dissertation Publishing.
- Gibbs, C. (2003). Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Gökçearslan, Ş., ve Günbatır, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24.
- Gülev, D. (2015). *Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, M., Sarı, H., ve Dilmaç, B. (2004). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Hakkari, F., Tüysüz, C., & Atalar, T. (2016). Öğretmenlerin bilgisayar yeterlikleri ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 460-481.
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., van Braak, J., ve Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers ve Education*, 101, 70-83. doi:10.1016/j.compedu.2016.05.009

- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hsu, S. (2010). The relationship between teacher's technology integration ability and usage. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 309-325.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- ISTE. (2016, Nisan 2016). Öğretmen Standartları. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden erişilmiştir.
- Kamil, Ö. (2018). *Genel lise öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanılan sınıflarda sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. (Yüksek Lisans), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Karabuğa, A. (2015). *Meslek liselerinde sınıf yönetiminde eğitsel sosyal ağ kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Karaca, F. (2011). Factors associated with technology integration to elementary school settings: a path model. *Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey*.
- Karaman, S. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katims, D. S., ve Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of adolescent ve adult literacy*, 41(2), 116-123.
- Kaya, A. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıran, H. (2009). *Zaman Yönetimi*. Ankara Anı Yayıncılık.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.

- Kleiman, G. M. (2000). Myths and realities about technology in K-12 schools. *Leadership and the New Technologies*, 14(10), 1-8.
- Köse, E. Ö. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39.
- Kris, B. (1996a). Teacher Talk "Indifferent". Retrieved from <http://education.indiana.edu/Cas/Tt/V1i2/indifferent.html>
- Kris, B. (1996b). Teacher talks "what is your classroom management profile?". Retrieved April, 12, 2019.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. doi:10.1080/00313831.2012.726273
- Krumsvik, R. J., Egelandstad, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., ve Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. *Bergen: Universitetet i Bergen*.
- Kurt, H., Ekici, G., ve Güngör, F. (2014). The Effect of Classroom Management Course on Self-efficacy of Student Teachers Regarding Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 791-795. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.299>
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Küçükahmet, L. (2007). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lai, K.-W., ve Pratt, K. (2008). Positive to a Degree: The Effects of ICT Use in New Zealand Secondary Schools. *Computers in the Schools*, 24(3-4), 95-109. doi:10.1300/J025v24n03\_07
- Leidner, D. E., ve Jarvenpaa, S. L. (1995). The use of information technology to enhance management school education: A theoretical view. *MIS Quarterly*, 265-291.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Longman Publishing Group.
- Lu, J., Meng, S., ve Tam, V. (2014). Learning Chinese characters via mobile technology in a primary school classroom. *Educational Media International*, 51(3), 166-184. doi:10.1080/09523987.2014.968448

- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., ve Engeliën, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 280-298.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993). Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? *Online Submission*.
- Majchrzak, A., & Cotton, J. (1988). A longitudinal study of adjustment to technological change: From mass to computer-automated batch production. *Journal of Occupational Psychology*, 61(1), 43-66.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., ve Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
- Milner, H. R., ve Woolfolk Hoy, A. (2002). *Respect, social support, and teacher efficacy: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Session.
- Muir-Herzig, ve Rozalind, G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers ve Education*, 42(2), 111-131.
- Muir, M., Knezek, G., ve Christensen, R. (2004). The power of one-to-one: Early findings from the Maine Learning Technology Initiative. *Learning and Leading with Technology*, 32(3), 6-11.
- Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline*. United Kingdom: Wadsworth Publishing Company.
- Oflaz, Y. (2016). *Sınıf yönetimi kapsamında ilkökul öğrencilerinin eğitiminde sosyal ağların etkililiği*. (Doktora Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Oliver, R. M., ve Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. TQ Connection Issue Paper. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at School*. Oxford. Blackwell.
- Özaydın, T. E., Çavaş, P., ve Cansever, B. A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.

- Özdemir, U. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin tablet bilgisayarların derslerde kullanımına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Giresun ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Özyolcu, E. (2015). *Eğitim yönetimi temelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin aşırı iş yükü, tükenmişlik ve sosyal destek durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Yakin Doğu Üniversitesi.
- Parlar, H., Cansoy, R., ve Türkoğlu, M. E. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sınıf yönetim stratejileri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 28-39.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Richard, D., ve Marzano, W. S. (2000). *2015). Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement. United States of America: Solution Tree Press.*
- Sabaliauskas, T., Bukantaitė, D., ve Pukelis, K. (2006). Designing Teacher Information And Communication Technology Competencies' Areas. *Vocational Education: Research ve Reality*(12), 152-165.
- Sabancı, A., Ozyildirim, G., ve Imsir, R. (2014). The effect of ICT usage on the classroom management: A case study in language teaching. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(1), 232-245.
- Sabornie, E. J., ve Emmer, E. (2014). *Handbook of classroom management: Routledge.*
- Sadik, F., ve Akbulut, T. (2015). An evaluation of classroom management skills of teachers at high schools (Sample from the city of Adana). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 208-213. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.539
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans), Kastamonu Üniversitesi.
- Salkovsky, M., ve Romi, S. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65.

- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., ve Dwyer, D. (1990). Teaching in high-tech environments: Classroom management revisited: First-fourth year findings. *Cupertino, CA: Apple Computer Inc.*
- Saritepeci, M., ve Cakir, H. (2015). The effect of blended learning environments on student motivation and student engagement: A study on social studies course. *Eğitim ve Bilim, 40(177)*, 203-216.
- Savran, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançları* (Yüksek Lisans), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26(3-4)*, 207-231.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim, 123*, 90-91.
- Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Sevce, S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., ve Erdener, M. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12(33)*, 167-184. doi:10.7827/TurkishStudies.12680
- Sieberer Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management ve Positive Teaching. *English Language Teaching, 9(1)*, 163. doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Sime, D., ve Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. *Journal of Computer assisted learning, 21(2)*, 130-142.
- Sipila, K. (2014). Educational use of information and communications technology: teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education, 23(2)*, 225-241. doi:10.1080/1475939X.2013.813407
- Skinner, E. A., ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85(4)*, 571.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıverdi, T. (2018). *Bilişim teknolojilerinin sınıf yönetimine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

- Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S., ve Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlikleri. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 80-91.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi* (Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tezci, E., ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. doi:10.1007/s11423-016-9481-2
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Türel, Y. K. (2012). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik olumsuz tutumları: Problemler ve ihtiyaçlar. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Uçar, A. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının teknoloji destekli işlenen derslerde çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82.
- Unal, Z., & Unal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *Online Submission*, 5(2), 41-60.
- Üstün, A., ve Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., ve Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.08.002
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Columbus, OH: Pearson/Allyn ve Bacon.

- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yaşar, S. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları*. (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız-Durak, H., ve Saritepeci, M. (2017). Investigating the Effect of Technology Use in Education on Classroom Management within the Scope of the FATİH Project. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 441-457.
- Yıldız Durak, H., ve Saritepeci, M. (2019). Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. *The Social Science Journal*, 56(1), 69-87.
- Yılmaz, E. (2004). *The relationship between novice and experienced teachers' self-efficacy for classroom management and students' perceptions of their teachers' classroom management* (Yüksek Lisans Tezi), Bilkent University, Ankara.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Journal of Values Education*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yurtal, F., ve Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen zorbalık. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.



## EKLER

### Ek 1: Veri Toplama Aracı

#### Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi

Değerli Katılımcı,

Bu formda yer alan sorulara verilen yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, verilen yanıtlar ve yanıtların niteliği hiçbir kişi veya kurumla doğrudan paylaşılmayacaktır. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Zuhal ÖZGÜN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, [ozgunbote@gmail.com](mailto:ozgunbote@gmail.com)

#### Bölüm I

<b>1-Cinsiyet</b>	Kadın ( )	Erkek ( )	
<b>2-Mezun Olduğunuz Programın Düzeyi</b>	Lisans ( )	Yüksek Lisans ( )	Doktora ( )
<b>3- Çalıştığınız Okulun Türü</b>	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )
<b>4-Hizmet Süreniz (yıl)</b>	.....		
<b>5-Branşınız</b>	.....		
<b>6- Sınıflarınızdaki Ortalama Öğrenci Sayısı</b>	.....		
<b>7-Haftalık Ders Yükünüz (10 saat, 20 saat vb.)</b>	.....		
<b>8- Haftalık Teknoloji Destekli İşlediğiniz Ders Saati Süreniz</b>	.....		

## Bölüm II

Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup, sizi yansıtmaya düzeyini en olumludan (5) en olumsuz (1) doğru puanlayınız. "1:hiç katılmıyorum, 2:katılmıyorum, 3:kararsızım, 4:katılıyorum, 5:tamamen katılıyorum"

11- Derslerde Teknoloji Kullanımının Etkliliğine Yönelik İnanç					
	1	2	3	4	5
Sınıfta Teknoloji destekli ders işlemeyi geleneksel derse göre tercih ederim					
Sınıfta teknoloji çeşitliliği öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemlidir					
Teknolojiyi eğitim ile birleştirmek öğrencilerin öğrenmelerini destekler					
Teknoloji öğretmenlere, öğrencileri ile birlikte sınıfta teknoloji olmadan yapamayacakları şeyleri yapma fırsatı verir.					
Teknoloji alanındaki bilgim benim öğretmenliğimi geliştirir					
Teknoloji, öğrenmeyi üst düzeye çıkarmak için öğretim stratejilerini geniş bir yelpazede kullanmayı kolaylaştırır.					
Derste içerik bilgisi teknoloji kullanım becerisinden daha önceliklidir					
Çoğu öğrencinin birçok başka ihtiyacı olduğundan teknoloji kullanımını düşük önceliklidir					
Müfredat ile teknolojiyi birleştirebilmek için yeterli kadar zaman yok.					
Teknoloji, öğrenci ve öğretmen arasındaki insani ilişkilere engel olabilir					

12- Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği					
	1	2	3	4	5
Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim.					
Eğer bir öğrenci sınıf içi düzeni bozarsa, tartışmasız onu engellerim.					
Öğrencilerime kuralları zorla kabul ettirmek istemem.					
Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıf sessiz olmalıdır.					
Eğer bir öğrenci ev ödevini geç getirirse, bu benim problemim değildir.					
Öğrenciyi azarlamak istemem, çünkü onun duygularını incitebilirim.					
Sınıf hazırlıkları öğretim faaliyetleri için değerli değildir.					
Öğrencilerime her zaman kararlarımın ve kurallarımın nedenlerini açıklamaya çalışırım.					
Geç kalan bir öğrencinin "özür dilemesini" kabul etmem.					
Benim için öğrencinin duygusal olarak iyi durumda olması sınıf kontrolünden daha önemlidir.					
Öğrencilerim, eğer konuyla ilgili soruları varsa, benim sunumumu bölerek sorularını sorabileceklerini anlamışlardır.					
Eğer bir öğrenci izin isterse, her zaman izin veririm.					

### Bölüm III

Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup, sizi yansıtma düzeyini en olumludan (5) en olumsuz (1) doğru puanlayınız. “1: hiç katılmıyorum, 2:katılmıyorum, 3:kararsızım, 4:katılıyorum, 5:tamamen katılıyorum”

13- Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi					
	1	2	3	4	5
Dersleri teknoloji destekli işlediğimde sınıf düzenini daha kolay sağlayabilirim.					
Dersleri teknoloji destekli işlediğimde sınıf yönetimimi sağlamada zorluk yaşarım.					
Dersleri teknoloji destekli işlemem sınıf içi disiplini sağlamamda bana yardımcı olur.					
Dersleri teknoloji destekli işlediğimde ders süresi yetersiz geliyor.					
Derslerde teknoloji kullandığımda ders süresini daha verimli kullanırım.					
Derste teknoloji kullanma süreçlerinde harcadığım zaman öğrencilere daha az vakit ayırmama sebep olur.					
Dersleri teknoloji destekli işlediğimde (tablet, etkileşimli tahta vs.) öğrencilerin ders dışı davranışlarında (kendi aralarında konuşma vs.) artış gözlenir.					
Derste teknoloji kullanımı öğrencilerin derse katılımını artırır.					
Ders sürecinde teknoloji kullanmam öğrencilerin ilgisinin dersten uzaklaştırır.					

### Ek 2: Ölçek izinleri



Hatice YILDIZ DURAK <hatyil05@gmail.com>

Alıcı: ben

8 Nisan Pzt 23:44 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Zuhal,

Tabiki kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir.

Kolaylıklar dilerim.

Hatice

8 Nis 2019 Pzt 23:24 tarihinde zuhal özgün <ozgunbote@gmail.com> şunu yazdı:

\*\*\*





**Nesrin Akinci** <nakinci@sakarya.edu.tr>  
Alıcı: ben

9 Nisan Sal 17:43 ☆ ↶ ⋮

*Doç.Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK*  
*Sakarya Üniversitesi*  
*İletişim Fakültesi*  
*Dekan Yardımcısı*  
*Esen-tepe Kampüsü/M2*  
*Serdivan/Sakarya*

zuhal özgün <ozgunbote@gmail.com>, 9 Nis 2019 Sal, 00:06 tarihinde şunu yazdı:

\*\*\*

2 Ek



**Ahmet Uçar** <ahmetucar714@gmail.com>  
Alıcı: ben

12 Nisan Cum 23:12 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Zuhul hanım,  
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum.

zuhal özgün <ozgunbote@gmail.com>, 10 Nis 2019 Çar, 15:44 tarihinde şunu yazdı:

\*\*\*



## Ek 3: Anketin paylaşıldığı örnek sayfalar

**Yüksek Lisans ve Doktora Yardımlaşma Platformu**  
 Kapalı grup

Hakkında  
 Tartışma  
**Senin gönderin**  
 Duyurular  
 Üyeler  
 Etkinlikler  
 Videolar  
 Fotoğraflar  
 Dosyalar

Bu grupta ara

Kisayollar

**Zuhal Özgün** bir bağlantı paylaştı.  
 18 Ekim 2018

Derslerde teknoloji kullanımının sınıf yönetimine etkisinin incelendiği bilimsel bir çalışmada öğretmenlerimizin görüşlerini almak için bir form hazırlanmıştır. Bu formu devlet yada özel okullarında(ilkokul-ortaokul-lise) görev yapan hocalarımızın doldurmaları rica olunur.

**Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi**

Değerli Katılımcı,  
 Bu formda yer alan sorulara verilen yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, verilen yanıtlar ve yanıtlara nitelikli hiçbir kişi veya kuruma paylaşılmayacaktır. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARI TEPELİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, [msaritepe@konya.edu.tr](mailto:msaritepe@konya.edu.tr)  
 Zuhal ÖZGÜN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, [ozguntaha@gmail.com](mailto:ozguntaha@gmail.com)

\*Required

1-Cinsiyet \*

DOCS.GOOGLE.COM

**Teknoloji Destekli Yürütülen Derslerde Sınıf Yönetimi**  
 Değerli Katılımcı, Bu formda yer alan sorulara verilen yanıtlar yalnızca...

Beğen Yorum Yap

**EK-4: Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	Zühal ÖZGÜN	İmza:		
Doğum Yeri:	Karaman			
Doğum Tarihi:	06.05.1987			
Medeni Durumu:	Bekar			
<b>Öğrenim Durumu</b>				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Şehit İsmail Erez İlkokulu	İlköğretim 1. kademe	Merkez/KARAMAN	1993-1998
Ortaokul	Yunus Emre Ortaokulu	İlköğretim 2. kademe	Merkez/KARAMAN	1998-2001
Lise	Yunus Kent Lisesi		Merkez/KARAMAN	2001-2004
Önlisans	Selçuk Üniversitesi	BİLGİSAYAR TEKNOLOJİSİ VE PROGRAMLAMA	Kulu/KONYA	2006-2008
Lisans	Anadolu Üniversitesi	İŞLETME	Eskişehir	2010-2012
Lisans	Mevlana Üniversitesi	BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLİĞİ	Selçuklu/KONYA	2013-2015
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ	Selçuklu/KONYA	2016-2019
İş Deneyimi:				
E-posta:	ozgunbote@gmail.com			