



**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ
YETERLİLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Bekir Çar

**DOKTORA TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2021

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6(Altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bekir

Soyadı : Çar

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation Of The Technological Pedagogical Field Knowledge Competencies Of Physical Education And Sports Teachers In Terms Of Class Management Behavior

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Bekir Çar

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bekir ÇAR tarafından hazırlanan “ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Latif AYDOS)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Prof. Dr. Haluk KOÇ)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D. Gazi Üniversitesi)

Üye: (Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., Aksaray Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. İlyas OKAN)

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., Gazi Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Mehmet ÖZAL)

(Spor Bilimleri A.B.D., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: .../.../...

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Sevgili ÇAR Ailesine...

TEŞEKKÜR

Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora ders ve tez dönemimin her aşamasında bilgilerini esirgemeyen ve gelişimim için yol gösteren, beni akademik hayata hazırlayan değerli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Latif AYDOS' a teşekkürlerimi sunarım.

Tez konumu seçmemde fikir veren ve tez izleme jürimde yer alan sayın hocam Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ' ye, çalışmamın her aşamasında değerli bilgilerini ve katkılarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN hocama çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmanın ilk aşamasından bitimine kadar desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Hilal ÇAR ve kızım Berru ÇAR' a, teşekkürü bir borç bilirim.

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK
PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN SINIF
YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Bekir Çar

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi(TPAB) yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini; 2020 – 2021 Ankara'nın ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Polatlı, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapmakta olan 416 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerini belirlemek için “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ile “Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; tek yönlü t-testi, varyans analizi, Kruskal Wallis, Mann Whitney-U, Pearson Korelasyon Analizi ve Reegresyon Analizi kullanılmıştır. TPAB ölçeği alt boyutlarına bakıldığında tüm faktörlerden ve tüm ölçekten yüksek puan aldıkları ve sınıf yönetimi davranışlarının da oldukça olumlu olduğu bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş, mezun olunan üniversitenin yer aldığı bölge, görev yaptığı ilçe ve gün içinde teknoloji kullanımı süresine göre TPAB düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken; cinsiyet, spor branşı,

mezuniyet durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversitenin yer aldığı bölge, spor branşı ve gün içinde teknoloji kullanım süresine göre sınıf yönetimi davranışları anlamlı bir şekilde farklılaşırken; görev yaptığı ilçe, mezuniyet durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin TPBA düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi davranışlarının da daha olumlu hale geldiği düşünülebilir. Araştırma sonuçlarında kullanıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

.



Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi ve Spor, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Sınıf Yönetimi Davranışları,

Sayfa Adedi :

Danışman : Prof. Dr. Latif AYDOS

**INVESTIGATION OF THE TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL
FIELD KNOWLEDGE COMPETENCIES OF PHYSICAL
EDUCATION AND SPORTS TEACHERS IN TERMS OF CLASS
MANAGEMENT BEHAVIOR**

(Ph.D Thesis)

Bekir ar

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

MARCH, 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) competencies of physical education and sports teachers in terms of classroom management behaviors. The sample of the research consists of 416 physical education and sports teachers working in Altındağ, ankaya, ubuk, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Polatlı, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle districts of Ankara in 2020 - 2021 academic year. “Personal Information Form” was used to determine the demographic characteristics of the study, “Technological Pedagogical Content Knowledge Scale” and “Classroom Management Behaviors Scale” were used to determine the levels of technological pedagogical content knowledge (TPACK). In the analysis of quantitative data; one-way t-test, variance analysis, Kruskal Wallis, Mann Whitney-U, Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis were used. When the sub-dimensions of the TPACK scale were examined, it was found that they got high scores from all factors and the whole scale, and their classroom management behaviors were also quite positive. While the TPACK levels of physical education and sports teachers differ significantly according to their age, the

region where the university graduated from is located, the district where they work and the duration of technology use during the day; It did not differ significantly according to gender, sports branch, graduation status and professional seniority. While the classroom management behaviors of physical education and sports teachers differ significantly according to gender, age, the region where the university graduated from is located, sports branch and the duration of technology use during the day; there was no significant difference according to the district where he worked, his graduation status and professional seniority. In addition, a positive significant relationship was found between the technological pedagogical content knowledge of physical education and sports teachers and their classroom management behaviors. Accordingly, it can be thought that as teachers' TPBA levels increase, their classroom management behaviors become more positive. Various suggestions were made for the users and researchers in the results of the research.



Key Words : Physical Education and Sports, Technological Pedagogical Content Knowledge, Classroom Management Behaviors

Page Number :

Supervisor : Assoc. Dr. Latif AYDOS

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-------|
| TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU | i |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI..... | ii |
| JÜRİ ONAY SAYFASI..... | iii |
| TEŞEKKÜR..... | v |
| ÖZ | vi |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| TABLolar LİSTESİ..... | xvi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xviii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ..... | xix |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 2 |
| 1.2. Alt Problemler | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi..... | 3 |
| 1.5. Varsayımlar | 4 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları | 4 |
| 1.7. Tanımlar | 4 |

| | |
|---|-----------|
| BÖLÜM II..... | 7 |
| KAVRAMSAL ÇEVREVE..... | 7 |
| 2.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi..... | 7 |
| 2.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli | 8 |
| 2.1.2. Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Bileşenleri | 10 |
| 2.1.3. Teknolojik Bilgi | 10 |
| 2.1.4. Pedagojik Bilgi..... | 11 |
| 2.1.5. Alan Bilgisi..... | 12 |
| 2.1.6. Teknolojik Alan Bilgisi | 12 |
| 2.1.7. Pedagojik Alan Bilgisi..... | 13 |
| 2.1.8. Teknolojik Pedagojik Bilgi | 14 |
| 2.1.9. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi | 14 |
| 2.1.10. Öğretmenler Arasında Teknolojiyi Kullanmayı Etkileyen Etmenler ... | 15 |
| 2.2. Sınıf Yönetimi..... | 16 |
| 2.2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler | 18 |
| 2.2.1.1. Çevre | 19 |
| 2.2.1.2. Aile | 19 |
| 2.2.1.3. Okul | 20 |
| 2.2.1.4. Öğretmen | 20 |
| 2.2.1.5. Öğrenci..... | 21 |
| 2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları..... | 22 |
| 2.2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | 22 |
| 2.2.2.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı | 23 |
| 2.2.2.3. Otokratik Yaklaşım | 23 |
| 2.2.2.4. Etkileşimsel Yaklaşım | 23 |
| 2.2.2.5. Gelişimsel Yaklaşım | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.3. Sınıf Yönetimi Profilleri | 24 |
| 2.2.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Profili..... | 24 |
| 2.2.3.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili..... | 25 |
| 2.2.3.3. Başıboş Sınıf Yönetimi Profili | 26 |
| 2.2.3.4. Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili | 26 |
| 2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri | 27 |
| 2.2.4.1. Tepkisel Model | 28 |
| 2.2.4.2. Önlemsel Model..... | 28 |
| 2.2.4.3. Gelişimsel Model..... | 29 |
| 2.2.4.4. Bütünsel Model..... | 29 |
| 2.2.5. Beden Eğitimi ve Teknoloji | 29 |
| 2.2.6. Beden Eğitimi Dersinde Sınıf Yönetimi | 31 |
| 2.2.6.1. Beden Eğitimi Dersinde Disiplin..... | 32 |
| 2.2.6.2. Beden Eğitimi Dersinde Etkili Sınıf Yönetimi | 33 |
| 2.2.6.3. Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi | 35 |
| 2.2.6.4. Beden Eğitimi ve Sporda Standartlar Geliştirme..... | 36 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar | 36 |
| 2.3.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Çalışmalar | 37 |
| 2.3.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Çalışmalar..... | 40 |
| 2.3.3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimine Yönelik Çalışmalar | 42 |
| BÖLÜM III | 45 |
| YÖNTEM..... | 45 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 45 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 45 |
| 3.3. Verilerin Toplanması..... | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği..... | 48 |
| 3.3.2. Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği..... | 48 |
| 3.4. Verilerin Analizi..... | 49 |
| BÖLÜM IV | 51 |
| BULGULAR | 51 |
| 4.1.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışlarına Ait Puan Dağılımı..... | 51 |
| 4.2.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerine Ait Puan Dağılımı | 51 |
| 4.3.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Puan Dağılımı | 52 |
| 4.3.1. Cinsiyetlerine Göre Puan Dağılımı..... | 53 |
| 4.3.2. Yaşlarına Göre Puan Dağılımı..... | 53 |
| 4.3.3. Mesleki Kıdemlerine Göre Puan Dağılımı..... | 54 |
| 4.3.4. Mezuniyet Durumlarına Göre Puan Dağılımı..... | 54 |
| 4.3.5. Düzeyleri Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Puan Dağılımı | 55 |
| 4.3.6. Görev Yaptıkları İlçeye Göre Puan Dağılımı | 56 |
| 4.3.7. Spor Branşlarına Göre Puan Dağılımı..... | 58 |
| 4.3.8. Gün İçinde Teknoloji Kullanımı Sürelerine Göre Puan Dağılımı..... | 59 |
| 4.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışlarının Demografik Özelliklerinin Puan Dağılımı | 60 |
| 4.4.1. Cinsiyetlerine Göre Puan Dağılımı..... | 60 |
| 4.4.2. Yaşlarına Göre Puan Dağılımı..... | 61 |
| 4.4.3. Mesleki Kıdemlerine Göre Puan Dağılımı..... | 62 |
| 4.4.4. Mezuniyet Durumlarına Göre Puan Dağılımı..... | 62 |

| | |
|--|-----------|
| 4.4.5. Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Puan Dağılımı | 63 |
| 4.4.6. Görev Yaptıkları İlçeye Göre Puan Dağılımı | 64 |
| 4.4.7. Spor Branşlarına Göre Puan Dağılımı..... | 65 |
| 4.4.8. Gün İçinde Teknoloji Kullanımı Sürelerine Göre Puan Dağılımı..... | 66 |
| 4.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri Puanları ile Sınıf Yönetim Davranışları Puanları Arasındaki İlişki..... | 66 |
| 4.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları İle TPAB Düzeylerini Arasındaki İlişki | 67 |
| BÖLÜM V | 69 |
| TARTIŞMA | 69 |
| 5.1. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışları Dağılımına İlişkin Tartışma | 69 |
| 5.2. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Tartışma..... | 69 |
| 5.3. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte Bölgesi, Görev Yaptığı İlçeye, Spor Branşı, Gün İçinde Teknoloji Kullanımı ve Yaş Değişkenine Göre Tartışma..... | 70 |
| 5.4. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışları Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte Bölgesi, Spor Branşı, Gün İçinde Teknoloji Kullanımı ve Yaş Değişkenine Göre Tartışma..... | 73 |
| 5.5. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Davranışları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Tartışma..... | 75 |
| 5.6. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları TPAB Düzeylerini Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma | 76 |
| BÖLÜM VI | 77 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 77 |

| | |
|--|-----------|
| 6.1. Sonuç | 77 |
| 6.2. Öneriler | 79 |
| KAYNAKLAR..... | 81 |
| EKLER | 97 |
| Ek - 1. Ölçek Formu..... | 98 |
| Ek-2:Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği | 99 |
| EK 3: Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği | 102 |
| Ek 4. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni | 104 |
| Ek 5. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni | 105 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. <i>Katılımcuların Demografik Özellikleri</i> | 46 |
| Tablo 2. <i>TPAB Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Profili Ölçeğinden Alınan Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i> | 49 |
| Tablo 3. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> | 51 |
| Tablo 4. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> | 52 |
| Tablo 5. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları</i> | 53 |
| Tablo 6. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 53 |
| Tablo 7. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 54 |
| Tablo 8. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları</i> | 55 |
| Tablo 9. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> | 55 |
| Tablo 10. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçeye Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> | 57 |
| Tablo 11. <i>Kruskal Wallis Analizi Sonucu Fark Bulunan İlçe Kategorilerinin İkili Mann Whitney-U Analizine İlişkin Sonuçlar</i> | 57 |

| | |
|--|----|
| Tablo 12. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Branşlarına Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> | 59 |
| Tablo 13. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gün İçinde Teknoloji Kullanım Sürelerine Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 59 |
| Tablo 14. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları</i> | 60 |
| Tablo 15. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 61 |
| Tablo 16. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 62 |
| Tablo 17. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları</i> | 62 |
| Tablo 18. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> | 63 |
| Tablo 19. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçeye Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> | 64 |
| Tablo 20. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları</i> | 65 |
| Tablo 21. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gün İçinde Teknoloji Kullanım Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> | 66 |
| Tablo 22. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları</i> | 67 |
| Tablo 23. <i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının TPAB Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i> | 67 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: TPAB (TPACK) kavramı (Koehler, M, & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK).....10



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|------|---|
| TB | Teknoloji Bilgisi |
| PB | Pedagoji Bilgisi |
| AB | Alan Bilgisi |
| TAB | Teknolojik Alan Bilgisi |
| PAB | Pedagojik Alan Bilgisi |
| TPB | Teknolojik Pedagojik Bilgi |
| TPAB | Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| PETE | Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Programı |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi çağının ortaya çıkmasında teknoloji temel konulardan birisidir ve yaşantımızın ayrılmaz bir bölümü olmuştur. Teknolojinin olduğu her alanda insanoğluna sağlamış olduğu kolaylıklar onun eğitim alanında da önemli oranda kullanılmasına neden olmaktadır. Teknolojik yeniliklerle birlikte teknolojinin sıklıkla kullanılmaya başlaması ve eğitimin içinde olmasıyla alan ve pedagoji bileşenlerinin içinde teknolojinin de bulunması gerektiği düşüncesi ortaya çıkarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi türetilmiştir (Koehler ve Mishra, 2005; Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; Schmidt ve diğ. 2009).

Öğretmenlerin meslek hayatında başarılı olabilmeleri için kendilerini alan, pedagoji ve teknoloji bilgileri açısından geliştirmeleri büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kendi sahalarındaki gelişmeleri izlemesi, çağdaş öğretim modelleri ve stratejilerini öğretim sürecine eklemek ve yaşadığı döneme adapte olmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini yeterli seviyede kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Bu nedenle iyi bir teknoloji bilgisine sahip olmak öğretmenlerin branşlarındaki bilgilerini geliştirmede avantaj sağlamaktadır (Gündüz, 2018).

Teknolojinin öğretim süreciyle bütünleştirilmesindeki temel gayret öğrencilerin teknolojiyi kalemlerini ve kitaplarını kullanmasına benzer kolaylıkla erişebilmelerini sağlar. Fakat eğitimde teknoloji bütünleştirilmesi bu işin sadece belirli bir bölümünü oluşturur (Çakır ve Yıldırım, 2009, s.954). Eğitim içerisinde öğretmenlerin öğretim sürecinde teknolojinin hedefe ulaşması gerektiğini, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi kapasitelerini artırabilmeleri için bu seçimin doğru yapılmış olmasının gerekmektedir. Çünkü öğrenme sürecinde teknolojiden faydalanmaktan ziyade öğretmenlerin bu teknolojiyi derslerinde daha fazla kullanmaları gerekir (Çakır, 2015, s.57).

Öğretmenlerin TPAB' lerini verimli kullanabilmeleri için çok fazla duyuya hitap eden öğrenme ortamlarına gereksinimleri vardır. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı bilgi teknolojileri alanında milli amaç ve politikaları "bilgi çağına ayak uydurmak, bilgi ve teknoloji toplumu olmak için global fikir üreten ve milliyetçi davranan bireyler ortaya çıkarmak, halkımızın ve toplumumuzun rekabet gücünü her zaman yükseltmek için eğitim sisteminin her aşamasında teknolojiyi savunma ve kullanma" olarak belirlemiştir (Can, 2003, s.94).

Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim sürecine eklemeleri konusundaki zayıf yönlerinin giderilmesi sağlanmalıdır. Teknoloji; pedagoji ve konu alanı ile birleştirilerek eğitim sürecini daha aktif ve değişik yollarla kullanması gerekir. Aktif öğretim tekniklerini kullanmanın en faydalı yönü teknoloji ve pedagojiyi karıştırarak bir bütün halinde getirilmesi gerekmektedir. Öğretilmesi, öğrenilmesi gereken temel özellikleri alan bilgisini, öğrenme ve öğretme teknikleri olan pedagoji ile teknolojiyi birlikte kullanmayı bilmek mühim bir konudur (Mishra ve Koehler, 2006). Bu problem doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin, sınıf yönetim davranışları açısından incelenerek bu iki olgu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlemeye çalışılacağı bu araştırmanın sonuçlarının, öğrencilere, öğretmenlere ve öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada Ankara İli' ndeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin, sınıf yönetimi davranışları açısından incelenerek bu iki kavram arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla araştırılmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışları nasıl dağılım göstermektedir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri nasıl dağılım göstermektedir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri;
 - 3.1. Cinsiyet, mesleki kıdem, akademik eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, spor

branşı, gün içinde teknoloji kullanımı ve yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışları;

4.1. Cinsiyet, mesleki kıdem, akademik eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, spor branşı, gün içinde teknoloji kullanımı ve yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin, sınıf yönetimi davranışları arasındaki etkililiği görmek amacıyla yapılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin meslek yaşamlarını kolaylaştırabilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri, teknoloji ve pedagoji bilgilerini her zaman yenilemeleri, kendi alanındaki gelişmeleri takip etmeleri, yaşam standartlarına ulaşmak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri amacıyla üst düzey bir teknoloji pedagoji alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu araştırma ile derslerinde teknolojiyi tercih etmeyen beden eğitimi ve spor öğretmenleri teknoloji bilgilerine daha çok önem vermeleri beklenmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim davranışları arasındaki ilişki hakkında bilgi vermesi açısından önemli görülmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminin daha ileri seviyelere ulaşması amacıyla eğitimde teknolojiyi etkin ve verimli olarak kullanan gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi konusunda araştırmacılara faydalı olacaktır. Bunun yanında TPAB ve sınıf yönetimi davranışları üzerine yapılan bu araştırmanın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin seviyelerinin yükseltilmesi konusunda da faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin;

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme aracındaki soruları samimi olarak cevapladıkları düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmaya;

- Bu araştırma Ankara ilinde bulunan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma; TPAB ölçeği ile sınıf yönetimi davranışları ölçeği sorularından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Eğitim bireysel yaşantılarla bireyin davranışlarında ortaya çıkan, isteyerek ve kendi kontrolünde davranışlarında değişim olmasıdır (Ertürk, 1972, s.12).

Teknoloji: Maddi bütünlük içerisinde insanın hayatını denetlemesi ve farklılık ortaya koyması sebebiyle geliştirdiği araçlar gereçlerin tamamıdır (TDK, 2017).

Beden Eğitimi: Beden eğitimi teorik ve akademik olarak iki bölümden meydana gelmiştir; bireylerin psikomotor ve fiziki uygunlukları ve çeşitli disiplinlerdir: Psikomotor öğrenme, hareketlerin estetiği, fiziksel gelişim, hareketlerin mekanik olarak incelenmesi, sporun mental olarak katkıları ve egzersizin bir bütün olarak ele alınmasıdır (ICHPERSD, 2012).

Beden Eğitimi: Bireyin davranışlarını oluşturan psikomotor, ruhsal ve bilişsel özelliklerin bulunduğu yetenek ve yaş özelliklerinin kişinin davranışları uygulamasında belirli güce ulaşması için fiziksel aktivite ve eğlenceli davranışlar yoluyla uygulanan aktivitelerdir.

Beden eğitimi; eğlenceli zaman aralığı, egzersiz ve fiziksel aktivite gibi bazı etkinlikler içeren, motorsal etkinlikler ve fiziksel aktiviteler yoluyla ulaştırılması hedeflenen aktivitelerdir. İnsanları fiziki, zihni ve ruhi gelişmelerini sağlayan bedenimizin tamamına olumsuz etki etmeden, bireyin kendi ve yaşadığı çevreye yararlı bir kişi olarak katılmasını amaçlayan bedensel faaliyetler bütünüdür. (Açık ve ark., 1997, s. 1).

Diğer bir tanıtımda ise beden eğitimi, kişinin fiziki kapasitesinin artması için ve bireyin psikomotor becerilerinin gelişmesine etki eden düzenli aktivitelerin bütününe kapsayan fiziksel etkinliklerdir. (Demirci, 2006, s.4).

Aracı ise (2004), Psikomotor eğitimini, kişinin yeteneklerini artmasını sağlayan, yaşadığı çevre imkanları ve insanların davranışlarına göre rahatlamasını amaçlayan, fiziki aktivitelere yönelik etkinliklerin tümünü kapsayan aktiviteler olarak bilinmektedir.

Spor: Günümüzün çağdaş uluslarında, kültürel hayat standartlarının gelişmişlik seviyesini gösteren ve kişinin sosyal açıdan yaşamının tamamına etki eden davranışlar bütünüdür (İmamoğlu, 1992, s.8).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Teknoloji aracılığıyla kavramların bilinmesi, gelişmiş aletlerin kullanılmasına yardımcı olan, hangi amaçla teknolojiyi kullanacağımıza rehberlik eden, bilgilerin daha anlamlı aktarılmasını sağlayan ve kişinin yaşamını kolaylaştırmayı sağlayan kavramlar bütünüdür (Mishra ve Koehler, 2006).

Dijital Medya: Bilgisayar, laptop ve diğer teknolojilerin değişik kullanımlar aracılığıyla, kişilerin görsel yeteneklerini harekete geçiren ve önemli bilgileri saklayan hafızaya sahip olan teknolojik ürünlerdir.

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, okulun eğitim bölümlerini belli bir program dahilinde yönetilme durumudur, (Lemlech, 1988) okulun içinde bulunan bölümlerin öğrencilerle beraber ve zamanın planlı olarak kullanmaktır (Haigh, 1994).

Sınıf Yönetimi Profilleri: Öğretmen okulda bulunan öğrencilere eğitim sağlayan en önemli kişidir. Bu etkinliklerin uygulanması hususunda farklı yöntem ve stratejiler kullanmaktadır. Bu yöntem ve stratejiler takdir edilen, otoriter, aldırılmaz ve başı boş gibi alt bölümlere ayrılmaktadır (Ekici, 2012).

Teknoloji Kullanımı: Öğrencilerin beden eğitimi ve spor konusunda uygulayacağı teknikleri izleme, izledikleri temel hareketleri yorumlama ve bilgisayar programları yardımıyla çeşitli analizleri yapabilmeleri gibi fonksiyonları içeren kavramdır. Bu kullanım ile çeşitli ölçme ve alanlarda gelişim sağlamak beden eğitimine fayda sağlamaktadır (Aydos ve Ünlü, 2012).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇEVREVE

Araştırmanın kavramsal çerçevesi; “teknolojik pedagojik alan bilgisi”, “sınıf yönetimi” ve “ilgili araştırmalar” olmak üzere üç ana bölümden incelenmiştir. İlk bölümde genel bilgidен özel bilgiye giden bir bakış açısıyla teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli ile genel bir giriş yapıldıktan sonra; teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yer almıştır. İkinci bölümde sınıf yönetimi kavramı; sınıf yönetimini etkileyen faktörler, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetimi profilleri, sınıf yönetimi modelleri ve beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi gibi yönleriyle incelenmiştir. Son olarak teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf yönetimi ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Teknoloji, kişilerin benimsediği bilgi ve beceriyi etkili ve yararlı kullanmasına imkan olanakları oluşturur (Karakaya, 2013). Kişinin yaşadığı yerin, okullarda teknolojinin eğitime adapte edilmesi nedeniyle eğitim kurumları idarecilerine bazı görevler vermiştir. Bu görevlerden bazıları; teknolojik donanım ürünlerinin sağlanması, teknolojik laboratuvarlar yapılması, teknoloji kullanımı konusunda yetenekli öğretmenlerin sisteme alınması gerekmektedir. Teknoloji kullanımına ilişkin bir diğer görevler ise öğretmenlerin teknoloji kullanımı için öğretmenlerin eğitim almalarının sağlanması gerekir (Turan, 2002).

Teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramının İngilizce kısaltması TPACK, Mishra ve Koehler (2006) tarafından ortaya çıkarılmış ve zaman geçtikçe ilgi odağı haline gelmiş bir

öğretmen stratejisi olarak karşımıza çıkar (Kaya, 2010). TPAB kelimesinin anlamak için öncelikle ifadenin temel parçaları olan pedagojik alan bilgisi kavramının irdelenmesi faydalı olacaktır. Mishra ve Koehler (2006),” pedagojik alan bilgisine teknoloji boyutunun ilave etmek elde edilen bilgi” olarak tanımladıkları teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramını pedagoji, teknoloji ve alan bilgisi kelimelerinin bütünleştirilmesi şeklinde tarif edilmesi gerekli olarak açıklanmamaktadır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi bunların önünde olan bir bilgidir. TPACK, yabancı kaynakların tümünde bu şekilde kısaltılmış olmasının yanında izafi yeni bir bilgi olması nedeniyle Türkçe’ de TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitim sisteminde bulunan yerinin tartışılması bir anlam ifade etmez, görevlerinin sürekli farklı olmakta ve yenilenmektedir. Öğretmenlik işinin uygulanmasında yeni teknolojilerin takibe alınması ve kullanımlarına yönelik yeterliklerin ele geçirilmesi, öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeye sevk etmektedir. Öğretmenin mesleğini başarı ile sürdürebilmesi için kurum tarafından verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin kalitesi ve içeriği her zaman değerli olmaktadır. Öğretmen geliştirme programlarının planlamaları çalışmalarında Shulman ilk defa “pedagojik alan bilgisi” kavramını çıkarmış ve gerçekleştirilen çok sayıda çalışma sayesinde pedagojik alan bilgisinin öğretmenin kendini geliştirmesi kadar önemli olduğunu ifade etmektedir (Bilgin, Tatar ve Ay, 2012).

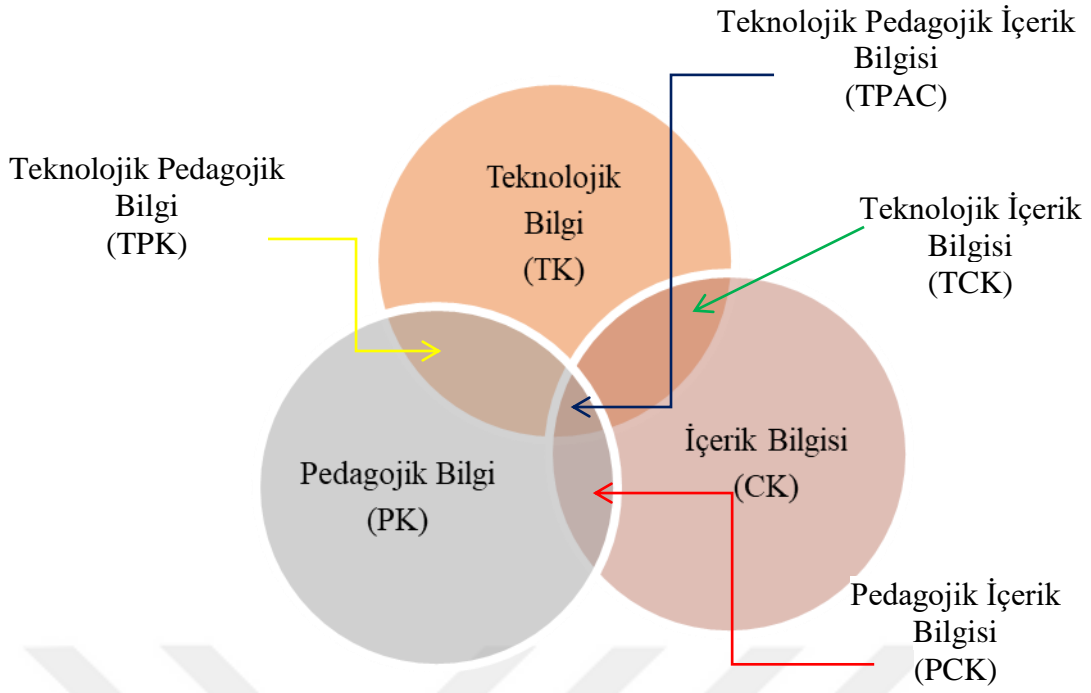
2.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli

Teknolojik pedagojik alan bilgisi yöntemi günümüzde eğitim alanında kendinden bahsettirmeye başlamıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli, en geniş anlamda teknolojinin öğretme-öğrenme sürecine adaptasyon sağlaması için konu içeriğinin, pedagojinin ve teknolojinin bir bütün halinde açıklamaya çalışmaktadır. Teorik çerçevede teknolojik pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin öğrencilere bir konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesi için teknolojiyi etkili kullanmasıdır. Bilinen adı ile Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Türkçe karşılığı ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB); günümüz teknolojik gereksinimi eğitim içerisinde kullanılmasını, bu kullanımların öğretmenlerin pedagojik bilgileri ile desteklenmesini sağlayan eğitimin önemli bir parçasını oluşturur (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik pedagojik alan bilgisi, Shulman (1986) tarafından geliştiren pedagojik alan bilgisine teknoloji boyutunun birleştirilmesi ile ortaya çıkan ve teknoloji, pedagoji ve içerik bilgilerinin bütünleştirilmesinin ötesinde bir boyut taşıyan konu olarak görülmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Niess (2005) ise, TPAB modelinin ortaya çıkmasının şans eseri, olmadığını ortaya koymuş ve bu süreçte yer alan değişkenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Teknolojinin öğrenme süreciyle birleştirildiğinde öğretimin ne söylemek istediğinin en ince noktasına kadar kavranmaya çalışılması,
- Belirli bir bilginin teknoloji sayesinde öğretilmesine yönelik öğretim yöntem ve modellerinin sağlanması,
- Belirli bir konunun teknoloji sayesinde öğretilmesi için, öğrencilerin öğrenme seviyelerinin ortaya çıkarılması,
- Teknolojinin öğrenme süreciyle birleştirilmesiyle kullanılacak teknolojilerin ve kaynakların belirlenmesi.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli; alan, pedagoji ve teknoloji bilgi alanlarının birbirini etkileyen ve birleşim noktası olarak belirleyen önemli bir kavramdır (Mishra ve Koehler, 2006). Model, temelinde üç farklı bilgi türü olarak sıralandırılabilir: teknoloji bilgisi (TB), pedagoji bilgisi (PB) ve alan bilgisi (AB) içermesiyle beraber, bu alanların birbiriyle kesişmeleri sonucunda ortaya çıkan pedagojik alan bilgisini (PAB), teknolojik alan bilgisini (TAB), teknolojik pedagoji bilgisini (TPB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB) de beraber içine almaktadır. TPAB modelinin görsel olarak sunuş şekli Şekil 1’de tasvir edilmektedir.



Şekil 1. TPAB (TPACK) kavramı (Koehler, M, & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK). Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60 -70)

2.1.2. Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Bileşenleri

Teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin bileşenleri; teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi, alan bilgisi, teknoloji pedagoji bilgisi, teknoloji alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisinden oluşmaktadır.

2.1.3. Teknolojik Bilgi

Teknoloji, araçlar ve kaynaklar hakkında fikir ortaya koyma ve bu çalışmaların belirli yolları konusunda bilgi ve teknolojiyle çalışmak tüm teknoloji araçlarına ve materyallerine uygulanan bir konudur. Bu, bilgi teknolojisini meslek yaşantımızda verimli bir şekilde kullanmak için yeterince genel anlamda kavramayı, bilgi teknolojisinin bir amaca varılmasına ne zaman yardım edeceği veya engel olabileceği ve bilgi teknolojisindeki değişimlere her zaman ait olmayı sağlamaktadır (Koehler ve Mishra, 2009).

Eğitim teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle teknolojiyle alakalı benimsetilmek istenen bilgiler pedagojik bilgidan ve alan bilgisinden bağılı olmadan uygulamaya konmaya başlamıştır (Graham vd., 2004).

Teknolojik bilgi, kişinin içinde bulunduğu yaşamın aletlerin nasıl kullanılıp kullanılmayacağı yazılım programlarının nasıl kurulup kaldırılacağı ve belge meydana getirip yedekleme bilgisini ortaya koymaktadır. Her zaman yapılan teknoloji konferansları ve aktivitelerin geneli bu tip özelliklerin oluşturulması ve ortaya çıkarılması için çabalamaktadır. Teknoloji ara vermeden geliştiği için TB' nin doğasının da zamanla farklılaşması beklenmektedir. Çoğu zaman elbette değişecek ya da belirli bir hızda ortadan kalkacaktır. Yeni teknolojileri öğrenme ve uygulama ise bu yüzden her zaman kişiler için buldukları konumda kalacaklardır (Misra ve Koehler, 2006). Kabakçı, Yurdakul ve Odabaşı' na (2013) göre teknoloji bilgisi problemlere cevap verirken teknolojiden aktif bir şekilde uygulama, teknolojiyi başlıca kurallar çerçevesine uygun olarak ve hedefine ulaşması konusunda kullanma bilgisi olarak görülür.

2.1.4. Pedagojik Bilgi

Öğretmenlerin belirli sürede ve aşamalarda veya öğretme ve öğrenme teknikleri konusunda belirli bilgileri bulunmaktadır. Diğer özelliklerin yanı sıra genel eğitimin hedeflerini ve konularını bünyesinde bulundurur. Bu genel bilgi tarzı, öğrencilerin hangi stratejilerle öğrendikleri, sınıfın yönetsel becerilerini, ders planı oluşturulması ve öğrencinin kendi hakkında belli bir sonuca varmasını sağlamak için bulunmaktadır(Koehler ve Mishra, 2009).

Pedagojik bilgi (PB), öğretim ve öğrenmenin uygulama, yöntem ve işlemlerinin eğitimin her zamanki hedef ve konularını nasıl içerisine aldığı ile ilgili olarak bütünsel bir bilgiyi ifade etmektedir. Bu, öğrenci öğrenimi, sınıf yönetimi, ders planını günümüze uyarlama ve uygulama ile öğrenci kendi öz değerlendirmesini içeren genel bir ifadedir. Sınıfta kullanılan yöntem ve stratejiler hakkındaki bilgiler ile hedeflenen kişilerin, öğrenci kavrama seviyesi gibi teknikleri ortaya koymaktadır. Yoğun pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen öğrencilerin bilgiye ulaşma tekniklerini, becerilerinin konusunun kavranması ve öğrenmeyi basitleştiren mental olarak nasıl ortaya koyabildiklerini belirlemeleri gerekmektedir. Bu bakımdan pedagojik bilgi, öğrenmenin bilişsel, sosyal ve gelişimsel yönlerini anlamayı ve bunların sınıfta öğrencilere nasıl aktarılması gerektiği hakkında bilgilerini ortaya koymaktadır (Mishra ve Koehler,2006). Kabakçı, Yurdakul ve Odabaşı' na (2013) göre pedagoji bilgisi öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak

planlama, öğretim tekniğini seçerken kişisel farklılıklarına dikkat etmesi gerektiği, sonuçlandırma seviyesine hazır hale getirebilmeyi amaçlamaktadır.

2.1.5. Alan Bilgisi

Öğretmenlerin öğrenilecek veya öğretilecek işlenecek olan konunun alanında sahip olduğu bilgileri içerir. Ortaokul biliminde ve tarihinde ele alınacak konunun içeriği, sanat önemsenmesi üzerine üniversite dersinde veya belirli alan üzerine bir yüksek lisans derslerinde işlenecek alanın içeriği farklılık göstermektedir... Shulman' ın (1986) açıkladığı gibi, bu bilgi kavramlar, teoriler, fikirler, örgütsel çerçeveler, delil ve delil bilgisi ve bu tür bilgileri geliştirmek için bulunan uygulamaları içermektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

Alan bilgisi(AB), öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken temel konular kapsamaktadır. Liselerdeki sosyal çalışmalar, matematikte işlenen konular, üniversitedeki bilgisayar bilimleri ve tarihte işlenecek konular birbirinden farklı bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Alan bilgisi diğer bir şekliyle; fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, coğrafya gibi derslerde işlenecek olan ders konularının ve aynı alanlardaki kavramların, teorilerin ve yapılması planlanan konuların öğretmenlerin iyi seviyede bilmeleri gerekmektedir (Gess-Newsome ve Lederman, 1999). Kabakçı, Yurdakul ve Odabaşı'na (2013) göre alan bilgisi yaşamda karşılaşılan problemlere cevap verebilme, sürekli değişmekte ve gelişmekte olan olayları güncel olarak takip edebilme ve konunun altında yer alan başlıkları ile tamamı arasında ilişki sağlayabilme bilgisine erişebilmektedir.

2.1.6. Teknolojik Alan Bilgisi

Teknolojik bilgilerin ve konuların birbirini etkileme ve sınırlama şeklinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğretmenlerin anlatmak istedikleri konudan çok deneyim sahibi olması gerekmektedir; aynı zamanda konunun başlıca teknolojilerin uygulamaya konmasının değiştirilebileceği konusunda yoğun bilgi sahibi olunmalıdır. Öğretmenlerin, branşlarında konu öğrenimini anlatmak için hangi özel teknolojilerin kullanılmasının en verimli olduğu ve konuların teknolojiyi nasıl anlatılacağı veya hatta değiştirdiğini kavraması gerekir (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik alan bilgisi (TAB), hangi teknoloji ve alanın birbiriyle bağlantılı olduğuna dair beceri türüdür. Teknoloji güncel düşünceleri sınırlandırsa da daha yeni teknolojiler genellikle daha farklı düşüncelere ve bu düşünceler arasında gezinirken daha fazla bilgilerin anlam sahibi olması gerekir. Eğitim aşamasında araç kullanımı yazı tahtası ve kalemi günümüzdeki teknoloji kullanımına kadar geniş bir çerçevede aşama kaydetmiştir. Eğitim teknolojileriyle alakalı çalışmalarda, laptop ve projeksiyon makinası gibi yaşantımızda çok kullanılan teknolojik araç ve gereçler günümüzde vazgeçemediğimiz araçlar olarak ortaya çıkmıştır (Reiser, 2001). Kabakçı, Yurdakul ve Odabaşı'na (2013) göre teknolojik alan bilgisi konu ile alakalı yeni gelişmelerden bilgi sahibi olma, alan(konu) ile bağlantılı teknolojileri kullanmasını bilme ve teknolojiyi gerçek hayatla bütünleştiren bilgi türüdür.

2.1.7. Pedagojik Alan Bilgisi

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) fikri, Shulman' ın (1987) belli içerikleri öğretmeye uygun pedagoji bilgisiyle uygun hareket eder. Bu bilgi, hangi öğretim yöntemlerinin alanla benzer olduğu ve alanın elemanlarının daha iyi bir öğrenme için nasıl yapılandırılması gerektiğini bilmesini içerir. Bu bilgi, farklı disiplinlerden öğretmenler aracılığıyla paylaşılan genel pedagojik bilgidir. PAB; kavramların, pedagojik metotların ifade edilmesi, formülü ve kavramların öğrenimini nasıl zorlaşabildiği, öğrencinin geçmiş yaşantısı ile ilgili eğitimini içerir. Fakat, öğrencinin anlamadıkları alanları anlatmak ve anlamlı öğrenmeyi başarmak için uygun kavramsal temsiller birleştiren teknikleri içermektedir. Bununla birlikte öğrenciyi öğrenme noktasına nasıl geldiği ve belli öğrenme sorumlulukları için neyin zor olmayacağı neyin getirdiği bilgisini ve belli öğrenme görevleri için neyin kolay neyin fonksiyonsuz şekilde olacağını açıklayan bilgidir. Bu öğrenci bilgisi, taktikleri, geçmiş öğrenmeleri, belli bir alandaki zor düşünceleri ya da geçmiş verileri olabilecek yanlış düşünceleri içerir (Mishra ve Koehler, 2006). Kabakçı, Yurdakul ve Odabaşı'na (2013) göre pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin konu alanı çerçevesine uygun sonuçlandırma kayırlarını hazırlayabilmesi, belirli amaçlara uygun öğretim modelleri ve materyal seçerek uygulama bilgisi türüdür.

2.1.8. Teknolojik Pedagojik Bilgi

Teknolojik pedagojik bilgisi (TPB), belli konularda teknolojiler kullanıldığı için öğretimin ve öğrenmenin nasıl değişmesi gerektiği üzerine düşünülmesi gerekmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Bu, disiplin bakımından ve gelişime uyumlu pedagojik uygulamalar ve taktiklerle alakalı oldukları için belirli teknolojik araçların pedagojik seviyeleri ve sınırlandırmaları ile ilgili konuları kapsar (Koehler ve Mishra, 2009). Teknolojik pedagojik bilgi (TPB); öğretme ve öğrenme yerlerinde kullanılan çeşitli teknolojilerin olması, unsurlarının ve seviyelerinin bilgisini içerir. Bu da bazı görev ve sorumluluklarla araçları, uygun bir şekilde bu araçları seçmeyi, araçların kolay kullanılmasından faydalanma taktikleri ve pedagojik model bilgisini ve bu taktikleri teknolojiyi kullanırken uygulama bilgisini kapsar. Sınıf kayıtları, öğrenci listesi, not düzeni, internet gibi kapsamlı teknoloji tabanlı bilgi, karşılıklı konuşma yerleri ve öğrenci sınıfları bununla ilgilidir (Mishra & Koehler, 2006). Kabakçı, Yurdakul ve Odabaşı' na (2013) göre teknolojik pedagojik bilgi eğitimde teknoloji kullanımında ortaya çıkabilecek sorunları yanıtlayabilme, teknolojiyi öğrenciler ile iletişim sağlamada kullanarak, öğretimi teknoloji ile bütünleştirerek öğretim modellerini düzenleyen bilgi türüdür.

2.1.9. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB); bu üç içeriğin daha da önünde giden bilginin gelişmiş bilgi türüdür. Bu bilgi, bir alan ya da teknoloji bilirkişisinden ve öğretmenler tarafından ortaklaşa kullanılan genel pedagojik bilgiden bazı yönleri aynı değildir. TPAB, teknolojiyi kullanarak verimli öğretimi orta noktaya koyar ve teknoloji kullanımını bilgisinin verimli özümsemesi ile alanın verimli çözümlenmesi için belirli yöntemleri kullanan teknolojilerden sağlanan yararlar pedagojik tekniklerin iyi anlaşılmasını içerir. Bilgilerin öğreniminin kolay olmaması bu öğelerin neler olduğu ve teknoloji öğrencilerin bulunduğu bu problemlerin çözümü sağlanabilir mi? Öğrencilerin geçmiş kazanımları, bilgi kavramı fikirleri ve var olan bilgilerin meydana gelmesinde teknoloji nasıl rol oynar ile geçmiş güçlendirilip yeni kavramların meydana gelmesi için nasıl kullanılması gerektiği konular yer alır(Mishra ve Koehler, 2006).

2.1.10. Öğretmenler Arasında Teknolojiyi Kullanmayı Etkileyen Etmenler

Teknolojinin okullarda kullanılması gerektiği bir çok kez incelenmiştir (Doering vd., 2014). ve görünüşe göre hala hayatımızda teknolojiye sınıflarda alışamadığımız hakkında daha çok inceleme yapılmıştır (Kopcha. 2012). Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya çalıştıklarında karşılaştıkları sorunların bir nedeni sınıfta teknolojinin kullanımı ve bu kullanım sırasında meydana gelen kopukluklardır (Knapp, 2017).

Öğretmenlerin deneyimleriyle alakalı bir çok çalışma mevcuttur. Öğretmenlerin teknolojiyi sınıflara dahil etmeye çalıştıklarında karşılaştıkları zorluklar her zaman incelenmiştir (Laferriere, Hamel ve Searsont, 2013). Teknolojiyi öğretim uygulamalarına dönüştürürken daha anlamlı bir entegrasyon gerçekleştirmek için öğretmenlerin karşılaştığı sorunları kabul etmek ve anlamak önemlidir (Knapp, 2017).

Bu engeller araştırmalarda güzel bir şekilde incelenmiş ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasında önemli bir rol oynamıştır (Hew ve Brush, 2007). Hew ve Brush (2007), araştırmalarında 123 engel bulmuş ve 6 ana kategoriye ayırmıştır: kaynaklar, bilgi, beceri, kurum, tutumlar ve inançlar olarak belirlemiştir. Ertmer (1999), engelleri kaynaklar, zaman, eğitim ve destek gibi dış faktörler; öğretmenin temel inançlarına dayanan iç faktörler olarak belirlemiştir. Bu engellerin bazıları çözülmüş ve azaltılmıştır. Örneğin; teknolojinin kullanımı bir zamanlar öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasının önünde önemli bir engel oluştururken kaynakların yaratıcı kullanımıyla bu sorun çözülmüştür (Ertmer, 1999). Bu sorunlarda doğru yolda ilerlemelerde hala bölünmeler vardır, Kopcha (2012) göre sınıflarda öğretmenlerin teknolojiyi öğretim aracı olarak kullanmalarında şu anki teknoloji ve kullandıkları yöntemler arasında boşluklar bulunmaktadır. Inan ve Lowther (2010), tek başına teknoloji entegrasyonunun bilgisayar kullanılabilirliğini doğrudan ve dolaylı olarak öğretmen teknolojisini artırdığını ancak bu kullanımın tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir.

Inan ve Lowther (2010), araştırmasında öğretmenlerin teknolojiye entegre olması öğretmenlerin bilgisayar yeterliliği ve teknoloji entegrasyonunu çok fazla etkiler ve bu entegrasyonun gelişiminde meslektaşlar ve idarecilerin önemli bir yeri vardır. Inan ve Lowther (2010) göre, öğretmenler için en önemli olan bilgisayar ve yazılım bilgisi, teknolojiyle beraber öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamasıdır. Ayrıca, Kopcha (2012) öğretmenlerin öğrenme teknolojisinde beceri ve tutumlarını geliştirmek için ihtiyaç duyulan ve onların kullanımlarını iyileştirmeye yönelik adımlar atılmalıdır.

Araştırmalarda konuların profesyonel gelişimi için teknoloji entegrasyonu bazen engel bazen de engellerin üstesinden gelmek için stratejidir (Hew ve Brush, 2007). Bir engel olarak görüldüğünde sınıfta teknik becerileri dar bir şekilde odaklanıldığında mesleki gelişim genellikle gerçek uygulama ile bir korelasyondan yoksun olduğu için eleştirilir(Kopcha, 2012). Avalos (2011), profesyonel gelişim için öğretmenlerle ilgili her zaman olumlu etkiye sebep olmak gerekir. Mesleki gelişimde teknoloji entegrasyonu için gerekli stratejiler bulunmaktadır. Hew ve Brush (2007), bu stratejiler içeriğe odaklandığında teknoloji bilgisinin pedagoji bilgisiyle desteklenmesi, öğretmenlere uygulamalı çalışma fırsatı sunulmalı ve öğretmenlerin ihtiyaçları ile tutarlı olmalıdır. Doering ve diğ. (2014), çalışmasında öğretmenlerin teknolojinin üstesinden gelmesi için; özenle tasarlanmış uygulamalar, içeriğe özgü mesleki gelişim programları ve destekli rehberlik teknoloji entegrasyon modelleri yardımcı olabilir.

2.2. Sınıf Yönetimi

21. yüzyıl sınıflarında eş zamanlı öğrenen öğrenciler, hızlı gerçekleşen öğrenme ve gelişmeye devam eden sınıf yönetimi modelleri eğitimde çok yönlü etkinlikler sunmaktadır. Bu yüzden Sugai ve Horner(2002), öğretmenlerin hangi hareketleri ne zaman ve ne şekilde yapacaklarını bilmeleri için çok iyi eğitilmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin davranış problemlerini ele almak için seçilecek stratejileri, öğrencilerin davranışlarını etkileyen faktörleri ve en iyi sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğinin farkında olmalıdır. Öğrencilerin derslerde boş zaman geçirmelerine izin vermek sınıftaki öğrencilerin yaramazlık yapmalarına neden olabilir. Bu yöntemden kaçınmak için Sugai ve Horner (2002), öğretmenlerin sınıfta esnek ortamlar yaratmasını, deneyimlerini planlı bir şekilde kullanmasını ve verimli bir öğretim ortamı sağlaması gerektiğini; fiziksel koşulların elverişli olarak ayarlanmasını ve tüm öğrencilerin fikirlerini paylaşması için özgür bir iletişim ortamının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Sınıf yönetimi için birincil önemli nokta öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almamızı sağlayan tekniklerdir (Brophy, 1999). Öğretmenler kültürel olarak farklı sınıflarda geleneksel bir sınıf yönetimi yaklaşımı sergilemektedirler; topluluk özellikleri bakımında lider özellikler sergileyen öğretmen genel anlamda öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilerken öğrencilerin ihtiyaçları arasında bir denge kurmalıdır. Ampirik(deneysel) veri eksikliği sınıf öğretmenlerini ve eğitim alanındaki diğer kişiler için

net bir yol göstermemektedir; öğretmenler öğrenme ortamlarında hangi uygulamaları kullanacağını anlamasında sosyal açıdan bir karmaşıklık oluşturmaktadır(Martin, 2004).

Sınıf yönetimi sadece davranış boyutuyla ilgili değildir. Sınıfta süren hayatın organize edilmesi, öğretim sürecinin düzenlenmesi, kaynakların verimli kullanılması, çevreden olumlu yönde faydalanılması, öğrenciye süreçte yol gösterici olunması, ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların önüne geçilmesi gibi süreçlerden meydana gelmektedir. Sınıf yönetimi içinde öğretim koşullarının iyi bir hale getirilmesi, fiziksel düzenlemelerin yapılması, zamanın etkili kullanılması, ilişkilerde ki alanın çizilmesi ve düzenlenmesi, olumlu iletişimin kurulması ve öğrencilerin süreç boyunca desteklenmesi de yer almaktadır (Karip, 2002).

Sınıf yönetimi öğrencilerin ilgisini çekmek için bir öğretmenin öğrenmeyi öğretme ve teşvik etmesine odaklanır (Wolff, Jarodzka ve Boshuizen, 2017). Sınıf yönetimi ve davranışların yönetimi, yeni öğretmenlerle farklı öğretmen seviyeleri tarafından farklı şekilde görülmektedir. Öğrencilerin görev dışı ve disiplin problemleri olması; öğrencilerin son derece etkili öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından bu sorunun giderilmesine odaklandı (Wolff vd., 2015). Öğretmen seviyesi ne olursa olsun, başarılı bir sınıf yönetim sistemi okulun ilk gününde başlar ve bu dönem boyunca başarı için çok önemlidir(Bohn, Roehrig ve Pressley, 2004). İlk günden itibaren öğretmenler kurallar söz konusu olduğunda kafa karışıklığını önlemek için ayrıntılı talimatlar ve öğrencilerin ilgisini çekmek için taktikler kullanmalıdır (Stichter vd., 2009).

Sınıf yönetiminde, fiziki ortamın yanı sıra zaman yönetimi de önemlidir. Zamanı etkili kullanmanın en önemli şartı ise planlı çalışmaktır. Etkili bir öğretmen tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini önceden planlayan öğretmendir. Bu nedenle okulda ve özellikle sınıfta geçen zamanın, akademik öğrenme faaliyetleriyle geçirilmesine dikkat edilmelidir (Demirel, 2015). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda, sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldaki ayrılımların önlenmesi zaman yönetimi boyutu içinde görülebilir (Başar, 2008).

Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin güçlü sınıf organizasyonları ve davranış yönetim becerileri çok kritiktir (Oliver ve Reschly, 2010). Öğretmenlerin davranış kaygıları ve öğrenciler arasındaki çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin zorlayıcı davranışlar sergilemesi öğrencilerin davranışlarında hem olumlu hem de olumsuz etkileşim sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için

öğrencilerle sorunlu sınıf davranışlarını ele alarak değerlendirmeleri gerekmektedir (Banks, 2014). Lane, Pierson, Stang ve Cater (2010), öğretmen ve öğrencilerin ilişkilerinin önemi için öğretmenler kurallara uymayan öğrencilerin daha dezavantajlı olduklarını düşünür çünkü öğretmenler bu tür öğrencilere daha az talimat verme eğilimindedir ve daha az ilgi gösterir.

Sınıf yönetiminin amacı öğrencileri kontrol etmek değildir, etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerin bireysel olarak aktiviteleri kendilerinin yapmasını ve öğrenim yoluyla kendilerini yönetmelerini destek olmayı sağlamaktır (Bailey vd., 2012). Sugai ve Horner (2002), öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetimi için sınıf yönetimi kurallarını kullanması, öğrencilere aksaklıklarla nasıl başa çıkılacağı konusunda her zaman olumlu davranış sergilemesi ve öğrencilerin öğrenme tarzlarını saygılı olması gerekmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin; öğrencilerin davranışları için beklentiler oluşturmasını, öğrencilerle tutarlı bir şekilde kültürel açıdan iletişim kurmasını, özenli sınıflar oluşturmasını ve ebeveynlerle güçlü ilişkiler kurması gerekmektedir (Grothaus ve Johnson, 2012).

2.2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitimin hedeflerinin amacına ulaşması için sınıfın ya da öğrencilerin verimli olarak yönlendirilmesi amaçlanmaktadır. Pozitif bir sınıf havasının gerçekleşmesi için; dersin akışı, öğrenci çeşitliliği, öğretmen, okulun bulunduğu ortam, kişinin yaşadığı insanlar, okulun ebatları, sınıfın genişliği, öğrenci oturma yerleri, idari yapı ve fiziki ortam gibi özelliklerin ortaya konulması, sınıf yönetimini etki ederek pozitif bir havanın ortaya çıkmasını sağlar (Taş, 2016).

Sınıf, okulu oluşturan bölümlerden birisidir, okul ise toplumun içinde canlılık kazanan bir kavramdır. Sınıfta, okulda sınıf yönetiminde etkisini gösterir. Sınıf yönetimini ele aldığımız yeri, aileyi, yaşanılan bölgeyi ve öğrenciyi birlikte ele almamız gerekir. Ayrıca öğretmenin görüşü, deneyimleri, olaylara bakış yönü, süreklilik kazanan hareketleri sınıf yönetimini etkisi olmaktadır (Ada, 2000, s.1).

2.2.1.1. Çevre

Okul ve sınıf, çevreyi etkiler ve çevrede okulu etkiler. Bu bakımdan sınıf olayları da bir bakımdan çevrenin bir bağlantısı durumundadır (Erdoğan, 2000, s.29). Sınıf yönetimini etki eden en önemli özelliklerin başında okulun içinde bulunduğu ortam gelir. Sosyal çevre ise okulun ekonomik, kültürel özellikleri ve öğrencinin yaptığı hareketler üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Okulu etkileyen nedenlerin, olguların, düşüncelerin hepsi okulun çevresinde oluşur. Okul çevresiyle en fazla etki tepki içinde olan belli düzeneklerin başında ortaya çıkar. Bu nedenle okulun idarecisi çevre ile kurduğu bağlantılarda hareketlerini kontrol etmelidir. Çünkü toplumsal açık öğretme özelliği gösteren okullar, göstermiş olduğu davranışları toplumdan almakta ve sergilenen davranışlar yine toplumda tanıtılmaktadır. Bu yönüyle okul ve çevre etkileşimi bir bütündür (Aydın, 2004).

Okulun çevresiyle olan bağlantılarının verimlilik seviyesi, okul çalışanlarının dürüstlüğüne ve işleri yapabilme yeteneğiyle ortaya çıkar. Okul çevre iş birliğinin asıl amacı çevrenin var olan özelliklerini okul hedefleri doğrultusunda yönetebilmek ve uygulayabilmektir (Başar ve Akan, 2011).

Sınıf ve okul, öğrencinin genellikle içinde bulunulan ortam ile alakalı olarak görülür. Öğretmenin sınıftaki davranışları öğrenci çevresindeki pozitif olaylardan yararlanmak ve istenmeyen olayların önüne geçilmesini sağlar. Bu negatif etki ise sınıf kuralları belirleyerek yeniden düzenlenmesini sağlar. Öğretmen her iki durumda sınıf içi ve sınıf dışı pozitif modelleri bulunduğu alana aktararak pozitif bir katkı sunması beklenmektedir (Günbayı, 2016).

2.2.1.2. Aile

Aile toplumun en küçük yapı taşıdır. Toplumumuz bir çok farklı aile yapısını içinde bulundurmaktadır. Bunlar; geniş aile, çekirdek aile, geçiş aile, gecekondular ve tek ebeveynli ailelerdir (Gökçe, 2003, s.52). Aile, sınıf dışı faktörler arasında öğrenci başarısında, öğrencilerin okul kurallarını sergilemesi, sosyal ve kültürel etkinliklere iştirak etmeleri çok önemli bir husustur. Öğretmenler, öğrenci velileri ile birlikte hareket ederse öğrencilerin başarıları yükselir, öğrencilerin derslere ilgisi, ders dışı sosyal ve kültürel aktivitelere katılım oranı artar (Özdemir, 2011). Öğrencinin aile yapısı ile beraber ailenin

yapısı bilinirse öğrenci daha iyi bilinir ve öğrenci konusunda daha gerçekçi bir düşünce ortaya çıkabilir (Karip, 2002).

Ailede ki kişi sayısı, öğrenci davranışlarına tesir eden faktörlerdendir. Tek çocuklu ailelerin çocukları ise benmerkezci davranış sergileyebilirler. Kişi sayısı fazla ailelerde aile çocuklarının her birine daha az vakit ayırabilir ve ailenin çocuk üzerindeki tesiri minimum olur. Çocuk sayısının artması ailenin sorumluluklarını yerine getirmesini güçleştireceği için diğer öğrenciler bu durumdan negatif olarak etkilenebilir (Başar, 2008, s.16).

2.2.1.3. Okul

Okul, sınıfı kapsayan bir çember olduğu için okul hakkındaki bütün etmenlerden kesinlikle sınıf ortamı da etkilenecektir. Okulun yapısı, fiziki durumu, öğrenciye sağladığı olanaklar, okulda bulunan yerler ve öğrencilerin buraları kullanması ya da buralardan yararlanmaması durumu sınıfı genellikle direkt olarak etkilemektedir (Başar, 2008, s.21).

Okulun üç önemli işlevi ortaya çıkmaktadır. Birincisi öğrencileri çevreye karşı himaye altına almak, onların yaşamını daha kolaylaştırmaktadır. Okulda idareci, öğretmen ve diğer kişilerin yardımlarını alan öğrenciler için okul ortamı daha verimli olur. Okulun ikinci işlevinin dış çevrede var olan görülmesi arzu edilmeyen davranışları engellemektir. Kumar, zararlı maddeler, kötü söz gibi istemeyen davranışlar okulda iyi kabul edilmez, okul içine girmesin engellenir. Okulun üçüncü işlevinin eşitlemek ifade edilebilir. Okul dışında insanların hayat fonksiyonları benzer değildir. Okul bu değişikliklerin davranışsal olarak gösterilmesine engel olur(Başar, 2008).

Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerle verimli bağlantı sağlarsa, güvenilir çalışmaların yapılması için tedbir gösterirse, öğretmenlerin kendi özelliklerini artırırsa, sert bir davranış göstermekten sakınırsa, öğrencilerin her yönüyle gelişimine yardımcı olursa sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler pozitif bir ortam meydana getirir (Özdemir, 2011 s.214).

2.2.1.4. Öğretmen

Sınıf ortamının ve sınıf yönetiminin programlanması, organize edilmesi ve öğrenme-öğretme aktivitelerinin meydana gelmesini sağlayan kişi öğretmen olmaktadır. Öğretmenin çeşitli özellikleri ve yeterlilikleri sınıf yönetiminin ve sınıf ortamının önemli faktörleridir.

Öğretmenlerin liyakati ve göstermesi gereken davranışlar her zaman tartışma konusu olmuştur. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitimi Temel Kanununa göre öğretmen olabilmek için “alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi” konularında gerekli düzeyde liyakatin bir öğretmende olması gerekir(Özdemir, 2011, s.203).

Öğretmen, etkili eğitim – öğretim sürecini meydana getirecek ve uygulayacak olan insandır. Öğretmenin hazırladığı etkinlikler gereksinimleri karşılamalı, istenilen amaçlara gitmeyi tasarlamalıdır (Aydın, 2004, s.16). Öğretmen ders işleyiş biçimi kazanımlara ulaşmada kullanacağı metot ve stratejileri etkilemektedir. Öğretmenin mesleki açıdan yeterli yetişmiş olması gerekir yoksa organizasyonda ve yeterli metot seçmesi kolay olmayacaktır. Öğretmen dersi işlerken öğrenci seviyelerini, konu hakkındaki bilgilerini, yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak buna uygun anlatım tarzı kullanmalıdır. Diğer türlü öğretmeni tam manasıyla anlamayan öğrencilerin derse olan ilgilerini toplayamayacaklardır (Yolcu, 2010, s.35).

Öğretmen bireysel ve mesleki özellikleri, sınıf yönetiminin kalitesini ve başarısını önemli miktarda belirlemektedir. Bu bakımdan, öğrencinin hareket ve kabiliyetlerinin, devamlı etkileşim halinde olduğu öğretmenin özelliklerinden etki altında kalmaması zor gözükmektedir. Negatif bir kişilik özelliğine sahip öğretmenin; çocuğu bir dersten soğutması veya okula adapte edememesi ya da dersler bakımından yetersiz olmasına sebep olabileceği akılda bulundurulmalıdır, öğretmen özelliklerinin öğrenci davranışları üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olduğu unutulmaması gereken bir kavramdır (Yolcu, 2010).

Öğretmenler yalnızca bilgiyi aktaran değil bilgiye nereden ulaşılabileceğini bilen, kolaylaştırıcı bir kişi olmalıdır. Öğretmenin bilgiyi vermekten çok bilginin nereden ve nasıl elde edileceğini öğrencilere aktarması gerekmektedir(Ünal ve Ada, 2003, s.92).

2.2.1.5. Öğrenci

Eğitim-öğretim öğrenciye göre belirlenmektedir. Öğrencinin, okul ile ilgili fikirlerini, sınıftaki davranışlarını okuldaki akranları etki altına almaktadır. Okulda arkadaşı olmayan öğrenci kendi başına hareket edebilir. Arkadaşı olmayan öğrencinin sınıfta başkalarına karşı hoş olmayan davranışlarda bulunabilir(Çelik, 2012).

Eğitim sisteminin temelini öğrenciler meydana getirir. Bu bakımdan okul eğitiminde öğrencinin ayrı bir yeri vardır çünkü okul öğrenci için ortaya çıkmıştır. Okuldaki tüm aktiviteler öğrenci için planlanıp uygulanmaktadır. Sınıf içi etkileşimin en önemli kişisini

öğrenci oluşturur. Öğrencinin hareket ve davranışları sınıf içi ortamın en önemli belirleyici unsurudur (Izgar, 2011, s.205).

Öğrencilerin bireysel özellikleri benzer yönleri ve değişken yönleri olarak ortaya çıkar. Öğrencilerin yaşı, genel algı boyutu, bilgi işleme yetenekleri bütün bireylerde olan aynı özellikler, zeka gelişim, dil gelişimi, ahlaki gelişim süreçlerini ise herkeste farklılık gösteren özelliklerdir. Öğrencilerin zihinsel yapıları, bilişsel biçimleri, ırksal yapıları değişmeyen farklılıklara örnek olarak gösterilirken, değişen farklılıklar ise hem öğrenci için değişebilen hem de kişinin içinde bulunduğu ortam için farklılaşabilen hususları oluşturur (Yıldız Kuzgun, 2004, s.13).

2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi önceden, öğretmenin otoritesinin sınıfta egemen olması anlamında kullanılmış olup disipline dayanan bir bakış açısı göstermiştir. Günümüzde ise bu yaklaşımdan uzaklaşmış, sınıf yönetimi, öğrenmeyi amaçlayan bir araç olarak görülmektedir (Küçükahmet, 2011).

2.2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında iş, daha çok öğretmenin sorumluluğu altındadır. Bu yaklaşımda öğretmen odak noktasında yer alır. Öğrencilerden beklenen öğretmen tarafından belirlenen sınıf kurallarına riayet etmektir. Sınıf içinde geçirilen zamanda ve gerçekleştirilen aktivitelerde öğretmen etkin, öğrenciler ise edilgen davranış sergiler. Toplum tarafından benimsenmiş öğretmen öğrenci ilişkileri kendini gösterir. Sınıf kuralları oldukça sert ve öğretmen kendisi belirler. Sınıfın eğitim hedeflerinin ve sınıf kurallarının oluşturulmasında öğrencilerin fikrine ihtiyaç duyulmaz. Öğretmen tarafından belirlenen ve doğru olduğu düşünülen, değişmesi gerektiğinde de yalnızca onun değiştirebileceği kurallar sorgulanmaz. Her öğrencinin bireysel olarak farklı olduğu göz ardı edilir (Demirtaş, 2009).

Öğretmen sınıfın orta noktasında ve kural belirleyicisidir. Kurallar sadece öğretmen tarafından oluşturulur ve öğrencinin fikirleri alınmaz. Öğretmenlerin kullandığı bağlantı şekli her zaman sorgulayıcı şekildedir. Öğrenciden genelde kurallara uyması beklenir.

Öğrencilerin davranışlarındaki sebeplere bakılmaz her zaman netice önemlidir. Genelde ödül ve ceza bu yönetim yaklaşımında çok önemli bir noktada bulunur(Uğurlu, 2016).

2.2.2.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Çağdaş sınıf yönetiminde odak noktasında öğrenci vardır. Aktiviteler öğrencilerin özelliklerine göre belirlenir. Sınıfı bir kişi değil bir düzen olarak idrak etmeyi gerektirir. Bu manada sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış faktörlerin etkilendiği bir ortam olarak görülür. Öğretmen, okul içindeki ve çevredeki fırsatlardan faydalanmasını tasarlamaktadır (Aydın, 2017).

Sınıf ortamında öğrencinin nesne değil özne olduğu, sınıf içinde istenen her konunun öğretmen eşliğinde konuşulabildiği, iyi niyetli ve ortak fikirler barındıran, otoritenin ortak hareket ettiği sınıf içi aktivitelerden herkesin eşit derecede sorumluluk duyduğu öğrenciyi ön plana çıkaran yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşımın temeli sınıfı hareketli bir etkileşim ortamı olarak belirlemesi ve ona göre dizayn etmesi gerekmektedir (Aydın, 2004).

2.2.2.3. Otokratik Yaklaşım

Otokratik yaklaşımda insanların pek çoğu kendi istekleri doğrultusunda hareketlerini kontrol altına alamaz ve ortak amaçlar doğrultusunda bütünlük içerisinde elverişli bir ortam yaratamazlar. Kişilerin kendi yararları ön planda olduğu için toplum yararına olan davranışta bulunmaları olası değildir. Büyük bir çoğunluğu ortalama kabiliyet ve özelliklere sahip olan bu insanlar karmaşık bir zihinsel yapıya sahip olmadıkları gibi değişim ve yeni hareketleri benimsemezler. Bütün bu özellikleri nedeniyle toplumda yöneten değil yönetilen kişi olmayı tercih ederler. Toplumun büyük bölümünü oluşturan bu tip insanların davranışlarının belirli kişiler tarafından belirlenmesi büyük önem arz eder. Bu kontrol zeki ve yeterliklere sahip olan vizyon ve misyon sahibi idareciler aracılığıyla planlanmaktadır (Aydın, 2017).

2.2.2.4. Etkileşimsel Yaklaşım

Sınıf içinde öğretmenin tutarlı ve dengeli bir etkileyen bir ortam gerçekleştirebilmesi için, ilk olarak kararlı ve açık bir yaklaşım göstererek öğrencide objektif olduğunu göstermesi,

öğrencilere değerli oldukları hissettirilmesi, birbirleriyle ortak hareket etmeleri, birlik ve beraberlik halinde çözmeleri gerekir (Ağaoğlu, 2006).

2.2.2.5. Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında temel prensip öğrencileri zihni, fiziki, içtimai, hissi, cinsi, törensel ve diğer gelişim özellikleriyle birlikte hareket etmek ve yönlendirmektir. Öğretmen sınıf içi faaliyetleri organize ederken ve uygularken öğrencilerin gelişim evrelerine uygun olan programları seçmelidir (Ağaoğlu, 2006).

2.2.3. Sınıf Yönetimi Profilleri

Eğitim-öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde organize edilmesinden sorumluluğu altında olan öğretmenler, birbirinden farklı sınıf yönetimi profilleri ortaya koymaktadırlar. Daha çok otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırma sınıf yönetimi profilleri kullanılmaktadır (Ekici, 2012).

2.2.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Profili

Otoriter sınıf yönetimi profilinde öğretmen genellikle kuralları uygulayandır. Öğretmenin kısıtlama nedeniyle öğrenciler serbest davranamazlar. Bu profilin uygulandığı sınıfın özellikleri şunlardır: (Ekici, 2004).

- Öğrencilerin sessiz oturmaları yönünde her zaman uyarıda bulunulur. Öğrenciler ders başlamasıyla beraber dersin sonuna kadar buldukları yerden genellikle hareket etmezler. Sıraların ve masaların oldukça düzenli olduğu görülür.
- Öğrencilere izin olayı yoktur. Derse geç kalanlara ise öğretmen tarafından müsamaha gösterilmez.
- Güçlü disiplin sayesinde eleştirmeyen, kurallara uyan öğrenciler bulunur. Kurallara uymayanların ise problemleri davranışları öğrenci davranışları değerlendirme kurulunda çözüme kavuşur. Öğrencilerin kurallara riayet etmeleri, uyarıları dikkate almaları beklenmektedir. Fakat kurallar konusunda soru sormaları istenir.
- Olağanüstü durumlarda, öğrencilerin dikkatli olmaları gerektiği ile alakalı olarak ikaz edilmez.

- Genellikle öğrenciler yaptıkları davranışlara dönüt sağlanmaz.
- Okul gezileri veya benzeri faaliyetler düzenlenmez. Genel olarak bu tip etkinliklerin öğrencilerin öğrenme durumlarına negatif etkileneceği değerlendirilir.
- Bir öğrencinin ihtiyacı olan bilgileri sadece öğretmeninden ve dersi sessizce dinlemesi gerektiğini bilir.
- Böyle bir sınıfta eğitim bulunan bireyler, derse katılmaz. Ayrıca sınıf içinde yapılan faaliyetlere istekleri dışında katılırlar. Öğrencilere yalnızca etkinliklerin ne zaman yapılacağı akıllarında bulunur.
- Sınıf kararlarını çoğu zaman öğretmen verir. Öğrencilerin fikri sorulmaz.

Öğretmenin sürekli moralsiz görünmesi gerekir ki, çocuklar “çocukluk” yapmasın ve öğretmenden çekinsinler. Bunu gerçekleştirmek için okulun ilk zamanlarında öğrencilere şiddet uygular ya da kalplerini kırarsa bunun diğerlerinin kural dışı davranış sergilemesi engellenir. Soru sormak, öğrendikleri üstünde düşünmek ve sorgulamak öğrenciden beklenilmeyen özelliklerdir. Öğrenciden beklenen, sınıfta sessizce durmak, daha sonra öğretmenin söylediklerini sürekli söylemektir (Cüceloğlu, 2002).

2.2.3.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili

Öğretmenin öğrenci belirli fikirlere bağlı ve bazı sınırlamalar olduğu yer almaktadır. Ancak öğrenciyi bağımsız olarak kendi kendilerine yüreklendirirler. Genel anlamda takdir edilen sınıf yönetimi profili için aşağıdaki özellikleri sıralayabiliriz: (Ekici, 2004).

- Her zaman kuralların arkasındaki sebepler belirlenir. Eğer bir öğrenci düzene ayak uyduramazsa, nazikçe ikaz edilir, asla kalbi kırılmaz.
- Ciddi olarak düşünülmesi gereken durumlardan sonra öğrencilere yaptırım uygulanır. Sözel iletişime ve fikirlerini açıkça söyleyecekleri bir ortamları vardır.
- Öğrenciler bir fikir ve sorunları olduğunda fikir alış verişi yapabilecekleri akıllarındadır. Öğrencilere karşı sevecen, hoş görülü ve anlaşılabilir davranışlar sergilenmelidir.
- Faaliyetlere yönlendirme çok fazladır ve hemen dönüt sağlanır. Genelde ödevlere fikirler yazılır ve öğrenciyi olumlu etkileyecek değerlendirme yapılır. Öğrencilere proje ve ödevlerinde destek sağlanır.

Bir öğrenci takdir edilen sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmenini şu sözlerle tanımlamaktadır: “Bu öğretmene karşı hislerim her zaman güzeldir. Öğrencinin hatasız davranışlar sergileyemeyeceğini anlıyor ve anlayışlı oluyor. Çok nazik, bizi anlayabilen bir öğretmen. Siz onunla hislerinizle beraber sohbet edebilirsiniz” (Ekici, 2004).

2.2.3.3. Başboş Sınıf Yönetimi Profili

Başboş sınıf yönetimi profilinde öğretmenin öğrencilerden herhangi bir beklentisi yoktur. Hatta öğrencileri kontrol etmeye davranışta bulunmaz. Öğrencilerin düşündüklerini yapmakta serbest bir ortam bulabilirler. Öğrencilerin reaksiyon ve hareketlerini kabullenmiş olan öğretmen yalnızca izler. Genel olarak başboş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır:

- Öğrencilerin hislerini asla incitilmez ve öğrencilere genelde “evet” denilir. Bu yüzden öğrenciler olumsuz bir duyguya kapılmaz ve kurallara uyması istenmez.
- Eğer bir öğrenci sınıf kurallarına uymazsa, öğrencinin bu davranışı bilerek yapmadığı bilinir. Bir öğrenci dersi akışını bozduğunda, öğrencinin mantıklı olarak bir şeyleri söylemek istediği şeklinde algılanır.
- Öğretmen her zaman kuralları uygulamaz. Öğretmenler öğrencileriyle arkadaş gibidirler ve öğrenciler onlar için çok önemlidir. Sınıfın kontrol etmek yerine öğrencilerin güzel duygulara sahip olmaları için çaba sarf ederler.
- Bu sınıf yönetimi profilinin gösterildiği sınıflarda oldukça esnetilmiş olduğu için, öğrencilerin sosyal açıdan kabullenebilen hareketleri benimsemeleri kolay değildir. Öğrenciler istediklerinde her şeyi elde edebileceklerini düşünürler. Öğrenciler genellikle yeterli moral ve motivasyonları çok fazla değildir (Ekici , 2004).

2.2.3.4. Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili

Öğretmenin öğrencilere karşı hissiz davranış gösterdiği bu profile, öğretmenin sınıfla çok ilgilenmediği ve öğrencilerden herhangi bir beklentisinin olmadığı ortaya çıkar. Başboş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın genel özellikleri şunlardır: (Ekici, 2004).

- Öğretmen öğrenci üzerinde yaptırım sergilemez. Bu nedenle genellikle sınıf içi çalışmaların ve hazırlıkların öğrenciler için bir şey ifade etmeyeceğini bilir. Aynı şekilde okul gezilerinin öğrencilerin araştırma duygusunu körelteceğini düşünürler.
- Öğretmenler ders malzemeleri hazırlamak istemez. Bazı zamanlarda, bu öğretmenler hazırladıkları bir planı her zaman kullanır. Hiçbir zaman ders programları değişmez, hiç sıkılmaz ve kendilerini geliştirmezler. Onlar için her öğrenci ve her sınıf aynıdır.
- Öğretmenler, sınıf disiplini konusunda ve öğrencilere sorumluluk verme konusunda şüphecidirler. Ayrıca sınıftan disiplin konusunda beklentisi yoktur. Öğretmen dersin bir an önce bitmesini bekler. Bu ortamda öğrenciler sınıfta öğretmen olduğunun farkında değildirler, öğrencilerin bilgi gelişimleri zayıftır.
- Öğrencilerin düşük moralleri vardır. Öğretmenler ders anlatımını (20) dakika içinde yapar ve konuyu bitirir. Derslerinde film, görsel veya öğrencilere görev vererek sunum yaptırma tamamen zaman geçirmeye yönelik davranışlardır.
- Öğretmen öğrencilere karşı tutarsız olduğundan öğrenciler kendi gelişimlerinden sorumludurlar.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, sınıf yönetiminde öğrenciye bakış açısı öğretmenin sınıfı yönetme davranışlarıyla direkt olarak alakalıdır. Geleneksel ve çağdaş yaklaşım öğretmenlere rehber olmanın yanında farklı bir bakış açısı da sunarken sınıf yönetimi profillerinde öğretmenlerin kendi karakterlerine uygun davranışlar sergilemeleri dikkat çeker. Bu nedenle öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre birbirinden farklı sınıf yönetimi profilleri olduğu ortaya çıkmıştı (Ekici ve Kurt, 2014).

2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sosyal yaşamdaki yenileşmeye eş değer olarak eğitim alanında da gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda sınıf yönetimi alanında da farklı yaklaşımlar meydana gelmiştir (Ağaoğlu, 2006). Zaman içerisinde gelişen olanaklar sonucunda aktiviteler çeşitlenerek farklı modellerle ilişkilendirilmiştir. Bir eğitim öğretim dönemi içerisinde duyulan ihtiyaca göre birçok farklı model yürütülebilir (Başar, 2008). Sınıf yönetiminde sürekli olarak kullanılan modeller aşağıda verilmiştir:

2.2.4.1. Tepkisel Model

Sınıf yönetiminde alışılmış modellerden birisidir. İstenmeyen sonuçlara tepki gösterme şeklinde ortaya çıkar (Başar, 2008). Maksat istenilmeyen davranış ve durumun varyasyonlarının sağlanmasıdır. Grubu değil bireyi ön planda tutar.. Daha çok, sınıf yönetiminde öğretmen yeterliliğinin yetersiz olduğu koşullarda yararlanır (Ağaoğlu, 2006).

Sınıf ortamında yaşanan sorunlara öğretmenlerin, egemen olmasından ziyade, sorunlarla öğrencinin nasıl savaşaacağı konusunda yardımcı olunması gerekir. Böylece öğrencilerin akıllı düşünme ve kreatif becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Öğrenciyi ceza ile sorgulama yoluna gitmekten ziyade, ona kendi davranışlarının neticelerini sorgulatarak ve yorumlayarak yani kendi öz değerlendirme imkanı sağlayarak öğrenmesinin daha verimli olacağı gösterilmelidir. Tepkisel model yaklaşımının daha çok geleneksel sınıf yönetimiyle benzeştiği bilinmektedir. Tepkisel model kullanan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin beklenenden daha az olduğu bilinmektedir (Temel, 2006).

2.2.4.2. Önlemsel Model

Öğrencilerde yanlış hareketle meydana gelmeden önce önlem alması gerektiği anlayışına egemen bir modeldir. Bundan dolayı istenmeyen davranışın önceden düşünebilmek ve planlı davranışlar sergilemek gerekmektedir (Demirtaş, 2009). Bu modelin esasında hataları ortaya çıkarmak ve hataları önlemek vardır. Amacı, tepkisel modele gereksinimi düşürebilmektir. Sınıfta sorun çıkmasına imkan sağlamamaktadır Bu modelin temelinde, sınıfta ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne yönelik veya uygulama meydana getirerek, tepkisel modele duyulan ihtiyacı minimuma indirmektir (Başar, 2008). Bu modelde sorunlar ortaya çıkmadan önce alınacak olan önlemler, öğrenciyi fazla yük olmadan, öğrenciyi yormayacak şekilde olmalıdır. Çünkü sınıf düzeni ve idaresinde dominant bir yaklaşım yerine daha rahat bir yaklaşım sergilenmesi daha verimli olacaktır. Ayrıca çok fazla önlem alma girişimi, önlemlerin içinde bireylerin sıkılmasına neden olabilir (Akın, 2006).

2.2.4.3. Gelişimsel Model

Sınıfın yönetilmesi bölümünde yapılması gereken aktivitelerde fiziki, zihni, hissi ve gelişimsel özelliklerinin göz önüne bulunduran modeldir (Başar, 2008).

Sınıf yönetiminde, öğrencilerin gelişim alanlarındaki gelişimleri desteklenmelidir. Sınıf yönetimindeki aktiviteler, sosyal, duygusal, psikolojik, fiziksel, ahlaki tüm alanların gelişimi için çaba gösterir (Demirtaş, 2009). “ Bu uygulamaya geçilmeden önce öğrencinin ona hazırlık yapması beyan edilir. Bu model öğrencilerin gelişim seviyesini göre bazı basamaklardan oluşur. Birinci basamak öğrencinin on yaşına kadar süren zaman dilimini ele alır. Nasıl öğrenci olunacağıın benimsendiği zaman dilimidir. İkinci basamak on-on iki yaş zaman dilimini ele alır. Öğrenciler olgunlaşma yolunda hızla ilerler, hoş görülmeye meraklıdırlar. Bu nedenle sınıf yönetimine verilen ağırlık yavaş yavaş düşmektedir.. Üçüncü basamak on üç- on beş yaş zaman dilimidir. Genelde erinlik dönemi özellikleri öğrencilerde egemendir” (Gündüz, 2004).

2.2.4.4. Bütünsel Model

Bu model diğer modellerin birleşimidir. Önlemsel modelin önceliklerini ve istenmeyen davranışlarının sergilenmesini engeller. Bununla birlikte sadece gruba değil, kişiye de öncelik sağlar (Gündüz, 2004).

Öğretim ortamının düzeninin organize edilmesi, öğrencilerin istenmeyen hareket sergilemesine karşın tepkisel model, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre sınıfı uygun hale getirme davranışları bütünsel modelin kapsama alanı içerisindedir (Şentürk, 2006). Bütünsel model tüm sınıf yönetimi modellerinden yararlı olsa da öncelik olarak önleyici sınıf yönetimi modelinden yararlanmaktadır. İstenilmeyen hareket ve durumlara neden olacak faktörleri önlemek amacıyla önleyici modelle birlikte öğrencinin gelişim düzeylerine uygun yapıldığı için bu modele sınıf yönetim modelleri içerisinde düzenleme modeli olarak da adlandırılmaktadır (Küçükahmet, 2011).

2.2.5. Beden Eğitimi ve Teknoloji

Öğretmen eğitim programları, okullardaki teknolojik yeniliklerle ilgili artan ivmeye ayak uydurmak için zorlanmaktadır (U.S.Department of Education and Office of Educational Technology, 2016). Öğrenen adaylarından 21. Yüzyılın beklentilerini karşılamak için

gerekli becerileri geliştirmesine yardımcı olacak teknolojiler beden eğitimi öğretmen eğitimi (PETE)' de öğrenilmelidir (Krause ve Lynch, 2018). Teknolojinin sayısı ve türleri beden eğitiminde arttıkça öğretmenlerin ve öğrencilerin rolünü desteklemek için onların ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir (Wyant ve Beak, 2018). Teknoloji öğrenciler için etkili bir şekilde uygulandığı zaman öğrencilerin fiziksel ortamdaki katılımını ve anlayışını geliştirebilir (Casey, Goodyear ve Armour, 2017), ve sınıf yönetimi, öğretim ve değerlendirme için önemli etkilere sahiptir (Krause, O'Neil ve Dauenhauer, 2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenimini iyileştirme çabalarını desteklemek yerine öğretme-öğrenme sürecindeki rolünden çok belirgin bir yeniliğe odaklanan etkisiz teknoloji uygulaması, dikkat dağıtıcı sonuçlara neden olabilir (Goundar, 2014).

Öğretmen programlarında beden eğitimine yardımcı olmak için müfredat geliştirme ve değiştirmede teknoloji entegrasyonu etkili hale gelmiştir. Öğretmen adaylarına teknolojiye özgü bir kurs (Wyant, Jones ve Bulger, 2015), eğitimci modelleme ve kurslar arasında entegrasyonun sağlanması ve etkili stratejiler olarak derslerde deneyimlerini geliştirmeleri gerekir (Jones, Beak ve Wyant, 2017; Krause, 2017). Bu stratejilere uyumlu olarak eğitimler ve kurslar öğretmenlerin teknolojiyi ilerleten pozisyonu almasını sağlamaktadır. Teknoloji eğitimi sürdürülebilir programlar içerisinde profesyonel öğrenim sistemlerinde aktif olarak kullanılmaya odaklanılmalıdır. Beden eğitiminde artan teknolojiye rağmen, bir çok uygulama alanında öğretmenler uygulamalarda okul ortamlarına teknolojiyi entegre etmeye hala hazırlıksız olduklarını düşünmektedirler (Kay, 2006; Krause, 2017).

TPACK' in uygulanmasında destek mekanizmaları karmaşık bir süreçtir. Öğretmenlerin teknolojiyle ilgili bilgi becerileri; benimseme, uygulama ve kavramsallaştırmaları gerekir (Holland, 2001). Teknolojiye hazır olmak belirli teknolojilerle bağlantılı olabilir. Öğretmenler belirli teknolojilere diğer teknolojik seviyelere göre hazırlıksız olabilirler. Örneğin, bir öğretmen PowerPoint ile yenilik yapar, ancak aynı öğretmen kalp atış hızı monitörlerini uygulamak için gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olabilir. Belirli teknolojiler olmasına rağmen bugün eğitim seviyesi kabul edilebilir şekilde yükseldi ve teknoloji için güncellenmiştir (Mishra ve Koehler, 2006). Ayrıca öğretmenler mesleğe başladığı ilk yıllarındaki eğitim teknolojisi geçerli olmamakta ve kültürleşmeyle beraber gelişmektedir (Redmond ve Lock, 2019). Son yıllarda, Baek, Jones, Bulger ve Taliaferro (2018), öğrenme türlerine özgünlük kazandırmak için Holland' ın (2001) eğitim sürekliliğini geliştirdi ve beden eğitiminde teknolojinin benimsenmesinin öğretmenlere yönelik farklı aşamalar ortaya koymuşlardır.

Teknolojiyi öğretmen eğitimine daha fazla entegre etme ihtiyacını kabul ederken, öğretim üyelerinin de teknoloji eksikliği konularının da kabul edilmesi gerekir ve teknoloji becerileri, zaman ve erişim eğitimde daha fazla dikkate alınması gereken engeller oluşturduğu düşünülmektedir (Tondeur ve diğ., 2012). Ayrıca beden eğitiminde genellikle öğretim ortamının aktif doğası ile ilgili öğretmenler disiplinle karşı karşıya kalırlar, beden eğitimi teknolojilerinin değişen dinamikleri, sınırlı bütçeler, büyük sınıflar ve teknoloji entegrasyonunu etkileyen yönetim destek eksikliği bulunmaktadır (Beak ve diğ., 2018). Bazıları teknolojiyi beden eğitiminde öğrencilerin fiziksel aktivite süresi içerisinde dikkat dağıtıcı bir engel olarak görmektedir (Goundar, 2014). Bu bakış açısı beden eğitimi öğretmenlerinin inançları, tutumları, bilgileri ve becerileri dahil olmak üzere teknoloji ile ilgili içsel engelleri olabilir (Beak ve diğ., 2018) ve kişilerin kalıcı öznel teorileri ve kültürleşmeleri sırasında ortaya çıktığı düşünülebilir (Richards ve diğ., 2014).

Beden eğitimi öğretmen eğitimi(PETE); öğretim üyeleri öğretmenlerin kültürleşme yoluyla geliştirilen teknolojiyle ilgili olumsuz tutum ve kavram yanlışlarının üstesinden gelmesi için yardımcı olacak yolları düşünebilir. Öğretmen adaylarının etkili bir şekilde bu uygulamaları benimsemelerine yardımcı olabilir; teknolojik yenilikler değiştikçe güncel kalınması sağlanabilir, okullarda teknoloji ve yaşam boyu öğrenme perspektiflerinin gelişmesine böylece yardımcı olunabilmektedir. Richards ve diğ.,(2013) PETE programları öğretmen adaylarının öznel teorileri sorgulamalarına ve yeniden formüle etmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onları okul hayatının gerçek ortamına hazırlamaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğretmen adaylarının teknolojinin hedeflerini anlamasına yardımcı olabilir; beden eğitimi disiplinini ötekileştiren ortamlar için entegrasyon ve okul çevresiyle ilgili zorlukların üstesinden gelmesi sağlanabilir. TPAB ve mesleki sosyalleşme için beden eğitimi öğretmen eğitiminde teknolojiyi entegre etmek gerekmektedir (Laureano ve diğ., 2014).

2.2.6. Beden Eğitimi Dersinde Sınıf Yönetimi

Beden eğitimi ve spor derslerindeki kuralların, ümitlerin ve planlanacak yolların dersin organize edilmesine uygun olarak meydana getirilmesi sağlanmalıdır. Sınıfta çalışılabilir bir sistem meydana gelmesi, doğru ve etkin bir uygulama gerçekleştirilebilmesi için son derece önemli olan sınıf kuralları ve beklentiler, beden eğitimi ve spor öğretmeni tarafından özellikle okulun başladığı ilk zamanlarda öğrencilere uygulatılması gerekmektedir (Fink ve Siedentop, 1989).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri sürelerini ve güçlerini etkili bir şekilde yararlanabiliyorlar mı? Öğrencilerin gereksinimlerine adaptasyon sağlayabiliyorlar mı? Öğrencilerin bireysel gereksinimleriyle baş edebiliyorlar mı? Tüm konularda kendi öz yeterliliklerini anlamalı ve bununla beraber ferdi çalışmaları ve tecrübeli öğretmenlerin yeteneklerini kullanarak öğretim kabiliyetlerinin gelişmesinin yanında belirli tükenmişlik duygularını da en aza indirebilirler (Ballinger, 1993; Siedentop, 1991).

2.2.6.1. Beden Eğitimi Dersinde Disiplin

Okullarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşı karşıya kaldığı en fazla sorunlardan biri de kurallara uymayan öğrenci hareketleridir. Bu sorunların oluşumunda sınıf mevcudunun fazla olması, ekonomik konuda sıkıntılı olan ortam, alakalı olmayan veliler ve doyumsuz öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin bazılarının ilgisiz olma, derse çalışmadan okula gelme, okula gelmeme, zararlı madde kullanımı, öğretim etkinliklerine katılmada isteksizlik, derste arkadaşıyla sohbet etme gibi bir çok negatif hareketler sergilemektedirler (Tamer ve Pulur, 2001, s.22).

Okullarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı faaliyetlerinde öğrencilerle güvenilir bir etkileşim ve karşılıklı muhabbet kurabilmesi için yalnızca sert kuralları uygulamaması gerekir. Her öğretmen gibi beden eğitimi ve spor öğretmenleri de okul ve sınıf içinde öğrencilere saygılı ve iyi niyetiyle yaklaşarak onlar üzerinde kuracakları disiplini saygı ve sevgiye bağlamalıdır. Fakat bundan; öğretmenin her şeyi kabul etmiş ve taviz veren bir hareket içerisinde olacağı manası konusunda çıkarım yapılmamalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni; kişilik ve öğretmenlik mesleğinin gerekleri kurallara uyarak karşılıklı saygı, sevgi ve hoşgörüye dayanan bir disiplin meydana getirmelidir. Aksi takdirde; korku, tehdit, şiddet, yıldırma, sindirme ve not baskısı yolu ile sağlanan disiplinin kısa süreli bir çözüm sağlayacağı ve bunun da eğitim öğretim amaçlarıyla birlikte değerlendirilemeyeceği bilinmelidir (Çöndü, 1999, s.134). Beden eğitimi ve spor öğretmeni, derslerinin zengin ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini istiyorsa, derslerini tertipli bir şekilde düzene sokup, öğrencisinin de duygularını ön plana çıkarmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001, s.22).

Okullarda pozitif bir etkinin gerçekleşmesi için beden eğitimi öğretmenlerinin okul içindeki ve okul dışındaki rolleri büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde beden eğitimi öğretmeni ders etkinliklerinde ve ders dışı etkinliklerde okulu sahiplenme konusunda

olumlu etkileri vardır. Pozitif eğitim ortamının sağlanması için idare ve beden eğitimi öğretmenlerinin birlik ve beraberlik konusunda sürekli bilgi alış verişi yapması disiplin açısından da önemli bir husustur (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2009).

2.2.6.2. Beden Eğitimi Dersinde Etkili Sınıf Yönetimi

Beden eğitimi ve spor dersinde etkili bir öğretim için programlandırılmış sınıf yönetimi gerekir. Hatta beden eğitimi ve spor dersi için iyi bir sınıf yönetimi diğer derslere göre önemlidir. Bu durum çok çeşitli hareketlerin yapılması, sınıftan farklı bir ortamda, farklı araç gereçlerle, daha özgün hareket edebilme olanağı ve diğer derslere göre sınıf mevcudunun fazla olduğu ortamlarda gerçekleşiyor olmasından kaynaklanabilir (Harrison ve Blakemore, 1992, s.440).

Beden eğitimi yalnızca psikomotor gelişim üzerine etki sağlarken kişinin zihinsel yönden gelişimini, sosyal açıdan kişilerarası etkileşim sağlamasını ve duyuşsal olarak farkındalık özelliklerine de katkı sağlamaktadır. Beden eğitiminin devamlılığını sağlamak için diğer gelişim özellikleriyle beraber bir bütünlük sağlanması gerekmektedir (Ünlü ve Aydos, 2007).

Beden eğitimi dersinde öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerde sınıf yönetimi gibi konularda yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetleri açısından başarıya ulaşması daha verimli hale gelebilmektedir (Ünlü ve Aydos, 2010).

Beden eğitimi ve spor dersinde verimli sınıf yönetimi Harrison ve Blakemore (1992) e göre aşağıdaki özellikleri içermelidir:

- Ortamın düzenlenmesi,
- Araç-gereçlerin öğrencilere verilip tekrar öğrencilerden alınması,
- Ders etkinliklerinin organize edilmesi,
- Sınıfta kişi sayısının belirlenmesi,
- Temel stretching ve fiziksel aktivitelerin yapılması,
- Öğrencinin ilgisini çekme ve yönlendirebilme,
- Eğitim ve öğretim düzeninden faydalanma,
- Grup ve takımları düzenleme,

- Dersteki aktiviteleri kontrol etme,
- Dersteki bölünmelerin farkında olabilme,
- Öğrenci liderini derslerde kullanabilme,
- Sınıf yönetimi ile motivasyonunu üst düzeye çıkarma.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beden eğitimi ve spor dersi (1-8) öğretim programında da beden eğitimi ve spor öğretmenlerine sınıf yönetimi için öneriler bulunmaktadır, buna göre (MEB, 2007).

- Sınıf yönetimi verimli planlama gerektirir. Dersler düzenlenirken bireysel farklılık dikkate alınır,
- İletişim derslerin yürütülmesinde önemlidir. İletişim sözel ya da beden dili olabilir. Ses tonu ya da sessizlik sözel iletişim, görünüm ve yüz ifadesi ise bedensel iletişim için örnek verilebilir. İletişim ön şartı, öğretmenin karşısındakini dinlemesidir. Öğretmen, öğrencileri dinlerken söylenen söz ce söylenilmek istenen sözün farkında olmalıdır.
- Öğretmen, ders içi aktiviteler ile serbest aktivitelerin farkını öğrencilere anlatmalı ve dersi öğrencilerin algılamasını sağlamalıdır.
- Etkili katılım sınıf yönetimini kolaylık getirir. Verimli katılımı öğrenciler sorumluluk alırlar ve motivasyonları yüksek düzeye çıkar. Öğretmen yalnızca kabiliyetli öğrencilerle ilgilenmemeli, her öğrencinin değerli olduğunu göstermelidir.
- Öğretmen, düşüncelerinin öğrencilerle çalıştığı anlarda yargılayıcı gibi değil, anlaşılır şekilde ifade eder.
- İstenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için ders, öğrenciler beraber kuralları belirlerler.
- Zaman organizasyonunu öğretmen yapar. Özellikle alan ve malzeme kullanımını iyi ayarlanırsa, zamanın boşa geçmesi engellenmiş olur.
- Olabilecek sorunları önceden tahmin edip, tedbir almak istenmeyen davranışların ortadan kalkmasına neden olur.
- Derslerde hakkaniyetli davranılmalı ve kişileri özelliklerine göre birbirlerinden ayırmamalıdır.

- Etkili soru sormak için dersin etkililiğini artıracığından sorular amaca göre sorulup farklı öğrencilerden cevap alınmalıdır.
- Öğretmen, öğrenmenin sağlanmasında rehberlik etmelidir.

İyi bir öğretmen; mevcut durum için en iyi yöntemi uygular, verimli bir şekilde uygular ve karşılaşılması olası durumlar içinde bu tekniği farklılaştırabilir. Öğretmen, bu tekniği seçerken öğrencinin ve öğretimin verimli olmasını ilgilendiren istikrarı mutlaka sağlamaya çalışmalıdır. Başarılı bir öğretim stratejisinin testi dersin veya ünitenin amaçlarının kazanılıp kazanılmamasının ele alınmasıyla ortaya çıkar. Eğer amaçlarına ulaşmamışsa öğretmen yeni amaca uygun bir teknik belirlemelidir (Harrison ve Blakemore, 1992, s.441).

Beden eğitiminde belli özelliklerin kazanılması için verimli ve öğrencilere etkili bir anlatım gerekmektedir. Öğretmen yalnızca öğreteceği konularda iyi bir fiziksel beceriye sahip olması yeterli değildir; öğrencilerin kapasitelerine uygun olarak anlatım tarzı belirlemeli ve bu konuları öğrencilere aktarabilmelidir. Beden eğitimi öğretmeni derslerinde öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için çeşitli yöntem ve stratejilerden faydalanması gerekmektedir (Ünlü ve Aydos, 2007).

2.2.6.3 Beden Eğitimi Dersinde Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Öğretimin hedefi, öğrencinin başarmasına olanak sağlamaktır. Beden eğitimi ve spor dersinin amacı için öğrencilerin ne yaptığı değil, öğrencilerin buna nasıl karşılık vermesi gerektiğinin belirlenmesidir. Öğretimin hedefe ulaşmak için öğretmenin, gerekli organizasyonu sağlamak, öğrenci uyumunu ve uyarlamasını kolaylaştırarak, başarılı olmak için bilgi toplamak ve öğretim programını belirlemek gibi görevleri bulunurken; öğrencilerin de kendi öğrenmelerini belirlemesi ve eksikliklerini kendileri gidermeleri gerekmektedir(Kelly ve Melograno, 2004, s.179).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni, dersin yapılacağı ortamı kendisi hazırlayabileceği gibi bunu vereceği komutlarla öğrencilerle beraber yapabilir. Bazen öğrencilere görev ve sorumluluk vererek yaptırabilir (Ünlü, 2008).

Sınıfın öğrenme ortamı düzenli olmalı ve yönetsel kural ve yöntemler etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin beraber hareketleri ve bozucu olmayan davranışları ardışık olarak yapmaları gerekir. Ortamın fiziki organizasyonu de öğretim planına

uygun ve öğretim sonucunda öğrenciye verilmesi istenen kazanımla eş değer olmalıdır (Kelly ve Melograno; 2004, s.179).

Beden eğitimi ve spor derslerinde, beden eğitimi ve spor öğretmenin göstereceği verimli sınıf yönetimi davranışı beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarına ulaşmasını, sınıfta olmasını istemediğimiz olayların ve yaramaz öğrenci davranışlarını minimuma indirmek, akademik öğrenme zamanının artırılıp fiziksel aktivitelere daha çok zaman ayrılmasını olanak tanınmalıdır. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinde dersin yapıldığı ortamın etkili bir şekilde organize edilmesi ve emniyet tedbirlerinin alınması, beden eğitimi ve spor derslerinin sakatlık olmadan ve güvenli ortamlarda gerçekleşmesini sağlayacak, sınıf ortamının bozulmasını engelleyecektir (Ünlü, 2008).

2.2.6.4. Beden Eğitimi ve Sporda Standartlar Geliştirme

Beden eğitimi ve sporda standart deyince aklımıza üzerinde aynı fikirler benimsenmiş ve devamlı olarak aynı davranışların sergilendiği yol anlamına gelmektedir. Bu kolektif standartların ortaya çıkmasında bu konuda deneyimli kişiler aracılığıyla meydana gelmektedir. Standartların benimsenmesi için çeşitli teknik çalışmalar ve bilimsel sonuçlardan sonra ortaya çıkması ve çalışılan konularda en güncel uygulama olması gerekmektedir. Bu yolla şu an değil aynı zamanda gelecek planlamalarda yapılmalıdır (Aydos ve Ünlü, 2012).

Beden eğitimi ve spor programlarının çeşitli bileşenleri hayatın güncel akışıyla beraber sürekli değişim göstermektedir. Milli Eğitim sisteminde bulunan uzak hedefler doğrultusunda beden eğitimi ve spor derslerinin de belirli standartların gelişmesi ve belirlenmesi gerekmektedir. Bu standartların temelinde öğrencilere öğretilecek içerikler ve müfredat içerisinde yer alan bilgiler bulunmaktadır. Okulların sahip olduğu kültürel özellikler ve bulunduğu çevre göz önünde bulundurularak bu müfredat programlarının biraz daha uygulanabilir olması için esnekliklerin sağlanması gerekmektedir (Aydos ve Ünlü, 2012).

2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde teknolojik pedagojik alan bilgisi ve sınıf yönetimine ilişkin çalışmalar iki ayrı başlık altında değerlendirilmiştir.

2.3.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Çalışmalar

Yurtiçinde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Çalışmalar

Tosuntaş, Çubukçu ve Beauchamp (2021), öğretmen performansları ve teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri çalışmasında TPAB yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmazken, eğitim durumu ve okul türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Teknoloji entegrasyonu öğretme performansı ve öğretmen performansı sayesinde öğrenci performansını geliştireceği bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmen eğitiminde TPAB birbirinden ayrılmadan bütüncül olarak sunulması gerektiği tespit edilmiştir.

Çar ve Aydos (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi çalışmasında 170 beden eğitimi ve spor öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyete, teknoloji kullanımına ve görev yaptığı ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunurken; mesleki görev yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yüngül (2018), sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanımı ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelenmesi çalışmasında 302 sınıf öğretmeni aday çalışmaya katılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgi boyutunda en yeterli olduğu, alan bilgisi boyutunda ise en az yeterli olduğu bulunmuştur. Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliği ve teknoloji kullanımı niyeti açısından yeterli düzeyde oldukları bulunmuştur.

Kabaran ve Aykaç (2018), öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında öğretim elemanlarının TPBA düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; yaş, unvan, fakülte ve verilen ders türü değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Baran ve Bilici (2015), 2005 ve 2013 yılları arasında Türkiye’de teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan çalışmaları araştırma yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan tanım ve yaklaşımlar, veri analiz yöntemleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelenerek TPAB hakkında yapılan çalışmalara ışık tutma amaçlanmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda ülkemizdeki TPAB çalışmalarının ağırlıklı olarak fen bilgisi,

matematik ve sınıf öğretmenliği alanında yapıldığı, çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının seçildiği ve veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Karademir (2015), çalışmasında TPAB öz güveni ve eğitsel internet kullanım yeterliği inançları ile arasında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının TPAB öz güveni ile eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Bilici ve Yamak (2014), TPAB' nin kuramsal çerçevesinde teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini araştırmışlardır. Mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının temel öğretmenlik becerilerinin gelişimine ve TPAB' lerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Dağ (2013), TPAB ölçeğinin Türkçe' ye uyarlaması sınıf öğretmeni adayları için araştırılmıştır. AFA ve DFA sonucu elde edilen sonuçlar ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçek ile paralellik gösterdiğini ortaya koymuş dolayısıyla ölçeğin Türkiye örneğinde uygulanabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Timur ve Taşar (2011), Graham ve arkadaşları tarafından geliştirilen (TPABY) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilik ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu doğrultuda 31 maddeden oluşan ölçek 393 fen ve teknoloji öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye' de de kullanılabileceğini göstermiştir.

Akman ve Güven (2015), sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının TPAB öz yeterlilikleri ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Hazırlanan ölçek geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 285 öğretmen adayına uygulanarak analiz edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin 7 faktörlü olduğu ve Cronbach Alpha katsayısının 0.977 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece geliştirilen ölçeğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TPAB öz yeterliliklerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Yurtdışında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Çalışmalar

Gou, Liu ve Wang (2020), öğretmenlerin teknolojik pedagojik içeriğinin incelenmesi: Çin' in zorunlu bölgesel batı perspektif eğitim sistemi çalışmasında; öğretmenlerin pedagoji bilgisi ve içerik bilgisi ortalamaları diğer bilgi türleri ortalamalarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında erkek

öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi ve teknolojik içerik bilgisinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gawrisch, Richards ve Killian (2019), beden eğitimi öğretmenliği eğitiminde teknoloji entegrasyonu: bir sosyalleşme perspektifi çalışmasında teknoloji ile entegre öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının beden eğitimi bilgilerini oluşturup teknolojiye değer vermeyi öğrenmeleri gerektiği, eğitmen modeliyle entegrasyon oluşturmayı, iş birliği yapmayı ve yenilik kullanım yoluyla keşfetmeyi sağlamaları sonucuna ulaşılmıştır.

Chang, Tsai ve Jang (2014), ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin bilişim internet teknolojilerine göre TPAB düzeyleri çalışmasında; 908 fen bilimleri öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Tayvan' daki fen bilimleri öğretmenlerinin bilişim internet teknolojileri araçları powerpoint en fazla kullanılan, ikinci sosyal medya platformları ve son olarak akıllı tahtanın kullanıldığı; Çin' de ise birinci sırada powepoint, ikinci sırada multimedya uygulamaları ve son olarak akıllı tahta kullanımı bulunmuştur. Meslekte geçirilen süre ile BİT arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Jang ve Tsai (2013), ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini etkileşimli tahtada kullanması çalışmasında etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin TPBA' lerinde etkileşimli tahta kullanmayan öğretmenlere göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamasına karşın öğretmenlik deneyimine göre tecrübesi fazla olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre TPAB'lerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Semiz ve İnce (2012), beden eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi beklentileri çalışmasında beden eğitimi öğretmen eğitimi programlarında müfredatlarındaki genel öğretim teknolojisi araçlarına ek olarak beden eğitimi ve spora özgü teknolojilerin entegrasyonunun dikkate alınması gerektiği tespit edilmiştir. TPAB değişkenleri ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik ve öğretim teknolojisi sonuç beklentileri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak üniversite öğretim elemanları teknoloji entegrasyonu ile iyi rol modeller olabilirse, beden eğitimi öğretmeni adaylarının kendilerini TPBA algılarını, teknoloji bütünleştirme öz yeterliği ve öğretim teknolojisi gibi özelliklerini iyileştirerek fayda sağlayacağını gösterdiği bulunmuştur.

2.3.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Çalışmalar

Yurtiçinde Sınıf Yönetimine Yönelik Çalışmalar

Şahingöz (2021), sınıf yönetimine ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel algılarının değerlendirilmesi çalışmasında 64 öğretmen adayı örneklemini oluşturmuştur. Metafor çalışması yapılarak, metaforik kategorilerde sınıf yönetimi ve öğretmen kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen ve lider anahtar kavramları karşılıklı olarak birbirlerini çağrıştırdığı, yönetici ile müdür kelimesinin birbirini çağrıştırdığı bulunmuştur. Sınıf yönetimine yönelik tanımlayıcı cümleler disiplin, iletişimi plan-program ve zaman yönetimi kavramlarını işaret ettiği tespit edilmiştir.

Katmış ve Doğru (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demokratik ve otokratik sınıf yönetim anlayışları puanları arasında öğrenci cinsiyetleri değişkenine göre farklılaşma olmadığı; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı anlayışları boyutunda farklılaşma olduğu bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre demokratik sınıf yönetimi anlayışları puanları arasında farklılaşma bulunmadığı, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Çelik (2014), farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi çalışmasında 193 beden eğitimi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonucu olarak beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasında hem genel anlamda hem de cinsiyete göre pozitif yönde ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici, Aluçdibi ve Öztürk (2012), biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi çalışmasında kadın öğretmenlerin takdir edilen, erkek öğretmenlerin ise otoriter sınıf yönetimi profili kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet ve kıdeme göre sınıf yönetimi profilleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ünlü (2008), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ve yeterlilikleri çalışmasında 262 beden eğitimi öğretmenin cevapları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sınıf yönetimine ilişkin boyutunda, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet değişkeninde farklılaşma bulunurken; spor branşı, hizmet içi eğitim alma, çalıştıkları okul düzeyi, okul

takımlarında derece alması ve düzenli olarak spor yapma değişkenlerine göre farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliğini yüksek düzeyde algılayan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi davranışları sergiledikleri bulunmuştur.

Akdeniz (2008), araştırmasında İstanbul ili Pendik ilçe merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ilköğretim okulları yönetici görüşlerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında; sınıf yönetimi becerilerinin uygulama düzeyine ilişkin yönetici algılarının yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaştığı; cinsiyet, öğretim düzeyi ve bitirdikleri okul değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yurtdışında Sınıf Yönetimine Yönelik Çalışmalar

Pressley, Croyle ve Edgar (2020), öğretmen deneyimine ve etkililiğine dayalı sınıf ortamlarına farklı yaklaşımlar çalışmasında öğretmenlerin davranışları üç ana tema altında birleşmiştir; sınıf yönetimi, öğrencilerle ilişkiler ve sınıftaki öğrenci davranışları. Sınıf ortamı bir öğretmenin deneyimine bağlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencileri risk almaya ve öğrenmeyi kendi kendine düzenlemeye teşvik eden ortamların sunulduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin dışsal olarak motive etmekten ziyade içsel konulara odaklandığında ulaşılmıştır.

Caldera, Whitaker ve Popova (2019), şehir okullarında sınıf yönetimi: bir ders çerçevesi önerme çalışmasında kentsel okullardaki öğretmenler yeterli donanıma sahip olamadıkları farklı öğrenci davranışlarının zorluklarıyla karşı karşıya kalırlar. Öğretmenlerin kentsel okullarda başarılı olabilmesi için duyarlı sınıflar, kültürel çatışmalarla yüzleşme, kültürel olarak bilgilendirme, kültürel olarak duyarlı sınıf yönetimi ve onarıcı disiplin felsefesi uygulamaları gibi derslerin öğretmenlerin gelişimi için verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Heitritter (2018), öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf yönetimi davranışlarındaki becerileri nedeniyle karşılaştırılmasında yönelik çalışmasında; yeni öğretmenlerin ilk öğretmenlik mesleğinin ilk beş yılında mesleklerini terk ettiği ve öğretmen sıkıntısının daha fazla arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yeni atanan öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi davranışlarını yerine getirmede hazırlıksız oldukları tespit edilmiştir. Bunun için öğretmen hazırlık programlarının iyi hazırlanması ve etkili öğretmen yetiştiren programların tasarlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Kaminska (2018), modern sınıflar için öğretmenler hazırlamaya yönelik çalışmasında öğretmen adaylarına sınıf yönetimi konusunda bir kurs oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının kağıt üzerinde öğrendiklerini, sınıf yönetimi stratejileri gerçek bir sınıf ortamında uygulamaya çalışması amaçlanmıştır. Bu kurslardan sonra modern sınıf yönetmeye daha hazırlıklı olacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Roache ve Lewis (2011), sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğrencilerin sorumluluğundaki etkilerine yönelik çalışmasında, saldırganca ve düşmanca tavırlar sergilendiğinde buna karşılık ceza verildiği bir yönetim stilinin öğrencilerde davranış değişikliği düzeyleri ve dikkat eksikliklerini artıracakları bulunmuştur. Ayrıca ödül ve cezanın aynı zamanda olduğu bir sınıf yönetimi anlayışının, öğrencileri kendi iradelerine sahip olmaya ve sınıfta göstermiş olduğu kuralsız hareketlerde düşüşe neden olduğu bulunmuştur.

Abu-Tineh, Khasaweh ve Khalaileh (2011), Ürdün okullarında öğretmenin öz yeterliliği ve sınıf yönetimi modelleri çalışmasında; Ürdün'lü öğretmenlerin eğitimsel sınıf yönetimini, davranış ve insan yönetimi modellerinden daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Araştırma sonucu öğretmenlerin genel anlamda kendilerini bireysel öğretmen yeterliliği konusunda gördüğünden daha fazla yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin bireysel seviyeleri yönetim stratejisi ve modeliyle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

2.3.3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimine Yönelik Çalışmalar

Yarar (2019), İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin araştırılması çalışmasında 268 öğretim üyesi ölçeklere katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, unvan ve yaşlarına göre TPBA düzeyleri anlamlı bir şekilde farklı olduğu, eğitim düzeyi ve mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklı olmadığı bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profillerine göre en fazla değişim otoriter sınıf profili alt boyutu olarak bulunmuştur. Sonuç olarak TPBA düzeyleri ile otoriter, takdir edilen ve başıboş sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ekici (2018), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında 341 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin TPAB'leri; cinsiyet, medeni durum ve yaş

değişkenlerine göre farklılaşmazken, okul türü ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca sınıf yönetimi becerileri; cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu bulunmuştur.





BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmalarının hedefi, araştırılan konuyu tasvir ederek, var olan durumu ortaya çıkarmaktır, bu sebeple eğitim alanındaki araştırmalarda çoğunlukla tarama çalışmaları kullanılmaktadır(Büyüköztürk, 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, örneklemini ise Ankara ilinin ilçeleri olan Çankaya, Altındağ, Yenimahalle, Keçiören, Pirsaklar, Çubuk, Polatlı ve Mamak' da bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırmada Ankara'da çalışan 448 beden eğitimi ve spor öğretmenine ulaşılmış, istatistiklerin sağlıklı yapılabilmesi adına uyumsuz veriler çıkartılarak toplamda 416 öğretmenin verisi kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Özellikler | Kategoriler | f | % |
|--|-------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 266 | 63.9 |
| | Kadın | 150 | 36.1 |
| Yaş | 24-28 arası | 26 | 6.3 |
| | 29-33 arası | 109 | 26.2 |
| | 34-38 arası | 85 | 20.4 |
| | 39-43 arası | 95 | 22.8 |
| | 44-48 arası | 65 | 15.6 |
| | 49 ve üstü | 36 | 8.7 |
| Mezun Olunan Üniversitenin Yer Aldığı Bölgeler | Akdeniz | 31 | 7.5 |
| | Doğu Anadolu | 35 | 8.4 |
| | Ege | 19 | 4.6 |
| | Güneydoğu Anadolu | 14 | 3.4 |
| | İç Anadolu | 235 | 56.5 |
| | Karadeniz | 57 | 13.7 |
| | Marmara | 25 | 6.0 |
| Görev Yaptığı İlçe | Altındağ | 49 | 11.8 |
| | Çankaya | 61 | 14.7 |
| | Çubuk | 29 | 7.0 |
| | Etimesgut | 33 | 7.9 |
| | Keçiören | 71 | 17.1 |
| | Mamak | 47 | 11.3 |
| | Polatlı | 35 | 8.4 |
| | Pursaklar | 14 | 3.4 |
| | Sincan | 28 | 6.7 |
| | Yenimahalle | 49 | 11.8 |
| Mezuniyet Durumu | Lisans | 346 | 83.2 |
| | Lisansüstü | 70 | 16.8 |
| Kıdem | 1-7 yıl | 122 | 29.3 |
| | 8-15 yıl | 155 | 37.3 |
| | 16 yıl ve üstü | 139 | 33.4 |
| Branş | Atletizm | 38 | 9.1 |
| | Basketbol | 22 | 5.3 |
| | Futbol | 128 | 30.8 |
| | Voleybol | 54 | 13.0 |

| | | | |
|--|-------------------|-----|-------|
| | Raket Sporları | 34 | 8.2 |
| | Mücadele Sporları | 46 | 11.1 |
| | Su Sporları | 21 | 5.0 |
| | Diğer Sporlar | 73 | 17.5 |
| Bilgisayar/Cep Telefonu Kullanma Süresi | 1 saat ve daha az | 138 | 33.2 |
| | İki saat | 132 | 31.7 |
| | Üç saat ve üstü | 146 | 35.1 |
| Toplam | | 416 | 100.0 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya verisi dâhil edilen beden eğitimi ve spor öğretmeni sayısı 416’dır. Bu öğretmenlerin 266’sı erkek (%63.9), 150’si kadındır (%36.1). Öğretmenlerin %6.3’ü 24-28 yaş aralığında, %26.2’si 29-33 yaş aralığında, %20.4’ü 34-38 yaş aralığında, %22.8’i 39-43 yaş aralığında, %15.6’sı 44-48 yaş aralığında ve %8.7’si 49 yaşında veya üzerindedir. Görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu 45 yaşının altında denilebilir.

Öğretmenlerden hangi üniversiteden mezun oldukları bilgisi edinilmiş, bu öğretmenlerin 33 farklı üniversiteden mezun oldukları öğrenilmiştir. Üniversitelerin buldukları coğrafi bölge dağılımlarına bakıldığında, öğretmenlerin %56.5 ile en büyük çoğunluğu, İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan üniversitelerden mezun olmuştur. %13.7’si Karadeniz Bölgesi’nde, %8.4’ü Doğu Anadolu Bölgesi’nde, %7.5’i Akdeniz Bölgesi’nde, %6’sı Marmara Bölgesi’nde, %4.6’sı Ege Bölgesi’nde ve %3.4’ü ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan üniversitelerden mezun olmuştur. Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83.2) lisans mezunu iken, 70’i (%16.8) lisansüstü eğitimlerini tamamlamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Ankara ilindeki görev yaptıkları ilçelere bakıldığında, %17.1’i Keçiören, %14.7’si Çankaya, %11.8’i Altındağ, %11.8’i Yenimahalle, %11.3’ü Mamak, %8.4’ü Polatlı, %7.9’u Etimesgut, %7’si Çubuk, %6.7’si Sincan ve %3.4’ü ise Pursaklar ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenler kıdemlerine göre ise nispeten normal dağılmaktadır. %29.3’ü 1-7 yıldır, %37.3’ü 8-15 yıldır, %33.4’ü ise 16 yıldır veya daha fazladır öğretmenlik yapmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları da çok çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin %30.8’inin branşı futbol, %13’ünün voleybol, %11.1’inin güreş, karate, tekvando gibi mücadele sporları, %9.1’inin atletizm, %8.2’sinin badminton ve tenis gibi raket sporları, %5.3’ünün basketbol, %5’inin yüzme, kano gibi su sporları ve %17.5’inin ise jimnastik,

eskrim, halk oyunları, halter, hentbol, kayak gibi diğer sporlardır. Bu öğretmenlerin %33.2'si günde 1 saat veya daha az, %31.7'si iki saat, %35.1'i ise 3 saat ve üstü bilgisayar/cep telefonu kullanmaktadır. 3 saatten daha fazla bilgisayar veya cep telefonu kullanan öğretmen yoktur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada iki farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bu veri toplama araçları *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği* ve *Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği*dir.

3.3.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak TPAB ile ilgili verilerin toplandığı 51 maddeden oluşan Schmitd ve diğerleri (2009) tarafından geliştirileni Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından ölçeğin güvenilirliğine ait çalışmalarda ölçeğin tamamında cronbach alpha .98 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının tümünün .82 ile .89 arasında olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ölçülen özelliklerinin tümüne bakıldığında iç tutarlılık kat sayısı .98 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının tümüne bakıldığında ise .87 ve .95 Arası değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf yönetimi davranışları ile ilgili verilerin toplandığı 38 maddeden oluşan Ünlü, Sünbül, Aydos (2008) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ünlü, Sünbül, Aydos (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin tamamında cronbach alpha .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçülen özelliklerinin tümüne bakıldığında iç tutarlılık kat sayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

TPAB ölçeğinin beden eğitimi öğretmenlerine uygulanması ile elde edilen veriler veri tabanına kaydedilerek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerine ilişkin ölçeğin her bir alt boyutuna yüzde, frekans, ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak betimsel istatistikleri yapılmıştır.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Profili Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel özellikleri ile çarpıklık ve basıklık düzeylerine göre normallik dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

TPAB Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Profili Ölçeğinden Alınan Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçek Puanı | Minimum | Maksimum | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------------|---------|----------|-----------|----------|
| TPAB Toplam | 161 | 255 | -.023 | -.826 |
| Sınıf Yönetimi Profili Toplam | 127 | 190 | -.163 | -.946 |

Tabloda da görüldüğü üzere TPAB Ölçeği toplam puanları ile Sınıf Yönetimi Profili Ölçeğinden elde edilen toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Çünkü puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında da ikisinin de -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle bu iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasında gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizlerinde Pearson Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

İki ölçekten elde edilen toplam puanların araştırmanın bağımsız değişkenlerinin grupları arasında normal dağılıp dağılmadığı da test edilmiştir. Buna göre her iki ölçekten alınan puanlar cinsiyet ve mezuniyet kategorilerinde normal dağılmış, bu nedenle bu değişkenler için bağımsız gruplarda aritmetik ortalamaların arasındaki farkı tespit etmek için t testi kullanılmıştır. Benzer şekilde her iki ölçekten alınan puanlar yaş, kıdem ve gün içinde teknoloji kullanım sürelerinde de normal dağılmış, bu nedenle bu değişkenler için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Görev yapılan ilçe, mezun olunan üniversitenin bulunduğu bölge ve branş kategorilerinde ise her iki ölçekten alınan puanlar normal

dağılmamıştır. Bu nedenle bu değişkenler için tek yönlü varyans analizinin non-parametrik karşılığı olarak Kruskal Wallis testi, iki örneklem arasındaki verilerin aynı anakütleden mi yoksa değişik iki ana kütleden mi geldiğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi, parametrik varyans analizinde bağımsız gruplar arası farklılığı incelemek amacıyla Tukey ve grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Dunnet C testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları için toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilir bunlara dayalı olarak yorumlar yapılmıştır.

4.1.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışlarına Ait Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan 416 beden eğitimi ve spor öğretmenin tek faktörlü Sınıf Yönetimi Davranış Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Minimum | Maximum | \bar{X} | S |
|--------------------------|-----|---------|---------|-----------|-------|
| Sınıf Yönetimi Davranışı | 416 | 127.00 | 190.00 | 166.25 | 14.99 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışı Ölçeğinden en düşük 127, en yüksek de 190 puan almışlardır. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 190 olduğu bu ölçekten öğretmenlerin aldığı ortalama puan ise 162.86'dır. Görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının oldukça olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerine Ait Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan 416 beden eğitimi ve spor öğretmenin TPAB Ölçeğinin alt

faktörlerinden ve tamamından aldıkları puanlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Minimum | Maximum | \bar{X} | S |
|-----------------------------------|-----|---------|---------|-----------|-------|
| Teknoloji Bilgisi | 416 | 11.00 | 30.00 | 24.54 | 4.25 |
| Pedagoji Bilgisi | 416 | 21.00 | 35.00 | 30.50 | 4.21 |
| Alan Bilgisi | 416 | 16.00 | 40.00 | 35.16 | 5.00 |
| Teknolojik Alan Bilgisi | 416 | 12.00 | 30.00 | 25.32 | 4.16 |
| Pedagojik Alan Bilgisi | 416 | 19.00 | 40.00 | 35.16 | 5.08 |
| Teknolojik Pedagojik Bilgi | 416 | 13.00 | 40.00 | 34.07 | 5.69 |
| Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi | 416 | 17.00 | 40.00 | 33.96 | 5.65 |
| TPAB Toplam | 416 | 161.00 | 255.00 | 218.71 | 23.49 |

Tablo 4’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri maksimum 30 puan alınabilen teknoloji bilgisi alt faktöründen ortalama 24.54 puan, maksimum 35 puan alınabilen pedagoji bilgisi alt faktöründen ortalama 30.50 puan, maksimum 40 puan alınabilen alan bilgisi alt faktöründen ise ortalama 35.16 puan almışlardır. Benzer şekilde maksimum 30 puan alınabilen teknolojik alan bilgisi alt faktöründen ortalama 25.32 puan, maksimum 40 puan alınabilen pedagojik alan bilgisi alt faktöründen ortalama 35.16 puan, maksimum 40 puan alınabilen teknolojik pedagojik bilgi alt faktöründen ortalama 34.07 puan ve son olarak maksimum 40 puan alınabilen teknolojik pedagojik alan bilgisi alt faktöründen ise ortalama 33.96 puan almışlardır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan olan 255 puan üzerinden alınan ortalama puan ise 218.71’dir. Bu ortalama puanlara bakıldığında çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinin tüm faktörlerinden ve tüm ölçekten yüksek puan aldıklarını söylemek mümkündür.

4.3.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan 416 beden eğitimi ve spor öğretmenin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların demografik özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda her bir demografik değişkene ait analizler ayrı bir alt başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. Cinsiyetlerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|----------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| TPAB Düzeyleri | Kadın | 150 | 216.75 | 24.77 | 1.278 | 414 | .202 |
| | Erkek | 266 | 219.82 | 22.71 | | | |

Tablo 5'te görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerini veren toplam puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X}=216.75$) ile erkek öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X}=219.82$) arasında $t_{(414)}=1.278$, $p=.202>.05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmediği görülmüştür.

4.3.2. Yaşlarına Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların yaşlarına göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Yaş Aralığı | N | \bar{X} | S | Kareler Toplam | Kareler Ort. | F | p | Post Hoc (Dunnett C) |
|----------------|-------------|-----|-----------|-------|----------------|--------------|-------|-------|----------------------|
| TPAB Düzeyleri | 24-28 | 26 | 226.42 | 23.43 | 13414.93 | 2682.99 | 5.105 | .000* | A>D B>D E>D |
| | 29-33 | 109 | 222.47 | 22.80 | | | | | |
| | 34-38 | 85 | 218.16 | 20.72 | | | | | |
| | 39-43 | 95 | 209.74 | 21.75 | | | | | |
| | 44-48 | 65 | 224.74 | 24.31 | | | | | |
| | 49 ve üstü | 36 | 215.86 | 27.91 | | | | | |

* $p<.05$ Kategoriler: A: 24-28; B: 29-33; C: 34-38; D: 39-43; E: 44-48; F: 49 ve üstü

Tablo 6’da görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre TPAB düzeylerine ilişkin farklılıklar incelendiğinde $F_{(5,410)}=5.105$, $p=.000<.05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağının tespiti için, varyanslar homojen dağılmadığından Dunnett C testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 39-43 yaş aralığındaki öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X}=209.74$), 24-28 yaş aralığındaki ($\bar{X}=226.42$), 29-33 yaş aralığındaki ($\bar{X}=222.47$) ve 44-48 yaş aralığındaki ($\bar{X}=224.74$) öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı bir şekilde düşük çıktığı tespit edilmiştir.

4.3.3. Mesleki Kıdemlerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kıdem | N | \bar{X} | S | Kareler Toplam | Kareler Ort. | F | p |
|----------------|----------------|-----|-----------|-------|----------------|--------------|------|------|
| TPAB Düzeyleri | 1-7 yıl | 122 | 219.90 | 23.14 | 255.39 | 127.70 | .231 | .794 |
| | 8-15 yıl | 155 | 218.40 | 21.79 | 228643.99 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 139 | 218.01 | 25.65 | 228899.39 | 553.62 | | |

Tablo 7’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri mesleki kıdemlerine göre $F_{(2,413)}=.231$, $p=.794>.05$ ’e göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında da mesleki kıdem açısından üç kategoriye dâhil edilen öğretmenlerin ortalamalarının ne kadar benzer oldukları görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri öğretmenlik yapma sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

4.3.4. Mezuniyet Durumlarına Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların mezuniyet durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar

normal dağılım gösterdiğinden bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | Mezuniyet Durumu | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|----------------|------------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| TPAB Düzeyleri | Lisans | 346 | 218.13 | 23.95 | -1.129 | 414 | .260 |
| | Lisansüstü | 70 | 221.60 | 20.94 | | | |

Tablo 8’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerini veren toplam puanları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X} = 218.13$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X} = 221.60$) arasında $t_{(414)} = -1.129$, $p = .260 > .05$ ’e göre değişmediği görülmüştür. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri mezuniyet seviyelerine değişmediği görülmüştür. Tabloda görülebileceği üzere iki kategorideki ortalamalar birbirine çok yakındır.

4.3.5. Düzeyleri Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların mezun oldukları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| Bölge | N | Sıra Ort. | sd | X^2 | p | Anlamlı Fark (Mann Whitney-U) |
|-------------------|-----|-----------|----|-------|-------|----------------------------------|
| Akdeniz | 31 | 217.61 | 6 | 22.28 | .001* | A>D |
| Doğu Anadolu | 35 | 192.10 | | | | F>A |
| Ege | 19 | 197.61 | | | | F>B |
| Güneydoğu Anadolu | 14 | 136.25 | | | | F>C |
| İç Anadolu | 235 | 203.16 | | | | F>D |
| Karadeniz | 57 | 269.04 | | | | F>E |
| Marmara | 25 | 181.04 | | | | F>G |
| | | | | | | E>D |

* $p < .05$ Kategoriler: A: Akdeniz, B: Doğu Anadolu, C: Ege, D: Güneydoğu Anadolu, E: İç Anadolu, F: Karadeniz, G: Marmara

Tablo 9’da görüldüğü gibi analiz sonuçları çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinden aldıkları toplam puanların, mezun oldukları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir ($X^2[6.416]=22.28$; $p=.001<.05$). Buna göre öğretmenlerin lisans mezuniyetlerini aldıkları üniversitelerin hangi coğrafi bölgede bulunduğu TPAB düzeylerini anlamlı şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis testinin doğrudan kullanılan gruplar arası fark analizi olmadığından, yedi kategoriden oluşan bu değişkenin her kategorisi ikili kombinasyonlarla Mann Whitney-U analizine tabi tutulmuştur. Toplamda yapılan 21 ikili analiz sonrasında Karadeniz Bölgesi’nde yer alan üniversitelerden mezun olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Karadeniz Bölgesi’ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin TPAB düzeyleri, Akdeniz ($U=595.50$; $p=.012<.05$), Doğu Anadolu ($U=564.00$; $p=.000<.05$), Ege ($U=295.00$; $p=.003<.05$), Güneydoğu Anadolu ($U=162.00$; $p=.001<.05$), İç Anadolu ($U=4712.50$; $p=.001<.05$) ve Marmara Bölgesi’ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden ($U=452.00$; $p=.009<.05$) anlamlı düzeyde yüksektir. Buna ek olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki üniversitelerden mezun öğretmenlerin TPAB düzeylerinin, Akdeniz ($U=126.50$; $p=.026<.05$) ve İç Anadolu Bölgesi’ndeki üniversitelerden mezun öğretmenlerin TPAB düzeylerinden ($U=1115.50$; $p=.043<.05$) anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu analiz sonuçlarına göre Karadeniz Bölgesi’ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenler, çalışmaya diğer altı bölgeden katılan tüm öğretmenlerden daha yüksek TPAB düzeyine sahiptir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin TPAB düzeylerinin ise Karadeniz, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgelerindeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerden daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.6. Görev Yaptıkları İlçeye Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların görev yaptıkları ilçelere göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçeye Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| İlçe | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p |
|-------------|----|-----------|----|----------------|-------|
| Altındağ | 49 | 167.54 | | | |
| Çankaya | 61 | 224.33 | | | |
| Çubuk | 29 | 258.05 | | | |
| Etimesgut | 33 | 261.29 | 9 | 35.37 | .000* |
| Keçiören | 71 | 201.99 | | | |
| Mamak | 47 | 226.80 | | | |
| Polatlı | 35 | 150.41 | | | |
| Pursaklar | 14 | 200.46 | | | |
| Sincan | 28 | 253.54 | | | |
| Yenimahalle | 49 | 174.81 | | | |

*p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi analiz sonuçları çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir ($X^2[9.416]=35.37$; $p=.000<.05$). Buna göre öğretmenlerin Ankara’da görev yaptıkları okulun hangi ilçede bulunduğu TPAB düzeylerini anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla on kategoriden oluşan bu değişkenin her kategorisi ikili kombinasyonlarla Mann Whitney-U analizine tabi tutulmuştur. Yapılan toplam 45 ikili analiz sonucunda 18 ikili grupta fark bulunmuştur. Tablo 11’ de gösterilmiştir.

Tablo 10

Kruskal Wallis Analizi Sonucu Fark Bulunan İlçe Kategorilerinin İkili Mann Whitney-U Analizine İlişkin Sonuçlar

| İlçe 1 | İlçe 2 | Mann-Whitney U | p |
|-----------|-------------|----------------|------|
| Çankaya | Altındağ | 1058.00 | .009 |
| | Polatlı | 680.50 | .003 |
| | Yenimahalle | 1142.50 | .034 |
| Çubuk | Altındağ | 415.00 | .002 |
| | Keçiören | 751.00 | .034 |
| | Polatlı | 261.50 | .001 |
| Etimesgut | Yenimahalle | 441.00 | .005 |
| | Altındağ | 426.50 | .000 |
| | Keçiören | 859.00 | .029 |
| Mamak | Polatlı | 282.50 | .000 |
| | Yenimahalle | 468.50 | .001 |
| | Altındağ | 797.00 | .009 |
| Sincan | Polatlı | 517.50 | .004 |
| | Yenimahalle | 865.50 | .036 |
| | Altındağ | 415.50 | .004 |
| Keçiören | Polatlı | 247.00 | .001 |
| | Yenimahalle | 445.50 | .011 |
| Keçiören | Polatlı | 927.50 | .034 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi Ankara’nın farklı ilçelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri arasında çeşitli değişiklikler bulunmaktadır. Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri; Altındağ (U=1058.00; p=.009<.05), Polatlı (U=680.50; p=.003<.05) ve Yenimahalle (U=1142.50; p=.034<.05) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı şekilde yüksektir. Benzer şekilde Çubuk ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri; Altındağ (U=415.00; p=.002<.05), Keçiören (U=751.00; p=.034<.05), Polatlı (U=261.50; p=.001<.05) ve Yenimahalle (U=441.00; p=.005<.05) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı şekilde yüksektir. Yine Etimesgut ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri de Altındağ (U=426.50; p=.000<.05), Keçiören (U=859.00; p=.029<.05), Polatlı (U=282.50; p=.000<.05) ve Yenimahalle (U=468.50; p=.001<.05) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek çıktığı tespit edilmiştir..

Bu değişikliklere ek olarak Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri; Altındağ (U=797.00; p=.009<.05), Polatlı (U=517.50; p=.004<.05) ve Yenimahalle (U=865.50; p=.036<.05) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı şekilde yüksektir. Yine Sincan ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri; Altındağ (U=415.50; p=.004<.05), Polatlı (U=247.00; p=.001<.05) ve Yenimahalle (U=445.50; p=.011<.05) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı şekilde yüksektir. Son olarak Keçiören ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri Polatlı (U=927.50; p=.034<.05) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak Altındağ, Polatlı ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri, diğer ilçelerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinden anlamlı bir şekilde düşük çıktığı tespit edilmiştir. Pursaklar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ise, diğer ilçedeki öğretmenlerin TPAB düzeylerinden hiçbir yönde anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

4.3.7. Spor Branşlarına Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların spor branşlarına göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal

dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Branşlarına Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| Branş | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p |
|-------------------|-----|-----------|----|----------------|------|
| Atletizm | 38 | 215.99 | | | |
| Basketbol | 22 | 217.89 | | | |
| Futbol | 128 | 199.54 | | | |
| Voleybol | 54 | 217.73 | 7 | 4.48 | .723 |
| Raket Sporları | 34 | 211.25 | | | |
| Mücadele Sporları | 46 | 234.72 | | | |
| Su Sporları | 21 | 196.48 | | | |
| Diğer Sporlar | 73 | 196.32 | | | |

Tablo 12’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar spor branşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir ($X^2[7.416]=4.48$; $p=.723>.05$). Buna göre farklı branşlarda olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri birbirinden anlamlı şekilde değişiklik göstermemektedir.

4.3.8. Gün İçinde Teknoloji Kullanımı Sürelerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Ölçeğinden aldıkları toplam puanların gün içinde teknoloji kullanım sürelerine göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 12

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gün İçinde Teknoloji Kullanım Sürelerine Göre TPAB Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Süre | N | \bar{X} | S | Kareler Toplam | Kareler Ort. | F | p | Post Hoc (Tukey) |
|----------------|-------------------|-----|-----------|-------|----------------|--------------|-------|-------|------------------|
| TPAB Düzeyleri | 1 saat ve daha az | 138 | 219.41 | 23.24 | 4544.21 | 2272.11 | | | |
| | İki saat | 132 | 214.16 | 22.02 | 224355.17 | 543.33 | 4.183 | .016* | C>B |
| | Üç saat ve üstü | 146 | 222.16 | 24.48 | 228899.38 | | | | |

* $p<.05$ Kategoriler: A: 1 saat ve daha az, B: 2 saat, C: 3 saat

Tablo 13’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gün içinde teknoloji

kullanım sürelerine göre TPAB düzeylerine ilişkin değişiklikler incelendiğinde $F_{(2,413)}=4.183$, $p=.016<.05$ 'e göre anlamlı değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Bu değişikliğin kaynağının tespiti için, varyanslar homojen dağıldığından Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre günde üç saat ve üstü teknoloji kullanan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ($\bar{X}=222.16$), gün içinde iki saat teknoloji kullanan öğretmenlerin TPAB düzeylerinden ($\bar{X}=214.16$) anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

4.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışlarının Demografik Özelliklerinin Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan 416 beden eğitimi ve spor öğretmenin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldıkları toplam puanların demografik özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda her bir demografik değişkene ait analizler ayrı bir alt başlık altında sunulmuştur.

4.4.1. Cinsiyetlerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|-----------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|-----|-------|
| Sınıf Yönetimi Davranışları | Kadın | 150 | 168.35 | 15.06 | -2.156 | 414 | .032* |
| | Erkek | 266 | 165.07 | 14.85 | | | |

* $p<.05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını veren toplam puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ($\bar{X}=168.35$) ile erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ($\bar{X}=165.07$) arasında $t_{(414)}=-2.156$, $p=.032<.05$ 'e göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları cinsiyetlerine göre değişmektedir ve bu değişiklik kadın öğretmenler lehinedir. Ortalamalar arasında çok

az fark olsa da kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının, erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

4.4.2. Yaşlarına Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların yaşlarına göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Yaş Aralığı | N | \bar{X} | S | Kareler Toplam | Kareler Ort. | F | p | Post Hoc (Tukey) |
|-----------------------------|-------------|-----|-----------|-------|----------------|--------------|-------|-------|------------------|
| Sınıf Yönetimi Davranışları | 24-28 | 26 | 166.12 | 16.39 | 2699.59 | 539.92 | 2.445 | .034* | B>D |
| | 29-33 | 109 | 169.19 | 16.00 | | | | | |
| | 34-38 | 85 | 166.69 | 13.67 | 90544.91 | | | | |
| | 39-43 | 95 | 162.09 | 14.57 | | | | | |
| | 44-48 | 65 | 167.32 | 14.08 | 93244.50 | 220.84 | | | |
| | 49 ve üstü | 36 | 165.44 | 14.95 | | | | | |

*p<.05 Kategoriler: A: 24-28; B: 29-33; C: 34-38; D: 39-43; E: 44-48; F: 49 ve üstü

Tablo 15'te görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşlarına göre sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin farklılıklar incelendiğinde $F_{(5,410)}=2.445$, $p=.034<.05$ 'e göre anlamlı değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu değişikliğin kaynağının tespiti için, varyanslar homojen dağıldığından Tukey testi yapılmıştır. Tablodaki ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle sadece iki grup arasında anlamlı bir değişiklik tespit edilmiştir. Tukey testinden elde edilen sonuçlara göre 39-43 yaş aralığındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları puan ortalamaları ($\bar{X}=162.09$), 29-33 yaş aralığındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları puan ortalamalarından ($\bar{X}=169.19$) anlamlı bir şekilde düşük çıktığı tespit edilmiştir.

4.4.3. Mesleki Kıdemlerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 15

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kıdem | N | \bar{X} | S | Kareler Toplam | Kareler Ort. | F | p |
|-----------------------------|----------------|-----|-----------|-------|----------------|--------------|------|------|
| Sınıf Yönetimi Davranışları | 1-7 yıl | 122 | 167.15 | 16.20 | 166.51 | 83.26 | .369 | .691 |
| | 8-15 yıl | 155 | 166.17 | 14.46 | 93077.99 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 139 | 165.55 | 14.53 | 93244.50 | 225.37 | | |

Tablo 16’da görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları mesleki kıdemlerine göre değişmediği görülmektedir ($F_{(2,413)}=.369$; $p=.691>.05$). Ortalamalara bakıldığında da mesleki kıdem açısından üç kategoriye dâhil edilen öğretmenlerin ortalamalarının ne kadar benzer oldukları görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları öğretmenlik yapma sürelerine göre değişmediği tespit edilmiştir.

4.4.4. Mezuniyet Durumlarına Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların mezuniyet durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 16

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| | Mezuniyet Durumu | N | \bar{X} | S | t | sd | p |
|-----------------------------|------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Sınıf Yönetimi Davranışları | Lisans | 346 | 166.12 | 15.10 | -.405 | 414 | .686 |
| | Lisansüstü | 70 | 166.91 | 14.54 | | | |

Tablo 17’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını veren toplam puanları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin sınıf

yönetimi davranışları ($\bar{X}=166.12$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ($\bar{X}=166.91$) arasında $t_{(414)}=-.405$, $p=.686>.05$ 'e göre değişmediği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında da birbirine ne kadar yakın oldukları görülmektedir. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları mezuniyet seviyelerine göre değişmediği tespit edilmiştir.

4.4.5. Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların mezun oldukları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| Bölge | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Anlamlı Fark (Mann Whitney-U) |
|-------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|----------------------------------|
| Akdeniz | 31 | 246.68 | | | | |
| Doğu Anadolu | 35 | 210.57 | | | | A>D |
| Ege | 19 | 194.97 | | | | A>E |
| Güneydoğu Anadolu | 14 | 142.36 | 6 | 19.30 | .004* | F>D |
| İç Anadolu | 235 | 194.70 | | | | F>E |
| Karadeniz | 57 | 249.99 | | | | G>D |
| Marmara | 25 | 240.66 | | | | |

* $p<.05$ Kategoriler: A: Akdeniz, B: Doğu Anadolu, C: Ege, D: Güneydoğu Anadolu, E: İç Anadolu, F: Karadeniz, G: Marmara

Tablo 18'de görüldüğü gibi analiz sonuçları çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların mezun oldukları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye göre değiştiğini göstermektedir ($X^2[6.416]=19.30$; $p=.004<.05$). Buna göre öğretmenlerin lisans mezuniyetlerini aldıkları üniversitelerin hangi coğrafi bölgede bulunduğu sınıf yönetimi davranışlarını anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Bu değişikliğin hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için, yedi kategoriden oluşan bu değişkenin her kategorisi ikili kombinasyonlarla Mann Whitney-U analizine tabi tutulmuştur. Yapılan 21 ikili Mann

Whitney-U analizi sonucunda, Akdeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, Güneydoğu Anadolu (U=102.00; p=.005<.05) ve İç Anadolu Bölgesi'ndeki (U=2760.00; p=.028<.05) üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karadeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, Güneydoğu Anadolu (U=184.50; p=.002<.05) ve İç Anadolu Bölgesi'ndeki (U=4965.50; p=.002<.05) üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak Marmara Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki (U=79.50; p=.005<.05) üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.6. Görev Yaptıkları İlçeye Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların görev yaptıkları ilçelere göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 18

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçeye Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| İlçe | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p |
|-------------|----|-----------|----|----------------|------|
| Altındağ | 49 | 189.00 | | | |
| Çankaya | 61 | 207.16 | | | |
| Çubuk | 29 | 218.21 | | | |
| Etimesgut | 33 | 239.23 | 9 | 15.55 | .077 |
| Keçiören | 71 | 202.46 | | | |
| Mamak | 47 | 244.30 | | | |
| Polatlı | 35 | 159.16 | | | |
| Pursaklar | 14 | 215.18 | | | |
| Sincan | 28 | 233.00 | | | |
| Yenimahalle | 49 | 196.98 | | | |

Tablo 19'da görüldüğü gibi analiz sonuçları çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların görev yaptıkları ilçeye göre değişmediği görülmektedir (X²[9.416]=15.55; p=.077>.05). Buna göre öğretmenlerin Ankara'da görev yaptıkları okulun hangi ilçede bulunduğu sınıf yönetimi davranışlarını değişmediği tespit edilmiştir.

4.4.7. Spor Branşlarına Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların spor branşlarına göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım göstermediğinden Kruskal Wallis analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 19

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| Branş | N | Sıra Ort. | sd | X ² | p | Anlamlı Fark (Mann Whitney-U) |
|-------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|-------------------------------|
| Atletizm | 38 | 212.54 | | | | |
| Basketbol | 22 | 233.48 | | | | B>C |
| Futbol | 128 | 175.57 | | | | F>C |
| Voleybol | 54 | 256.23 | 7 | 22.67 | .002* | H>C |
| Raket Sporları | 34 | 216.43 | | | | D>C |
| Mücadele Sporları | 46 | 234.83 | | | | D>G |
| Su Sporları | 21 | 179.90 | | | | D>H |
| Diğer Sporlar | 73 | 209.25 | | | | |

*p<.05 Kategoriler: A: Atletizm, B: Basketbol, C: Futbol, D: Voleybol, E: Raket Sporları, F: Mücadele Sporları, G: Su Sporları, H: Diğer Sporlar

Tablo 20’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar spor branşlarına göre değiştiği tespit edilmiştir ($X^2[7.416]=22.67$; $p.002<.05$). Buna göre farklı branşlarda olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları birbirinden anlamlı şekilde farklıdır. Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için sekiz kategoriden oluşan bu değişkenin her kategorisi ikili kombinasyonlarla Mann Whitney-U analizine tabi tutulmuştur. Yapılan 28 ikili analizden sonra elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Futbol branşındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, basketbol ($U=1035.50$; $p=.048<.05$), voleybol ($U=2151.50$; $p=.000<.05$), mücadele sporları ($U=2112.00$; $p=.005<.05$) ve diğer sporlar ($U=3854.00$; $p=.039<.05$) branşlarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından düşük olduğu tespit edilmiştir. Voleybol branşındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, futbol branşındaki öğretmenlerle birlikte, su sporları ($U=375.50$; $p=.024<.05$) ve diğer sporlar ($U=1473.00$; $p=.015<.05$) branşındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

4.4.8. Gün İçinde Teknoloji Kullanımı Sürelerine Göre Puan Dağılımı

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların gün içinde teknoloji kullanım sürelerine göre değişiklik gösterip göstermediği, puanlar normal dağılım gösterdiğinden tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gün İçinde Teknoloji Kullanım Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Süre | N | \bar{X} | S | Kareler Toplam | Kareler Ort. | F | p | Post Hoc (Tukey) |
|-----------------------------|-------------------|-----|-----------|-------|----------------|--------------|------|-------|------------------|
| Sınıf Yönetimi Davranışları | 1 saat ve daha az | 138 | 166.44 | 15.29 | 1446.87 | 723.44 | | | |
| | İki saat | 132 | 163.77 | 14.94 | 91791.63 | 222.27 | 3.26 | .040* | C>B |
| | Üç saat ve üstü | 146 | 168.32 | 14.52 | 93244.50 | | | | |

*p<.05 Kategoriler: A: 1 saat ve daha az, B: 2 saat, C: 3 saat

Tablo 21’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gün içinde teknoloji kullanım sürelerine göre sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin değişiklikler incelendiğinde $F_{(2,413)}=3.26$, $p=.040<.05$ ’e göre değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Bu değişikliğin kaynağının tespiti için, varyanslar homojen dağıldığından Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre günde üç saat ve üstü teknoloji kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ($\bar{X}=168.32$), gün içinde iki saat teknoloji kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından ($\bar{X}=163.77$) anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

4.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri Puanları ile Sınıf Yönetim Davranışları Puanları Arasındaki İlişki

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeği puanları ve sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasında ilişki olup olmadığına bakılmış, toplam veriler normal dağıldığından Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş, elde edilen veriler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Sınıf Yönetimi Davranışları | | |
|-----------------------------|------|-------|
| | r | p |
| TPAB Düzeyleri | .599 | .000* |

*p<.05

Tablo 22’de görüldüğü gibi beden eğitim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=.599; p=.000<.05). Buna göre öğretmenlerin TPAB düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi davranışlarının da daha olumlu hale geldiğini söylemek mümkündür.

4.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları İle TPAB Düzeylerini Arasındaki İlişki

Çalışmanın altıncı alt problemi kapsamında ise çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeği ve sınıf yönetimi davranışı ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin, sınıf yönetimi davranışlarının TPAB düzeyleri yordayıp yordamadığı Basit Doğrusal Regresyon analizi ile incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 23’te gösterilmiştir. Analiz yapılmadan önce iki değişken arasında doğrusal ilişki olup olmadığı yukarıda da görüleceği üzere önce korelasyon analizi ile daha sonra saçılma diyagramıyla teyit edilmiş, ardından analiz yapılmıştır.

Tablo 22

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının TPAB Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata | β | T | p |
|-----------------------------|--------|---------------|---------|--------|------|
| Sabit | 62.692 | 10.293 | - | 6.091 | .000 |
| Sınıf Yönetimi Davranışları | .938 | .062 | .599 | 15.219 | .000 |

R=.599 R²=.359
F_(1,414)=231,621 p=.000*

*p<.05

Tabloda 23’te görüldüğü gibi basit regresyon analizi sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının, TPAB düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (R=.599; R²=.36; F_(1,114)=231.62; p=.000<.05). Buna göre

öğretmenlerin TPAB düzeylerine ilişkin toplam varyansın %36'sının, sınıf yönetimi davranışları ile açıklandığını söylemek mümkündür.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar incelenmiş ve bu konular ile alakalı diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tartışılmıştır.

5.1. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışları Dağılımına İlişkin Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının oldukça olumlu olduğu bulunmuştur.

5.2. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik sistemlerin başarılı bir şekilde kullanılması (Fatih Projesi) önemli hale geldiği için TPAB düzeylerinin bilinmesi, sınıf yönetimi davranışları açısından değerlendirilmesi ve TPAB düzeylerini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Gelişen öğretim teknolojileriyle birlikte TPAB'nin yüksek olması bir zorunluluk kapsamına alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB kullanım düzeylerin, TPAB kullanım düzeylerini etkileyen faktörler ve sınıf yönetimi davranışlarının TPAB kullanım dağılımları incelenmiştir. TPAB ölçeğinin alt boyutları hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin tüm faktörlerinden ve tüm ölçekten yüksek puan aldıkları görülmüştür.

5.3. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte Bölgesi, Görev Yaptığı İlçeye, Spor Branşı, Gün İçinde Teknoloji Kullanımı ve Yaş Değişkenine Göre Tartışma

Bu araştırmada da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB bilgilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda erkek beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle kadın beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasında anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bizim çalışmamıza paralel olarak Çam(2017), Turgut(2017), Demirezen ve Keleş(2020), Kaya(2019), Tosuntaş, Çubukçu ve Beauchamp(2021), Jang ve Tsai (2013), Karakaya (2013), Mutluoğlu (2012) ve Bakar, Maat ve Rosli(2020) çalışmalarında da TPAB bilgilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişikliğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Çar ve Aydos' un (2020) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi adlı çalışmasında, Erbaş ve Ünlü' nün (2017) beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının tekno-pedagojik eğitim düzeyleri çalışmasında, Karadeniz ve Vatanartiran'ın, (2015) sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin araştırılması adlı çalışmasında ve Koh, Chai ve Tsai'nin (2010) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre teknoloji bilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Akyıldız ve Altun'un (2017) çalışmasında ve Bilici ve Güler'in (2016) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları için anlamlı bir değişiklik tespit edilmiştir.. Bir çok çalışmada farklı sonuçlara ulaşılması TPAB düzeyleri açısından cinsiyetin baskın olmadığı gözlemlenmiştir. Eğitimcilerin teknoloji tabanlı uygulamalarda cinsiyet bakımından program oluşturmaya gerek görülmemektedir. Problem durumlarına sebep olan farklı bağımsız ve kontrol değişkenlerine bakılıp bu bilgiler doğrultusunda araştırma yapılması daha verimli olabilir (Tuncer ve Dikmen, 2018).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB' lerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Çar ve Aydos(2020), çalışmasında ve Doğru ve Aydın'ın (2017) coğrafya öğretmenlerinin TPAB ile ilgili yeterliliklerinin araştırılması adlı çalışmasında da anlamlı bir değişiklik tespit edilememiştir. Bal ve Karademir'in (2013), Karakaya'nın (2013), Karataş'ın (2014) ve Mutluoğlu'nun (2012) çalışmalarında anlamlı bir değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Niess, Suharwoto, Lee ve Sadri'nin (2006) yaptıkları araştırmada pedagojik bilgi düzeyi düşük olan yeni ataması yapılmış öğretmenlerin, teknoloji, pedagoji ve içerik arasında bağlantı kurma konusunda daha zayıf olduğu

görülmüştür. Akman'ın (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini bilgisayar ve teknoloji bilgisi konusunda yeterli gördüklerini ve mesleki hizmet yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin teknolojik imkanlardan daha iyi yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Mutluoğlu'nun (2012) kimya öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça teknolojik bilgilerinin de azaldığını tespit etmiştir. Çakmaz'ın (2010) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarının artmasına bağlı olarak kullandıkları teknolojilerin değiştiğini, kıdemli öğretmenlerin klasik yöntemler kullanarak eski teknolojileri kullandıklarını, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeni teknolojileri tercih ettiklerini saptamıştır. Yazar'ın (2019) çalışmasında öğretim elemanlarının kıdem yılı arttıkça TPAB ölçeği toplam puan ortalamaları azaldığı tespit edilmiştir. Jang ve Tsai'nin (2013) ortaokul fen bilgisi öğretmenleri ile ilgili çalışmasında ve Avcı'nın (2014) fen bilimleri öğretmenleri ile ilgili çalışmasında TPAB düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB'lerinin akademik eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Turgut' un (2017) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin araştırılması çalışmasında da eğitim durumları değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB' lerinin mezun olunan fakülte bölgesine göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Karadeniz bölgesinde mezun olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin, Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu ve Marmara Bölgesindeki üniversitelerden mezun olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerden mezun olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin ise Karadeniz, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgelerindeki üniversitelerden mezun olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Hiçyılmaz (2018), görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisiyle ilgili çalışmasında; İç Anadolu Bölgesinde öğrenim gören görsel sanatsal öğretmen adaylarının pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi diğer bölgelerdeki görsel sanatlar öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Afacan ve Cemil (2017), müzik öğretmen adaylarının TPAB'lerinin incelenmesi çalışmasında üniversite değişkenine göre incelendiğinde alan bilgisi(Balıkesir Üniversitesinin, M.Akif üniversitesinden daha yüksek

puan aralığında olduğu), pedagojik alan bilgisi(Gazi Üniversitesinin, Balıkesir Üniversitesinden daha yüksek puan aralığında olduğu) ve teknolojik pedagojik alan bilgileri(Gazi Üniversitesinin, Balıkesir Üniversitesinden daha yüksek puan aralığında olduğu) alt boyutlarında değişiklik olduğu tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB'lerinin görev yaptığı ilçeye göre anlamlı bir şekilde değiştiiği tespit edilmiştir. Buna göre Altındağ, Polatlı ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Mamak, Sincan ve Keçiören ilçelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre TPAB düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşük çıktığı bulunmuştur. Çar ve Aydos(2020), çalışmasında Polatlı ilçesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin Altındağ, Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerine göre daha düşük çıktığı bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB'lerinin spor branşına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Erbaş ve Ünlü' nün (2017) beden eğitimi öğretmen adaylarının tekno-pedagojik yeterlilikleri çalışmasında bireysel sporlar ve takım sporları yapan beden eğitimi öğretmen adaylarının tekno-pedagojik yeterliliklerinin değişmediği bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB'lerinin gün içinde teknoloji kullanımına göre anlamlı bir şekilde değiştiiği tespit edilmiştir. Buna göre günde üç saat ve üstü teknoloji kullanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin, gün içinde iki saat teknoloji kullanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerinden yüksek çıktığı bulunmuştur. Çar ve Aydos(2020), çalışmasında gün içinde bir saat teknoloji kullanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gün içinde üç-dört saat ve üzeri teknoloji kullanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uçar, Demir ve Hiğde(2014), araştırmalarında teknoloji kullanma sıklığına bağlı olarak her gün bilgisayar kullanan fizik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının haftada bir gün ya da daha az bilgisayar kullanan fizik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'lerinde değiştiiği bulunmuştur. Öğretmen eğitimi bölümleri güncel eğitim teknolojileri ile desteklenmeli ve öğretmen eğitim programlarında ortaya çıkan beden eğitimi ve sporla ilgili teknolojilerin seyrek kullanımının nedeni incelenmelidir (Semiz ve İnce, 2012).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB'lerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiiği tespit edilmiştir (p < 0.05). Bu değişikliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testi sonucunda ise 39-43 yaş aralığındaki beden

eğitimi ve spor retmenlerinin TPAB düzeyleri, 24-28 yaş aralığı ve 44-48 yaş aralığındaki beden eğitimi ve spor retmenlerinin TPAB düzeylerinden anlamlı bir Şekilde düşük çıktığı bulunmuştur. Demirezen ve Keleş' in (2020) sosyal bilgiler retmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin araşıtılması çalışmasında 23-28 yaş grubu retmenlerin pedagojik bilgi boyutu ve Dereli' nin (2017) sosyal bilgiler retmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançları araştırmasında 25-29 yaş grubu retmenlerin pedagojik bilgi boyutu puanlarının diğer yaş grubu değişkenlerine göre yüksek puanda çıktığı bulunmuştur. Kaya ve Yazıcı' nın (2019) sosyal bilgiler retmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliliklerine ilişkin görüşleri, Bilici' nin (2015) ortaöğretim retmenleriyle yürütmüş olduğu TPAB çalışmasında ve Sabo ve Archambault' un (2012) TPACK'de Mozaikler: K12 evrimii ve geleneksel üretmenler arasında teknolojik pedagojik içerik bilgisi düzeylerinin karşılaştırılması çalışmalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir Şekilde değişmediği tespit edilmiştir.

5.4. Beden Eğitimi Ve Spor retmenlerinin Sınıf Yönetim Davranışları Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte Bölgesi, Spor Branşı, Gün İçinde Teknoloji Kullanımı ve Yaş Değişkenine Göre Tartışma

Beden eğitimi ve spor retmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir Şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sınıf yönetimi davranış toplam puanlarına bakıldığında kadın beden eğitimi ve spor retmenlerinin erkek beden eğitimi ve spor retmenlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. nl' nn (2008) beden eğitimi retmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ve yeterlikleri, Taflan' ın (2007) özel ilköğretim okulu ve devlet okulu retmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının araştırılması, Kadak 'ın (2008) ilköğretim okullarında görev yapan retmenlerin liderlik modelleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, elik'in (2014) farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi retmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının araştırılması ve Merey ve Taşkın ' ın (2018) sosyal bilgiler retmenlerinin sınıf yönetimi profilleri araştırılmasında da kadın retmenlerin erkek retmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Akkaya'nın (2011) sınıf retmenlerinin sınıf yönetimi becerileri araştırılması, zakır'ın (2007) beden eğitimi retmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları araştırılmasında ise erkek beden eğitimi ve spor retmenlerinin ve kadın beden eğitimi ve spor retmenlerinin sınıf yönetimi davranış toplam puanlarında herhangi bir değişiklik tespit edilememiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Aluçdibi' nin (2010) ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin araştırılması çalışmasında; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Olçun' un (2020), fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin araştırılması çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre 25-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının akademik eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Merey ve Taşkın' ın (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri üzerine araştırmasında ve Özçakır'ın (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en son mezun olduğu okul değişkenine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının mezun olunan fakülte bölgesine göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre Akdeniz ve Karadeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarının, Gündeydoğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Marmara Bölgesi'nden mezun olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarının, Gündeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerden mezun olan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Karaman' ın (2016), öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri araştırmasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir değişiklik tespit edilememiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının görev yaptığı ilçeye göre değişmediği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının spor branşına göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre futbol branşındaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarının; basketbol, voleybol, mücadele sporları ve diğer spor branşlarındaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulunmuştur. Ünlü' nün

(2008) beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları araştırmasında ve Çelik'in (2014) farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi çalışmalarında spor branşına göre sınıf yönetimi davranış puanlarında değişiklik tespit edilememiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının gün içinde teknoloji kullanımına göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre günde üç saat ve üstü teknoloji kullanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarının, gün içinde iki saat teknoloji kullanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının yaş dağılımlarına göre incelendiğinde anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. 39-43 yaş aralığındaki beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puan ortalamaları 29-33 yaş aralığındaki beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşük çıktığı bulunmuştur. Çelik (2014)'ün çalışmasında 35-40 yaş aralığındaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış puan ortalamalarının 41 ve üzeri yaş aralığındaki beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin göre sınıf yönetimi davranış puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Olçun' un (2020), fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin araştırılması çalışmasında yaş değişkenine göre 41-48 ve 49-56 yaş üstü katılımcıların, 33-40 yaş grubu katılımcılara göre daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bila' nın (2006) özel okul ile devlet okul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının araştırılması çalışmasında, Taflan (2007)' nin ve Akkaya (2011)' in çalışmasında da yaş değişkenine göre değişiklik tespit edilememiştir.

5.5. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Davranışları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla TPAB ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetim davranışları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre , TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi davranışlarının da daha olumlu hale geldiği söylenebilir.

5.6. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları TPAB Düzeylerini Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının, TPAB düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin TPAB düzeylerine ilişkin toplam varyansın %36'sının, sınıf yönetimi davranışları ile açıklamaktadır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri esasında varılan sonuçlar ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının oldukça olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin tüm faktörlerinden ve tüm ölçekten yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin yaş değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır
6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin mezuniyet durumu değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin mezun olduğu üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin görev yaptığı ilçe değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin spor branşı değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB ölçeğinin gün içinde teknoloji kullanımı değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır..
12. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin yaş değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
13. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır..
14. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin mezuniyet durumu değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
15. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin mezun oldukları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
16. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin görev yaptığı ilçe değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
17. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin spor branşı değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
18. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ölçeğinin gün içinde teknoloji kullanımı değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
19. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi davranışlarının da daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

20. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeylerine ilişkin toplam varyansın %36' sının, sınıf yönetimi davranışları ile açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu çalışma neticesinde ulaşılan bulgular ve sonuçlardan meydana getirilen öneriler şunlardır:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile öğretim verdikleri sınıf yönetimi davranışları konusunda öğrenci görüşlerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları üzerine yapılan bu çalışma farklı branşlardaki öğretmenlere de yapılabilir.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları üzerine yapılan bu çalışma formasyon alıp beden eğitimi ve spor öğretmeni olan (spor yöneticiliği, antrenörlük ve rekreasyon) bölümünden mezun olan öğretmenler ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlere de yapılabilir.
4. Bu çalışmada kullanılan cinsiyet, mesleki kıdem, akademik eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte bölgesi, spor branşı, gün içinde teknoloji kullanımı ve yaş değişkenleri dışında farklı değişkenlerde eklenerek alan yazındaki eksik bölgeler telafi edilebilir.
5. Öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili teknoloji entegrasyonunu geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir
6. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin tümünü kapsayacak şekilde uygulamalı derslerin tanımlanması gerekmektedir.
7. Bu çalışmada nicel yöntem (anket) kullanılmıştır; araştırmanın daha detaylı incelenebilmesi için nitel yöntemler kullanılabilir.



KAYNAKLAR

- Abu-Tineh, A.M., Khasawnwh, S.A. ve Khalaileh, H.A. (2011). Teacher self-efficiency and classroom management styles in jordanian schools, *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Açak, M., Aziz, I. ve Selçuk, E. (1997). *Beden eğitimi öğretmenin el kitabı*. Malatya: Sezer Ofset.
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Afacan, Ş. ve Cemil, M. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1079-100.
- Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Akdeniz, H. (2008). *Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Ö. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlilik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Akman, O. ve Güven, C. (2015a). Analysis of TPACK self-efficacy perception levels of social studies teachers and pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2(1), 1-12.
- Akman, O. ve Güven, C. (2015). TPACK survey development study for social sciences teachers and teacher candidates,” *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(1), 1-10.
- Akyıldız, S. ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 318-333
- Aluçdibi, F. (2010) *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aracı, H. (2004). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326-337.
- Aydos, L. ve Ünlü, H. (2012, Ocak). *Beden eğitimi ve sporda standartlar geliştirme. 2. Beden Eğitimi ve Spor Faaliyetlerinin Kurumsal ve Yapısal Değişim Sürecinde Ortaya Çıkan Problemler Sempozyumu’* nda sunulmuş bildiri, Sinop.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bailey, R., Jones, S.M., Jacop, R., Madden, N., ve Philips, D. (2012). *Social, emotional and cognitive understanding and regulation in education (SECURE):Preschool program manual and curricula*. Doctoral Dissertation, Cambridge, MA:Harvard University.
- Bakar, N.S.A., Maat, S.M., ve Rosli R. (2020) Mathematics teacher’s self-efficacy of technology intehration and techbological pedagogical content knowledge. *Journal on Mathematics Education*, 11(2), 259-276.

- Bal, M.S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme Seviyelerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 15-32
- Ballinger, D.A. (1993). Becoming an effective physical educator. *Physical Educator*, 50(1), 13-19.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment and student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519-524.
- Baran, E. ve Bilici, S.C. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara:Anı.
- Başar, M. ve Akan, D. (2011). İlköğretim beşinci sınıfta etkinliklerin sınıf yönetimine etkisinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, Antalya 27-29 Nisan 2011.
- Beak, J.H., Jones, E.M., Bulger, S.M. ve Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 175-185.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, İ., Ay, YÇ, ve Tatar, E. (2012, Haziran). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)' ne katkısının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bilici, S. C. ve Yamak, H. (2014). Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli bir araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 40-61.

- Bilici, S. ve Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 898-921.
- Bohn, C.M., Roehrig, A.D. ve Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, 104(4), 269-287.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Caldera, A., Whitaker, M.C. ve Popova, A.D. (2019). Classroom management in urban schools: proposing a course framework. *Teaching Education*, 30(1), 1-19.
- Can, T. (2003). Bolu ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Journal of Educational Technology- TOJET*, 2(3), 94-107.
- Casey, A., Goodyear, V. ve Armour, K. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22, 288-304.
- Chang, Y., Tsai, M.F. ve Jang, S.J. (2014). Exploring ICT use and TPACK of secondary science teachers in two contexts. *US-China Education Review*, 4(5), 298-311.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İçimizdeki biz* (35. Basım). İstanbul : Remzi.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi (Muş/Bulanık Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Çakmaz, B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər?. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.

- Çakır, H.S. (2015). Eğitimde teknoloji kullanım yöntemlerinin verimli öğrenme sürecine etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 56-63.
- Çar, B. ve Aydos, L. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 441-454.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelik, O.B. (2014). *Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Dereli, İ. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde beden eğitimi uygulamaları*. Sakarya: Değişim.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Demirezen, S. ve Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 131-150.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Doering, A., Koseoğlu, S.i Scharber, C., Henrickson, J. ve Lanegran, D. (2014). Technology integration in K-12 geography education using TPACK as a conceptual model. *Journal of Geography*, 113(6), 223-237.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal Of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Ekici, G. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlilik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Gaziantep University of Social Sciences*, 13(4), 1137-1164.
- 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. (2004). İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekici, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli (collaborative) öğrenme yöntemlerinin erişim düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erbaş, M.K. ve Ünlü, H. (2017, Nisan). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik eğitim yeterliliklerinin incelenmesi*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu ve Pegem Akademi/Karadeniz Teknik Üniversitesi, Antalya.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş.
- 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.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara, Yelkentepe Yayınları.
- Fink, J., ve Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules and expectations at the start of school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.
- Gawricsh, P.D., Richards, K.A.R. ve Killian, C.M. (2020). Integrating technology in physical education teacher education: a socialization perspective. *Ouest*, 72(1), 1-18.
- Gess-newsome, J. ve Ledeman, N.G. (1999). *Reconceptualizing secondary science teacher education, Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Springer.
- Gou, M., Liu, D. ve Wang, Z. (2020). Examination of teachers TPACK: A western regional perspective of China's compulsory education system. *Journal of Education and Learning*, 9(4), 28-37.

- Goundar, S. (2014). The distraction of technology in the classroom. *Journal of Education Human Development*, 3, 211-229.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. *Eğitimde Yansımaları: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*(pp. 68-80). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Graham, C., Culatta, K., Pratt, M. ve West, R. (2004). Redesigning the teacher education technology course to emphasize integration. *Computers in The School*, 21(1-2), 127-148.
- Grothaus, T. ve Johnson, K.F. (2012). *Making diversity work: Creating culturally competent school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Günbayı, İ. (2016). Liderlik ve toplumsal değişme. Güçlü N., Koşar S., (Ed.)*Eğitim yönetiminde liderlik*(245-282),. Ankara: Pegem.
- Gündüz, H.B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Ş. Erçetin-Ç.Özdemir (Ed.). *Sınıf Yönetimi*(7-22). Ankara: Asil.
- Gündüz, R. (2018). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Haigh, G. (1994). *Managing classroom problem in the primary school*. London: Paul Chapman.
- Harrison, M.J. ve Blakemore, C.L. (1992). *Instructional strategies for secondary school pyhsical education*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Hew, K.F. ve Brush, T. (2007). Integtrating technology into K-12 teaching abd learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Heitritter, L.M. (2018). *A causal-comparative study of student teacher's skill in classroom and behavior management*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements fort he Degree Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg.

- Hiçyılmaz, Y. (2018). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Holland, P.E. (2001). Professional development in technology: Catalyst for school reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9, 245-267
- Horzum, M.B., Akgün, Ö.E. ve Öztürk, E. (2014). The psychometric properties of the technological pedagogical content knowledge scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 544-557.
- Inan, F.A. ve Lowther, D.L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Izgar, H. (2011). *Okul yönetimindeki insan ilişkilerinin sınıf yönetimine etkisi*. Konya: Akademi.
- İmamoğlu, A.F. (1992). Beden eğitimi ve sporun Türk sporu üzerindeki yeri. *Eğitim Dergisi*, 1(2), 6-10.
- ICHPERSD (International Standarts for Physical Education and Sport for School Children). (2012). *Physical Education*. <http://www.ichpersd.org/index.php/standards/international-standards> sayfasından erişilmiştir.
- Jang, S.J. ve Tsai, M.F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese Secondary School Science Teachers Using A New Contextualized TPACK Model. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
- Jones, E.M., Beak, J.J. ve Wyant, J.D. (2017). Exploring pre-service physical education teacher technology use during student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 173-184.
- Kabakçı Yurdakul, I. ve Odabaşı, H.F. (2013). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ed.: Işıl Kabakçı Yurdakul, Ankara, 41-67 s.
- Kabaran, H. ve Aykaç, N. (2018). Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Yüksek Öğretim Dergisi*, 8(3), 322-333.

- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaminska, C. (2018). *Preparing new teachers to manage modern classroom*, Education and Human Development Master's Theses, The College At Brockport: State University of New York.
- Karademir, E. (2015). Eğitsel internet kullanımı ile teknolojik pedagojik alan bilgisi ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasındaki ilişki: öğretmen adayları örneği. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 519-534.
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028
- Karakaya, Ç. (2013). *Fatih projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Karaman, S.Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis İli- Ahlat İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin fatih projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Katmış, M. ve Doğru, Z. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 9-23.
- Kay, R.H. (2016). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 383-408.
- Kaya, Z. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fotosentez ve hücre solunum konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kaya, S. ve Dağ, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 13(1), 291-306.
- Kaya, M.T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaya, M. ve Yazıcı, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 105-136.
- Kelly, L.E. ve Mellograno, V.J. (2004). *Developing the physical education curriculum: An achievement-based approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Knapp, W.M. (2017). *The impact of TPACK and teacher technology efficacy on social studies teachers' use of technology in the classroom*. Minnesota: Minnesota University.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *.Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70. Erişim adresi: <http://128.192.17.191/EMAT7050/articles/KoehlerMishra.pdf>
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Koh, J., Chai, C.S. ve Tsai, C.C. (2010). Examining the Technological Pedagogical Content Knowledge Of Singapore Preservice Teachers With a Large-Scale Survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 563-573.
- Kopcha, T.J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated Professional development. *Computers & Education*, 59, 1109-1121.
- Krause, J. (2017). Physical education student teachers' technology integration self-efficacy. *The Physical Educator*, 74, 476-496.
- Krause, J. ve Lynch, B. (2018). Faculty and student perspectives of and experiences with TPACK in PETE. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9, 58-75.

- Krause, J., O'Neil, K. ve Dauenhauer, B. (2017). Plickers: A formative assessment tool for K-12 and PETE professionals. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 30(3), 30-36.
- Küçükahmet, L. (Ed). (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Laferriere, T., Hamel, C. ve Searson, M. (2013). Barriers to successful implementation of technology integration in educational settings: a case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 463-473.
- Lane, K.L., Pierson, M.R., Stang, K.K. ve Carter, E.W. (2010). Teacher expectations of students' classroom behavior. *Remedial & Special Education*, 31, 163-174.
- Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Erdoğan, S., Yu, J., ve Çekin, R. (2014). Effects of marginalization on school physical education programs: A literature review. *Physical Culture and Sport: Studies and Research*, 64, 29-40.
- Lemlech, J.K. (1988). *Classroom management* (Second Edition). New York: Longman.
- Martin, S.D. (2004). Finding balance: Impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 405-422.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). *Beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merey, Z. ve Taşkın, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri üzerine bir araştırma. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 103-112.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stilleri tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Niess, M.L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
- Niess, M.L., Suharwoto, G., Lee, K. ve Sadri, P. (2006). *Guiding Inservice Mathematics Teachers in Developing TPCK*. Paper Presented at the American Education Research Association Annual Conference, San Fransisco, CA.

- Olçun, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Oliver, R.M., ve Reschly D.J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 188-199.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: Düzce ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, Ç. (Ed.). (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Pressly, T., Croyle, H. ve Edgar, M. (2020). Different approaches to classroom environments based on teacher experience and effectiveness. *Psychology in the School*, 57(4), 1-21.
- Redmond, P., ve Lock, J. (2019). Secondary pre-service teachers perceptions of technical pedagogical content knowledge (TPACK): What do they really think? *Australasian Journal of Educational Technology*, 35, 45-54.
- Reiser, R.A. (2001). A history of instructional design and technology: Part 1: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53-64.
- Richards, K.A.R., Templin, T.J. ve Gaudreault, K.L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65, 442-457.
- Richards, K.A.R., Templin, T.J. ve Graber, K.C. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future Works. *Kinesiology Review*, 3, 113-134.
- Roache, J. ve Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- Sabo, K. ve Archambault, L. (2012). Tessellations in TPACK: Comparing technological pedagogical content knowledge levels among K-12 online and traditional teachers. *In Society For Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 4751-4756.

- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson A.D., Koehler, M.J., Misra, P. ve Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Semiz, K. ve İnce, M.L. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknoloji bütünleştirme öz yeterliği ve öğretim teknolojisi çıktı beklentileri. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (7).
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. (3rd Ed.). Mountain View: Mayfield.
- Sugai, G., ve Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Behavior Therapy*, 24(1), 23-50.
- Stichter, J.P., Stormont, M., Lewis, T.J. ve Schultz, T. (2009). Rates of specific antecedent instructional practices and differences between Title I and non-Title I schools. *Journal of Behavioral Education*, 18(4), 331-344.
- Şahingöz, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin bilişsel algılarının değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 284-315.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen adayı öğrencilerin uygulama yaptıkları liselerdeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8, 7-16.
- Taflan, A. (2007). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan.
- Taş, A. (2016). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*. Etkili sınıf yönetimi içinde ss. 33-50. Hüseyin Kıran –Kazım Çelik (Ed.). Ankara: Anı.

- TDK (2017). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Temel, A. (2006). Okulda ve sınıfta disiplin. 4 Mayıs 2015. (http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.doc).
- Timur, B. ve Taşar, M.F. (2011). Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 839-856.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P. ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers and Education*, 59, 134-144.
- Tosuntaş, Ş.B., Çubukçu, Z. ve Beauchamp, G. (2021). Teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri açısından öğretmen performansı. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 63-83.
- Tuncer. M. ve Dikmen M. (2018). Cinsiyetin teknpedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisinin meta analiz yöntemiyle araştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 85-92.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetimindeki etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281.
- Turgut, T. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri: Karabük ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Uçar, M.B., Demir, C. ve Hiğde, E. (2014). Exploring the Self-Confidence of Preservice Science and Physics Teachers towards Technological Pedagogical Content Knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3381-3384
- Uğurlu, C.T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- U.S. Department of Education and Office of Education Technology. (2016). Advancing educational technology in teacher preparation: Policy brief. Retrieved from <http://tech.ed.gov>
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-51.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 71-81.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, H., Sünbül, M. ve Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Ünlü, H., Sünbül, M. ve Aydos, L. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 192-2002.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim*, 39(187), 172-190.
- Wendy, K. (2017). The impact of TPACK and teacher technology efficacy on social studies teachers' use of technology in the classroom. Doctoral Dissertation, Minnesota Üniversitesi
- Wolff, C.E., Van Den Bogert, N., Jarodzka, H. ve Boshuizen, H.P. (2015). Keeping eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85.
- Wolff, C.E., Jarodzka, H. ve Boshuizen, H.P. (2017). See and tell: Difference between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308.
- Wyant, J.D. ve Beak, J.H. (2018). Re-thinking technology adoption in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10, 3-17.
- Wyant, J.D., Jones, E.M. ve Bulger, S.M. (2015). A mixed methods analysis of a single-course strategy to integrate technology into PETE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 131-151.
- Yarar, G. (2019). *İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi profilleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız Kuzgun, D.D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.

Yolcu, H. (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

Yüngül, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile teknoloji kullanım niyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



EKLER



Ek - 1. Ölçek Formu

Öncelikle bu araştırmaya katılıp vereceğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora Programında yürütölmekte olup, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterliliklerinin Sınıf Yönetim Davranışları ağıısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz ve cevaplarınız tamamen gizli tutulacaktır. Teşekkürler...

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Latif AYDOS

Tezi Hazırlayan: Bekir AR

- 1- Hiç katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Kararsızım
- 4- Katılmıyorum
- 5- Tamamen Katılıyorum

Seçeneklerinden birini (X) koyarak cevaplandırınız.

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Bay [] Kadın []

3. Mezun Olduğunuz Üniversite:

4. En Son Mezun Olduğunuz Okul: Lisans [] Lisans Üstü []

5. Meslekteki Kaçıncı Yılıınız:

1-7 Yıl [] 8 – 15 Yıl [] 16 Yıl ve Üstü []

6. Spor Branşınız:....

7.Gün İçerisinde Ortalama Ne Kadar Bilgisayar/ Cep Telefonu Kullanıyorsunuz:

Hiç Kullanmıyorum [] 1Saat [] 2 Saat [] 3 Saat ve Üstü []

Ek-2:Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

| Faktör | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------|--|---|---|---|---|---|
| T | 1.Yeni teknolojileri takip ederim. | | | | | |
| T | 2.Teknoloji ile ilgili karşılaştığım problemleri nasıl çözebileceğimi bilirim. | | | | | |
| T | 3.İhtiyaç duyduğum teknolojileri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| T | 4.Bilgiye erişmek için gerekli olan teknoloji bilgisine sahibim. | | | | | |
| T | 5.Eriştiğim kaynaklardaki bilgileri kullanmak için gerekli teknoloji bilgisine sahibim. | | | | | |
| T | 6.Sınıfımdaki öğrenciler teknoloji kullanımıyla ilgili problem yaşadıklarında onlara destek verecek yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| P | 7.Öğrencilerin öğrenme düzeylerine bağlı olarak öğretimimi uyarlayabilirim. | | | | | |
| P | 8.Öğrenci performansını nasıl ölçeceğimi bilirim. | | | | | |
| P | 9.Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğretim sürecini uyarlayabilirim. | | | | | |
| P | 10.Sınıfın özelliklerine göre öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasından uygun olanını kullanırım. | | | | | |
| P | 11.Dersimde sınıfı gerektiği gibi yönetirim. | | | | | |
| P | 12.Öğrencilerin etkin katılımlarını sağlamak için gerekli yöntem ve teknikleri bilirim. | | | | | |
| P | 13.Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerini sağlarım. | | | | | |
| A | 14.Anlatacağım konuların kapsamına karar veririm. | | | | | |
| A | 15.Alanımla ilgili yeni ve değişen bilgileri öğrenirim. | | | | | |
| A | 16.Alanımla ilgili gelişmeleri takip ederim. | | | | | |
| A | 17.Alanımdaki bilgilerin mevcut sınıflandırmasını bilirim. | | | | | |
| A | 18.Alanımla ilgili terimleri bilirim. | | | | | |
| A | 19.Alanımdaki bilgi kaynaklarını bilirim. | | | | | |
| A | 20.Alanımla ilgili öğrencilerimi yönlendirebileceğim, onlara uygun kaynakları bilirim. | | | | | |
| A | 21.Alanımda kendimi nasıl geliştireceğimi bilirim. | | | | | |
| TA | 22.Alanımla ilgili kaynaklara erişmek, kaynakları düzenlemek ve kullanmak için gerekli teknoloji bilgisine sahibim. | | | | | |
| TA | 23.Alanımla ilgili hazır yazılımları kullanabilirim. | | | | | |
| TA | 24.Alanımdaki öğretim program(lar)ıyla ilgili güncellemeleri ve değişiklikleri interneti kullanarak takip ederim. | | | | | |

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

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| TPA | 46.Konuya uygun yöntemlerin ve teknolojilerin seçiminde ve kullanılmasında diğer meslektaşlarıma liderlik yapabilirim. | | | | | |
| TPA | 47.Konu alanına, öğretim yöntemine ve mevcut teknolojiye uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim. | | | | | |
| TPA | 48.Ders anlatırken konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak teknolojileri kullanabilirim. | | | | | |
| TPA | 49.Anlattığım konuya göre öğrencilerin daha etkin öğrenmesini sağlayacak yöntem ve teknolojileri kullanabilirim. | | | | | |
| TPA | 50.Konunun daha iyi öğrenilmesini sağlayacak öğretim yöntemine uygun teknolojileri öğrencilerin kullanmasını sağlarım. | | | | | |
| TPA | 51.Öğrencilerin konuyu daha istekli çalışmalarını sağlayacak öğretim yöntem ve teknolojileri seçebilirim. | | | | | |

EK 3: Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği

| Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Öğrencimi azarlamak istemem çünkü bu onun duygularını incitebilir. | | | | | |
| 2.Eğer bir öğrenci benimle birlikte yürümek isterse bu istekten daima onur duyarım. | | | | | |
| 3.Sınıf düzenine ilişkin kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim. | | | | | |
| 4.Sınıf içerisinde öğrencilerle görev paylaşımına giderim ve öğretmene yardım etmeleri için çeşitli fırsatlar sağlarım. | | | | | |
| 5.Ders alanın düzenlenmesini öğrencilerle birlikte yaparım. | | | | | |
| 6.Derste kullanılacak materyalleri ders öncesinde hazırlanması ve ders sonunda toplanması için öğrencileri görevlendiririm. | | | | | |
| 7.Ders öncesinde ve ders sonrasında öğrencilerin hazırlanmaları ve giyinmeleri için gerekli zamanı veririm. | | | | | |
| 8.Ders öncesi ve ders sırasında gerekli güvenlik tedbirlerini sağlarım. | | | | | |
| 9.Derse öğrencileri selamlayarak başlar ve dersi öğrencileri selamlayarak bitiririm. | | | | | |
| 10.Derste izin alarak konuşmak isteyen öğrencilere söz veririm. | | | | | |
| 11.Uygulamalar esnasında öğrencilere dönütler veririm. | | | | | |
| 12.Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle özel olarak ilgilenirim ve onların öğrenmelerini sağlayabilecek farklı yollar ararım. | | | | | |
| 13.Ders esnasında öğrencilerde yorgunluk oluştuğunda, disiplin sorunları meydana geldiğinde ve kopmalar başladığında mola veririm, gerekli ise konuyu tekrar ederim. | | | | | |
| 14.Öğrencilerin kendilerinde güvenlerini sağlayabilmeleri ve aktif katılımlarını sağlamak amacıyla pekiştiriciler kullanırım. | | | | | |
| 15.Her derste öğrencileri gözlemleyerek objektifler bir şekilde değerlendiririm. | | | | | |
| 16.Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını doğru davranışlar göstererek düzeltirim. | | | | | |
| 17.Çocuklardan birisinin sessiz olması, dinlemesi, düşünmesi ve izlemesi gerektiğinde istenen davranışı yerine getirmesi için ismi ile çağırırım. | | | | | |
| 18. Çocuklardan birisinin sessiz olması, dinlemesi, düşünmesi ve izlemesi gerektiğinde istenen davranışı yerine getirmediğinde beden eğitimi dersi araç ve gereçlerinin kontrolü ile görevlendiririm(dağıtılması ve ders sonunda toplanıp kaldırılması) | | | | | |
| 19.İstenmeyen bir davranış meydana geldiğinde görmezden gelirim. | | | | | |
| 20.Çocukların istenmeyen davranışları çoğaldığı zaman sınıfı yeniden organize ederim. | | | | | |
| 21.İstenmeyen bir davranış sergileyen bir öğrencinin pozisyonunu değiştiririm, istenen vücut pozisyonuna geçmesini sağlarım. | | | | | |
| 22.İstenmeyen davranış gösteren çocuğun gerekirse ailesi, rehberlik servisi veya okul müdürü gibi başka bir otorite ile | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| iletişime geçerim ya da sevk ederim. | | | | | |
| 23.Derste kurallara uyarak öğrencilere model olurum. | | | | | |
| 24.Öğrencilerden model belirlerim veya öğretmen olarak görevlendiririm. | | | | | |
| 25.Olumsuz bir durum ortaya çıktığında aktiviteyi keser öğrencilerin dikkatini çeker ve bilgilendiririm. | | | | | |
| 26.İstenmeyen davranışı gerçekleştiren öğrenciye doğru yönelir ve yanlış davranışını açıklarım. | | | | | |
| 27.Öğrenciyi yanlış-olumsuz davranışlarına devam ettiği takdirde, olumlu bir dille uyarırım. | | | | | |
| 28.Beden eğitimi derslerinde öğrencilerimi çok yönlü tanımaya çalışırım. | | | | | |
| 29.Derste öğrencilerime sözel olarak övücü ifadeler kullanırım. | | | | | |
| 30.Öğrencilerimi dinler ve isteklerini dikkate alırım. | | | | | |
| 31.Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaptıkları her davranıştan haberdarımdır. | | | | | |
| 32.Derste beklenmedik bir durum çıktığında ne yapacağımı bilirim. | | | | | |
| 33.Öğrencinin ders içi ve ders dışından kaynaklanan problemleri ile ilgilenirim. | | | | | |
| 34.Öğrencilere verdiğim sözleri tutarım, öğrencilerinde sözünde durmasını isterim. | | | | | |
| 35.Beden eğitimi dersinde sınıfın organizasyonu ve dersin sağlıklı yürütülmesi için plan yaparım. | | | | | |
| 36.Öğrencilerime koşulsuz saygı ve kabul gösteririm. | | | | | |
| 37.Derste öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alırım. | | | | | |
| 38.Beden eğitimi dersinde ortaya çıkabilecek olumsuz bir duruma karşı hazırlıklıyım. | | | | | |

Ek 4. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.07.2020-E.79132



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.06.2020 tarih ve E.60160 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği **Doktora Öğrencisi Bekir ÇAR'ın, Prof.Dr. Latif AYDOS'un** danışmanlığında yürüttüğü "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 14.07.2020 tarih ve 07 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-405

Ek: 1 Liste



Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Nursel Güner
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.02.2021-E.34707



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-20669367
Konu : Araştırma izni

15.02.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) 28.01.2021 tarihli ve 16485 sayılı yazımız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Bekir ÇAR' ın "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Açısından İncelenmesi" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı ortaokul ve liselerde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları (6 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
9 merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

Bilgi için: Emine Kömük

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Uyruan : Şef

Kap Adresi : meb@is01.kap.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 598e-99ba-3021-aeff-8725 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...