



**İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN
SINIF YÖNETİM PROFİLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Gökhan Yarar

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN , 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Gökhan
Soyadı : YARAR
Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetim Profilleri Açısından İncelenmesi
İngilizce Adı: : Investigation of the Technological Pedagogical Content Knowledge Qualifications of English Instructors in Terms of Classroom Management Profiles

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Gökhan YARAR

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gökhan YARAR tarafından hazırlanan "İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetim Profilleri Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

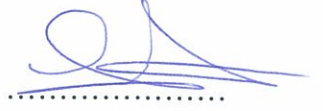
Danışman: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Seval FER

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Gülay EKİCİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ahi Evran Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 14.06.2019

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL





Hayattaki güç ve enerji kaynaklarıma...

Güneş'ime...

Rüzgar'ıma...

ve tabiki Nehir'ime...

TEŞEKKÜR

Kendisini tanımış olduğum ilk dersten itibaren eğitim hayatıma ışık tutan, ilgi ve desteğini benden esirgemeyen, engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, son doktora tez öğrencisi olma şerefine nail olduğum ve kendisini tanımaktan büyük onur duyduğum, kendime örnek almaya çalıştığım çok değerli tez danışmanım, hocam Prof. Dr. Ülker AKKUTAY’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışma sürecinde kendilerinden çok şey öğrendiğim, zamanlarını, güler yüzlerini ve bilgilerini benden esirgemeyen, fikirleriyle tezime yön veren hocalarım Prof. Dr. Seval Fer’e ve Prof. Dr. Gülay EKİCİ’ye çok teşekkür ederim.

Çalışmama katılan ve destek veren Ankara’daki devlet üniversitelerinin saygıdeğer İngilizce öğretim elemanlarına ve yöneticilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin istatistik verilerini yorumlamamda bilgisini benden esirgemeyip verdiği katkılardan dolayı Arş. Gör. Zafer ERTÜRK’e teşekkürler.

Aldığım ilk nefesten itibaren her daim sevgilerini, maddi ve manevi desteklerini yanımda hissettiğim sevgili annem ve babama minnet borçluyum.

Doktora sürecinde yaşadığım zorlukları benimle birlikte paylaşan, birlikte geçireceğimiz güzel zamanlarından aldığım, hayatımdaki güç ve enerji kaynaklarım canım kızlarım Güneş’ime, Rüzgar’ıma ve onların biricik anneleri hayat ve ötesi arkadaşım Nehir’ime, varlıklarından dolayı sonsuz kere teşekkür ederim.

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİNİN
SINIF YÖNETİM PROFİLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Gökhan Yarar

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Haziran 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretim elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin sınıf yönetimi profilleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini; Ankara Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 268 İngilizce öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada İngilizce öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerini belirlemek için “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ile “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel boyutta olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre, TPAB ölçeği alt boyutlarında en fazla fark Teknolojik Bilgi boyutunda olmuştur. Öğretim elemanlarının Pedagojik İçerik Bilgisi düzeyleri diğer boyutlara göre oldukça yüksek bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Profilleri ölçeği alt boyutlarında en fazla değişim ise Otoriter sınıf profili alt boyutunda olmuştur. Ayrıca, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi alt boyutlarından Takdir Edilen ve Başlı Boş profil puanları yüksek bulunmuştur. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, unvan ve yaşlarına göre TPAB düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken; eğitim düzeylerine ve mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ayrıca ğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile otoriter, takdir edilen ve başıboş sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlara göre ise sınıf yönetimi ile ilişkili psikolojik değişkenler olarak, demokratik ve samimi ortam, öğrenci merkezli etkinlikler ve hedefler ön planda çıkmıştır. Sınıf yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin olarak, ğretim elemanları daha çok çevrim içi-dışı sınavlar, video, görsel araçlar ve dinleme materyalleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları sınıflarında teknolojiyi kullanırken sıklıkla dersi sunma aşamasında problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca teknolojik yetersizlikler ve teknik sorunlar da yine ğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler arasındadır. Araştırma sonuçları neticesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : İngilizce Öğretim Elemanları, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Sınıf Yönetimi
Sayfa Adedi : 179
Danışman : Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

**INVESTIGATION OF THE TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL
CONTENT KNOWLEDGE QUALIFICATIONS OF ENGLISH
INSTRUCTORS IN TERMS OF CLASSROOM MANAGEMENT
PROFILES**

(Ph. D. Thesis)

Gökhan Yazar

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

June 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relation between the faculty, gender, title, education level, age and professional seniority variables of the Technological Pedagogical Area Knowledge (TPACK) competencies of English instructors. The research is conducted at Ankara University, Ankara University of Social Sciences, Gazi University, Hacettepe University, Middle East Technical University and Yıldırım Beyazıt University on a group of 268 English instructors. In order to determine the demographic characteristics of English instructors, “Personal Information Form”, “Technological Pedagogical Content Knowledge Scale” and “Class Management Profile Scale” were used to determine technological pedagogical content knowledge (TPACK) levels. The data of the study were analyzed in two dimensions as quantitative and qualitative. In the analysis of quantitative data, t-test for independent samples, one-way analysis of variance, correlation and multiple linear regression analysis were used. In the analysis of qualitative data, case study design was used. According to the results obtained from the quantitative dimension of the study, the most difference in TPACK scale sub-dimensions was in the dimension of Technological Knowledge. The level of pedagogical content of the instructors was higher than the other dimensions. The most change in the sub-dimensions of the Classroom Management Profiles scale was in the authoritarian class profile sub-dimension. In addition, the values of the Appreciated and Loose Profile scores of the sub-dimensions of

the classroom management of the instructors were found to be high. According to the gender, professional seniority, title and age of the instructors, TPACK levels differed significantly; however, there was no significant difference between the educational level and the faculty. In addition, a significant relationship was found between TPACK levels of instructors and authoritarian, appreciated and loose class management profiles. According to the results obtained from the qualitative dimension of the research, democratic and friendly environment, student centered activities and goals were the foremost as psychological variables related to classroom management. Regarding the use of technology in classroom management, instructors mostly commented on online- offline examinations, video, visual tools and listening materials. Instructors often experience problems in the classroom when they use technology in their classrooms. Moreover, the problems faced by the instructors are also among the problems faced in the technological incompetence and technical problems. As a result of the research findings, various suggestions have been made for the practitioners and the researchers.



Key Words : English Instructors, Technological Pedagogical Content
Knowledge, Classroom Management
Page Number : 179
Supervisor : Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

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.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar	14

BÖLÜM II.....	17
KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi.....	17
2.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli	18
2.1.2. Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Bileşenleri	23
2.1.3. Teknolojik Bilgi	24
2.1.4. Pedagojik Bilgi.....	25
2.1.5. Alan Bilgisi.....	25
2.1.6. Teknolojik Alan Bilgisi	26
2.1.7. Pedagojik Alan Bilgisi.....	26
2.1.8. Teknolojik Pedagojik Bilgi	27
2.1.9. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	28
2.2. Sınıf Yönetimi.....	30
2.2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	32
2.2.1.1. Çevre	32
2.2.1.2. Aile	33
2.2.1.3. Okul.....	33
2.2.1.4. Öğretmen	34
2.2.1.5. Öğrenci.....	35
2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	36
2.2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	36
2.2.2.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	37
2.2.3. Sınıf Yönetimi Profilleri	37
2.2.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	37
2.2.3.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	38

2.2.3.3. Başboş Sınıf Yönetimi Profili	39
2.2.3.4. Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	40
2.3. İlgili Araştırmalar	41
2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	41
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	46
BÖLÜM III	52
YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Verilerin Toplanması	55
3.4. Veri Toplama Araçları	56
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	56
3.4.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği	57
3.4.3. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	62
3.5. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	66
3.6. Verilerin Analizi	67
3.6.1. Aritmetik Ortalama	69
3.6.2. Standart Sapma	70
3.6.3. Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi	70
3.6.4. Tek Yönlü Varyans Analizi	70
3.6.5. Korelasyon	70
3.6.6. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	70
3.5.8. McDonald ω Katsayısı:	71
3.5.9. İçerik Analizi	72

BÖLÜM IV	73
BULGULAR	73
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	73
4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	73
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	74
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	74
4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	79
4.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	88
4.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	88
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	89
4.2.1. Kavramsallaştırma.....	90
4.2.2. Psikolojik Değişkenler	92
4.2.3. Teknoloji Kullanımı.....	95
4.2.4. Ders Planlaması.....	98
4.2.5. Avantajları.....	101
4.2.6. İlişki.....	103
4.2.7. Güçlükler	105
4.2.8. Süreç	108
BÖLÜM V	113
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	113
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	113

5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	113
5.1.1.1. İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri	
<i>Dağılımına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	113
5.1.1.2. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin	
<i>Dağılımına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	114
5.1.1.3. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeyleri Cinsiyet,	
<i>Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan</i>	
<i>Fakülte, Unvan ve Yaş Değişkenlerine Göre Anlamli Bir</i>	
<i>Şekilde Değişip Değişmediğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar...</i>	115
5.1.1.4. İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi	
<i>Profillerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim</i>	
<i>Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte, Unvan ve Yaş</i>	
<i>Değişkenlerine Göre Anlamli Bir Şekilde Değişip</i>	
<i>Değişmediğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	117
5.1.1.5. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeyleri ile Sınıf	
<i>Yönetim Profilleri Arasında Anlamli Bir İlişki Olup</i>	
<i>Olmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	120
5.1.1.6. İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi	
<i>Profillerinin TPAB Düzeylerini Anlamli Bir Şekilde</i>	
<i>Yordayıp Yormadığına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	120
5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	120
5.1.2.1. Kavramsallaştırma Alt Temasına İlişkin Elde Edilen	
<i>Sonuçlar.....</i>	121
5.1.2.2. Psikolojik Değişkenler Alt Temasına İlişkin Elde Edilen	
<i>Sonuçlar.....</i>	121
5.1.2.3. Teknoloji Kullanımı Alt Temasına İlişkin Elde Edilen	
<i>Sonuçlar.....</i>	121
5.1.2.4. Ders Planlaması Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	122
5.1.2.5. Avantajları Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	122

5.1.2.6. <i>İlişki Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	122
5.1.2.7. <i>Güçlükler Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	123
5.1.2.8. <i>Süreç Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar</i>	123
5.2. Öneriler	124
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	124
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	125
KAYNAKLAR	127
EKLER	145
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	146
EK 2: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TBAP) Ölçeği	148
EK 3: Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	152
EK 4: Görüşme Formu	153
EK 5: Araştırma İçin Alınan İzin Belgeleri	155

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen İngilizce Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı	53
Tablo 2. Örneklemde Yer Alan İngilizce Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Tablo 3. TPAB Ölçeği Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları	58
Tablo 4. TPAB Ölçeğinin McDonald ω Katsayıları	62
Tablo 5. Sınıf Yönetimi Ölçeği Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları	64
Tablo 6. Sınıf Yönetimi Ölçeğinin McDonald ω Katsayıları	65
Tablo 7. Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Analiz Tekniklerinin Eşleştirilmesi	69
Tablo 8. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeyleri Dağılımı	73
Tablo 9. İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Düzeyleri Dağılımı	74
Tablo 10. Öğretim Elemanlarının TPAB Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	75
Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine İlişkin TPAB Puanlarının Betimsel İstatistikleri	75
Tablo 12. Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Eğitim Düzeylerine İlişkin TPAB Puanlarının Betimsel İstatistikleri	76

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	77
Tablo 15. Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 16. Öğretim Elemanlarının TPAB Puanlarının Unvan Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	78
Tablo 17. Öğretim Elemanlarının TPAB Toplam Puanlarının Unvanlarına Göre ANOVA Sonuçları	78
Tablo 18. Öğretim Elemanlarının Yaşlarına İlişkin TPAB Puanlarının Betimsel İstatistikleri	79
Tablo 19. Öğretim Elemanlarının TPAB Toplam Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	79
Tablo 20. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 21. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Betimsel İstatistikleri	81
Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	81
Tablo 23. Öğretim Elemanlarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Sınıf Yönetimi Profilleri Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 24. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	83
Tablo 25. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 26. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Unvan Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	84
Tablo 27. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Unvanlarına Göre ANOVA Sonuçları	85

Tablo 28. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri	86
Tablo 29. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	87
Tablo 30. İngilizce Öğretim elemanlarının TPAB ile Sınıf Yönetimi Profilleri arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri	88
Tablo 31. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin TPAB Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	89
Tablo 32. Öğretim Elemanlarının Etkili Sınıf Yönetimi Hakkındaki Görüşleri.....	90
Tablo 33. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Psikolojik Değişkenlere İlişkin Görüşleri	93
Tablo 34. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Sürecinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri	96
Tablo 35. Öğretim Elemanlarının Teknoloji, Pedagoji ve Alan Bilgisini Kullanarak Planladıkları Bir Derse İlişkin Görüşleri	98
Tablo 36. Öğretim Elemanlarının TPAB Kullanımının Sınıf Yönetimi Etkisine İlişkin Görüşleri	101
Tablo 37. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri İle TPAB Arasındaki İlişkin Görüşleri	104
Tablo 38. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kullanırken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri	106
Tablo 39. Öğretim Elemanlarının Bir Derste Teknoloji Kullanırken Yaşadıkları Sürece İlişkin Görüşleri	108
Tablo 40. Araştırmanın Nicel ve Nitel Sonuçları Özeti	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Alan bilgisi ve pedagojik bilgi	19
Şekil 2. Pedagojik alan bilgisi	21
Şekil 3. Pedagojik teknolojik alan bilgisi	23
Şekil 4. TPAB (TPACK) kavramı.....	28
Şekil 5. TPAB ölçeğine ilişkin yol diyagramı (standart faktör yük değerleri).....	60
Şekil 6. Sınıf Yönetimi ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli	64
Şekil 7. Ana tema ve alt temalar.....	90
Şekil 8. Kavramsallaştırma alt temasına ilişkin şematik gösterim	92
Şekil 9. Psikolojik değişkenler alt temasına ilişkin şematik gösterim	95
Şekil 10. Teknoloji kullanımı alt temasına ilişkin şematik gösterim	97
Şekil 11. Ders planlaması alt temasına ilişkin şematik gösterim	101
Şekil 12. Avantajları alt temasına ilişkin şematik gösterim	103
Şekil 13. İlişki alt temasına ilişkin şematik gösterim	105
Şekil 14. Güçlükler alt temasına ilişkin şematik gösterim	107
Şekil 15. Süreç alt temasına ilişkin şematik gösterim	110
Şekil 16. TPAB ile sınıf yönetimine ilişkin şematik gösterim	110
Şekil 17. Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimine ilişkin kelime bulutu	112

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Alan Bilgisi
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
PB	Pedagojik Bilgi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TAB	Teknolojik Alan Bilgisi
TB	Teknolojik Bilgi
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TPB	Teknolojik Pedagoji Bilgisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yüzyıllar boyunca değişik şekillerde tanımlanmış bir kavram olup birçok düşünür tarafından farklı biçimlerde yorumlanmıştır. Aristoteles eğitimi tamamlanma süreci diye açıklarken, Rousseau ise insanı, doğaya ve doğasına hazırlamak şeklinde ifade etmiştir. Ertürk'e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ural, 2014). Ortak kabul edilen fikirlerden yola çıkarak eğitimin, birey ve yaşadığı cemiye için son derece mühim olduğunu söyleyebiliriz. Her ülkenin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak gelişen bir eğitim sistemi vardır ve bu sistem ait olduğu toplumun normlarını yansıtmak toplumun eğitimden beklentilerini karşılamakla mükelleftir. Öğretmenlik mesleği ise devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Her geçen gün bireylerin sahip olmaları beklenen nitelikler değişmektedir. Bilgisayarların hayatımızda olmadığı dönemlere baktığımızda okuryazarlık okuma ve yazmayı bilmek biraz da aritmetikten anlamak olarak tanımlanıyordu. Ancak teknolojik gelişmeler ve zenginleşen kaynaklar sebebiyle artık bu tanım karmaşık bir hale gelmiştir. Okuryazarlık bilgiye ulaşmanın oldukça ötesinde dijital, görsel, yazılı ve teknolojik kanalları kullanarak bilgiye ulaşmak, onu yaymak ve yeni durumlara uydurmak olarak ifade edilmeye

başlanmıştır. Bilgi toplumunun temelinde eğitilmiş insan kavramı vardır. Eğitilmiş insan denildiğinde, nasıl öğreneceğini bilen, kişisel gelişimine ve öğrenimine önem veren, farklı kültürlerden ve geleneklerinden haberi olan, değişik kültürlerde yaşamaya ve çalışmaya hazır bireyler akla gelir. Bu faktörleri göz önüne aldığımızda eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak düşünülebilir (Özdemir, 2014).

Eğitimin niteliği, hem dünyada ve hem de ülkemizde önemle üzerinde durulan konular arasındadır. Bilindiği gibi eğitim alanında önemli görevler üstlenmiş olan öğretmenler niteliği etkileyen en önemli unsurlar arasında bulunmaktadır (Bilgin, Tatar & Ay 2012). Günümüzde hızla gelişen teknolojiyi yakalayabilmek toplumlar için büyük önem arz etmektedir. Teknolojiyi yakalamanın yanında teknolojik yaratımlarda bulunmak çok daha önemlidir ve elbette bu hususta en büyük görev eğitim sistemine, eğitim sistemi içinde de öğretmenlere düşmektedir. Yeni yüzyılın eğitim anlayışında, bilginin dağıtımından ziyade üretiminin çok daha önemli olduğu bilinmektedir. Son yıllarda öğrenme yalnızca okulda bilgi aktarımına dayalı olarak gerçekleşmemektedir. Hayatımızda önemli bir yer kaplayan sosyal alanlardaki paylaşımlar neticesinde meydana gelen öğrenme de oldukça etkilidir. Teknoloji vasıtasıyla zenginleştirilen ve okula göre daha esnek bir yapıya sahip olan sosyal paylaşım ortamları, öğrenme konusunda artık okula rakip olarak görülmektedir. Dijital medya unsurları bireylere farklı ve son derece zengin öğrenme ortamları sağlayabilmektedir. Öğretmenin rolünün internet kullanıcılarının eline geçtiği bloglarda, kullanıcılar daha serbest, özgür ve işe yarar öğrenmeye dönük bir ortam yaratmayı başarmaktadır. Bu sebeple okulların yeniden yapılandırılması ve günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanması yönünde düzenlenmesi gerekmektedir (Özdemir, 2014).

Öğretmenler bir milletin veya toplumun geleceğini biçimlendiren bireylerdir. Gelecek nesiller ise şimdiki öğretmenlerin elindedir. Öğretmenler nitelikli öğrenciler yetiştirebilmek için öncelikle kendilerini daha donanımlı hale getirmelidirler (Gündüz & Odabaşı, 2004). Teknolojinin hayatın her alanında kullanımının bir gereklilik haline gelmesiyle artık bir ayrıcalık olmaktan çıktığını görüyoruz. Bunun sonucunda, teknolojiyi eğitime entegre etmek kaçınılmazdır. Artık eğitim ve teknoloji kullanımı, günümüz dünyasında vazgeçilmez iki kavram olarak görülmektedir (Komis, Ergazakia & Zogzaa, 2007). Teknolojinin eğitim sistemine adapte edilememesi eğitim sistemi için önemli olarak nitelendirilebilecek problemler arasındadır. Teknoloji kullanımının eğitim için önemi tartışılmaz. Eğitimde teknolojiyi daha verimli kullanmak adına; öğretmenlerin kendi

uzmanlık alanları ile teknolojiyi birleştirmeleri gerekir (Akkoyunlu, 2002). Bu nedenle, eğitimciler derslerinde kullanabilecekleri her türlü teknolojik bilgiyi kazanabilmeli ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitim ve öğretim durumlarını yeniden gözden geçirme yeterliklerine mutlaka sahip olmalıdırlar.

Türkiye’de öğretmenlerin eğitimi konusunda toplumumuzdaki politik, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlenmiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusu, önemli bir problem olarak acil çözümler bekleyen alanlardan birisi olmuştur. Örneğin 1923’te 10102 ilkokul öğretmeni bulunuyordu. Bunların 1081’i kadın, 9021’i erkekti. Mesleki öğrenim görmüş olanların 378’i kadın, 2356’sı erkek olmak üzere toplam 2734 idi. Bunların büyük bir kısmı da medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir eğitimle 1-2 senelik Darülmualimin’lerden mezun olmuş, birçoğu imamlık ve müezzinlikle de görevli kişilerden oluşmaktaydı. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357’si sadece ilköğrenim görmüş, 711’i medreseden ayrılmış, 152’si düzenli bir öğrenim görmemiş, 2107’si ise hiçbir öğretmenlik niteliği taşımayan kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz, 2018). Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin ana kaynağı ilk öğretmen okulları ile köy enstitüleri olmuştur (Baskan, 2001). 1974 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile her düzeyde öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararına varılarak ilkokul öğretmeni yetiştirmek maksadıyla iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 senesinde bu kurumlar, eğitim yüksekokulları adı altında üniversitelere bağlanmışlardır ve öğrenim süreleri, 1989 yılı itibarıyla 4 seneye çıkarılmıştır (Baskan, 2001).

Öğretmen yetiştirme konusunda, başlangıcından 1997 yılına kadar geçen süreç içerisinde hem nitelikli hem de nicelik olarak yeterli öğretmen sağlama sorunu çözülememiştir. Bu sebeple, 1982 yılından itibaren bu görevi üstlenen üniversitelerin yeniden yapılandırılması konusu gündeme gelmiştir. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş, okulların yapısının ilköğretim ve lise olarak düzenlenmesinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile yapılan çalışmalar sonucunda, 1998–1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK [Yükseköğretim Kurulu], 1998).

Yeterlilikler, etkinliklerde kendini gösteren ve gelecek için gerekli olan tüm bilgi, beceri ve tecrübe birikimi olarak tarif edilebilir (Katane & Selvi, 2006). Çağımızda nicelik sorununu

halletmiş olan ülkelerin en büyük amacı ve çabası niteliğin artırılması yönündedir. Sözü edilen niteliğin gelişmesindeki en önemli faktör ise öğretmendir (Erden, 2014).

2018-2019 eğitim öğretim yılında güncellenen program ile sınıf öğretmenliğinin ders saatleri ve kredi sayıları azaltılarak seçmeli dersler artırılmıştır. Seçmeli derslerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konulardan seçilmiş olup bağımlılık, bağımlılıkla mücadele, kariyer planlama ve geliştirme, risk altındaki çocuklar gibi genel öğretmenlik dersleri ile ilgili dersler de programda yerini almıştır. Program dahilinde birbirleriyle ilgili olan bazı dersler birleştirilerek programdaki ders sayısının azaltılması yapılan önemli değişikliklerdendir (Yurdakul, 2018).

Günümüzde öğretmen yetiştirmede ve yeterliklerin tarifinde, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği “teknolojik pedagojik alan bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşümün yaşandığı görülmektedir (TED [Türk Eğitim Derneği], 2009). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, karşılaştırma yapabilecek bir yapının oluşturulması, toplumda mesleğe ilişkin saygının artırılması, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için olanaklar yaratmak, öğretmenlerin görevlerini toplumu oluşturan unsurlar açısından şeffaflaştırarak, öğrenen öğretmenler yetiştirmek adına genel yeterlilikler ortaya konulmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden meydana gelmektedir (MEB, 2015).

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim (8 Alt Yeterlik Alanı ve 73 performans göstergesi)

B- Öğrenciyi Tanıma (4 Alt Yeterlik Alanı ve 24 performans göstergesi)

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci (7 Alt yeterlik alanı ve 57 performans göstergesi)

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (4 Alt yeterlik alanı ve 24 performans göstergesi)

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri (5 Alt yeterlik alanı ve 34 performans göstergesi)

F- Program ve İçerik Bilgisi (3 Alt yeterlik alanı ve 21 performans göstergesi)

Bunun yanı sıra İngilizce Öğretmenliği ile ilgili 2008 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, ilköğretim programlarını esas alarak, İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinin yanında performans göstergelerini de belirlemiştir

(<http://otmg.meb.gov.tr/>). Belirlenen yeterliklerin temelini fakültedeki lisans programının oluşturacağı görülmektedir. MEB ve YÖK arasındaki bu işbirliği, öğretmen yetiştirmede niteliğe önem vermenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen yeterliliği konusunda dünyanın çeşitli ülkelerinde farklı uygulamalara yer verilmektedir. Avrupa’da komşu olan ülkeler arasında bile birbirinden farklı mesleki yeterlikler aranmakta olup öğretmen eğitimi; kültürel, ulusal değişimlerden ve politik yönelimlerden etkilenir. Öğretmen eğitimi Almanya’da; üniversitelerde, teknik yüksekokullarında, pedagoji yüksekokullarında ve müzik/sanat kolejlerinde yapılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen eğitiminin ikiye ayrıldığı dikkati çekmektedir. Bunlar; birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar sorumlu olan birinci öğretmen eğitimi ve beşinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar sorumlu olan ikinci öğretmen eğitimidir (Viebahn, 2003).

İngiltere’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı ve buna göre uygulanan sistem, hem öğretmen adayları ve eğitim fakülteleri için yeterliliklerin standartlaştırılması, hem de tek bir merkeze bağlı denetim mekanizmalarının kurulması gibi nitelikler bakımından teknik rasyonel modelin temel özelliklerini taşıdığı dikkati çeker. Bilhassa lisans sonrası hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince verilen programlarda sorumluluğun fakülte yerine uygulama okullarına devredilmesiyle hizmet öncesi öğretmen eğitimi sisteminde okul-temelli modelin geliştirilmek için çabalandığı görülmektedir (Türkoğlu vd., 2015).

Fransa’da öğretmen eğitime katkı sağlamak amacıyla ardışık (consecutive) sistem yürürlüğe konulmuştur. Bu sistem ile birlikte, liseden mezun olan öğretmen adaylarına, üç sene süren yükseköğretimi başarıyla bitirdikten sonra öğretmen olabilmek için iki yıllık ikinci bir eğitim almaları şartı getirilmiştir. Bu enstitülerde eğitim alan öğretmen adayları hem hedefledikleri branşlarda hem de eğitim bilimleri alanlarında eğitim almaktadır. Ortaokullar ve liselerde öğretmenlik yapabilmek için CAPES, mesleki liselerde CAPLP ve teknik liselerde de CAPET adlı sınavlarda yeterli olmak ve daha sonrasında ise 2 yıllık IUFM’leri başarıyla bitirmek şartı aranmaktadır (MEB, 2006).

Öğretmenlik Finlandiya’da en çok tercih edilen mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce iyi bir eğitim alır. Finlandiya’da öğretmen adaylarının yüksek lisans eğitimi almaları ise zorunludur. Öğretmen adaylarının atanmasıyla ilgili ulusal düzeyde bir sistem olmamakla birlikte, yetki eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Öğretmen adaylarının yüksek lisans dereceleri, staj eğitimi başarıları, öğretmen yeteneklerini gösterme becerileri gibi hususlar dikkate alınarak

öğretmenler okullara yerleştirilir. Finlandiya’da eğitim yerel yönetimlerin sorumluluğu altında olup okulların özerk bir yönetime sahip olduğu söylenebilir. Meslek hayatına atılana kadar ciddi eleme ve eğitimlerden geçen Finlandiya’daki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili bir problem söz konusu olmamaktadır (Malaty, 2006).

Kanada’da öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin istenilen düzeyde olması mesleğe başlamanın ilk şartıdır. Eyaletler kendilerine göre belli standartlar oluşturarak öğretmenlik mesleğinin nasıl yapılacağını belirler. Bu özelliklere sahip olan adaylara ilgili sertifikalar verilerek göreve başlatılır (Jaafar & Anderson, 2007).

Japonya’da öğretmen olabilmek için sadece lisans derecesi yeterli değildir. Ülkede öğretmen adayları iki aşamalı sınavla seçilirler. İlk aşama ülke genelinde yapılır. İkinci aşamayı ise üniversiteler kendileri düzenler. Öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için yılda üç kez yapılan genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren bir sınava girmektedirler. Bu sınavda başarılı olanlar, söz konusu sınavın yanı sıra görüşme ve uygulama sınavına da katılmaktadırlar. Ardından altı ay süren stajyerlik programını bitirip başarı ile tamamlayan adaylar asil öğretmen olarak atanmaktadırlar (Uçar & Uçar, 2004).

Günümüzde hızla gelişen ve aynı hızda değişen dünyada her alanda daha iyiye doğru bir yöneliş olduğu bilinmektedir. Eğitim-öğretim alanındaki yeniliklere baktığımızda ise sözünü ettiğimiz değişimden büyük ölçüde etkilenildiğini görmekteyiz. Bilindiği gibi teknoloji, bilimin üretim, ulaşım, eğitim gibi alanlardaki sorunlara tatbik edilmesi sürecinde yararlanılan ve bilim ile uygulama arasında köprü görevi gören makineler, işlemler, süreçler, yönetim ve kontrol mekanizmalarının tümüdür (Alkan, 1998). Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen en küçük bir olay, küreselleşme sayesinde bir anda her yerde hissedilmeye başlanmıştır. Günümüzde orkestradaki şef gibi bir vazifeye sahip olan ve insanları eğitmekle görevli olan öğretmenlerin teknolojiye hâkim, harika bir lider ve yönlendirici özelliklerine sahip olması gereklidir (Matriano, 1997). Teknolojik gelişmeler sayesinde, eğitim sisteminin yapısı, öğrenme, öğretme ortamları ve uygulanan faaliyetler değişim göstermişlerdir. Sunulan eğitim hizmetlerinde teknolojik araçların kullanımı her ülkenin birinci hedefi olmuştur. Okullar içinde, çağdaş teknolojiyi kullanmaya önem verenlerin daha nitelikli hizmet vererek başarılı oldukları bilinmektedir. Eğitim ortamlarını teknolojik araçlar ile donatırken ortamda bulunacak olan bireylerin özelliklerinin de dikkate alınması gerekir. Bireyler çevreleriyle olan etkileşimlerini duyu organları vasıtasıyla sağlamaktadırlar. Yani görerek, duyarak, dokunarak, koklayarak ve tat alarak

etraflarında olanları anlamaya çalışırlar. Eğitim-öğretimde kullanılacak materyallerin öncelikli hedefi de bireyin duyu organlarına hitap ederek öğretimin etkililiğini artırmaktır (Koşar vd., 2003). Teknolojinin derslerde ara sıra kullanımı elbette yeterli değildir. Bu sebeple, öğretmenler bu becerileri başarılı bir teknoloji entegrasyonu için öğretme ve öğrenme işleminin içerisine dahil etmelidir (Bose, 2010).

Bilindiği gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda yakın zamana kadar sadece alan bilgisi üzerinde durulurdu. Schulman (1986), öğretmenlerin pedagojik bilgilerine gereken önemin verilmediğini, daha çok alan bilgilerinin dikkate alındığı ve içerik bilgisine odaklanıldığını belirterek o dönemleri özetlemektedir. Pedagoji bilgisi kavramının ortaya atılmasıyla birlikte eğitim ve öğretim etkinliklerinde alan bilgisi ile birlikte kullanılması gündeme gelmiştir. Teknolojinin her alanda hayatımıza dahil olmasıyla birlikte eğitime sağlayacağı katkıyı gündeme getiren Mishra ve Koehler alan ve pedagoji bilgisinin yanında teknoloji bilgisinin de yer alması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Mishra & Koehler, 2006).

Teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmeler sonucu ortaya çıkan araç gereçlerin tek başına veya öğretmenle birlikte öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının verimi artırmadığı görülmüştür. Çünkü insanın nasıl öğrendiği dikkate alınmadan gelişigüzel teknolojik kaynakların, araç ve gereçlerin satın alınması, eğitimde görevli olan bireylerin eğitim teknolojisi konusunda yetiştirilmesine gerek duyulmadan teknolojik kaynakların bunların hizmetine sunulması öğrenmeye yönelik beklenen verim artışını sağlamamıştır (Koşar vd., 2003).

Eğitim teknolojisinin en önemli işlevi öğretmen ve öğrenciyi serbest hale getirmektir. Bunun yanında çok sayıda ve çeşitte uygulamalar sunan eğitim teknolojisi sayesinde öğrenci bilgiye ilk kaynaktan ulaşma imkânı bulur. Geniş kitlelere aynı anda ulaşabilmesi ile fırsat eşitliğine olanak sağlayan eğitim teknolojisi yaratıcılığın gelişmesine, bireysel öğretim uygulamalarına ve öğrencinin ihtiyacı olan motivasyonu sağlamaya da yardımcıdır (Koşar vd., 2003). Öğretmenler kendilerine daha kolay gelen ve uygulamaya alışkın oldukları öğrenme kazanımlarını teknolojik kazanımlardan önce tutarlar. Teknoloji ile öğretim yapmaya pek yatkın olmadıkları için teknolojiden uzak durmaya çalışırlar. Ancak yapılan araştırmalarda teknolojik öğrenme kazanımlarının öğrenciler için gerekli kazanımlar olduğu, bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi ve teknoloji ile öğretimi iyi anlamalarının önemli olduğu dile getirilmektedir (Jones, 2006).

Teknolojik gelişmeler, bilgiye erişimi hızlandırdığı gibi bireylerin ve kurumların işbirliği içinde olmalarını yani bilgi alışverişini sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenme ortamlarının teknoloji sayesinde zenginleşmesi farklı zekâ türlerine hitap etmeyi kolaylaştırmıştır. Bu sebeple birçok ülke, teknolojinin öğretim programlarına uyum sağlayabilmesi için hedefler belirlemiştir (Tanyeri, 2008). Teknolojik gelişmelerin eğitim alanında da kullanılabilir hale gelmesiyle birlikte öğretmen yeterliliği anlayışı yerini; teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin bütünleştirildiği bir anlayışa bırakmıştır (TED, 2009).

Bilgi teknolojilerindeki söz konusu yenilikleri takip edebilmek ve bu ilerlemeye ayak uydurabilmek için gerekli teknik çalışmaların yapıldığı ülkemizde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi başlatılmıştır. Fakat eğitimde kalitenin artması büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğini artırılmasına bağlıdır. Bu sebeple sadece teknolojik gelişmeleri sınıflarımıza taşımakla kalmayıp öğretmenlerimizi de yeterli donanıma sahip bireyler haline getirebilmek için gayret sarf etmeliyiz. Öncelikle öğretmenin, kendi branşıyla ilgili derin bir alan bilgisine ve bunu karşısındakine iletebilecek pedagojik bilgiye sahip olması gerekir. Ama daha da mühimi bu aktarım sırasında öğrencilerin ilgisini en üst düzeye çıkaracak teknolojik bilgiyle donatılması öğretimi daha etkin hale getirecektir.

Bilginin ortaya çıkmasında ve kullanılmasında en büyük etken insandır. Teknoloji ne kadar mükemmel olursa olsun ondan kullanan insanların bilgi ve becerileri kadar faydalanılır. Karmaşık ve devasa teknolojiyi üretebilen insanoğlu kullanımı konusunda çoğunlukla eğitim seviyesi ile ters orantılı bir davranış sergiler. Çünkü teknolojiye alışma, kullanma ve onunla yaşama yavaş yavaş sindirilerek gerçekleşir (Havelsan, 2001). Öğretmenler yeni ve gelişen teknolojilerle bireyleri geleceğe hazırlamakla yükümlüdürler (Niess, 2011). Bilindiği gibi geçmiş senelerde alan bilgisi konusunda en donanımlı olan öğretmen en iyi öğretmen olarak kabul edilmekteydi. Ancak zaman içinde bu olgu değişmiş ve bir öğretmenin ne kadar iyi bildiğinden daha çok bu bilgisinin ne kadarını öğrenciye aktarabildiği önemli duruma gelmiştir. Ardından öğretmenlerin içerik bilgilerine meslek bilgilerini ifade eden pedagojik bilgi eklenmiştir (Beşoluk & Horzum, 2011). Öğretim, hasta yapılı dinamik bir çevrede meydana gelen karmaşık bir bilişsel beceridir. Diğer karmaşık alanlarda uzmanlaşmak gibi, öğretimde uzmanlaşmak da organize bilgi sistemlerine kolaylıkla ulaşabilmeye bağlıdır. Tarihsel olarak, öğretmen eğitim bilgisinin

temelleri öğretmenin içerik bilgisine odaklanır. Ancak son yıllarda öğretmen eğitiminin odağı, içerikten bağımsız olarak pedagojik uygulamalara kaymıştır (Mishra & Koehler, 2006).

Bundan yirmi yıl evveline kadar kullanılması mümkün olmayan web tabanlı teknolojiler günümüzde her okulda olmasa bile örneklerini görebildiğimiz teknoloji destekli eğitim ortamlarının oluşturulmasına olanak sağlamıştır (Grasser, Chipman & King, 2008). Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik iki farklı bakış açısı vardır. Birincisi öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımı olan geleneksel yaklaşımı destekler. Bu yaklaşımda PowerPoint gibi sunumlar ile organize, hızlı ve görsel anlamda bilgi aktarımı sağlanır. İkinci bakış açısında ise öğrenci aktiftir. Teknolojiyi kendi kullanarak materyal tasarlar. Bu yaklaşımda her öğrenci bireysel öğrenme hızına göre öğrenir. Öğrenci aktif olduğu için öğrenme daha eğlenceli ve kalıcı gerçekleşir (Perkmen & Tezci, 2011).

Teknolojinin kullanımı geleneksel sınıflarda; laboratuvarlar için periyodik tablolarla İngilizce sınıflarında ise tepegöz ve daktiloyla sınırlıydı. Ama günümüzde birçok teknoloji sınıflarda anlaşılır bir şekilde kullanılmaya başlandı. Hatta o kadar yaygınlaştı ki yenilik olarak bile görülüyor (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramı ise ilk olarak Pierson'nın (1999) tez çalışmasında karşımıza çıkar (Bilici, 2012). TPAB, 1986 yılında Shulman tarafından literatüre kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)'a teknolojik bilginin eklenmesiyle ortaya çıkmış ve teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve konu alanı bilgisi kümelerinin kesiştiği bölgede bulunan ve bu üç bilgi türü ile etkileşim içerisinde olan bilgi türüdür (Mishra & Koehler, 2006). 2007 yılında yapılan 9. Ulusal Teknoloji Liderlik Zirvesi'nde TPAB'ın teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini kapsayan toplam bir bilgi paketi olarak görülmesinden, söylenişi ve hatırlanmasındaki kolaylıktan ötürü TPACK şeklinde kısaltılması uygun görülmüştür (Thompson & Mishra, 2007).

Her geçen yıl önemini daha çok artıran ve ilgi uyandıran Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramı sınıf yönetimi ile aslında iç içe geçmiş olan ve birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki önemli çalışma konusudur. Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri motive ederek eyleme geçirme süreci olarak açıklanabilir (Celep, 2008). Erden'e (2014) göre ise, etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleşmesi için gerekli koşulların meydana gelmesini sağlayan tüm faaliyetler ve düzenlemelerdir. Sınıfı fiziksel olarak düzenleme, kuralları ortaya koyma, öğrenci etkinliklerini yönetme, seneye güzel bir başlangıç yapma, öğrenci davranışlarını

gözleyerek iletişim becerilerini yerinde kullanma sınıf yönetiminin en önemli unsurlarıdır (Evertson, Emmer, Clements & Worsham, 1997). Öğretmenler sınıfta disiplin anlayışlarının da göstergelerinden olan farklı sınıf yönetimi profilleri kullanmayı seçerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin organizatörü durumunda önemli bir görevi üstlenmektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri sınıf yönetimi profilleri Kris (1996) tarafından otoriter, takdir edilen, başboş ve aldırma sınıf yönetimi profilleri olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır. Bu araştırma kapsamında dikkate alınan bu sınıf yönetimi profillerinin özelliklerini kısaca şöyle özetleyebiliriz. Otoriter sınıf yönetimi profili; öğretmen öğrenci üzerindeki baskıcı tavırları, kontrol ve sınırlamaları ile dikkat çekmektedir. Takdir edilen sınıf yönetimi profili; öğretmenin öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirerek, öğrenci üzerinde bazı mantıklı nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıklarının yer almasıdır. Başboş sınıf yönetimi profili; öğretmenin öğrencilerinden çok az talebinin olması ve öğrencilerini denetlemeye yönelik çok az davranışta bulunmasıdır. “Düşündüklerini yap” sözü edilen sınıf yönetimi profilini tarif eden tipik bir anlatımdır. Başboş sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve yalnızca izleyici olmayı tercih eder. Aldırma sınıf yönetimi profilinde ise öğretmen sınıfa pek katılmaz, öğrencilere karşı oldukça umursamaz ve sınıfta olup bitenle ilgilenmeyen davranışlar sergiler (Ekici & Kurt, 2014).

Öğretilmesi, öğrenilmesi gereken ana konuyu yani alan bilgisini, öğrenme ve öğretme metotları olan pedagoji ile teknolojiyi bir arada yürütmeyi bilmek önemlidir (Mishra & Koehler, 2006). İlgili literatür gözden geçirildiğinde, TPAB çalışmalarının daha çok öğretmen ve öğretmen adayları ile yapıldığı tespit edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında ders veren İngilizce öğretim elemanları ile de böyle bir çalışmanın yürütülmesi fikri ortaya çıkmıştır. Bu problem doğrultusunda, İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin, sınıf yönetim profilleri açısından incelenerek bu iki olgu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmeye çalışılacağı bu araştırmanın sonuçlarının, öğrencilere ve öğretmenlere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetim profilleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri ile teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi

becerileri arasındaki etkililiği görmek amacıyla araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri nasıl dağılım göstermektedir?
2. İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri nasıl dağılım göstermektedir?
3. İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri;

- Cinsiyet
- Mesleki kıdem
- Akademik eğitim düzeyi
- Mezun olunan fakülte
- Unvan
- Yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri;

- Cinsiyet
- Mesleki kıdem
- Akademik eğitim düzeyi
- Mezun olunan fakülte
- Unvan
- Yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutunda ise şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkili sınıf yönetimi nasıl tanımlanmaktadır?
2. Sınıf yönetimi ile ilgili psikolojik değişkenler nelerdir?

3. Sınıf yönetimi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili neler yapılmaktadır?
4. Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte düşünerek bir ders nasıl planlanmaktadır?
5. İngilizce dersinde bu üç bilgi türü (teknoloji, pedagoji, alan) kullanıldığında sınıf yönetimine nasıl bir etkisi olmaktadır?
6. Sınıf yönetim profilleri ile TPAB arasında ne gibi bir ilişki bulunmaktadır?
7. Teknolojiyi dersi planlama ve sunma sürecinde kullanırken ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır? Nasıl ve hangi alanlarda?
8. Teknolojinin kullanıldığı bir ders süresince neler yaşanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsana doğumuyla birlikte verilen kabiliyetlerin, becerilerin ortaya konmasını ve onun üretken, yapıcı bir varlık olmasını sağlayan unsur eğitimidir. Teknoloji ise insanın eğitim yoluyla edindiği kazanımlarını üretken bir biçimde değerlendirmesine imkân sağlamıştır (Yörük, 2013). Eğitim ile teknoloji arasındaki ahengi sağlamada en önemli öge elbette öğretmenlerdir. Eğitim teknolojisi kendi kendine dönüşebilir bir özelliğe sahip olmadığından teknolojiyi müfredatla bütünleştirecek ve öğrencilerin teknolojiyle öğrenmesini sağlayabilecek öğretmenler gereklidir (Kumar, Rose & D'Silva, 2008).

Öğretmen rollerini etkileyen unsurların başında ise teknolojik ilerlemeler gelmektedir (Kabakçı, 2011). Teknolojinin sınıf ortamına nasıl entegre edileceği araştırmacıların üzerinde durduğu konulardan biridir. Günümüzde öğretmenlerden beklenen yeterliklerden biri de teknolojiyi sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanarak etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleridir. Teknolojik araçların kullanımındaki artış nedeniyle bu yeterlik artık zorunluluk haline gelmiştir. Sınıfları teknolojik araçlarla donatarak ne öğretimin kalitesini artırabiliriz ne de etkili öğrenme ortamları oluşturabiliriz. Bu konularda ilerlemeyi ancak, öğretmenlere eğitimleri boyunca zengin teknolojik deneyimler kazandırarak sağlayabiliriz (Gülbahar & Güven, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki önemli gelişmeler sebebiyle MEB'in bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerine de önem verdiği ve bu becerileri temel beceriler arasında tuttuğu dikkat çekmektedir. Talim Terbiye Kurulu'nun 2004 yılında ilköğretim okulları için hazırladığı

öğretim programlarında temel becerilerin arasında bilgi teknolojilerini kullanılmasını istemesi (ERG, 2008) bunun bir göstergesi sayılabilir.

Teknolojinin sınıflara girmesiyle birlikte derslerin etkin bir şekilde işlendiği sonucuna ulaşmak elbette doğru olmaz. Öğretmenlerin zaman konusunda yaşadıkları sıkıntı, internet erişiminin sınırlı olması, teknoloji konusunda öğretmenlerin tutumları gibi sebeplerden ötürü sorunlar yaşandığı kabul edilmektedir. Örneğin teknoloji bilgisi iyi düzeyde olan bir öğretmen, bu bilgisini pedagoji ve alan bilgisiyle birleştirip uygulamada zorluklar yaşamaktadır. Bu çalışma ise söz konusu sorunun tespiti açısından önemlidir. Konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar teknoloji kullanımının öğretimsel amaçtan çok soru hazırlamak, plan yapmak, gibi faaliyetleri gerçekleştirmek için tercih edildiğini göstermektedir (Yelken, Tokmak, Özgelen & İncikabı, 2013). Bu durumda teknolojiyi eğitim sürecine dâhil etmek yeterli görünmemektedir. Öğretmenin eğitimde teknolojiyi etkin olarak kullanması genel anlamda; alanına yönelik bilgiyi (AB), pedagojik bilgiyi (PB) ve teknolojik bilgiyi birbirleriyle harmanlayarak kullanmasıdır. TPAB ise teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin ötesinde gelişmekte olan bir form olup, bu üç kavram bilgisinden farklıdır (Gündoğmuş, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma ve TALIS raporunun (OECD, 2009) ortak bulgusuna bakıldığında öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmemeleri ancak mesleki gelişim ihtiyacı algılarının oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Saptanan bu durum öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesindeki en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir (TED, 2009). Teknolojinin öğretim programına başarılı bir şekilde entegrasyonu hususunda öğretmenlerin sahip olduğu roller kritik önem taşır, çünkü sınıf ortamında teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine uyarlayan kişiler öğretmenlerdir (Saban, 2006). Eğitim ve öğretim teknolojilerini kullanarak derse ne zaman başlayacağını, nasıl başlayacağını ve ders sırasında öğrencinin ilgisini nasıl sürdüreceğini bilen öğretmen öğrenmeyi keyifli hale getirecektir (Hixon, 2009).

Teknolojinin öğretim ortamı ile etkili bir şekilde bütünleştirilebilmesi TPAB'ın üç temel bileşeninin tek tek değil birbirleriyle olan ilişkisinin dikkate alınmasıyla sağlanabilir (Koehler & Mishra, 2009). Eğitim öğretimde ön görülen hedeflere ulaşmada sınıf yönetimi ve öğretmen davranışları da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine göre sınıf yönetim profillerinin değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koyması, hangi sınıf yönetiminin hangi bilgi

alanı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunun belirlenmesi bakımından, araştırmacılara yol gösterecek bir çalışma olduğu düşüncesi ile önemli görülmektedir.

İngilizce öğretim elemanları ile gerçekleştirilen bu araştırma ile derslerinde teknolojiyi pek kullanmayan İngilizce öğretim elemanlarının teknoloji bilgilerine daha çok önem vermeleri beklenmektedir. İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri 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 profilleri üzerine yapılan bu araştırmanın İngilizce öğretim elemanlarının seviyelerinin yükseltilmesi konusunda da faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının bu araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu düşünülmektedir.
2. İngilizce Öğretim Elemanlarının ölçme araçlarındaki soruları samimi olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan İngilizce Öğretim Elemanlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma İngilizce öğretim elemanlarının, yürütülen çalışmadaki TPAB ölçeği ile sınıf yönetim profilleri ölçeği sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
3. Araştırma, Ankara ili sınırları içerisinde yer alan toplam altı devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 268 İngilizce öğretim elemanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Alan Bilgisi: Öğretmenin, öğrenilmesi ya da öğretilmesi gereken konu hakkındaki bilgisidir. Liselerdeki sosyal çalışmalar ya da cebirdeki işlenecek konularla üniversitedeki

bilgisayar bilimleri ve tarihte işlenecek konular birbirlerinden oldukça farklıdır (Koehler & Mishra, 2006).

Pedagojik Bilgi: Sosyal, bilişsel, gelişimsel öğrenme kuramları ve bunların sınıfta öğrencilere nasıl uygulanacağı üzerine bir anlayış gerektiren bilgiler bütünüdür (Harris vd., 2009).

Pedagojik Alan Bilgisi: Öğretmenlere ait; ölçme ve değerlendirme, öğretim, müfredat ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerine bilgilerinin bileşimidir (Shulman, 1986).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, sınıf ortamının bir orkestra gibi birlikte yönetilmesi, (Lemlech, 1988) sınıftaki kaynaklarla birlikte öğrencilerin ve sürenin doğru kullanılmasıdır (Haigh, 1994).

Sınıf Yönetim Profilleri: Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlayıcısı durumundadır. Söz konusu faaliyetleri uygularken farklı sınıf yönetimi profillerini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi profilleri otoriter, takdir edilen, başı boş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri olmak üzere dört temel başlık altında toplanmaktadır (Ekici, 2012).

Teknolojik Bilgi: Öğretmenlerin, eğitimsel amaçlı teknolojilerin (yeni teknolojiler-bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta ile geleneksel teknolojiler-kitap, karatahta ve tepegöz vb.) kullanımına yönelik sahip olduğu bilgidir. Teknoloji sürekli değiştiğinden teknolojik bilginin doğasının da zaman zaman değişmesi gerekir. Bu nedenle yeni teknolojileri öğrenme ve bunu sınıfa uyarlama hep önemini koruyacaktır (Koehler & Mishra, 2006).

Teknolojik Alan Bilgisi: Öğrenme üzerine yeni yöntemler bulmak için teknolojinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilere teknolojik alan bilgisi denir (Niess, 2005).

Teknolojik Pedagojik Bilgi: Öğretme ve öğrenme ortamlarında kullanılan çeşitli teknolojilerin varlığı, bileşenleri ve yeterliliklerinin bilgisidir. Yani belli teknolojiler kullanılarak öğretim sürecinin nasıl farklılaşabileceği konusunda bilgi içerir (Koehler & Mishra, 2006).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Teknoloji yardımıyla kavramların simgelerinin anlaşılması, içeriğin çeşitli yollarla yapılandırmacı bir şekilde öğretilmesi için teknolojinin kullanılması, kavramsal karmaşalara teknolojinin nasıl yardım edebildiği, yeni

bilgi kuramlarını geliştirmek ve var olanları gclendirmek için teknolojinin nasıl kullanılabileceği hakkında bilgi içerir (Koehler & Mishra, 2006).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf Yönetim Profillerinin teorik temelleri ana hatlarıyla çizilmektedir. Ayrıca ilgili kuramsal çerçeveler doğrultusunda yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara da yer verilmiştir.

2.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Bilgi ve iletişim teknolojisi üzerine dünyada son hızla değişimler meydana gelirken bu değişim ve yenilikler karşısında öğretmenlerin çağa ayak uydurması gerekmektedir. Bu sebeple teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), konusunda gerekli donanıma sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

TPAB konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak üç başlık altında toplandığı fark edilmektedir. Önceleri sadece TPAB'ın kuramsal temelleri konusu ele alınmış ancak zamanla geliştirilen ölçekler ile öğretmenlerin TPAB düzeylerine ilişkin araştırmalar da yapılmıştır. Günümüzde ise öğretmenlerin TPAB düzeylerini geliştirmeye yönelik çalışmaların arttığı dikkat çekmektedir. TPAB'ı meydana getiren unsurlar incelendiğinde; teknolojinin bilgisayar, internet gibi araçları; pedagojinin öğrenme ve öğretme stratejileri ile yöntemlerini; alan bilgisinin ise öğrenilmesi gereken konu alanını içerdiği görülmektedir (Kuşkaya, Haşlamam & Usluel, 2008) Araştırmacıların TPAB bilgi türlerinin ortaya çıkması açısından birleştirici ve dönüştürücü olmak üzere birbirinden farklı iki yaklaşımı kullandıkları görülmektedir. Birleştirici TPAB, farklı bir bilgi içeriğine sahip değildir. TPAB öğretim sırasında birbirinden bağımsız olarak bir araya getirilen bilgi türlerinden oluşmaktadır. Dönüştürücü yaklaşımı savunan araştırmacılara göre ise TPAB, alan bilgisi, pedagojik bilgi, öğrenciyi anlama bilgisi ile teknoloji bilgisi bileşenlerinin

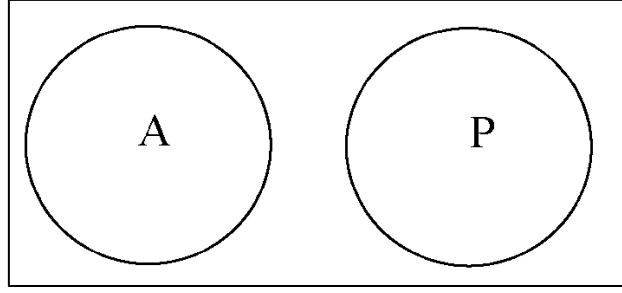
etkileşiminden oluşur. Fakat bu bilgi birleşenlerinden farklı ve özgün bir bilgidir (Graham, 2011).

TPAB, öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgileri ile bu bilgilerin en etkili biçimde öğrenene aktarılmasını sağlayan pedagojik bilgiye günümüz ihtiyaçları doğrultusunda teknoloji bilgisinin de eklenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Pierson (1999), TPAB' ı “öğretmenlerin teknolojiyi ve teknolojik araçları dersin amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmesi” olarak açıklamıştır. TPAB kavramını Keating ve Evans ise (2001), öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak konu alan bilgisini en yararlı biçimde sunma imkânı sağlamak, şeklinde ifade etmiştir. Fakat öğretmenler sözü edilen bu teknolojileri eğitim sürecine dahil etme konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları için teknolojiyi kullanma noktasında istekli değildirler (Collis & Moonen, 2008). TPAB kavramının kuramsal yapısının oluşmasında Mishra ve Koehler'in yaptıkları araştırmaların büyük ölçüde bir yer tuttuğu ve kavramın literatüre kazandırılmasında liderlik ettiği görülmektedir.

2.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli

Öğretim birçok bilgidен yararlanılan karmaşık bir faaliyet olarak tarif edilebilir. Tıpkı tıbbi tanı alanı, satranç veya yazarlık benzeri diğer karmaşık alanlarda uzmanlaşmak gibi, öğretimde uzmanlaşmak da organize bilgi sistemlerine serbestçe ulaşabilmeye bağlıdır. Öğrenme yöntemlerinin ve konunun iyice öğrenilmesi gibi birçok bilgi sistemi öğretim için olmazsa olmazdır. Öğretmen bilgisi üzerine literatürde yapılan sınıflandırmalardan biri de Elbaz (1983)' a aittir. Yazar öğretmen bilgisini kısaca ‘pratik bilgi’ olarak tanımlayıp toplam beş farklı gruba ayırmıştır. Bunlar; öz bilgisi, öğretimin ortam bilgisi, konu bilgisi, program geliştirme bilgisi ve öğretim bilgisidir. Sözü edilen bilgilerden kendi öz bilgisi, ortam bilgisi ve konu bilgisi yazar tarafından durağan bilgi olarak ele alınırken, program geliştirme bilgisi ve öğretim bilgisi ise öğretim deneyimi ile olgunlaşan bilgiye dayandırılmaktadır (Mishra & Koehler, 2006).

Mishra ve Koehler (2006) tarihsel olarak, öğretmen eğitiminin esasının, öğretimin içerik bilgisine odaklanmış olduğundan söz etmektedir. Ancak son zamanlarda, öğretmen eğitimi odağını konudan bağımsız olarak sınıftaki genel pedagojik uygulamalara yoğunlaşarak daha çok pedagojiye kaydırmıştır. Öğretmen eğitiminin karmaşık yapısı birbirinden bağımsız iki daire içinde ifade edilebilmektedir.



Şekil 1. Alan bilgisi ve pedagojik bilgi

Örneğin, öğretmen eğitime yönelik farklı yaklaşımlar ya bir alana ya da ötekine odaklanmaktadır; alan bilgisi (A) ya da pedagojik bilgi (P). Shulman (1986), öğretmen eğitimiyle ilgili Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) denilen bir düşünce ortaya koymuştur. Shulman, yaptığı çalışmada bu iki alandan - konu bilgisi ve pedagoji - birisinin her defasında dışarı bırakılarak ele alındığını ileri sürmüştür (Shulman, 1987). Böyle bir dışlamanın sonucu, öğretmen eğitiminde ya konuya ya da pedagojiye odaklanan programların üretilmesini ortaya çıkarmıştır. Shulman (1987), bu ikiliğe yönelik olarak, ikisi arasında bir ilişki kuran yeni bir kavramı (PAB) öne sürmüştür.

PAB, pedagoji ve alanın kesiştiği bölümlerde var olmaktadır. Bu sebeple, birbirinden soyutlanmış şekilde olan pedagoji ve alan düşüncesinin de ötesine geçmektedir. PAB; belli kavramların birleştirilip adapte edilmesiyle, alan ve pedagojinin harmanlanmasından ortaya çıkmaktadır. Shulman (1986) konu bilgisine ve pedagojik yöntemlerin bilgisine sahip olmanın iyi bir öğretmen olma koşulu için yeterli olmadığını öne sürmektedir. Öğretmenlerin belli içerikleri nasıl öğreteceğinin karmaşık yollarını çözümlemeye yönelik, konuyu başkaları için daha anlaşılır kılmanın formülleri ve tanımlarını da içeren öğretim süreciyle ilgilenen alan bilgisi olarak Pedagojik Alan Bilgisi'ni ortaya atmıştır.

Shulman'dan sonra PAB kavramı akademisyenlerce eleştirilip aynı zamanda da genişletilmiştir. Bunlardan birisi, onun doktora öğrencilerinden birisi olan Grossman (1988) tarafından modelleştirilmiştir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgiler hakkında bilgi veren Grossman daha sonra bu modelini biraz daha genişletip 1990 yılında, "Bir Öğretmen Yaratmak: Öğretmen Bilgisi ve Öğretmen Eğitimi (The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education)" isimli bir kitapta ayrıntılarıyla açıklamıştır (Grossman, 1990).

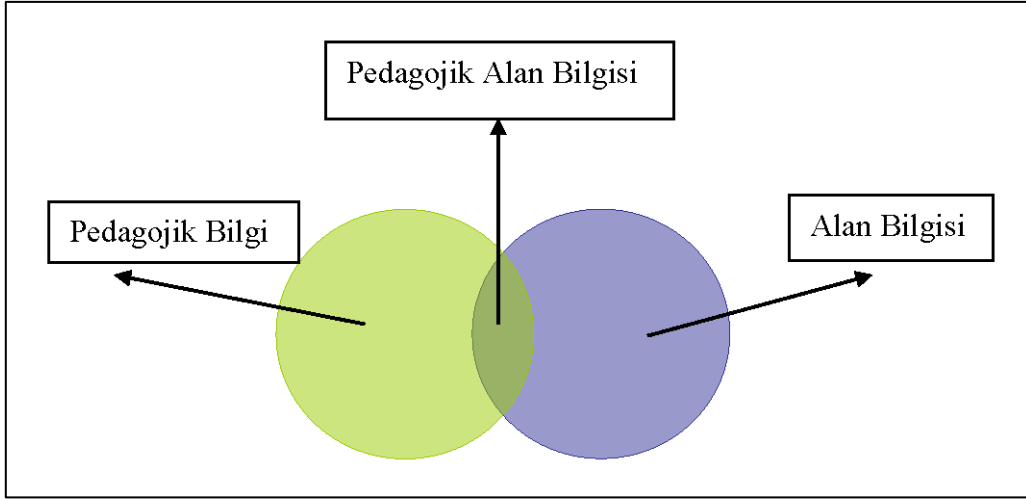
Cochran, DeRuiter ve King (1993) ise yapılandırıcı yaklaşımı temel alarak PAB'ı Pedagojik Alan Bilişi (Pedagogical Content Knowing) adı altında yeniden yapılandırmıştır. Yukarıda adı geçen akademisyenler öğretmen yetiştirme programlarında kendi geliştirdikleri modellerinde öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme zamanının gerçekleştiği ortam ile alakalı doğrudan bilgi sahibi olmalarının önemini belirtmişlerdir.

Gess-Newsome (1999) ise, bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi alanlarını, 'Bütünleyici model' ve 'Dönüştürücü model' diye adlandırdığı iki farklı modelde ayrıntılı olarak ele almıştır. Bütünleyici modele göre, PAB ayrı bir bilgi alanı olarak yoktur ve burada nitelikli öğretmenlerin konu alanı, pedagoji ve öğrenme ortamı bilgilerine sahip olması gerekmektedir. Dönüştürücü modelde ise, PAB kaliteli bir öğretmende olması gereken bütün bilgilerin bir sentezi sayılabilir. Diğer bir deyişle, konu alanı, pedagoji ve öğrenme ortamı bilgisinin olağanüstü bir biçime dönüşmüş halidir.

PAB'deki odak noktası diğer birçok akademisyenin çalışmalarıyla ve son eğitimsel reform dokümanlarıyla tutarlılık göstermektedir. 1987'de ortaya çıkışından beri, PAB oldukça yararlı ve kullanılan bir kavram olmuştur. Örneğin, bilimsel eğitim alanında, Anderson ve Mitchner; Hewson ve Hewson; Cochran, King, ve DeRuiter gibi akademisyenler ve Ulusal Bilim Eğitimcileri Kuruluşu ve Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu gibi profesyonel örgütler; öğretmen yetiştirmede PAB'in önemine yoğunlaşmaktadırlar. Bu yoğunlaşmalardan biri de Murray tarafından yazılan Öğretmen Eğitimcisi El Kitabı'nda yapılan bir analize göre Shulman 1500 akademisyen arasından alanında en çok alıntılanan 4. yazardır ve bu alıntılardan çoğu da PAB'le ilgilidir (Segall, 2004).

Dönüştürücü PAB ile dönüştürücü TPAB belli bir alan içinde pedagojik bilgi ve teknolojik bilgi entegrasyonunu ele almaktadır. Bu yapı öğretmenlerin eğitimi sürecinde belirli bir alana özgü teknolojik bilgilerin işe koşulması gerektiğini belirtmektedir (Hewitt, 2008).

Shulman'ın öğretmen bilgisine yaptığı katkılar Şekil 2'de iki dairesini birleştiren bir görsel yardımıyla sunulmuştur. Bu durumda pedagoji ve alanın kesişim kümesi PAB'ni ifade etmektedir.



Şekil 2. Pedagogik alan bilgisi (Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14)

Shulman, bu bilgi türünü ilk defa ortaya attığında, teknolojiyle ilgili konular günümüzdeki kadar ön planda değildi. Günümüzün sınıflarında teknoloji o kadar çok yaygınlaştı ki tepegöz gibi araçların çoğu teknoloji olarak bile görülmemektedir. Yeni teknolojiler arasında; bilgisayarlar, eğitsel oyunlar, internet ve sayısız uygulamalarla desteklenen yazılım ve donanımlar yer almaktadır (Mishra & Koehler, 2006). Bunun gibi teknolojilerle oluşturulan öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde tasarlanması ve tercih edilecek öğretim etkinliklerinin de bu çerçevede planlanması öngörülmektedir (Zhao, Pugh, Sheldon & Byers, 2002)

Bu gibi teknolojiler sınıf ortamının doğasını değiştirmektedir ya da en azından değiştirme potansiyeline sahiptir. Kara tahta kullanımından interaktif multimedya simülasyonlarına kadar, web tabanlı hiper metinlerden kalbin pompalaması ve beynin işlemesine kadar, tüm teknolojiler, konuyu öğrenci için anlaşılır hale getirecek tanımları, analogileri, göstergeleri, örnekleri ve açıklamaları sağlayabilir.

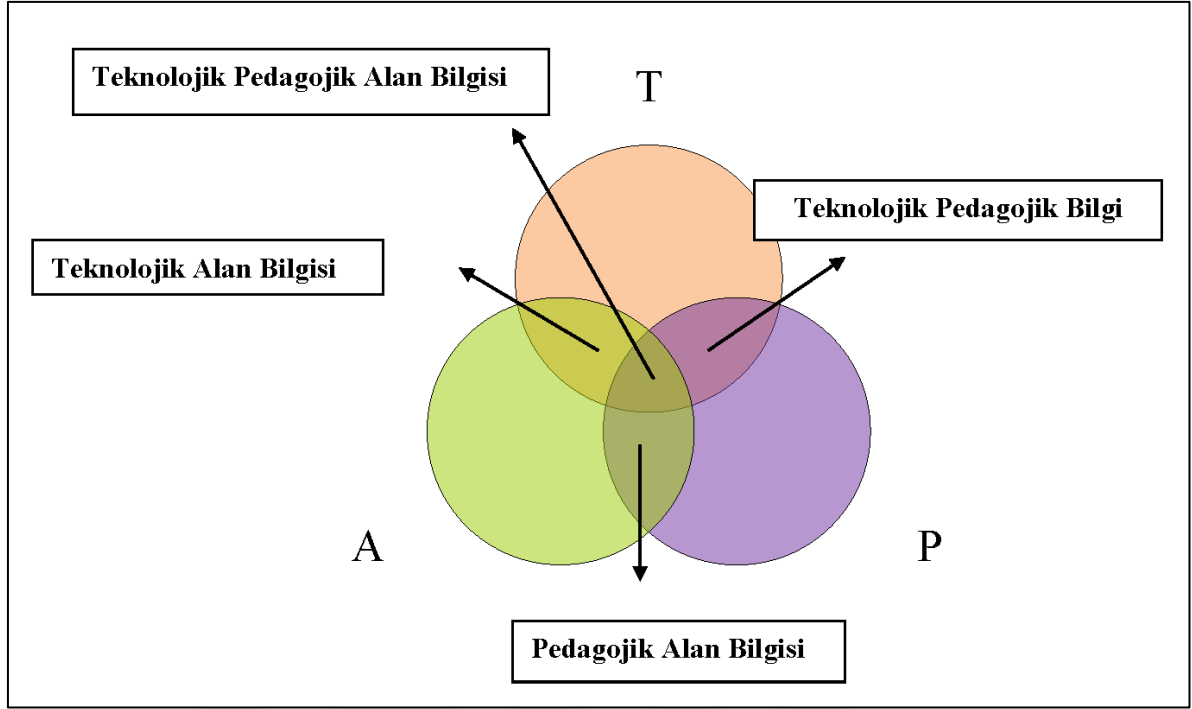
Mishra ve Koehler'e göre; çoğu öğretmen, bu teknolojileri çeşitli nedenlerden ötürü (değişimden korkma, zaman sorunu, destek eksikliği) benimsemese de, aslında bu teknolojilerin kalıcı ve gerekli oldukları da yadsınamayacak bir gerçektir. Öğretmenler, yakın bir zamanda sadece belli başlı teknolojileri kullanmayı öğrenmekten fazlasını yapmak zorunda kalacak; mevcut teknoloji kullanılmaz olduğunda yeni teknikler ve beceriler öğrenmek durumunda kalacaklardır. Teknolojiyi ön planda tutan bu yeni model

ortaya çıkmadan önce hayal bile edilemezdi. Bu yüzden, teknoloji bilgisi, tüm öğretim bilgilerinde önemli bir yön olmuştur.

Burada ilginç olan şey, teknoloji bilgisinin rolü üzerine yapılan tartışmaların Shulman'ın 1980'lerde tanımladığı problemlerle pek çok ortak noktalarının olmasıdır. Örneğin, Shulman'ın PAB modelinde, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak düşünülmüştür. Buna benzer olarak, TPAB modelinde de teknoloji bilgisi, alan ve pedagoji bilgisinden ayrı olarak düşünülmektedir. Bu yaklaşım üç daire halinde tanımlanabilir: Shulman tarafından tanımlanan ilk ikisi alan ve pedagoji ve bunlardan ayrı duran bir üçüncü daire teknolojidir (Mishra & Koehler, 2006).

Mishra ve Koehler (2006)'e göre; içerik (öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken esas konu) ve pedagoji (öğrenme ve öğretme işlem, uygulama ve metotları) ve teknoloji (hem sıradan tebeşirli tahta gibi hem de gelişmiş dijital bilgisayarlar gibi) arasındaki ilişki karmaşıktır ve ince farklar içermektedir. Teknolojiler bazen işlenmesi gereken konuyu sunarken bazı zorunlulukları da beraberinde getirir. Bu yüzden teknoloji bilgisini alan ve pedagoji bilgisinden ayrı görmek pek uygun değildir.

İyi bir öğretimi geliştirmek için Şekil 3'te yer alan TPAB modelinde, alan bilgisi (A), pedagoji (P) ve teknoloji (T) önemlidir. Ancak, bunlara bir bilginin ayrı kolları gibi yaklaşmaktansa, bu model üçünü daha çok bilginin üç kolunun karmaşık etkileşimi gibi görmektedir.



Şekil 3. Pedagogik teknolojik alan bilgisi. (Koehler, M. J. & 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.

Mishra ve Koehler’e göre; bu modelin farklı olmasının nedeni, alan, pedagoji ve teknoloji arasındaki ilişkilerin oluşumunu belirgin olarak vermesinden kaynaklanmaktadır. Uygulama anlamında, bu içeriklerin her birine ayrı ayrı bakmaktansa ikili gruplar halinde de bakılabilir; Pedagogik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagogik Bilgi (TPB), ve üçünü de birleştiren Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi (TPAB). Bu olay, Shulman’ın pedagoji ve alan arasındaki ilişkiye, Pedagogik Alan Bilgisi (PAB) demesine benzemektedir. Böyle bir düşünce, bizi üç bilginin kesişiminden oluşan üç ikiliye ve bir üçlüye götürmektedir. Bu ikililerden birisi, Pedagogik Alan Bilgisi’dir (PAB) ve daha önce de belirtildiği gibi Shulman tarafından açıklanmıştır. Bu sebeple iki yeni ikili ve bir üçlü üzerinde bazı açıklamalarda bulunulması gerekmektedir.

2.1.2. Teknolojik, Pedagogik ve Alan Bilgisi Bileşenleri

Teknolojik, pedagojik ve alan bilgisinin bileşenleri yedi tane olup şu başlıklar altında ele alınacaktır; teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi, alan bilgisi, teknoloji pedagoji bilgisi, teknoloji alan bilgisi, alan pedagoji bilgisi ve teknoloji pedagoji alan bilgisi.

2.1.3. Teknolojik Bilgi

Eğitim teknolojisi kavramıyla ilgili Yurdakul (2013), günümüzde eğitimdeki mevcut sorunlar ile geniş kitlelere kaliteli eğitim vermenin ancak eğitim teknolojileri ile mümkün olduğunu ve bu sebeple teknolojinin sunduğu imkânlardan fazlasıyla yararlanılması gerektiğini söylemektedir. Günümüzde okulda verilenlerle yetinen diploma sahibi öğrenciler yerine nitelikli öğrenme çıktılarına sahip öğrencilere ihtiyaç vardır. Nitelikli öğrenci için ise nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Nitelikli öğretmenlerin özelliklerinden en önemlisi ise teknolojiyi eğitim süreci içinde kullanabilecek yeterliliğe sahip olmasıdır. Bu yüzden teknolojinin okullarda kullanımı son derece önemli görülmektedir (Öztürk, 2013).

Eğitim teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla beraber teknolojiyle ilgili kazandırılmak istenen beceriler pedagojik bilgidен ve alan bilgisinden bağımsız olarak öğretilmeye çalışılmıştır (Graham vd., 2004)

Teknolojik bilgi (TB); kitap, tebeşir, karatahta gibi standart teknolojiler ile internet ve dijital video gibi gelişmiş teknolojilerin bilgisi olarak ifade edilmektedir. Buna bazı teknolojileri kullanma becerileri de eklenebilir. Dijital teknolojilerde, sistemleri yönetme becerisi ve bilgisayar donanımı ile işlemciler, çizelgeler, tarayıcı, e-mail gibi temel yazılım araçlarını da kapsamaktadır. Teknolojik bilgi, çevresel aletlerin nasıl kurulup kaldırılacağını yazılım programlarının nasıl kurulup kaldırılacağı ve belge oluşturup arşivleme bilgisini de içermektedir. Standart teknoloji seminerleri ve eğitimlerinin birçoğu bu tip becerilerin kazanılmasına odaklanır. Teknoloji durmaksızın değiştiği için TB'nin doğasının da zaman zaman değişmesi gerekmektedir. Birçok örnek elbette belli bir zaman sonra değişecek ya da yavaş yavaş kaybolacaktır. Yeni teknolojileri öğrenme ve uyarlama ise bu yüzden hep önemini koruyacaktır (Mishra & Koehler, 2006).

Teknolojinin ilginç ve merak uyandıran bir enstrüman olması, kişide sahiplenme hissi sağlayarak olumlu ve yapıcı öğrenmeye katkıda bulunabilir. Teknoloji, öğretmene öğrenci ile baş edebileceği yenilikçi teknolojileri de sunmalıdır. Teknoloji, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki katılım ve işbirliğini de cesaretlendirmelidir (Griggs, 2010). Bunun yanı sıra, teknoloji okuryazarı bireylerin ortaya çıkabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları ve sahip oldukları bilgiyi sınıf içi uygulamalarda verimli bir şekilde sunmaları gerekir (Angeli & Valanides, 2009).

2.1.4. Pedagojik Bilgi

Lee Shulman (1986)'a göre Pedagojik Bilgi, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, öğretme stillerini, değerlendirme metotlarını ve genel olarak öğrenme konusunda farklı teorileri bünyesinde barındırır.

Pedagojik bilgi (PB), öğretim ve öğrenmenin uygulama, metot ve işlemlerinin eğitimin genel amaç, hedef ve değerlerini nasıl kapsadığıyla ilgili derin bilgiler bütünü olarak açıklanabilir. Bu, öğrenci öğrenimi, sınıf yönetimi, ders planı geliştirme ve uygulama ile öğrenci değerlendirmesi meselelerini de içeren kapsamlı bir bilgi türüdür. Sınıfta kullanılan teknik ve metotlar hakkındaki bilgiler ile hedef kitlenin yapısı, öğrenci anlama düzeyi ve değerlendirme stratejilerini de kapsar. Derin pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini, becerileri nasıl kazandıklarını ve öğrenmeyi kolaylaştıran zihinsel alışkanlıkları nasıl geliştirdiklerini anlayabilir. Bu yüzden pedagojik bilgi, öğrenmenin bilişsel, sosyal ve gelişimsel teorilerini anlamayı ve bunların sınıf ortamında öğrencilere nasıl uygulanacağını anlamayı gerektirir (Mishra & Koehler, 2006).

2.1.5. Alan Bilgisi

Alan bilgisi (AB), öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken asıl konular ile ilgilidir. Liselerdeki sosyal çalışmalar, matematikte işlenen konular, üniversitedeki bilgisayar bilimleri ve tarihte işlenecek konular birbirinden oldukça farklıdır. Alan bilgisi diğer bir ifadeyle; fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, coğrafya gibi derslerde öğretilecek olan ders konularının ve aynı alanlardaki kavramların, teorilerin ve yapılacak faaliyetlerin öğretmen tarafından en iyi seviyede bilinmesidir (Gess-Newsome & Lederman, 1999).

Elbette ki öğretmenler öğretecekleri konuları (kavramlar, gerçekler, teoriler, prosedürler), fikirleri bağlayan ve düzenleyen çerçeve bilgiyi anlamalı ve bilmelidir (Shulman, 1986). Bunun yanında bilginin doğasını da anlamak durumunda olan öğretmen, farklı alanları da araştırmalıdır. Örneğin, matematikteki bir ispat nasıl tarihi açıklamalardan ya da edebi yorumlamalardan ayrılır? Bunları anlayamayan öğretmenler bu konuları kendi konularına yanlış iliştirebilir.

2.1.6. Teknolojik Alan Bilgisi

Teknolojik alan bilgisi (TAB); hangi teknoloji ve alanın birbiriyle ilişkili olduğuna dair bilgi türüdür. Teknoloji yeni fikirleri kısıtlasa da daha yeni teknolojiler genellikle daha çeşitli fikirlere ve bu fikirler arasında gezinirken daha fazla esnekliğe sebep olmaktadır. Eğitim sürecinde araç kullanımı karatahta ve tebeşirden günümüzdeki teknoloji kullanımına kadar geniş bir çerçevede ilerleme göstermiştir. Eğitim teknolojilerine yönelik çalışmalarda, bilgisayar ve projeksiyon cihazı gibi günümüzde çok kullanılan teknolojik araç ve gereçler olmazsa olmaz araçlar olarak görülmeye başlanmıştır (Reiser, 2001). Öğretmenlerin öncelikle öğrettikleri konuya hâkim olmaları gerekir. Bunun yanı sıra teknoloji sayesinde bu konunun nasıl farklı bir şekilde aktarılabilirliğini düşünmelidirler. Örneğin, Geometer'in Sketchpad (defter)'ini geometri öğretim aracı olarak düşünelim. Sözü edilen defter, öğrencilerin şekillerle oynamalarına ve standart geometri ispatını kolaylaştırmalarına olanak sağlar. Bu bakımdan, yazılım programı daha önce geometri öğrenirken yapılanları taklit eder. Ancak, bilgisayar programı bundan fazlasını yapar. Öğrencilerin geometrik yapılarla diledikleri gibi oynamalarına imkân vererek geometri öğreniminin de doğasını değiştirir. Benzer bir argüman diğer yazılım program türleri için de yapılabilir (Mishra & Koehler, 2006). Graham vd. (2009) göre ise TAB, genel anlamda öğretmenin bir disiplin içinde yararlanılan teknolojik araçlar ve sunumlar hakkında ne bildiğini (örneğin; veri toplama ve analiz araçlarının bilim insanları tarafından kullanımı) içermektedir.

Cox (2008)'a göre Teknolojik Alan Bilgisi; belirli bir disiplinde kullanılabilen uygun teknolojiler bilgisi ile bu teknolojilerin ve disiplinin içeriğini anlatma veya bu disiplinin içeriğinin teknolojiyi nasıl değiştirdiği ve etkilediği bilgisidir. Burada asıl mesele, dersi veren kişinin teknolojiye ne derece hâkim olduğu, ondan nasıl etkin bir biçimde faydalanabildiğidir. Bunun yanı sıra bu teknolojiyi nerede nasıl kullanacağını bilmesi ve onu öğrenenlere sunma şekli de son derece önemlidir.

2.1.7. Pedagojik Alan Bilgisi

Literatürde, öğretmen yetiştirme alanında “öğretmen bilgisi” nin tanımı farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde yapılmıştır. Lee Shulman 1986'da öğretmenlerin sahip olması gereken içerik bilgisinin bileşenlerini “konu alan bilgisi”, “PAB” ve “eğitim program bilgisi” şeklinde tanımlamıştır. Shulman (1987) daha

sonrasında öğretmen bilgisini daha kapsamlı bir şekilde incelemiş ve “pedagojik alan bilgisi” kavramını pedagojik bilgiden daha farklı bir bileşen olarak ilk defa ortaya koymuştur. Shulman’ın (1987) Pedagojik Alan Bilgisi; bir konu alanının en düzenli olarak öğretilen başlıkları için, bu fikirlerin en yararlı şekilde anlatılışı, en güçlü kıyaslamalar, resimlemeler, örnekler, açıklamalar ve gösteriler gibi, konuyu başkalarına daha anlaşılabilir hale getiren temsil etme ve formüle etme yollarını içermektedir.

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) fikri, Shulman’ın belli içerikleri öğretmeye uygun pedagoji fikriyle uyumludur. Bu bilgi, hangi öğretim yaklaşımlarının alanla benzeştiğini ve alanın öğelerinin daha iyi bir öğrenme için nasıl yapılandırılacağını bilmeyi içerir. Bu bilgi, farklı disiplinlerden öğretmenler tarafından paylaşılan genel pedagojik bilgiden farklıdır. PAB; kavramların, pedagojik tekniklerin tanımlanması, formülü ve kavramın öğrenimini neyin zorlaştırdığıyla, öğrencinin önceki öğrenmeleriyle ilgilenir. Ayrıca, öğrencinin zorlandıkları alanlara hitap etmek ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak adına uygun kavramsal temsiller birleştiren öğretim yöntemleri bilgisini de içerir. Bunun yanında öğrenciyi öğrenme noktasına neyin getirdiği bilgisini ve belli öğrenme görevleri için neyin kolaylaştırıcı neyin işlevsiz olduğu bilgisini de kapsar. Bu öğrenci bilgisi, stratejileri, önceki kavramları, belli bir alandaki yanlış düşünceleri ya da önceki bilgilerin olası yanlış uygulamalarını da kapsar (Mishra & Koehler, 2006).

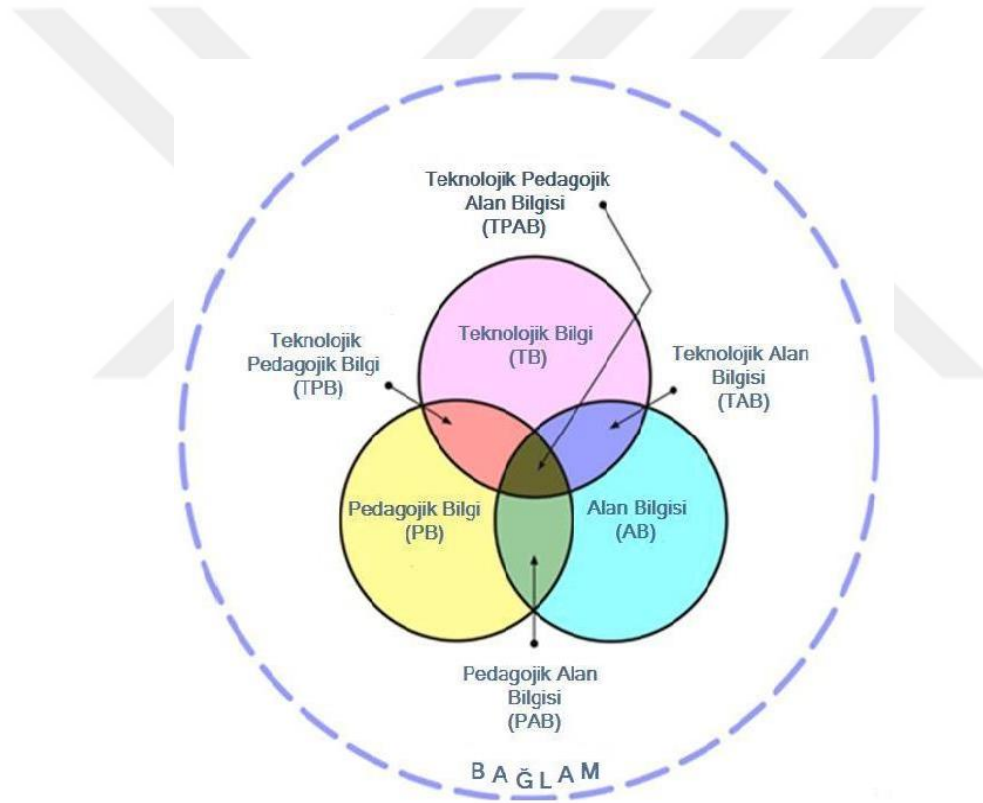
2.1.8. Teknolojik Pedagojik Bilgi

Jimoyiannis (2010), Teknolojik pedagojik bilgiyi, teknolojinin sınıftaki belirli pedagojik stratejileri nasıl destekleyebileceğine dair olan bilgi olarak tanımlamıştır. Koehler ve Mishra, (2009)’a göre ise; teknoloji bazı özel metotlarla birlikte kullanıldığında öğretim etkinlikleri olumlu yönde değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişim, pedagojik düzenlemeler ve stratejilerle ilişkili olduğu için pedagojik yönden bir yeterlilik ve teknolojik araçları kullanabilme kabiliyetini gerektirir. Teknolojik pedagojik bilgisi (TPB), belli başlı bazı teknolojiler kullanıldığı zaman öğretimin ve aynı zamanda öğrenmenin nasıl değişebileceği üzerinde durmaktadır (Koehler & Mishra, 2008). Teknolojik pedagojik bilgi (TPB); öğretme ve öğrenme ortamlarında kullanılan çeşitli teknolojilerin varlığı, bileşenleri ve yeterliliklerinin bilgisidir. Yani, belli teknolojilerden faydalanılarak öğretimin nasıl değişebileceği bilgisidir. Bu da belli bir görev için kullanılacak araçları, uygunluğuna göre bu araçları seçmeyi, araçların kolaylığından faydalanma stratejilerini ve

pedagojik strateji bilgisini ve bu stratejileri teknolojiyi kullanırken uygulama becerisini de kapsar. Sınıf kayıtları, yoklama, not sistemi, WebQuests gibi kapsamlı teknoloji tabanlı bilgi, tartışma panoları ve sohbet odaları da bunun içindedir (Mishra & Koehler, 2006).

2.1.9. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramı, Shulman'ın geliştirmiş olduğu Pedagojik Alan Bilgisi kavramına, hızla çoğalan teknolojik ilerlemelerin neticesinde, Mishra ve Koehler tarafından teknoloji kavramının da eklenmesiyle ortaya çıkan bir modeldir. Teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisi kavramlarının birleşmesiyle ortaya Şekil 4'te sunulan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı çıkmıştır.



Şekil 4. 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)

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB); bu üç içeriğin daha da ötesine giden bilginin gelişen bir türüdür. Bu bilgi, bir alan ya da teknoloji uzmanlığından ve öğretmenler tarafından paylaşılan genel pedagojik bilgidir. TPAB, teknolojiyi kullanarak iyi öğretimi temel alır ve teknoloji kullanımı kavramının iyi anlaşılması ile alanın iyi

anlaşılması için yapısalcı yöntemleri kullanan teknolojilerden faydalanan pedagojik tekniklerin iyi özümsemesini gerektirir. Kavramların öğrenim zorluğunu artıran öğeler nelerdir ve teknoloji öğrencilerin karşılaştığı bu problemlerin çözümünde nasıl faydalı olabilir? Öğrencilerin önceki bilgileri, bilgi kuramı teorileri ve var olan bilgilerin oluşumunda teknolojiden nasıl faydalandığı ile eskilerin güçlendirilip yeni epistemolojilerin oluşturulmasında nasıl kullanılacağı gibi konular da dâhildir (Mishra & Koehler, 2006).

TPAB, öğretmenin asıl işi olan bilgi sınıflarını teknolojiyle temsil eder. Bu bilgi yalnızca teknolojik olarak yeterli olan uzmanlarca ele alınamaz, alanı ve pedagojiyi çok az bilen teknoloji uzmanlarınca ele alınamaz, ya da alanı veya teknolojiyi çok az bilen öğretmenlerce de ele alınamaz.

Mishra ve Koehler (2006)'e göre, öğrenim ve öğretimde teknoloji uyumu gerektiren model şu üç kaynağın iyi bir şekilde araştırılarak oluşturulabileceğini ileri sürer; teknoloji, pedagoji ve alan. Kaliteli bir öğretim; teknoloji, alan ve pedagoji arasındaki karmaşık ve incelikli yapıyı anlamayı ve uygun yöntemleri geliştirmeyi gerektirir. Öğretimde başarının kaynağı bu üçlünün birbiriyle alakalı olarak düşünülmesinden geçmektedir. Cox (2008)'a göre ise TPAB, teknoloji, pedagoji ve içerik arasındaki karmaşık ilişkilerin, öğrencilerin belirli bir konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olmak amacıyla sınıf ortamında dikkatle değerlendirilen ve teknoloji uygulamasıyla da desteklenen bir düşünce biçimidir.

Üç kavram arasındaki (teknoloji, pedagoji ve alan) ilişkide, pedagojik hedefler ve kullanılacak teknoloji ne öğretileceğine göre seçilmelidir. Ancak, yeni bir teknoloji düşünüldüğünde olay bu kadar net ve kesin olmayabilir. İnternetin ortaya çıkışını örnek olarak verebiliriz. İnternetle birlikte eğitimciler, pedagojik sorunlar hakkında düşünmek zorunda kalmışlardır. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi alan ve pedagoji hakkında karar verirken dikkat edilmesi gereken teknoloji bu tür bir teknolojidir.

Teknoloji, pedagoji ve alan birbirinden bağımsız veya ayrıymış gibi düşünülemez. Böyle bir düşünce iyi bir öğretime yapılabilecek en kötü şeylerden birisi olacaktır. Teknolojiyle, öğretme ve öğrenme; dinamik bir ilişkiler yumağı içerisinde bulunurlar. Yine bu üç bileşen düşünüldüğünde, bunların ikisinde meydana gelen bir farklılık diğerini de etkilemektedir. Örneğin, kimya öğretmek (alan) kullanılacak temsillerin türünü etkileyecektir (görsel temsiller, moleküler diyagramlar yani pedagoji) ve gösterilecek teknolojiler de onları etkileyecektir (Mishra & Koehler, 2006).

Niess vd. (2009)'ne göre TPAB; teknoloji, öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı farklılaştıkça dijital teknolojiler ile öğrencilerin belli bir alandaki bilgileri öğrenmesi için ve onları derse daha hızlı güdülemek için öğretmenlere gerekli bilgileri sağlamaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi'nin meydana gelme aşamasındaki değişkenler arasında; teknoloji ve öğrenme işleminin bir araya gelmesinin sonucu olarak eğitimin daha ayrıntılı olarak anlaşılması, herhangi bir konunun teknoloji kullanılarak öğretilmesi aşamasına dair, öğretim strateji ve tekniklerinin bilinmesi, herhangi bir konunun teknoloji kullanılarak öğretilmesi aşamasına dair, öğrenme durumları hakkında bir fikir sahibi olunması yer almaktadır (Niess, 2005).

2.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir. Sınıf denilince derslik kadar, derslikte yer alan araç, gereçlerle öğretmen ve öğrenci de anlaşılmaktadır (Küçükahmet, 2011). Eğitim ve öğretim ortamlarının nitelikli olması etkili okul ve sınıf yönetimine bağlıdır. Etkili okul ve sınıf yönetimi ise öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük oranda, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Paliç & Keleş, 2011).

Sınıf yönetimi ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Her biri sınıf yönetiminin farklı boyutlarına dikkat çekmektedir. Sınıf yönetimi; sınıfta bulunan kaynakların eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda, etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 2016). Celep (2002) sınıf yönetimini, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri, eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlamıştır. Şişman ve Turan (2018) ise eğitim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmek için eğitim ortamının bileşenleri olan öğrenci, materyal ve fiziksel imkânları bu amaçlara yönlendirme süreci olarak ifade etmektedir. Bunun yanında; öğrencilere olumlu davranışlar kazandırılması, zamanın etkili bir şekilde kullanılması, sınıf kurallarının oluşturulması ve sınıf düzeninin sağlanmasıdır (Çelik, 2012). Sonuç olarak sınıfın öğretime hazır hale getirilmesi, sınıf içinde uyulacak kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsenmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin faaliyetlere

etkin olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranış sergilemeleri öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır (Gülşen, 2010).

Sınıf yönetiminde dikkat çeken unsurlardan biri de fiziki ortamdır. Erdoğan'a (2016) göre, sınıfın fiziksel yapısı da sınıf yönetimi için önemlidir. Bundan ötürü sınıfların fiziksel açıdan ele alınması gerekmektedir. Güvenli ve konforlu bir sınıf pozitif mesaj verecektir. Fiziksel düzenin organizasyonu, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini temin etmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçlarına yönelik olarak yapılır (Gürsel, Sarı & Dilmaç, 2005).

Sınıf yönetiminde, fiziki ortamın yanı sıra zaman yönetimi de önemlidir. Zamanı etkili kullanmanın en önemli şartı ise plânlı çalışmaktır. Etkili bir öğretmen tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini önceden plânlayan 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 okuldan ayrılmaların önlenmesi zaman yönetimi boyutu içinde görülebilir (Başar, 2013).

Sınıf yönetiminin bir diğer boyutu ise ilişki ve davranış düzenlemesidir. Kuralsız bir toplum olmadığı gibi kuralsız bir sınıf da yoktur. Sınıf kurallarının bir kısmı formaldır, yani yasal bir temele dayandırılmıştır. Formal olarak tabir edilen sınıf kuralları, milli eğitimin yasal düzenlemelerine uygun olarak geliştirilir. Formal ya da resmi kurallar, yazılı olan kurallardır. Formal kurallar, okul kuralları ile bütünlük gösterir. Sınıfta uyulması gereken kurallar ise her zaman yazılı kurallar değildir. Yazılı olmayan ya da informal sınıf kuralları da vardır. Sınıfın informal kuralları, formal sınıf kurallarına uyumlu olmalıdır (Çelik, 2012).

Sınıf yönetiminde kurulacak iletişimin etkili olabilmesi için beden dilinin kullanılması önemlidir. Bir oyuncunun işini yaparken jest ve mimik gibi vücut hareketlerini iyi yapabilmesi ne derece etkili ise, sınıf yöneticisinin de beden dilini başarılı bir şekilde kullanması aynı ölçüde etkilidir. Duyguları ifade etmenin en iyi yollarından birisi beden dilidir (Erdoğan, 2016).

Etkili sınıf yönetimine sahip olmayan öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde eksik kalabilirler. İyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmen, sınıf içinde yaşanan birçok zorluğu kolaylıkla aşabilir. Başarılı bir şekilde yönetilen sınıftaki öğrenciler eğitsel

yaşantılar kazanabilirler. Yönetimin başarılı olabilmesi de öğretmenle ilgilidir (Paliç & Keleş, 2011). Öğretmenlerin, öğrencilerin tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçları kullanmaları sürecinde onlara eşit fırsatlar sunabilen ve bunun yanında teknolojiyle öğrenirken karşılaştığı sorunları çözebileceği etkili bir sınıf yönetimine sahip olmaları gerekir (Hew & Brush, 2007).

İlgar'a (2005) göre, günümüzde sınıf yönetimi, sadece öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim olması anlamında değil, öğrenmeyi sağlayan sınıf ortamı oluşturulmasıyla açıklanmaktadır. Araştırmalar etkili sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Etkili sınıf yönetiminde öğrenciler öğrenme için daha fazla zaman harcarlar. Etkili sınıflarda öğrenme disiplinli bir ortamda gerçekleştiği gibi, etkinlikler amaçlı ve düzenlidir (Yüksel & Büyükanan Filiz, 2017). Sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. İlki düzenli ve güvenli bir sınıf ortamıdır. Böyle bir sınıf ortamı öğrenci motivasyonunu artırıcı nitelikte olmalıdır. Diğer hedefi ise, sorumluluk bilinci kazandırmak ve kendi davranışlarını düzenlemeyi öğretmektir. Etkili sınıf yönetiminde önemli olan zorlama ve güç ile değil, öğrencilerin kendi isteği ile kendi davranışlarını kontrol edebilmelerini sağlamaktır (Karip, 2017).

2.2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ortaya konulduğu sınıf yönetimi, birçok değişkenin etkisi altındadır. Bu değişkenler; okulun yapısı, okul amaçlarına ilişkin inançlar, öğretmenlerin kişisel özgeçmişi, öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, okulun benimsediği kurallar ve öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitim olarak sıralanabilir (Şahin & Altunay 2011). Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

2.2.1.1. Çevre

Sınıf yönetimini etkileyen en önemli unsurların başında okulun içinde bulunduğu çevre gelir. Sosyal çevre ise okulun ekonomik, kültürel özellikleri ve öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Okulu etkileyen varlıkların, olay ve olguların, düşüncelerin tümü okulun çevresini meydana getirir. Okul çevresiyle en çok etkileşim içinde olan sistemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle okulun yöneticisi çevre ile kurduğu ilişkilerine dikkat etmelidir. Çünkü toplumsal açık sistem özelliği gösteren okullar, girdilerini toplumdan almakta ve

çıktılarını yine topluma sunmaktadır. Bu bağlamda okul çevreden ayrı düşünülemez (Aydın, 2004).

Sınıf, okul, aile, sokak, boş zaman geçirme alanları yakın çevremizi teşkil eder. Kendi toplumumuzun özellikleri ile kitle iletişim araçları sayesinde edindiğimiz farklı ülke insanların yaşama biçimlerine kadar uzanan özellikler de uzak çevremizi oluşturur. Yakın çevremizden ve uzak çevremizden gelen etkiler davranışlarımızın güdüleyicisi olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir. Tüm öğretmenler okul ve öğrencilerinin bulunduğu çevreyi tanımalı, çevreden alabileceği katkıları bilmelidir. Okul, öğrenciler kadar çevresini de eğitmelidir. Böylece çocuklar istedik davranışı sergilemeye hazır olarak okula gelebilir. Aksi durumda çevreden öğrendikleri olumsuz davranışlarla sınıfa gelen çocuklar, sınıf ortamını bozar, eğitsel amaçların yerine getirilmesine mani olur ve sınıf yönetimi karşısında engel oluşturur (Başar, 2013).

2.2.1.2. Aile

Aile, sınıf dışı etkenler arasında öğrenci başarısında, öğrencilerin okul kurallarına uyumunda, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımında en önemli etkenlerden biridir. Öğretmenler, öğrenci velileri ile birlikte çalışırlarsa öğrencilerin başarıları artar, öğrencilerin derslere, ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklere katılımları da artar (Özdemir, 2011). Öğrencinin aile yapısı ile birlikte ailenin özellikleri bilinirse öğrenci daha iyi tanınabilir ve onun hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilir (Karip, 2017).

Öğretmenler öğrenci velileri ile yapacakları yapısal işbirliğinden birçok kazanç elde ederler. Öğretme sürecine dahil olan veliler olumlu katkı sağlayabilirler. Örneğin öğretmenlere akademik ve davranışsal amaçların gerçekleşmesi için destek olabilirler. Aileler, hem evde hem de okul da birçok yolla eğitim ve öğretimde, öğretim yardımcısı olarak görev yapabilirler. Ailelerin değişik ilgi, yetenek ve fikirleri öğretmenler için farklı öğretim uygulamaları gerçekleştirmelerine imkân sağlar (Özdemir, 2011). Öğrencinin istedik davranış geliştirmesinde önemli rolü olan ailenin sık sık okulu ziyaret etmesi faydalı olacaktır.

2.2.1.3. Okul

Okulun özellikleri sınıf içine yansıyan ve yönetimi etkileyen faktörler arasındadır. Fiziksel özellikler, okulun başarı durumu, öğrenci sayısı, okulun kuralları ve yönetim yapısı gibi

özellikler öğrencilerin tutum ve davranışlarında etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra okulun ekonomik gücü de önemlidir. Örneğin ders için gerekli olan malzeme, araç gereç eksikliği gibi sorunlar öğrencileri istenmeyen davranışlara yöneltebilir (Yüksel & Ergün, 2005). Okul, öğrencinin bilişsel olarak ilerlemesini hedefleyen ve bu hedeflere ulaşmak için tasarlanan bir ortamdır. Öğrenci ise bu amaçları gerçekleştirme oranına göre değerlendirilir. Belirlenen amaçları gerçekleştiren öğrenciler başarılı, bu amaçlara ulaşamayan öğrenciler ise okul başarısı bakımından yetersiz olarak ifade edilir. Yani öğrencilerin başarı durumlarının belirlendiği bu süreçte daha çok öğrencinin bilişsel kazanımları değerlendirilmektedir (Keskin & Yapıcı, 2008).

Okulun üç önemli fonksiyonu bulunur. İlk öğrencileri çevreye karşı korumak, onların yaşamını daha kolay hale getirmektir. Okulda yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin desteğini ve yardımını alan öğrenciler için okuldaki yaşam kolaylaşır. Okulun ikinci işlevi dış çevrede var olan istenmeyen davranışları okul içine sokmamaktır. Kumar, alkol, küfür gibi istenmeyen davranışlar okulda hoş karşılanmaz, okul içine alınmaz. Okulun üçüncü fonksiyonunun dengeleme olduğu söylenebilir. Okul dışında insanların yaşam farklılıkları vardır. Okul bu farklılıkların sergilenmesine mani olur (Başar, 2013). Öğrencinin, okulda disiplin politikalarının uygulanmasıyla ilgili algısı, onların okula bağlılık hislerini de etkiler. Okul içerisinde öğretmenler; anlaşılır, saygılı, empatik olup ve öğrenciden beklenenleri açıkça ortaya koyuyorsa, öğrenciler okullarına daha bağlı ve derslerinde ve okulda daha katılımcı olmaktadır (Özdemir, 2011).

2.2.1.4. Öğretmen

Öğretmen eğitim sisteminin en temel ve kritik ögesidir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için öğretmenin insan haklarına saygılı, demokratik yaşam biçiminin bireysel ve toplumsal gerekliliğine inanan, farklılıklara hoşgörülü olması önem taşımaktadır (Demirbolat, 1999). Öğretmenin mesleki açıdan donanımlı olması gerekir. Sınıfta yapılacak faaliyetleri örgütleyerek bu faaliyetlerin hedeflere uygun şekilde gerçekleşmesini sağlama, öğretmenin sınıf yönetimi sorumluluğu açısından önemlidir (Topal, 2007). Öğrenenin gereksinimlerini tespit edip bu ihtiyacı karşılayan, ulusal ve evrensel değerleri özümseyip öğrencilerine de benimseten, problem çözen ve problem çözmeyi öğreten, öğretim programlarının amaçlarını öğrenci davranışları olarak hayata geçiren ve öğrenciye

öğrenmeyi öğreten bir öğretici özelliğine sahip olmayan bir öğretmen, çağın gerektirdiği sorumluluklarla başa çıkamaz (Tekışık, 2003).

Bunların yanı sıra öğretmen, öğrencilerine karşı, güler yüzlü, sevecen, sabırlı, hoşgörülü, saygılı olmalı, öğrencileri anlamak için çaba göstermeli, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalı, empati yapabilmeli, onları ilgi ve dikkatle dinlemeli, olumlu tutum içinde olmalıdır (Ergin & Birol, 2014). Çocuklar öğretmenlerinin davranışlarından etkilendikleri için onu model alırlar. Örneğin öğretmenin çalışkan, özenli ve tertipli olması hem çocukların davranışlarını hem de öğrenme ortamını etkiler (Dönmez, 2011).

Öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, sınıf yönetiminin kalitesini ve başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin tutum ve davranışlarının, sürekli etkileşim halinde olduğu öğretmenin özelliklerinden etkilenmemesi imkânsızdır. Olumsuz bir kişilik özelliğine sahip öğretmenin; çocuğu bir dersten veya okuldan tümüyle soğutmasına ya da akademik açıdan başarısız olmasına neden olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen özelliklerinin öğrenci davranışları üzerinde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Yolcu, 2010).

2.2.1.5. Öğrenci

Her öğrencinin farklı bir kişiliği olduğu ve olaylara bambaşka açılardan baktığı unutulmamalıdır. Bu da sınıf yönetimi modelini seçmede etkili bir unsurdur. Sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden öğrenciler arasında çok çeşitli farklılıklar vardır. Ailenin köy veya kent kökenli olması, gelir düzeyi, çocuk sayısı, ailenin eğitimi, değerleri, inançları, anne babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, yetenekleri, fiziksel özellikleri yaşı gibi pek çok yönden öğrenciler birbirlerinden farklıdır. Tüm bu farklılıkların sonucu olarak farklı kişilik özellikleriyle sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, bakış açılarında, kendilerini ifade ediş biçimlerinde çeşitli farklılıkların olması doğaldır (Dönmez, 2011).

Eğitim-öğretim öğrenciye göre şekillenmektedir. Öğrencinin eğitimini, okul ile ilgili düşüncelerini, sınıftaki davranışlarını okuldaki arkadaşları etkiler. Okulda arkadaşı olmayan öğrenci yalnız kalabilir. Arkadaşı olmayan öğrencinin sınıf içinde istenmeyen davranış gösterme eğilimi artar (Çelik, 2012). İyi bir öğretmen öğrenci ilişkisi öğrencilerin diğer ilişkilerini de etkiler. Öğretmenleriyle iyi ilişki kuran öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarındaki ilişki de uyumlu olur (İpek & Terzi, 2010).

2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Geleceğimizi şekillendiren öğretmenler eğitim sisteminin en önemli unsurudur. Ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin yeni nesillere aktarılmasında öğretmenlerin başrol oynamaları beklenmektedir (Özden, 2013). Sınıf yönetimi başlangıçta, öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmış olup disipline dayanan bir bakış açısı sergilemiştir. Günümüzde ise bu yaklaşımdan uzaklaşmış, sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak kabul görmüştür (Küçükahmet, 2011). Sınıflarını iki farklı şekilde kontrol etmeye çalışan öğretmenlerin bu yaklaşımları; öğretmen merkezli eğilimin olduğu geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ile öğrenci merkezli eğilimin olduğu çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı olarak bilinmektedir (Kaya, 2008).

2.2.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında iş, daha çok öğretmene düşmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen merkezdedir. Öğrencilerden beklenen öğretmen tarafından belirlenen sınıf kurallarına uymaktır. Sınıf içinde geçirilen zamanda ve gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmen aktif, öğrenciler ise pasif durumdadır. Kalıplaşmış öğretmen öğrenci ilişkileri mevcuttur. Sınıf kuralları oldukça katı ve öğretmen tarafından belirlenir. Sınıfın eğitim amaçlarının ve sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin katılımına ihtiyaç duyulmaz. Öğretmen tarafından belirlenen ve doğru olduğu düşünülen, değişmesi gerektiğinde de sadece onun değiştirebileceği kurallar tartışılmaz. Her öğrencinin farklı olabileceği dikkate alınmaz (Demirtaş, 2009).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında, dışsal bir disiplin anlayışı hâkimdir. Tek bir doğru vardır. Bu tek doğru ise sınırlı sayıdaki kitaplardadır. Sınıfta onları temsil eden de öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin her dediği doğrudur ve gereği yapılmalıdır. Bunu yapmayan öğrencilere gerekli cezalar verilmelidir. Bu durumda öğrenciye düşen görev; söylenen ve istenilenleri aynen yapmak, tekrarlamak, bilgileri hıfz etmek, ezberlemektir (Yılman, 2006). Geleneksel sınıf yönetiminde tüm otorite öğretmendir. Öğrenciler bu otoriteye ve otoritenin koyduğu kurallara kayıtsız uymak zorundadırlar. Kurallar katı olarak işletilir ve harfiyen uyulması gerekir (Babaoğlu & Yıldırım, 2011).

Ülkemizde davranışçı yaklaşım doğrultusunda, sınıf yönetiminde geleneksel yöntemler yıllarca kullanılmıştır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşımı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akar, Erden, Tor & Şahin, 2010).

2.2.2.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Eğitim alanında gerçekleşen yeniliklere bağlı olarak sınıf yönetimi yaklaşımlarında da yenilikler hâkim olmaya başlamıştır. Bunların bazılarını; baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezliiden öğrenci merkezliye yönelim şeklinde saymak mümkündür (Gündoğdu, 2007). Çağdaş sınıf yönetiminde öğretmen dersinin değil, öğrencisinin öğretmeni olmalıdır. Onu merkez olarak kabul etmeli, onun ilgi ve kabiliyetini dikkate almalıdır. Öğretmen öğrencinin ilgi, alaka ve yeteneklerinin farklı olabileceğinden hareketle başarılı olmak istiyorsa onları her yönden tanımaya çalışmalı ve hareket tarzını bu noktadan belirlemelidir. Bu bilgilere hâkim olan öğretmenin başarılı olması kolaylaşacaktır (Aktepe, 2005).

Çağdaş sınıf yönetiminde merkezde öğrenci vardır. Etkinlikler öğrencilere göre düzenlenir. Sınıfı tek başına değil bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Öğretmen, okul içindeki ve çevredeki olanaklardan en uygun biçimde yararlanmalıdır (Aydın, 2017).

2.2.3. Sınıf Yönetimi Profilleri

Eğitim-öğretim etkinliklerinin sınıf içinde düzenlenmesinden sorumlu olan öğretmenler, birbirinden farklı sınıf yönetimi profilleri tatbik etmektedirler. Daha çok otoriter, taktir edilen, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri tercih edilmektedir (Ekici, 2012).

2.2.3.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Profili

Otoriter sınıf yönetimi profilinde öğretmen oldukça disiplinlidir. Öğretmenin sınırlamaları sebebiyle öğrenciler rahat hareket edemezler. Bu profilin uygulandığı sınıfın özellikleri şunlardır: (Ellet & Masters, 1978; Hepburn, 1983; Kris, 1996b; Moore, 1989; Nakamura, 2000'dan akt. Ekici, 2004).

- Öğrencilerin düzgün oturmaları yönünde sık sık uyarıda bulunulur. Öğrenciler ders başladıktan itibaren dersin bitimine kadar bulundukları sıradan genellikle kalkmazlar. Sıraların ve masaların oldukça düzgün görüldüğü göze çarpar.
- Öğrencilere kolay kolay izin verilmez. Derse geç kalanlara ise müsamaha gösterilmez.
- Güçlü disiplin sayesinde eleştiride bulunmayan, uyumlu öğrenciler ortaya çıkmıştır. Kurallara uymayanların ise problemlili davranışları disiplin kurulunda çözülmeye çalışılır. Öğrencilerin kurallara uymaları, uyarıları dikkate almaları beklenir. Ancak kurallar konusunda soru sormamaları tercih edilir.
- Olağanüstü durumlarda, öğrencilerin dikkatli olmaları gerektiği ile ilgili olarak işaretler ya da uyarılar verilmez.
- Genellikle öğrenciler ödüllendirilmez.
- Okul gezileri veya benzeri faaliyetler düzenlemek için pek çaba gösterilmez. Genel olarak bu tip etkinliklerin öğrencilerin öğrenme durumlarına olumsuz tesir edeceği düşünülür.
- Bir öğrencinin ihtiyacı olan bilgileri yalnızca öğretmeninden ve dersi iyi dinleyerek öğreneceği fikri mevcuttur.
- Böyle bir sınıfta eğitim gören öğrenciler, derse katılma şevki duymazlar. Fakat sınıf içinde yapılan faaliyetlere gönüllü olarak katılmak zorunda olduklarının farkındadırlar. Öğrencilere sadece hangi etkinliği ne zaman yapmaları gerektiği aktarılır.
- Sınıf kararlarını genellikle öğretmen verir. Öğrencilerin söz hakkı olduğu söylenemez.

2.2.3.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili

Öğretmenin öğrenci üzerinde kontrolleri ve sınırlılıkları bulunur. Elbette bu durumun akla uygun sebepleri bulunmaktadır. Öğretmen genellikle öğrenciyi cesaretlendirir. Takdir edilen sınıf yönetimi profili için aşağıdaki özellikleri sıralayabiliriz: (Kris, 1996'dan akt. Ekici, 2004).

- Öğretmen kuralların sebepleri konusunda açıklamalarda bulunur. Örneğin bir öğrenci sınıfın düzenini bozarsa kibarca uyarılır ancak azarlanmaz. Önemli bir sorun ortaya çıkarsa didiplin kuralları devreye girer.

- Sınıf ortamı iletişim konusunda sorunsuz olduğu için öğrenciler rahatlıkla önerilerini sunabilirler. Eleştiride bulunup kendilerini ifade edebilirler.
- Öğretmen öğrencilerine karşı oldukça anlayışlı ve sıcak tavırlar sergiler.
- Eğitim-öğretimle ilgili etkinliklere yönlendirme yapılmaktadır. Yapılan ödevlere öğrenciyi olumlu yönde etkileyecek notlar verilir. Bunun yanında ödül uygulaması yerinde kullanılır. Öğrencilere proje ve diğer çalışmalarında rehberlik yapılır.

2.2.3.3. Başboş Sınıf Yönetimi Profili

Başboş sınıf yönetimi profilinde öğretmenin öğrencilerden pek talebi yoktur. Hatta öğrencileri kontrol etmeye yönelik pek çaba göstermezler. Öğrencilerin düşündüklerini yapmakta serbest bir ortam buldukları söylenebilir. Öğrencilerin tepkileri ve davranışlarını kabullenmiş olan öğretmen izleyici olma taraftarıdır. Genel olarak başboş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır: (Kris, 1996; Moore, 1989; Woolfolk ve Nicolich, 1980'dan akt. Ekici, 2004)

- Öğrenciye ender olarak hayır denilen bu sınıf yönetimi profilinde kesinlikle öğrencilerin duyguları incitilmez. Bu sebeple, kuralların uygulanması hususunda zorlama yapılmaz. Öğrenci sınıf düzenini bozacak bir davranış sergilerse bu durumun öğrencinin dikkatsizliğinden kaynaklandığı düşünülür ve pek önemsenmez.
- Eğer bir öğrenci dersin işlenişine engel olmaya çabalarsa iyi niyetle derse birşeyler eklemek istediği düşünülür.
- Öğretmenin sürekli disiplin uygulayamadığı bir sınıf yönetimi profilidir.
- Öğretmenlerin öğrencileriyle epey yakın oldukları ve onlara oldukça değer verdikleri gözlenir. Bazı durumlarda sınıf içi kararlar alınırken akademik bilgiler yerine öğrencilerin duyguları dikkate alınır.
- Sınıf dışında bile öğrencileriyle iletişim halinde olan öğretmenler onların arkadaşı olmayı uygun görmektedirler.
- Bu profilin uygulandığı sınıflarda son derece esnek bir ortam olduğu için öğrencilerin sosyal anlamda kabul edilebilir davranışları öğrenmeleri oldukça zordur. Çünkü öğrenciler diledikleri taktirde herşeyi elde edebileceklerini düşünürler.
- Öğrencilerin çoğu zaman istenilen motivasyona sahip olmadıkları görülür.

2.2.3.4. Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili

Öğretmenin öğrencilere karşı duyarsız davranışlar sergilediği bu profilde, öğretmenin sınıfa pek katılmadığı ve öğrencilerden beklentisinin olmadığı dikkat çeker. Başboş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın genel özellikleri şunlardır: (Kris, 1996'dan akt. Ekici, 2004)

- Öğretmen öğrenci üzerinde herhangi konuda baskı kurmaz. Bu yüzden sınıf içi çalışmaların, yapılan hazırlıkların anlamsız olduğunu düşünür. Bunun yanı sıra gezi ve projelerin öğrencilerin bitmek bilmez merakını sona erdireceğini belirtirler.
- Ders araç ve gereçlerini hazırlamak için zaman hazırlamazlar. Zaten ellerinde olan materyali senelerce kullanmayı uygun görürler. Ders planı konusunda da aynı şekilde düşündükleri için aynı planla uzun süre idare edebilirler. Çünkü bu öğretmenlerin gözünde hergün her ders saati ve her öğrenci birbirinin aynıdır.
- Öğretmenler, sınıf disiplini ve öğrencilere güven sağlama yeteneğinden yoksundurlar. Disiplin konusunda sınıftan pek istekleri bulunmaz.
- Bu profili benimseyen öğretmenler daha çok zaman öldürecek ve böylece ders süresini dolduracak davranışlar sergilemeyi tercih ederler. Böylesine başboş, ilgisiz bir ortamda öğrenciler kendi başlarının çaresine bakmak zorundadırlar.
- Öğrencileri motive edecek hiçbir şey yapılmaz.
- Ders anlatımını ilk 20 dakikada yapan öğretmen öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak görsel çalışmaları, film gösterilerini sadece zamanı geçirmek amacıyla kullanırlar.
- Ders anlatımında sonra zaman kalmışsa öğrenciler sessizce konuşmaları veya çalışmaları için serbest bırakılır. Öğretmeni rahatsız etmedikleri sürece bu öğretmen öğrencilerin nele yaptığıyla ilgilenmez. Öğretmen ilgisiz olduğu için öğrenciler kendi eğitimlerinden sorumludur.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, sınıf yönetiminde öğrenciye bakış açısı öğretmenin sınıfı yönetme davranışıyla doğrudan ilişkilidir. Geleneksel ve çağdaş yaklaşım öğretmenlere rehber olmanın yanında farklı bir bakış açısı da sunarken sınıf yönetimi profillerinde öğretmenlerin kendi kişiliklerine uygun davranışlar ortaya koydukları dikkat çeker Bu

sebeple öğretmenlerin kişilik tiplerine göre birbirinden farklı sınıf yönetimi profilleri karşımıza çıkmaktadır (Ekici & Kurt, 2014).

2.3. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda önemi daha da anlaşılmaya başlanan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) hakkında yurt içinde gerekse yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların daha çok ABD kaynaklı olduğu fakat son yıllarda Avrupa ülkeleri, Singapur, Kanada ve Avustralya'da da yaygınlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar arasında İngilizce öğretim elemanlarının TPAB yeterlilikleri ve Sınıf Yönetim Profillerini bir arada araştırma konusu yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatür taraması sonucu yapılan diğer çalışmalar arasında önemli olarak görülenler aşağıda sunulmuştur:

2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ekici (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırmanın sonucunda sınıf yönetimi konusunda, öğretmenlerin öz-yeterlik inancı yüksek olduğunda, bunu sağlamakta daha başarılı ve etkili olacakları sonucuna varılmıştır.

Burç'a ait (2006) çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin müfettiş görüşlerinin, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlgar (2007), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz hissettikleri durumların belirlenmesi için 766 öğretmen ile tarama modelinde bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda, sınıf yönetimi becerileri puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Akdeniz'in (2009) araştırmasının temel amacını ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ilköğretim okulları idareci görüşlerini belirlemek ve bu konuda öneriler getirmek oluşturmaktadır. Bu bağlamda 254 sınıf öğretmeni üzerinde anket uygulanmış

olup araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin uygulama düzeyine ilişkin yönetici algılarının yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Keskin'e ait (2009), doktora tezinde, liselerdeki öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Şahin ve Altunay (2011) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları" konulu çalışmalarını İzmir'in 12 ilköğretim okulunda görev yapan 198 öğretmen üzerinde uygulamışlardır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları ve bu davranışların öğretmenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak şekillendiğini belirlemek olup veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin kıdemlerine, cinsiyetlerine ve branşlarına göre gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Canbolat'ın (2011) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) ölçülerek aynı adayların düşünme stillerinin saptanması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, temel araştırma niteliğinde bir çalışma olup araştırmanın verileri "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" ve "Sternberg-Wagner Düşünme Stilleri Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme şekilleri bir bütün olarak ele alındığında cinsiyet, sınıf ve bilgisayara sahip olup olmama durumuna göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Mutluoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre öğretim stilleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modelinin bileşenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bilici (2012) tarafından yapılan doktora tezinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve TPAB öz-yeterlik düzeylerinin bir eğitim-öğretim yılı boyunca olan değişimlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, TPAB'ın bileşenleri kapsamında incelendiğinde; 27 öğretmen adayının TPAB'ın teknolojinin entegre edildiği fen ve teknoloji öğretim programı bilgisi bileşenine yönelik bilgilerinin tamamen yeterli olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının TPAB'a

yönelik öz-yeterlik düzeylerinde ise 27 öğretmen adayının güz döneminin başlangıcına göre güz dönemi sonunda öz-yeterlik düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Kurt (2012) tarafından yapılan doktora tezinde, İngilizce öğretmen adaylarının özel bir çalışma yoluyla Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin gelişimini araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 22 öğretmen adayı oluşturmuş olup sözü edilen adaylar 12 hafta süren tasarım çalışmasına katılmışlardır. Nicel veriler öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin çalışmanın sonunda anlamlı şekilde geliştiği sonucunu vermiştir. Nitel veri ise, çalışma ilerledikçe, öğretmen adayları Alan Bilgisi, Pedagoji Bilgisi ve Teknoloji Bilgisi arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurduklarını göstermiştir.

Sarı (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, özel ve devlete bağlı okulların İngilizce sınıflarındaki sınıf yönetimi hakkında öğretmen görüşleri araştırılmış olup örneklem olarak 25 İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 25 ilköğretim ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre deneyim sahibi öğretmenlerin sınıf kurallarına daha bağlı olduğu yenilerin ise biraz daha esneklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Kurt, Ekici ve Aksu (2013) tarafından yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bu araştırmaya toplam 297 öğretmen adayı katılmış olup sonucunda öğretmen adaylarının en çok takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2013) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının TPAB tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada veriler, Türkçeye uyarlanan “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik bilgileri, alan bilgileri, pedagojik alan bilgileri, teknolojik alan bilgileri, teknolojik pedagoji bilgileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gündoğmuş'un (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) ölçülmesi, aynı adayların öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, TPAB ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bal ve Karademir (2013) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi” başlıklı çalışmanın örneklemini 171 öğretmen meydana getirmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik bilgi konusunda kendilerini yüksek derecede yeterli buldukları, fakat teknolojik bilgi konusunda az derecede yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

Yüksel’in (2013) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 543 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmış olup; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak mezun olunan okula ve sınıf mevcuduna göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Akman (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlik algı düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiş olup araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre, öğretmen adaylarının TPAB algıları, bölgelere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının pedagoji bilgileri ile alan bilgileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerine etkisini belirlemek üzerine yapılan çalışmada Özbek (2014), öğretmenlerin büyük oranda kendilerini yenilikçi, sorgulayıcı ve lider gördüklerini TPAB konusunda ise ileri düzeyde gördüklerini tespit etmiştir. Bunun yanında cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim amaçlı internet ve bilgisayar kullanımı gibi değişkenlerin TPAB yeterliği üzerine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Çiftçi (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları, demokratik tutumları ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Bursa ili merkez ilçelerinde bulunan 30 farklı ilkokulda görev yapan 694 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Otoriter sınıf yönetim tarzına sahip öğretmenlerin eğitim hakkına, başıboş sınıf yönetim tarzına sahip öğretmenlerin

dayanışma ve özgürlük hakkına, takdir edilen sınıf yönetimi tarzına sahip öğretmenlerin özgürlük, dayanışma ve eğitim hakkına, aldırılmaz sınıf yönetim tarzına sahip öğretmenlerin ise eğitim hakkı ve dayanışmaya önem verdikleri tespit edilmiştir.

Saraç (2015) tarafından yapılan çalışmada Türk İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile, derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırma ile Türk İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine sahip oldukları ve bu öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kula (2015) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği” başlıklı çalışmasının bulgularına göre, öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme, internete düzenli erişim imkânlarının olup olmamasına ve interneti kullanma zamanına göre değiştiği tespit edilmiştir. Bunun yanında interneti kullanma amaçlarına, cinsiyete ve pedagoji bilimiyle ilgili aldıkları derslere göre ise herhangi bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Önal ve Çakır (2015) tarafından yapılan, “Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine ilişkin özgüven algıları” başlıklı çalışmada ise eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik özgüvenlerini farklı değişkenler çerçevesinde incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada örnekleme eğitim fakültelerindeki 329 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Güven Ölçeği (TPABÖGÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPAB özgüvenlerine ilişkin algılarında bölüm ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılığın meydana geldiği, fakat cinsiyet ve eğitim durumlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altunoğlu’nun (2018) çalışmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin; teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerini, teknolojiye yönelik tutumlarını, TPAB düzeylerinin ve teknolojiye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini saptamak ve TPAB seviyeleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin bulunması amaçlanmıştır. Veriler “TPAB Ölçeği” ve “Teknoloji Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeylerine

cinsiyet açısından bakıldığında; TPAB ölçeğinin genelinde ve TP, PB, TPB, TAB, PAB, TPAB alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Niess (2005) tarafından yapılan çalışmada ise teknoloji unsurunun öğrenme ve öğretmeye dâhil edildiği bir öğretmen yetiştirme programı ve bu programa katılanların TPAB seviyelerindeki ilerleme bir yıl boyunca incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 22 lisans mezunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmen yetiştiren programların aday öğretmenlerin teknoloji bilgileri ile konu alan bilgilerinin beraber etkileşimini sağlamada onlara yardımcı olmanın gerekliliği ve önemi belirtilmiştir.

Suharwoto (2006) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bir yıl süresince TPAB'larında meydana gelen değişimi gözlemiş, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının TPAB'lerini geliştirmeleri için fırsat sağlayan bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğretmen adayları mikroöğretim yöntemi kapsamında akran değerlendirmenin olumlu yönleri olmasına karşın, gerçek sınıf ortamına göre arkadaşlarının öğretim sürecindeki davranışlarını gerçekçi bulmamışlardır.

Foxworthy (2006) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ve sınıf yönetimiyle ilişkili öğretim yöntemlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim okulu üçüncü sınıflarından dört öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olarak yapılmış. Veriler gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların, sınıf yönetimi ile ilgili saygı ve öğrencilerin ihtiyaçlarının ilk sırada yer aldığını belirttikleri araştırmada; sınıf yönetimine ilişkin inançlarını, yaşam deneyimleri, mesleki anlamda yapmış oldukları okumalar ve mesleki gelişimleri doğrultusunda oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar sınıf yönetimine ilişkin inançlarının ve stratejilerinin öğretmenliğe başladıktan sonra değişme uğradığını belirtmişlerdir.

Huang (2007), çalışmasında ortaokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi etkililiğini anlamak ve sınıf yönetimi tercihleri hakkındaki duyarlılıklarını belirlemek amacıyla 294 öğretmene ve 1624 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi etkililiği hakkında oldukça duyarlılık gösterdikleri, değer yönetimi konusunda yetersiz oldukları, cinsiyet bazında ele alındığında kadınların erkeklerin lehine

anlamalı bir farklılık gösterdikleri ve 30 yaşın üzerindeki öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada daha tecrübeli olduklarını belirtmiştir.

Hammond (2007), araştırmasında öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları dersler, öğretimle ilgili düşünceleri ve devlet okullarındaki davranış yönetimi uygulamaları üzerine yapmış oldukları gözlemler hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Araştırmada farklı sınıflarda eğitim görmekte olan 48 öğretmen adayı ile çalışılmış, veri toplama aracı olarak ise yansıtıcı günlükleri kullanılmıştır. Adaylardan gözlem yapmaya gittikleri sınıflardaki davranışsal beklentileri, yapılan uygulamaları ve bu uygulamalardan hangilerini daha sonra kendi sınıflarında uygulayabilecekleri konusundaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, geniş kapsamlı öğrenme ortamlarında sosyal adaleti sağlama ve tüm çocuklara eşit davranma gibi öğretmenlik eğitiminde geliştirilen fikirleri içselleştirdikleri, büyük çoğunluğunun üniversitede almış oldukları dersler doğrultusunda farklı bakış açıları geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Guzey ve Roehrig (2009) tarafından yapılan çalışmada sorgulama temelli öğrenme yoluyla teknoloji destekli fen öğrenme mesleki gelişim kursunun, öğretmenlerin TPAB gelişimleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda bu kursun, öğretmenlerin TPAB gelişimlerine olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında tüm öğretmenlerin bilgisayarla ilgili problemler çıktığında sınıf yönetimini sağlamada zorlandıkları tespit edilmiştir.

Yaptıkları araştırmada eğitimcilerin bilgi, inanç ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkileri dikkate alan So ve Kim (2009) TPAB kavramını farklı yorumlayarak iki tür TPAB ortaya atmışlardır. Benimsenen TPAB, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine teknolojiyi etkili bir şekilde nasıl uyarlayacağına ilişkin bilgilere ve teknolojiyi kullanmaya ilişkin becerilere yer verirken, uygulanan TPAB ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine teknolojiyi etkili bir şekilde entegre etmeye ilişkin sahip olduğu bilgi ve inançlarını sınıf ortamına aktarabilmesi şeklinde belirtilir (So & Kim, 2009).

Spickler vd. (2009) yaptıkları nitel durum çalışmasında bir grup öğretmen, teknolojiyi ders öğretimlerine uyarlayarak planlar hazırlamışlardır. Ortaya çıkan sonuçlara göre; TPAB modeli yalnızca öğretmen eğitiminde gelişmekte olan bir yaklaşım değil aynı zamanda öğretmenlerin TPAB'nin değerlendirilmesinde güvenilir bir yöntemdir.

Lin (2009), ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiği ve öğretmen etkenliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı “Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkililiği ve Öğretmen Etkenliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmasında 697 öğretmene anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre etkili sınıf yönetimiyle ilgili kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Schmidt vd. (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin TPAB yeterliliklerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi toplam 124 öğretmen adayından oluşmuş olup elde edilen bulgular sonucunda, adayların TB, PB, AB ve TPAB bileşenlerindeki yeterlilik seviyelerinin ön testte almış oldukları sonuçlara göre son testlerinde anlamlı yönde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Geliştirilmiş olan bu ölçek öğretmen adaylarının TPAB ile ilgili bir öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlamaktadır. Bu yüzden daha önce yapılmış olan birçok ölçeğe göre farklılık göstermektedir.

Archambault ve Crippen (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin TPAB çerçevesinde açıklanmış olan teknoloji, pedagoji, alan ve her birinin birleşiminden meydana gelen bilgilerini ölçmek ve yeterliliklerini tespit etmek hedeflenmiştir. Çalışmanın örneklemini ise 596 öğretmen oluşturmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin pedagoji, alan ve pedagojik alan bilgileri yüksek bulunmuş, ama bu bilgilere teknolojik bilginin de dâhil edilmesiyle öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Dört öğretmen adayının ilköğretim okullarındaki ders anlatımlarını gözlemleyen Jaipal ve Figg (2010) teknolojinin etkili entegrasyonu için bir model önermişlerdir. Araştırmacılar TPAB eksikliğinin, dersin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini açıklayıp üniversitede teknolojinin entegre edildiği örnek uygulamaların ve sınıf yönetimi stratejileri hakkında öğretmen adaylarına verilecek olan derslerin bu uyumu gerçekleştirmede önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımının yaygınlaştığını fakat bu entegrasyonun kalitesini ölçmek için kullanılan araçların yeterince olmadığını belirten Harris, Grandgenett ve Hofer (2010), bu amaca yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeye çalışmışlardır. 16 öğretim üyesine uygulanan bu çalışmanın sonucunda geliştirilen rubriğin; hem der hem de ünite planlarına yapılan teknoloji entegrasyonun kalitesini değerlendirmede faydalı olacağı savunulmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ilişkileriyle ilgili belli pedagojiler hakkında öğretmen adaylarının algılarındaki değişimi inceleyen Hechter (2012) kullandığı nitel durum çalışması ile özel öğretim yöntemleri dersi öğretmen adaylarının daha önce görmedikleri teknolojileri görmelerini sağlamıştır.

Wilson (2012), çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede okul yöneticilerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç okul yöneticisi ve mesleğe yeni başlayan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmış olup araştırma sonucunda öğretmenlerle yöneticilerin öğretim desteği ve mesleki gelişim temaları hakkında ortak algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

Handal vd. (2013)'a ait olan çalışmada, Avustralya, Yeni Güney Galler Eyaletindeki 280 matematik öğretmeni arasında ortaöğretimde matematik öğretiminde teknoloji, pedagoji ve içeriğin entegrasyonu araştırılmıştır. Çalışmada, TPAB-M adlı 30 maddelik bir ölçeğin uygulanması esas alınarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli benimsenmiştir. Ölçek üç temel teorik temelden oluşmaktadır: Teknolojik Alan bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB). TPAB-M puanları, öğretmenlerin çeşitli matematik eğitim hedefleri boyunca teknolojik becerileri için sağlıklı bir standartı önermektedir. Bununla birlikte, çalışmanın teknolojinin öğretime ve öğrenmeye entegrasyonunu ciddi biçimde engelleyen bir dizi öğretici, müfredat ile ilgili ve örgütsel faktörleri belirlediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çalışma yeni öğrenme teknolojilerinden yararlanmak için, öğretmenlerin çevrimiçi araçlar, mobil öğrenme araçları, etkileşimli yazı tahtaları ve dijital öğrenme kaynakları hakkında eğitilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Jang ve Tsai (2013) tarafından yapılan çalışma fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri hakkında nicel bir yaklaşımla bilgi sunmaktadır. Bu çalışmada, bir bağlam içerisinde kullanılmış olan TPAB modelini kullanan fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB'lerini araştırmak amaçlanmıştır. Hizmetiçi eğitimdeki öğretmenlerin TPAB'leri ile diğer faktörler arasındaki ilişki de aynı zamanda incelenmiştir. Tayvan'ın farklı bölgelerinden rastgele seçilen fen bilgisi öğretmenlerine TPAB anketi posta yoluyla gönderilmiştir. Faktör analizi için toplamda 1292 adet ortaokul öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu cinsiyetlerine ve kıdem durumuna göre ortaokul fen bilgisi

öğretmenlerinin TPAB'lerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve cinsiyet ile kıdem durumunun bu öğretmenler için etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Lin vd. (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB algıları ve onların öğretimde teknolojiyi uygulama durumları araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 222 öğretmen ve öğretmen adayı oluşturmuş olup araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bayan öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerinde kendilerine ait olan özgüven, erkeklerin özgüvenine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bayan öğretmenlerin teknolojik bilgisindeki özgüvenlerinin erkeklere göre düşük olduğu anlaşılmıştır.

Olatoye vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tarafından kullanılan eğitsel materyallerin kullanım stratejileri araştırılmıştır. Sınıf yönetimi, öğretim materyallerinin hazırlanması ve bunların işlenmesi incelenmiştir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, derslerin organizasyonunda ve sunumunda, bütün öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye dâhil olduğu bir beceridir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmada büyük ölçüde bir tanışıklıkları olduğu fakat onları güçlkle kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın sonucu öğretim materyallerinin etkili sınıf yönetimine önemli derecede katkıda bulunduğunu ispatlamıştır.

İnce ve Horzum (2015) tarafından yapılan çalışmada, Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterlik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Fransa'da görev yapan 65 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterlik algılarını ölçmek üzere bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, Fransa'da iki dilli çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin TPAB'ne yönelik özyeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu fakat öğretmenlerin alan bilgileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik öz-yeterlik algılarının ise pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterlik algılarından anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen araştırmalarda TPAB modellerine ait çalışmaların günümüzde arttığı gözlenmiş olup TPAB'ın tanımlanması ve genel çerçevesinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmaların yanında son yıllarda Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi'nin kavramsal yönünü sorgulayan çalışmalar da yapılmıştır. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının TPAB

bilgilerini ölçmek üzere yapılan araştırmaların yanında öğretmenlerin TPAB gelişimlerine yer veren araştırmalar da bulunmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalar temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel ve nitel araştırma olarak ikiye ayrılır. Olayları anlama ve açıklama çabası temelinde araştırmacıları yönlendiren bir bakış açısı vardır. (Büyüköztürk vd., 2015). Nicel veri anketler ya da psikolojik testlerde olduğu gibi genellikle kapalı uçlu cevaplar içerirken, nitel veri önceden belirlenmiş cevapların olmadığı açık uçlu bir yapıdadır (Creswell, 2016). Araştırmanın sonuca ulaşması konusunda sadece nicel veya sadece nitel yöntemleri kullanmanın yetersiz kalacağı, tam cevap alınamayacağı durumlarda nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak analizler yapılabilir. Bu yaklaşımda temel ilkeye göre, araştırmacılar nitel ve nicel yöntemleri, yaklaşımları, süreçleri, kavramları ve diğer unsurları bilinçli ve stratejik bir şekilde birbirini tamamlayan güçlü yanlarını ve birbiriyle örtüşmeyen zayıf yönlerini de kapsayan ayrıntılı bir desen oluşturacak şekilde bir araya getirmeli ya da bütünleştirmelidir. (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar ise ayrı ayrı göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinden nicel araştırma deseni olarak betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Fraenkel & Wallen, 2014). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (McMillan, 2003). Durum çalışması deseninde belirli bir duruma ilişkin olan

etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da TBAB konusunda bilgi sahibi olan İngilizce öğretim elemanlarının algı düzeylerinin ne durumda olduğu tespit edilerek, bu konu hakkındaki görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Ankara il merkezinde bulunan devlet üniversitelerinin İngilizce öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme metodu ile seçilen 268 İngilizce öğretim elemanından meydana gelmektedir. Veri toplama gücü nedeniyle, bu araştırmaya çalışmanın başladığı zaman zarfında Ankara’da bulunan toplam altı devlet üniversitesi dâhil edilmiştir. Bunlar; Ankara Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’dir. Çalışmaya dahil edilen bu üniversitelerin hepsinin ortak özelliği; hem Yabancı Dil Yüksekokullarına sahip olmaları hem de İngilizce Anabilim Dallarının olmasıdır. Ulaşılan ve toplam İngilizce Öğretim Elemanı sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Dâhil Edilen İngilizce Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Ulaşılan	Toplam
Ankara Üniversitesi	37	147
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	12	41
Gazi Üniversitesi	58	168
Hacettepe Üniversitesi	51	157
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	89	268
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	21	95
Toplam	268	876

Örneklem üzerinde çalışmanın üç temel nedeni vardır. Bunlar:

- Maliyet güçlükleri,
- Kontrol güçlükleri ile
- Etik (moral) zorunluluklardır (Karasar, 2016)

Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce, seçilen devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokul Müdürlüklerinden ve İngilizce Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı Başkanlıklarından öncelikle gerekli bütün yasal izinler mevzuata uygun olarak alınmıştır. Alınan izin belgeleri EK-E’de sunulmuştur. Öğretim Görevlilerinin ders programları temin edildikten sonra tek tek her öğretim elemanına ulaşılmaya çalışılarak gönüllü olanlarla çalışma yapılmıştır. Tablo 2’de üniversitelerdeki örnekleme yer alan İngilizce öğretim elemanlarına ilişkin değişkenlerin frekans ve yüzdelik değerleri belirtilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Yer Alan İngilizce Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Fakülte	Fen-Edebiyat	104	38,8
	Eğitim	164	61,2
	Toplam	268	100,0
Cinsiyet	Erkek	62	23,1
	Kadın	206	76,9
	Toplam	268	100,0
Unvan	Öğretim üyesi	29	10,8
	Öğretim görevlisi	50	18,7
	Okutman	168	62,7
	Araştırma görevlisi	21	7,8
	Toplam	268	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	94	35,1
	Yüksek lisans	112	41,8
	Doktora	62	23,1
	Toplam	268	100,0
Yaş	21-30 arası	57	21,3
	31-40 arası	105	39,2
	41-50 arası	77	28,7
	51 ve üzeri	29	10,8
	Toplam	268	100,0
Kıdem	1-10 yıl arası	92	34,3
	11-20 yıl arası	101	37,7
	21 yıl ve üzeri	75	28,0
	Toplam	268	100,0

Tablo 2'deki bilgilere göre araştırmada toplam 268 İngilizce öğretim elemanından veri toplanmıştır. Bu 268 kişiden % 38,8'i Fen-Edebiyat fakültesi mezunu ve % 61,2'si Eğitim fakültesi mezunudur. Cinsiyete göre bakıldığında ise, %23,1'ünün erkek %76,9'unun ise kadın oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların unvanlarına bakıldığında, öğretim üyelerinin %10,8, öğretim görevlilerinin %18,7, okutmanların %62,7 ve araştırma görevlilerinin ise %7,8 olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyleri açısından, lisans mezunları %35,1, yüksek lisans mezunları %41,8 ve doktora mezunları ise %23,1'lik bir orana sahiptir. 21-30 yaş arası olan katılımcılar %21,3'ünü, 31-40 yaş arası olanlar %39,2'sini, 41-50 yaş arası olanlar %28,7'sini ve 51 yaş ve üzeri olanlar ise 10,82'ini oluşturmaktadır. Kıdem göz önüne alındığında ise, 1-10 yıl arası çalışanların oranı %34,3, 11-20 yıl arası çalışanların oranı %37,7 ve 21 yıl ve üzeri çalışanların oranının %28 olarak tespit edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel veriyi birleştirme yaklaşımları, herhangi bir veri tabanında olduğu gibi, diğer veri tabanının doğruluğunu (geçerliğini) kontrol etmede kullanılabilir. Bir veri tabanı diğer veri tabanının açıklanmasına yardımcı olabilir ve bir veri tabanı diğer veri tabanından farklı türde soruları inceleyebilir (Creswell, 2016).

Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. Nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma için belirlenen öğretim elemanlarına yarı yapılandırılmış görüşme uygulaması yapılmıştır. Bu görüşmede kullanılmak üzere öğretim elemanlarının TBAB algı düzeylerinin ne durumda olduğunu tespit edebilmek için yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan görüşme soruları, Gazi Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine göre görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son halleri belirlenmiştir. Oluşturulan görüşme formunda sekiz açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme soruları EK-D'de sunulmuştur.

Nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama biçimidir. Bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde kullanılmaktadır. Görüşmeye katılanların sayısına göre, görüşmeler bireysel olarak veya grupta yapılabilir. Bireysel görüşme bir katılımcı ile gerçekleştirilir. Buna göre araştırmamızda her bir

öğretim elemanı ile ayrı ayrı randevu ayarlanarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadaki görüşmelerin yarı yapılandırılmış görüşme türünde gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur veya gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Yıldırım ve Şahin, 2006).

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırma konusu ile ilgili ön bilgilendirmeler yapılmış ve araştırmanın etik kuralları hatırlatılmıştır. Araştırmacının her bir soruya cevap vermesi için yeterli süre verilmiş ve her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin sıcak bir ortam çerçevesinde yürütülmesine çalışılmıştır. Böylece öğretim elemanlarının sorulara daha gerçekçi ve içtenlikle yanıt vermeleri sağlanmıştır. Her bir öğretim elemanı görüşme sorularına kendi yazılı yanıtlarını vermiştir. Öğretim elemanları yanıtlarını metne dökerken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Daha sonra bu yazılı metinler elektronik ortama hiçbir değişiklik yapılmadan aynen aktarılmıştır. Etik kurallar çerçevesinde araştırma bulgularında görüşme yapılan öğretim elemanının doğrudan ifadelerine yer verilirken katılımcı isimleri kodlama ile gösterilmiştir. Buna göre her bir öğretim elemanı için (Ö.E) harfleri kullanılarak kodlama yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada İngilizce Öğretim Elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Yine araştırmada sınıf yönetimi profillerini belirlemek için “Sınıf Yönetimi Profilleri Ölçeği” ve İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB bilgilerini ölçmek amacıyla ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada TPAB ölçeğinin kullanılmasının sebebi alanda sadece İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik bilgilerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı olmasındandır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

İngilizce Öğretim Elemanlarının demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmış olan ‘Kişisel Bilgi Formu’nda, öğretim elemanlarının unvanı, yaşı, cinsiyeti, fakültesi, eğitim düzeyi ve kıdemi (görev süresi) ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. ‘Kişisel Bilgi Formu’ EK-A’da sunulmuştur.

3.4.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği

Araştırmada kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği toplam 6 temel boyutu olan ve 50 maddeden oluşan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Bostancıoğlu (2014), tarafından (Technological Pedagogical Content Knowledge Questionnaire) özgün dili İngilizce olarak sadece İngilizce öğretimi alanına yönelik olarak geliştirilmiştir. Çalışmada ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır. Ölçek toplamda 6 bilgi türünü ölçmeyi amaçlamıştır. Bu bilgi türleri; teknoloji bilisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisidir. Ölçeği yanıtlayacak olan İngilizce öğretim elemanları her maddeye 1 ile 5 arasında değer verebilmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı Bostancıoğlu (2014) tarafından hesaplanmıştır. Ölçeğin altı alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı .81 ile .89 arasında bulunmuştur. Sonuçlar, İngilizce öğretimi alanında uygulanacak olan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Orijinalinde İngilizce hazırlanmış bu ölçek şimdiye kadar Türkçeye uyarlanmamıştır. Bu yüzden araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek İngilizce Öğretim alanından toplam dört uzman ile Eğitim Programları ve Öğretimi alanından toplam altı uzman tarafından incelenmiş ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği EK-B'de sunulmuştur.

Uygulanacak ölçeğin incelendiği kültür ile sonradan uygulanacağı kültür arasında önemli farklılıklar olduğu düşünülürse ölçeğin güvenirlik ve geçerliğinin yeniden sorgulanması gerekmektedir (Ercan & Kan, 2004). Bu çalışmada Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi Ölçeği'nin geçerliği aradan geçen süre dikkate alınarak doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin özgün formundaki modele göre test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapmadan önce, bazı sayıtların sağlanması gerekmektedir. Bu sayıtlar sağlandıktan sonra doğrulayıcı faktör analizine geçilebilir.

Ölçeğin geçerlik çalışması için özgün formundaki model yapısı göz alınarak DFA yapılmıştır. DFA yapmadan önce örneklemin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla KMO ve Barlett küresellik istatistikleri hesaplanmıştır (Leech, Barrett & Morgan, 2005). KMO testinde bulunan değer 0,50'nin altında olmaması örneklemin faktör analizine uygunluğunu (Tavşancıl, 2002) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olması şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2006; Field, 2009;

Tabachnick & Fidell, 1996).Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri 0,94 ve Barlett küresellik testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 11316,642$; $p = 0,00 < 0,05$). Bu sonuçlara göre örneklemin faktör çıkartmak için oldukça iyi olduğu sonucuna varılmıştır (Leech vd., 2005). Veri yapısında çok değişkenli uç değer olup olmadığını tespit etmek için Mahalanobis uzaklıklarına bakılmış çok değişkenli uç değer olmadığı görülmüştür. DFA' nin bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantı problemi için ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için bir diğer varsayım olan çoklu bağlantı sorunu, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiye dayalı bir problemdir. Eğer değişkenler arasındaki korelasyon 0,70 ile 1,00 arasında olursa çoklu bağlantı problemi var demektir. Ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek için maddeler arası basit korelasyona bakılmış ve 0,70' in üzerinde korelasyon değeri bulunmamıştır. Dolayısıyla ölçekteki maddeler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı anlaşılmıştır.

Bu sayıtların sağlanmasının ardından doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde model parametrelerinin tahmininde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları χ^2/sd , RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, CFI ve NNFI'dır. Hesaplanan χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0,90'dan yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise 0,05 dan düşük çıkması, model-veri uyumu için ölçüt değerler olarak kabul edilirler (Jöreskog & Sörbom, 1998; Marsh & Hocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI'nin 0,85'ten, AGFI nin 0,80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0,10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak verilmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Karşılaştırmalı uyum indeksleri olan CFI ve NNFI değerlerinin ise 0,95'in üzerinde olması çok iyi bir uyumu, 0,90-0,95 olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Teknoloji Pedagojik İçerik Bilgisi (TPAB) Ölçeği için kurulan modelin uygunluğuna ilişkin yapılan DFA uyum indeks değerleri ve sınır değerler Tablo 3'de gösterilmektedir.

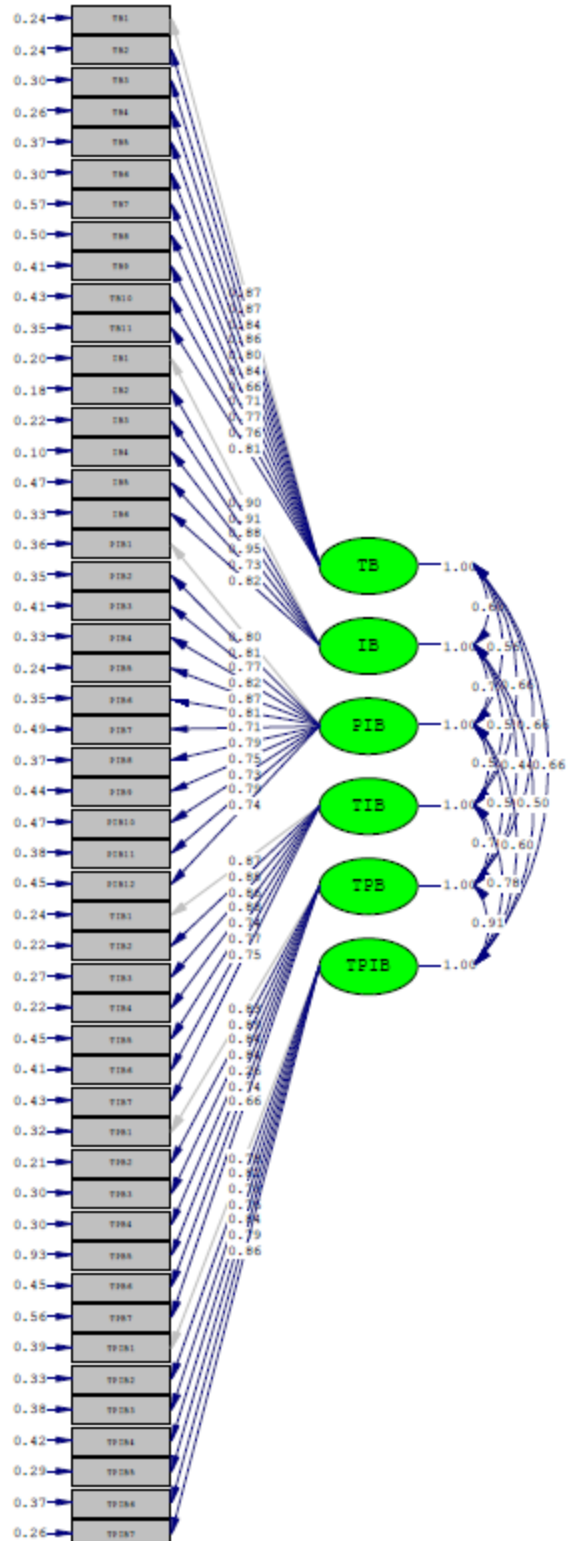
Tablo 3

TPAB Ölçeği Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Sınıf Yönetimi Ölçeği	Sınır Değerler
-----------------	-----------------------	----------------

χ^2/sd	1,49	≤ 5
RMSEA	0,04	$\leq 0,05$ veya $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
SRMR	0,05	$\leq 0,10$
GFI	0,86	$\geq 0,80$
CFI	0,99	$\geq 0,90$
NFI	0,97	$\geq 0,90$
NNFI	0,97	$\geq 0,90$

Tablo 3 incelendiğinde, RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul sınır değerlerinin oldukça altında olduğu görülmektedir. GFI değeri de kabul sınır değeri olan 0,80'den büyüktür. Benzer şekilde GFI değeri de 0,80 değerinden büyüktür. Ayrıca NFI ve NNFI değerleri de kabul sınır değeri olan 0,90'dan büyük bulunmuştur. Buna göre Tablo 3'teki model – veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin iyilik uyum değerlerinin ölçüt değerlerini karşıladıkları görülmüştür. Ölçeği oluşturan maddelerin TPAB örtük değişkenini ölçebildiği kabul edilmektedir. Ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim ve maddelerin faktör yük değerleri Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. TPAB ölçeğine ilişkin yol diyagramı (standart faktör yük değerleri)

Şekil 5 incelendiği zaman TPB5 maddesinin faktör yük değerinin 0,30'dan düşük ($\lambda=0,26$) ve hata varyansının ise 0,90'dan büyük ($\epsilon= 0,93$) olduğu görülmektedir. Fakat t değerleri incelendiğinde bu maddenin t değerinin 1.96'yı aşmadığı görüldüğü için ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Geriye kalan bütün maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda=0,30$ 'dan yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir maddeye ilişkin elde edilen hata varyans değerlerinin ise $\epsilon= 0,90$ 'dan düşük çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla maddelerin hata varyanslarının kritik değer olarak kabul edilen 0,90'dan düşük olması ve faktör yük değerlerinin de karşılaması gereken minimum değer olan 0,30'dan yüksek olması sebebiyle maddelerin ölçüm geçerliğinin sağlandığı yorumu yapılabilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Elde edilen tüm bu sonuçlara göre, ölçme modelinin ilgili veriye iyi ve yeterli düzeyde uyum sergilediğini ve modelde yer alan göstergelerin ilgili yapıları iyi temsil ettiklerini göstermektedir.

Ölçeklerin güvenirliklerinin hesaplanmasında genellikle Cronbach α katsayısı kullanılmaktadır. Fakat Cronbach α katsayısı, ölçme aracında yer alan maddeler paralel, eşdeğer veya eş biçimli olduğu zaman güvenirliği yansız olarak kestirmektedir. Güvenirlik hesaplamalarında test maddelerinin konjenerik (congeneric) ölçmeler olması durumunda ise α katsayısı yanlı güvenirlik kestirimleri vermektedir (Alwin, 1976; DeVellis, 2011; Feldt & Qualls, 1996; Jöreskog, 1971; Lucke, 2005a, 2005b; 2001; Zinbarg, Revelle, Yovel & Li, 2005). Açık bir şekilde ifade edilirse, ölçme sonuçlarının geçerliğinde kullanılan faktör analizinde, maddelere ilişkin faktör yükleri eşit olduğu zaman bu tür maddeler paralel, eşdeğer ve/veya eş biçimli olarak adlandırılmaktadır. Bu maddeler ile yapılan α güvenirlik katsayısı gerçek güvenirliği vermektedir. Fakat ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri eşit değilse bu tür maddeler konjenerik madde olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda α güvenirlik katsayısı gerçek güvenirliğin altında değerler üretmektedir (Lucke, 2005a). Maddelere ait faktör yük değerlerinin ve özgül varyansların eşit olmadığı durumlarda Cronbach α yerine McDonald's ω güvenirlik katsayısının hesaplanması daha uygundur (Zinbarg vd., 2005). McDonald's ω güvenirlik katsayısı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmamış kestirimler kullanılarak hesaplanmaktadır. McDonald's ω güvenirlik katsayısı, faktöre ait maddelere ilişkin elde edilen faktör yükleri toplamının karesi, faktör yükleri toplamının karesi ile özgül varyansların toplamına bölünerek elde edilmektedir (Yurdugül, 2006).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmüştür. Bu yüzden TPAB ölçeğinin güvenilirliği için McDonald's ω güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. McDonald's ω güvenilirlik katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

TPAB Ölçeğinin McDonald ω Katsayıları

Faktör Adı	ω Değeri
Teknoloji Bilgisi	0,95
İçerik Bilgisi	0,94
Pedagojik İçerik Bilgisi	0,95
Teknolojik İçerik Bilgisi	0,93
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	0,90
Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi	0,92
Ölçek Toplam	0,98

Tablo 4 incelendiğinde bütün faktörlerden ve ölçeğin toplamından elde edilen ω güvenilirlik katsayı değerlerinin 0,90'dan yüksek olduğu görülmektedir. Kline (1999)'a göre, 0,80 güvenilirlik katsayısının ölçümlerin güvenilirliği için uygun olduğunu belirtmesine rağmen 0,70 değerinden yüksek olan değerlerinde güvenilirlik için yeterli olduğu görüşünü savunmaktadır. Buna göre ω değerlerinin oldukça yüksek güvenilir ölçümler sağladığı söylenebilir.

3.4.3. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

Araştırmada kullanılan sınıf yönetimi profili ölçeğinin verileri Kris Bosworth (1996) tarafından (Classroom Management Profile) hazırlanmış ve Ekici (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırma sınıf yönetimi profili türü için 5'li Likert tipinde toplam 12 maddeden oluşan ölçek, her sınıf yönetimi profili için toplam 3 madde içermektedir. Ölçeği yanıtlayacak olan İngilizce öğretim elemanları her maddeye 1 (kesinlikle aynı fikirde değilim) ile 5 (kesinlikle aynı fikirdeyim) arasında değer verebilmektedir. Her bir profilde soruları yanıtlayanlar en yüksek 15 ve en düşük 3 puan alabilmektedirler. Ölçeğin herhangi bir faktöründen almış olduğu yüksek puan, İngilizce öğretim elemanının söz konusu faktörle ilgili özelliğe yüksek seviyede sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, Ekici (2004) tarafından Türkçeye çevrilmiş, toplam 11

öğretmene anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Daha sonra öğretmenler tarafından anlaşılamayan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada toplam 56 öğretmene uygulanan ölçeğin genelini ve sınıf yönetimi profili türlerine ait Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Sınıf yönetimi profili ölçeğinin dört boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 0,78 ile 0,84 arası olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri ile sınanmıştır (Leech vd., 2005). Uygulanan testler sonucunda KMO değeri yüksek ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır [KMO=0,80; $\chi^2 = 562,667$; $p = 0,00 < 0,05$]. KMO değerinin 0,80 çıkması değişkenlerin faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Leech, Barrett & Morgan, 2005). Ayrıca elde edilen ki-kare χ^2 değerinin 562,667 ($p < 0,000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, veriler çok değişkenli normal dağılımdan gelmektedir. Veri yapısında çok değişkenli uç değer olup olmadığını tespit etmek için Mahalanobis uzaklıklarına bakılmış çok değişkenli uç değer olmadığı görülmüştür. Ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek için maddeler arası basit korelasyona bakılmıştır. Maddeler arasında 0,70'in üzerinde korelasyon değeri bulunmamıştır. Dolayısıyla çoklu bağlantı problemi olmadığı anlaşılmıştır.

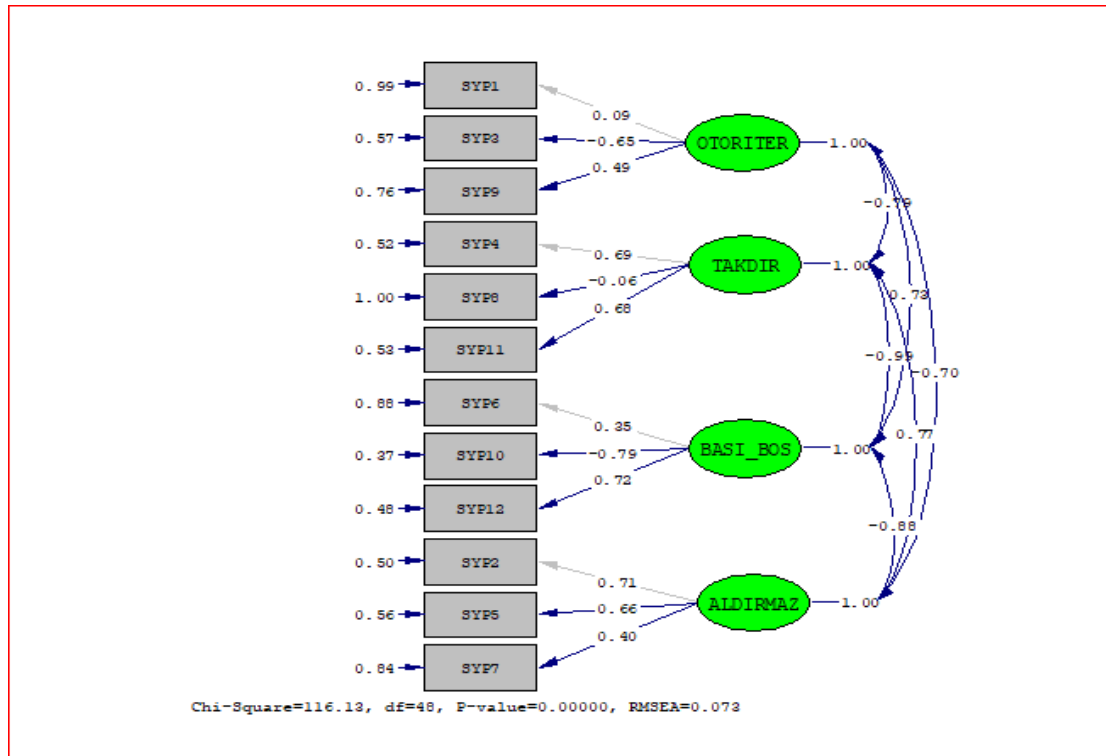
Bu sayıtların sağlanmasından sonra DFA' ya geçilmiştir. DFA' da model parametrelerinin tahmininde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Model-veri uyumunu değerlendirmek için χ^2/sd , RMSEA, SRMR, GFI, CFI, NFI ve NNFI indekslerinden yararlanılmıştır. Sınıf Yönetim Profili'ne ilişkin kurulan modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 5' te gösterilmektedir.

Tablo 5

Sınıf Yönetimi Ölçeği Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Sınıf Yönetimi Ölçeği	Sınır Değerler
χ^2/sd	4,05	≤ 5
RMSEA	0,07	$\leq 0,05$ veya $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
SRMR	0,07	$\leq 0,10$
GFI	0,90	$\geq 0,80$
CFI	0,95	$\geq 0,90$
NFI	0,92	$\geq 0,90$
NNFI	0,94	$\geq 0,90$

Tablo 5 incelendiğinde model – veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin iyilik uyum değerlerinin ölçüt değerlerini karşıladıkları görülmüştür. Ölçeği oluşturan maddelerin sınıf yönetimi örtük değişkenini ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir. Ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim ve maddelerin yük değerleri Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Sınıf Yönetimi ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli

Şekil 6'ya bakıldığında SYP6, SYP3 ve SYP10 maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,30'dan düşük çıktığı görülmektedir. Bu maddeler sırasıyla analizden çıkarılarak yeniden DFA yapılmıştır. Fakat her bir madde çıkarıldıktan sonra maddelere ilişkin faktör yük değerlerinde yine eksi değer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu maddelerin ölçekte önemli maddeler olduğu da göz önüne alınarak analizde kalmasına karar verilmiştir. Diğer maddelerin faktör yük değerleri $\lambda=0,30$ 'dan yüksek olduğu ve hata değerlerinin $\varepsilon=0,90$ 'dan düşük çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla maddelerin hata varyanslarının düşük ve faktör yük değerlerinin ise yüksek olduğu yorumu yapılabilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Elde edilen tüm bu sonuçlara göre, ölçme modelinin ilgili veriye iyi ve yeterli düzeyde uyum sergilediğini ve modelde yer alan göstergelerin ilgili yapıları iyi temsil ettiklerini göstermektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmüştür. Bu durumda söz konusu ölçümler, konjenerik ölçümler olarak adlandırılmaktadır. Konjenerik ölçümlerde özgül varyanslar da maddeler arası önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu durum, ilgili maddelerin ölçmeye çalıştıkları özelliği benzer düzeyde hatasız olarak ölçemediğine işaret etmektedir. Bu yüzden bizde sınıf yönetimi ölçeğinin güvenirliğinde McDonald's ω güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır (Zinbarg vd., 2005). Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Yönetimi Ölçeğinin McDonald ω Katsayıları

Faktör Adı	ω Değeri
Otoriter	0,65
Takdir Edilen	0,70
Başı Boş	0,82
Aldırmaz	0,83
Ölçek Toplam	0,78

Tablo 6 incelendiğinde otoriter faktörüne ilişkin elde edilen güvenirlik katsayısının kritik değerden biraz düşük olduğu fakat diğer faktörlere ilişkin güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Kline, 1999). 'Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği' EK-C'de sunulmuştur.

Nitel verilerin toplanması aşamasında her bir üniversiteden gönüllülük esasına göre öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. İngilizce öğretim elemanlarının Sınıf Yönetimi ve TPAB görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yazılı halde bulunan verilerin her biri satır satır okunarak bütüncül bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra elektronik ortama aktarılan görüşme formların her birinde anlamlı veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

3.5. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel verilerin anlamları dikkate alınarak kavramsallaştırılır ve ortaya çıkan kodlara uygun temalar tanımlanır. Bu yolla nitel veriler sayısallaştırılmış olur. Bu sayede sayısallaştırılarak oluşturulan nitel verilerin güvenirliliği artırılmış, yanlışlığı azaltılmış, karşılaştırma yapabilme olanağı kazandırılmış ve tekrar uygulanabilirliğine imkan sağlanmış olunur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Sayısallaştırılan verilerin geçerlik ve güvenirlilikleri yapılarak daha doğru sonuçlar elde edilmeye çalışılır. Nitel araştırmalarda “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda, elde edilen sonuçların dış geçerliği (genellenebilirliği, aktarılabilirliği) araştırma bulgularının iç geçerliği (inandırıcılığı), aynı çalışmanın başkaları tarafından tekrardan uygulanması durumunda benzer sonuçlarının çıkıp çıkmayacağı (iç güvenirlilik), araştırmanın birbirine benzeyen gruplarda yeniden yapılması durumunda aynı sonucun çıkıp çıkmayacağı (dış güvenirlilik) önemlidir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılığını) için görüşme formu oluşturulurken alan yazın taraması yapılarak konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve meydana getirilmiştir. İçerik analizinde temalar oluşturulurken ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Temalar ve temaları oluşturan kategorilerin kendi aralarındaki ilişkiler incelenmiş, ayrıca her bir temanın diğer temalar ile ilişkileri incelenerek çalışmada bir bütünlük sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin yapılanlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Nitel verilerin güvenilirliği içinse yapılan görüşmelerden üç tanesi seçilerek, bu görüşmelerdeki veriler iki araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır. Aynı temalar altında ayrı ayrı kodlamalar yapılarak görüş birliği Kappa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada görüş birliğini sağlamak için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Uyuşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ formülü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Uygulanan formül neticesinde iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi % 94 olarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyuma yüzdesinin % 70 veya üstünde olması çalışmanın güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir. Ayrıca her bir tema altında yer alan kodlamalar için Kappa güvenirlik katsayısı % 83 ile % 94 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler yapılan araştırmanın güvenilirliğini sağlandığını göstermektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler ve katılımcılara ait bilgiler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 24.0 ve LISREL (Linear Structural Relations) 8.8 programları ile analiz edilmiştir. Buna göre ölçeklerin güvenirliklerini hesaplamak ve alt boyutları için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerler, bağımsız örneklemeler için t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon, çoklu doğrusal regresyon analizini hesaplamada SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlikleri için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) LISREL 8.8 programından yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak $p=0,05$ alınmıştır.

Araştırmadaki nitel verilerin çözümlemesinde nitel içerik analizi süreçleri yürütülmüştür. Verilerin kodlama süreci Corbin ve Strauss (1990)'in öne sürdüğü kodlama süreçleri (serbest ve yönelimli) izlenerek yürütülmüştür. Nitel verilerin analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda bir ana tema belirleyip bu temanın altında yer alacak şekilde alt temalar ve kategoriler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak her bir görüşme formu tek tek değerlendirilip görüşme soruları bağlamında anlamlı olacak şekilde kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlardan daha sonra birbirine benzeyenler araştırma soruları baz alınarak birleştirilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Kategorilerde yer alan ifadeler frekans değerleri ile gösterilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca her bir alt tema ve kategorisi altında elde edilen bulguları destekleyici katılımcılara ait doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. İlk olarak açık kodlamayla, verilerin kodlanarak

serbest kod listelerinin oluşturulması ve sonrasında kategorilerin oluşturulması ve verilerin kategorilere atanması; yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin ilintilenmesi ve son olarak bağlantılar kurularak bulguların dönüşümü aşamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarından elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenmiştir. Bununla birlikte verilerin üzerindeki yükleme referanslarının sayısal durumlarından da yararlanılarak kritik sözcükler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde NVivo 12 paket programı kullanılmıştır. NVivo 12 programının seçilmesinin sebebi, genel olarak teori inşa etmede keşfedici ya da doğrulayıcı sistemleri güçlü biçimde taşıması, kodlamaların çoklu ve görsel biçimde kolaylıkla oluşturulmasına imkân vermesi, birden fazla proje çalışmasına izin vermesi, tekrarlara ve veriler arası geçişlere izin vermesi, nitel verilerin sayısallaştırılması özelliğini taşıması ve veriler arasında sorgulama yapma imkânı vermesi gösterilebilir (Kuş, 2006; Miller, 2006).

Araştırma soruları, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistik tekniklerinin eşleştirilmesi Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Analiz Tekniklerinin Eşleştirilmesi

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi Tekniği
İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri nasıl dağılım göstermektedir?	Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	Betimsel istatistik
İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri nasıl dağılım göstermektedir?	Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	Betimsel istatistik
İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri; Cinsiyet, Mesleki kıdem, Akademik eğitim düzeyi, Mezun olunan fakülte, Unvan, Yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	t testi, ANOVA
İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri düzeyleri; Cinsiyet, Mesleki kıdem, Akademik eğitim düzeyi, Mezun olunan fakülte, Unvan, Yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	t testi, ANOVA
İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği, Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	Korelasyon
İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği, Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	Çoklu regresyon
Etkili sınıf yönetimini kendi sözcüklerinizle nasıl tanımlarsınız?		
Sınıf yönetimi ile ilgili psikolojik değişkenlere ilişkin neler yaparsınız?		
Sınıf yönetimi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili ne gibi uygulamalar yaparsınız?		
Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte düşünerek bir dersi nasıl planlarsınız?		
İngilizce dersinde bu üç bilgi türünü (teknoloji, pedagoji, alan) kullandığınızda sınıf yönetimine nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?	Görüşme Formu	Betimsel İçerik Analizi
Sınıf Yönetim Profilleri ile TPAB arasında ne gibi bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?		
Teknolojiyi dersi planlama ve sunma sürecinde kullanırken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Nasıl ve hangi alanlarda?		
Teknolojiyi kullandığınız bir ders süresince neler yaşarsınız?		

3.6.1. Aritmetik Ortalama

Bir dizi ölçümün aritmetik ortalaması, bir dağılımdaki puanların toplamının puan sayısına bölünmesi ile hesaplanır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013).

3.6.2. Standart Sapma

Bir dizi ölçümün ortalamadan olan farklarının kareleri ortalamasının kareköküdür (Büyüköztürk vd., 2013).

3.6.3. Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi

Bağımsız örneklemeler için t-testi iki bağımsız örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2013).

3.6.4. Tek Yönlü Varyans Analizi

Kısaca ANOVA olarak adlandırılan varyans analizi, iki veya daha fazla evrene ait ortalama puanların karşılaştırılmasında kullanılan bir parametrik istatistiksel yöntemdir. ANOVA modellerinde, bağımsız değişkene işaret eden örneklemelerin, bağımlı değişken açısından karşılaştırılması üzerine kuruludur. Tek yönlü ANOVA ile bir çalışmada bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan tek bir bağımsız değişken olduğunda kullanılır. Bağımsız değişken faktör olarak da isimlendirilebilir (Büyüköztürk vd., 2013).

3.6.5. Korelasyon

İki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamada kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon en az iki değişken vardır. İki değişken arasındaki korelasyonu hesaplayabilmek için aynı kişilere ait X ve Y değerleri elde edilir. Daha sonra her bir kişinin X değerine karşılık gelen Y değeri eşleştirilir (Büyüköztürk vd., 2013).

3.6.6. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Regresyon analizi, aralarında ilişki olduğu düşünülen değişkenlerden iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğer değişkenlerin ise bağımsız değişken olarak nitelendirilmesi ile aralarındaki ilişkiyi matematiksel formülle açıklayan güçlü bir istatistiksel yöntemdir (Çokluk vd., 2014). Böylece regresyon analizini bağımlı değişkeni bağımsız değişken(ler)in fonksiyonu olarak tanımlayan bir modelin test edilmesi süreci olarak tanımlayabilir (Büyüköztürk, 2017). Çoklu regresyon bağımlı değişken sayısının bir

ve bağımsız değişken sayısının birden fazla olması durumudur. (Öztürkcan, 2009). Çoklu regresyon;

- Regresyon eşitliği ile bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak,
- Regresyon modelinin bilinmeyen parametreleri (regresyon sabiti, regresyon katsayısı) tahmin edildiğinde, bağımsız değişkenlerin bilinen değerleri için bağımlı değişkenin alacağı değeri tahmin etmek.
- Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını belirlemek.
- Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını saptamak.
- Birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklamadaki önem sıralamasını belirlemek amacıyla kullanılır (Cohen & Cohen, 1983; Howell, 1987).

Çoklu doğrusal regresyon analizinde belirli varsayımların karşılanması gereklidir. Bu kapsamda değişkenler arası çoklu bağlantılık (multicollinearity) düzeyi incelenmiştir. Field'e (2005) göre çoklu doğrusal regresyon analizinde en büyük VIF değerinin 10'dan küçük; tolerans değerinin ise 0,20'den büyük olması gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında, çalışma verileri incelendiğinde VIF değerlerinin [otoriter (1,14); takdir edilen (1,55); başıboş (1,55); aldırılmaz (1,01)] ve tolerans değerlerinin [otoriter (0,87); takdir edilen (0,65); başıboş (0,64); aldırılmaz (0,99)] arzu edilen nitelikte oldukları görülmüştür.

3.5.8. McDonald ω Katsayısı:

Cronbach α katsayısı, ölçme aracında yer alan maddeler paralel, eşdeğer veya eşbiçimli olduğu zaman güvenilirliği yansız olarak kestirmektedir. Ancak, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmüştür. Bu durumda söz konusu ölçümler, konjenerik ölçümler olarak adlandırılmaktadır. Konjenerik ölçümlerde özgül varyanslar da maddeler arası önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu durum, ilgili maddelerin ölçmeye çalıştıkları özelliği benzer düzeyde hatasız olarak ölçemediğine işaret etmektedir. Maddelere ait faktör yük değerlerinin ve özgül varyansların eşit olmadığı durumlarda Cronbach α yerine McDonald's ω güvenirlik katsayısının hesaplanması daha uygundur. McDonald's ω güvenirlik katsayısı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmamış

kestirimler kullanılarak hesaplanmaktadır. McDonald's ω güvenilirlik katsayısı, faktöre ait maddelere ilişkin elde edilen faktör yükleri toplamının karesi, faktör yükleri toplamının karesi ile özgül varyansların toplamına bölünerek elde edilmektedir (Yurdugöl, 2006).

3.5.9. İçerik Analizi

İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşabilmektir (Şimşek & Yıldırım, 2016). Bu araştırmada da İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri ve teknolojik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmesi amaçlandığından içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde katılımcılardan toplanan verinin özgün formuna bağlı kalınarak gerekli görülen yerlerde katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak elde edilen bilgiler okuyucuya sunulmaktadır (Wolcott, 1994; aktaran Şimşek ve Yıldırım, 2016). Betimsel içerik analizinde birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, bunların anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlama yapılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Verilerin analizine başlamadan hem nicel hem de nitel veriler için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik için yapılan analizler özetlenirse, nicel verilerin geçerliği DFA yapılırken, güvenilirlikleri için McDonald ω güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Nitel verilerin geçerliği için alan yazın taraması yapılarak konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve meydana getirilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliği için üç görüşme seçilerek, bunların iki araştırmacı tarafından yeniden kodlaması yapılmıştır. Daha sonra iki araştırmacının kodlamalardaki görüş birliğini hesaplamak için Kappa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

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

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin nasıl dağıldığını incelemek için TBAP ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeyleri Dağılımı

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	Ort/ madde sayısı	Std.	Basıklık	Çarpıklık
Tek. Bil.	268	18	55	45,56	4,14	8,86	0,01	-0,85
İç. Bil.	268	18	30	20,08	3,34	2,48	0,22	-1,13
Ped. İç. Bil.	268	38	60	52,94	4,41	5,92	-1,03	-0,36
Tek. İç. Bil.	268	14	35	28,26	4,03	5,12	-0,40	-0,41
Tek. Ped. Bil.	268	10	35	25,02	3,57	5,28	-0,10	-0,14
Tek. Ped. İç. Bil.	268	12	35	26,63	3,80	5,53	-0,38	-0,30
Gen. Top.	268	129	250	202,52	4,05	26,39	-0,51	-0,36

Tablo 8 incelendiğinde TPAB ölçeği alt boyutları ve ölçek genel toplamının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile 1,50 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre alt boyutların ve ölçek genel toplam puanlarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca,

TPAB ölçeği alt boyutlarının standart sapma değerlerine bakıldığında en fazla değişimin Teknolojik Bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının Pedagojik İçerik Bilgisi düzeylerinin diğer alanlara göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür ($52,94/12=4,41$). Öğretim elemanlarının Teknolojik Bilgilerinin (4,14) ve Teknolojik İçerik Bilgi (4,03) düzeylerinin de yeterli olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetimi düzeylerinin nasıl dağıldığını incelemek için “Sınıf Yönetimi” ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Düzeyleri Dağılımı

Faktörler	N	Min.	Max.	Ort.	Ort/ madde sayısı	Std.sapma	Basıklık	Çarpıklık
Otoriter	268	3	15	8,39	2,79	2,46	0,02	0,78
Takdir	268	5	15	12,23	4,07	2,19	0,07	-0,71
Başı Boş	268	5	15	11,36	3,78	2,03	-0,05	-0,33
Aldırmaz	268	3	15	8,79	2,93	2,05	0,05	0,26
Gen. Top.	268	29	60	40,79	3,39	4,41	0,97	0,40

Tablo 9 incelendiğinde Sınıf Yönetim Profilleri ölçeği alt boyutları ve ölçek genel toplamının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile 1,50 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre alt boyutların ve ölçek genel toplam puanlarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, Sınıf Yönetim Profilleri ölçeği alt boyutlarının standart sapma değerlerine bakıldığında en fazla değişimin Otoriter sınıf profili alt boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi alt boyutlarından Takdir Edilen (12,23) ve Başı Boş (11,36) profillerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretim elemanlarının TPAB ölçeği toplam puanlarının

- Cinsiyet
- Mesleki kıdem

- Akademik eğitim düzeyi
- Mezun olunan fakülte
- Unvan
- Yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

araştırma sorusu için TPAB ölçeği toplam puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem, akademik eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, unvan ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için t testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. İlk olarak araştırmada yer alan öğretim elemanlarının TPAB ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretim Elemanlarının TPAB Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Erkek	62	213,03	21,76	2,52	124,64	0,01*
Kadın	206	204,57	27,39			

* $p \leq 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre TPAB düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t = 2,52$; $p \leq 0,05$). Toplam puan ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ortalamaları ($\bar{X} = 213,03$) kadın öğretim elemanlarının ortalamalarından ($\bar{X} = 204,57$) daha yüksek bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre TPAB ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine İlişkin TPAB Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	S
A.1-10 arası	92	216,8	20,41
B.11-20 arası	101	205,0	24,74
C.21 ve üzeri	75	195,89	30,41

TPAB ölçeği toplam puanlarının öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar arası	18530,49	2	9265,25	14,65	0,00*	A-B, A-C
Gruplar içi	167548,27	265	632,26			
Toplam	186078,76	267				

*p ≤ 0,05

Tablo 12’deki bilgilere göre, TPAB toplam puanlarının öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür, [F (2,265) = 14,65; p = 0,00 < 0,05.] Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olanlar ile 11-20 yıl arasında ve mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üzeri olanlar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre en yüksek TPAB toplam puan ortalaması 1-10 yıl arasında olanlardır. Ayrıca kıdem yılı arttıkça öğretim elemanlarının TPAB puan ortalamaları düşmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine ilişkin TPAB ölçeği toplam puanlarının betimsel istatistiklerinden elde edilen sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Elemanlarının Eğitim Düzeylerine İlişkin TPAB Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	s
Lisans	94	202,48	30,89
Yüksek Lisans	112	210,71	23,60
Doktora	62	205,13	22,87

TPAB ölçeği toplam puanlarının öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14

Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	3617,06	2	1808,53	2,63	0,07
Gruplar içi	182461,70	265	688,54		
Toplam	186078,76	267			

Tablo 14 incelendiğinde, öğretim elemanlarının TPAB ölçeği toplam puanlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2,265) = 2,63$; $p > 0,05$]. Buna göre, öğretim elemanlarının eğitim düzeylerinin TPAB ölçeğinden aldıkları toplam puanları anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının TPAB ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediğini incelemek için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

Mezuniyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Fen-Edebiyat	104	206,56	27,35	0,01	266	0,99
Eğitim	164	206,51	25,87			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının mezun oldukları fakülteye göre TPAB puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = 0,01$; $p = 0,99 > 0,05$). Buna göre, öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri üzerinde mezun olunan fakültenin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre TPAB ölçeği toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının TPAB Puanlarının Unvan Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Unvan	n	$\bar{X}$	s
A. Öğretim üyesi	29	197,07	20,22
B. Öğretim görevlisi	50	197,96	32,38
C. Okutman	168	210,37	25,05
D. Araştırma gör.	21	209,29	21,85

TPAB ölçeği toplam puanlarının öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Öğretim Elemanlarının TPAB Toplam Puanlarının Unvanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar arası	8903,57	3	2967,86	4,42	0,01*	A-C
Gruplar içi	177175,19	264	671,12			
Toplam	186078,76	267				

* $p \leq 0,05$

Tablo 17’deki bilgilere göre, TPAB toplam puanlarının öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür [$F(3,264) = 4,42$; $p = 0,01 < 0,05$]. Dunnett C karşılaştırma testi ile anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlenmiştir. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre, unvanı öğretim üyesi olan öğretim elemanları ile unvanı okutman olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre, TPAB toplam puan ortalaması en yüksek olanlar okutmanlardır.

Öğretim elemanlarının yaşlarına göre TPAB ölçeği toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 18 ’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretim Elemanlarının Yaşlarına İlişkin TPAB Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Yaş	n	$\bar{X}$	s
A. 21-30 arası	57	217,32	21,36
B. 31-40 arası	105	209,31	23,17
C. 41-50 arası	77	200,96	27,80
D. 51 ve üzeri	29	190,03	31,76

TPAB ölçeği toplam puanlarının öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Öğretim Elemanlarının TPAB Toplam Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	17723,97	3	5907,99	9,26	0,00*	A-C, A-D, B-D
Gruplar içi	168354,79	264	637,71			
Toplam	186078,76	267				

* $p \leq 0,05$

Tablo 19’deki bilgilere göre, TPAB toplam puanlarının öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [$F(3,264) = 9,26$; $p = 0,01 < 0,05$] ve Dunnett C karşılaştırma testi ile anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre, 21-30 yaş ile 41- 50 yaş; 21-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş ve 31-40 yaş ile 51 ve üzerinde olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Toplam puan ortalamaları dikkate alındığında, 21- 30 yaş aralığında olan öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri

- Cinsiyet
- Mesleki kıdem

- Akademik eğitim düzeyi
- Mezun olunan fakülte
- Unvan
- Yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

araştırma sorusu için sınıf yönetimi profilleri puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem, akademik eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, unvan ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için t testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

İlk olarak araştırmada yer alan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Profil	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	sd	P
Otoriter	Erkek	62	8,31	2,61	-0,34	266	0,73
	Kadın	206	8,42	2,41			
Takdir	Erkek	62	11,95	2,22	-1,47	266	0,25
	Kadın	206	12,31	2,18			
Başı Boş	Erkek	62	11,38	2,12	0,07	266	0,94
	Kadın	206	11,36	2,01			
Aldırmaz	Erkek	62	8,27	1,97	-2,32	266	0,02*
	Kadın	206	8,96	2,04			

* $p \leq 0,05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğretim elemanlarının otoriter, takdir ve başıboş sınıf yönetimi profillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna karşın, aldırılmaz sınıf yönetimi profilinin ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir ($t = -2,32$; $p \leq 0,05$). Aldırılmaz sınıf yönetimi profili puanları dikkate alındığında kadın öğretim elemanlarının puanlarının ortalamaları ($\bar{X} = 8,96$) erkek öğretim elemanlarının ortalamalarından ($\bar{X} = 8,27$) daha yüksek bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimi puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Profil	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S
Otoriter	A. 1-10 arası	92	7,81	2,32
	B. 11-20 arası	101	8,28	2,43
	C. 21 ve üzeri	75	9,26	2,44
Takdir	A. 1-10 arası	92	12,80	1,69
	B. 11-20 arası	101	12,34	2,16
	C. 21 ve üzeri	75	11,37	2,51
Başı Boş	A. 1-10 arası	92	11,58	1,81
	B. 11-20 arası	101	11,47	1,83
	C. 21 ve üzeri	75	10,96	2,46
Aldırmaz	A. 1-10 arası	92	9,09	1,77
	B. 11-20 arası	101	8,70	2,21
	C. 21 ve üzeri	75	8,56	2,10

Sınıf yönetimi profilleri puanlarının öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Profil	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
Otoriter	Gruplar arası	89,12	2	44,56	7,75	0,00*	A-C, B-C
	Gruplar içi	1523,18	265	5,75			
	Toplam	1612,31	267				
Takdir	Gruplar arası	88,76	2	43,38	9,60	0,00*	A-C, B-C
	Gruplar içi	1196,89	265	4,52			
	Toplam	1283,65	267				
Başı Boş	Gruplar arası	18,05	2	9,02	2,20	0,11	
	Gruplar içi	1086,37	265	4,10			
	Toplam	1104,43	267				
Aldırmaz	Gruplar arası	13,43	2	6,71	1,61	0,20	
	Gruplar içi	1105,69	265	4,17			
	Toplam	1119,12	267				

*p < 0,05

Tablo 22’deki bilgilere göre, öğretim elemanlarının başıboş sınıf yönetimi profillerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [F (2,265) = 2,20; p = 0,11 > 0,05]. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının aldırmaz sınıf yönetimi

profillerinin de mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(2,265) = 1,61$, $p = 0,20 > 0,05$]. Otoriter sınıf yönetimi profili ise öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(2,265) = 7,75$; $p = 0,00 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olanlar ile 11-20 yıl arasında ve mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üzeri olanlar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre en yüksek otoriter sınıf yönetimi profil ortalaması 21 yıl ve üzerinde olanlardır. Ayrıca kıdem yılı arttıkça öğretim elemanlarının otoriter sınıf yönetimi puan ortalamaları artmaktadır. Takdir edilen sınıf yönetimi profili de öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(2,265) = 9,60$; $p = 0,00 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olanlar ile 11-20 yıl arasında ve mesleki kıdem yılı 1-10 yıl arasında olanlar ile 21 yıl ve üzeri olanlar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre en yüksek takdir edilen sınıf yönetimi profil ortalaması 1-10 yıl arasında olanlardır. Ayrıca kıdem yılı arttıkça öğretim elemanlarının takdir sınıf yönetimi puan ortalamaları azalmaktadır.

Öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine ilişkin sınıf yönetimi puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Öğretim Elemanlarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Sınıf Yönetimi Profilleri Betimsel İstatistikleri

Profil	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S
Otoriter	A. Lisans	94	8,81	2,53
	B. Y. Lisans	112	8,24	2,23
	C. Doktora	62	8,06	2,66
Takdir	A. Lisans	94	12,07	2,41
	B. Y. Lisans	112	12,62	1,77
	C. Doktora	62	11,75	2,42
Başı Boş	A. Lisans	94	11,22	2,25
	B. Y. Lisans	112	11,59	1,74
	C. Doktora	62	11,17	2,16
Aldırmaz	A. Lisans	94	8,76	1,94
	B. Y. Lisans	112	8,83	1,89
	C. Doktora	62	8,79	2,45

Sınıf Yönetimi profilleri puanlarının öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Profil	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
Otoriter	Gruplar arası	25,51	2	12,76	2,13	0,12	
	Gruplar içi	1586,79	265	5,99			
	Toplam	1612,31	267				
Takdir	Gruplar arası	33,55	2	16,78	3,55	0,03*	B-C
	Gruplar içi	1250,10	265	4,71			
	Toplam	1283,65	267				
Başı Boş	Gruplar arası	10,15	2	5,07	1,23	0,29	
	Gruplar içi	1094,27	265	4,13			
	Toplam	1104,42	267				
Aldırmaz	Gruplar arası	0,21	2	0,11	0,02	0,97	
	Gruplar içi	1118,90	265	4,22			
	Toplam	1119,11	267				

p < 0,05

Tablo 24’teki bilgilere göre, öğretim elemanlarının otoriter sınıf yönetimi profillerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(2,265) = 2,13$; $p = 1,21 > 0,05$]. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının başı boş sınıf yönetimi profillerinin de eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(2,265) = 1,30$, $p = 0,29 > 0,05$]. Öğretim elemanlarının aldırmaz sınıf yönetimi profillerinin de eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(2,265) = 1,30$, $p = 0,97 > 0,05$]. Takdir edilen sınıf yönetimi profili ise öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(2,265) = 3,55$; $p = 0,03 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre eğitim düzeyi yüksek lisans olanlar ile doktora düzeyinde olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek lisans düzeyinde olanların ortalaması $\bar{X} = 12,62$ iken eğitim düzeyi doktora olanların ortalaması $\bar{X} = 11,75$ ’dir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi puanlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediğini incelemek için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

Profil	Fakülte	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Otoriter	Fen -Edebiyat	104	8,64	2,56	1,30	266	0,19
	Eğitim	164	8,24	2,38			
Takdir	Fen -Edebiyat	104	12,30	2,29	0,45	266	0,65
	Eğitim	164	12,18	2,13			
Başı Boş	Fen -Edebiyat	104	11,33	2,19	-0,21	266	0,83
	Eğitim	164	11,39	1,93			
Aldırmaz	Fen -Edebiyat	104	8,66	2,21	-0,86	266	0,39
	Eğitim	164	8,88	1,93			

Tablo 25 incelendiğinde, öğretim elemanlarının mezun oldukları fakülteye göre sınıf yönetimi profillerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$). Buna göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri üzerinde mezun olunan fakültenin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre sınıf yönetimi profilleri puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Unvan Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Profil	Unvan	n	$\bar{X}$	s
Otoriter	A. Öğretim üyesi	29	8,86	2,76
	B. Öğretim. göv.	50	8,82	2,72
	C. Okutman	168	8,25	2,35
	D. Araştırma göv.	21	7,90	2,02
Takdir	A. Öğretim üyesi	29	10,41	2,26
	B. Öğretim. göv.	50	12,26	2,45
	C. Okutman	168	12,55	2,01
	D. Araştırma göv.	21	12,04	1,65
Başı Boş	A. Öğretim üyesi	29	10,51	1,88
	B. Öğretim. göv.	50	10,94	2,24
	C. Okutman	168	11,58	1,97

	D. Araştırma göv.	21	11,80	1,83
	A. Öğretim üyesi	29	8,93	2,49
Aldırmaz	B. Öğretim. göv.	50	8,58	1,90
	C. Okutman	168	8,89	2,04
	D. Araştırma göv.	21	8,33	1,77

Sınıf yönetimi puanlarının öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Unvanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Profil	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
	Gruplar arası	23,64	3	7,88	1,31	0,27	
Otoriter	Gruplar içi	1588,67	264	6,01			
	Toplam	1612,31	267				
	Gruplar arası	114,64	3	38,21	8,63	0,00*	A-B, A-C, A-D
Takdir	Gruplar içi	1169,01	264	4,42			
	Toplam	1283,65	267				
	Gruplar arası	42,46	3	14,15	3,51	0,01*	A-C
Başı Boş	Gruplar içi	1061,96	264	4,02			
	Toplam	1104,42	267				
	Gruplar arası	9,13	3	3,04	0,72	0,54	
Aldırmaz	Gruplar içi	1109,98	264	4,20			
	Toplam	1119,11	267				

*p < 0,05

Tablo 27’deki bilgilere göre, öğretim elemanlarının otoriter sınıf yönetimi profillerinin unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(3,264) = 1,31$; $p = 0,27 > 0,05$]. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının aldırmaz sınıf yönetimi profillerinin de unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(3,264) = 0,72$, $p = 0,54 > 0,05$]. Takdir edilen sınıf yönetimi profili ise öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(3,264) = 8,63$; $p = 0,00 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri; öğretim üyeleri ile okutmanlar ve öğretim üyeleri ile araştırma görevlileri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre en yüksek takdir sınıf yönetimi profili ortalaması okutmanlara aittir. Başiboş sınıf yönetimi profili de öğretim

elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(2,265) = 3,51$; $p = 0,01 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre unvanı öğretim üyesi olanlar ile okutmanlar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının Faunvanlarına göre en yüksek başı boş sınıf yönetimi profil ortalaması araştırma görevlilerine aittir.

Öğretim elemanlarının yaşlarına göre sınıf yönetimi profilleri puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 28 'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Profil	Yaş	n	$\bar{X}$	S
Otoriter	A. 21-30 arası	57	7,33	2,23
	B. 31-40 arası	105	8,22	2,44
	C. 41-50 arası	77	9,05	2,20
	D. 51 ve üzeri	29	9,38	2,76
Takdir	A. 21-30 arası	57	12,61	1,69
	B. 31-40 arası	105	12,69	2,04
	C. 41-50 arası	77	11,88	2,32
	D. 51 ve üzeri	29	10,72	2,46
Başı Boş	A. 21-30 arası	57	11,40	1,78
	B. 31-40 arası	105	11,65	1,76
	C. 41-50 arası	77	11,28	2,15
	D. 51 ve üzeri	29	10,48	2,79
Aldırmaz	A. 21-30 arası	57	9,14	1,76
	B. 31-40 arası	105	8,85	2,16
	C. 41-50 arası	77	8,58	2,07
	D. 51 ve üzeri	29	8,48	2,04

Sınıf yönetimi profilleri puanlarının öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Profil	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamli farklılık
Otoriter	Gruplar arası	128,53	3	42,84	7,62	0,00*	A-C, A-D
	Gruplar içi	1483,78	264	5,62			
	Toplam	1612,31	267				
Takdir	Gruplar arası	106,15	3	35,38	7,93	0,00*	A-D, B-D
	Gruplar içi	1177,49	264	4,46			
	Toplam	1283,65	267				
Başı Boş	Gruplar arası	32,09	3	10,69	2,63	0,06	
	Gruplar içi	1072,33	264	4,06			
	Toplam	1104,42	267				
Aldırmaz	Gruplar arası	13,44	3	4,48	1,07	0,36	
	Gruplar içi	1105,67	264	4,18			
	Toplam	1119,11	267				

* p ≤ 0,05

Tablo 29'daki bilgilere göre, öğretim elemanlarının başıboş sınıf yönetimi profillerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(3,264) = 2,63$; $p = 0,06 > 0,05$]. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının aldırılmaz sınıf yönetimi profillerinin de yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F(3,264) = 1,07$, $p = 0,36 > 0,05$]. Otoriter sınıf yönetimi profili ise öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(3,264) = 7,62$; $p = 0,00 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre 21- 30 yaşında olanlar ile 41-50 yaşında olanlar ve 21- 30 yaşında olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre en yüksek otoriter sınıf yönetimi profil ortalaması 51 ve üzerinde olanlardır. Ayrıca yaş arttıkça öğretim elemanlarının otoriter sınıf yönetimi puan ortalamaları da artmaktadır. Takdir edilen sınıf yönetimi profili de öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F(3,264) = 7,93$; $p = 0,00 < 0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C karşılaştırma testi yapılmıştır. Dunnett C karşılaştırma testi sonucuna göre yaşı 21- 30 arasında olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar ile 31- 40 arasında olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre en yüksek takdir edilen sınıf yönetimi profil ortalaması 31-40 yaş aralığında olanlardadır.

4.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu incelemek için TPAB ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30

İngilizce Öğretim elemanlarının TPAB ile Sınıf Yönetimi Profilleri arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. TPAB	1	-0,21**	0,53**	0,31**	-0,02
2. Otoriter		1	-0,32**	-0,31**	0,02
3. Takdir edilen			1	0,58*	0,06
4. Başboş				1	0,10
5. Aldırmaz					1

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

Tablo 30'daki sonuçlara göre TPAB ile aldırmaz sınıf yönetimi haricinde otoriter, takdir edilen ve başboş sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu kapsamda öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile takdir edilen sınıf yönetimi profilleri ($r = 0,53$, $p < 0,01$) ve başboş sınıf yönetimi profili ($r = 0,31$, $p < 0,01$) arasında pozitif yönde; otoriter sınıf yönetimi profili ($r = -0,21$, $p < 0,01$) ile negatif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

4.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profillerinin TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin TPAB Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	s.h	B	t	P
Sabit	140,32	12,91	-	10,87	0,00*
Otoriter	-0,51	0,60	-0,05	-0,85	0,40
Takdir edilen	6,25	0,78	0,52	8,01	0,00*
Başboş	0,02	0,84	0,00	0,02	0,99
Aldırmaz	-0,70	0,68	-0,05	-1,03	0,30

$F_{(4,263)} = 26,52$; * $p < 0,05$

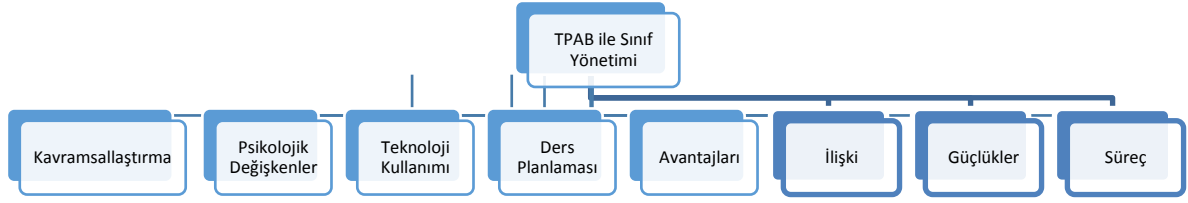
$R = 0,54$, $R^2 = 0,29$

Tablo 31 incelendiğinde, sınıf yönetimi profillerinin otoriter, takdir edilen, başboş ve aldırmaz boyutlarının birlikte TPAB ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0,54$, $p < 0,01$). Bu yordayıcı değişkenler, öğretim elemanlarının TPAB düzeylerindeki toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır. Sınıf yönetimi profilleri arasında sadece takdir edilen sınıf yönetimi profili ($\beta = 0,52$, $p < 0,01$) TPAB'yi pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Otoriter sınıf yönetimi ($\beta = -0,05$, $p > 0,05$), başboş sınıf yönetimi ($\beta = 0,00$; $p > 0,05$) ve aldırmaz sınıf yönetimi ($\beta = -0,05$; $p > 0,05$) profilleri ise, TPAB'nin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Elde edilen standart regresyon katsayılarına göre kurulan çoklu regresyon denklemi aşağıda gösterilmektedir.

$$TPAB_{top} = (-0,05)*Otoriter + (0,52)*Takdir\ edilen + (0,00)*Başboş + (-0,05)*Aldırmaz$$

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen ana tema ve alt temalar sunulmaktadır. Daha sonra modelleme yapılarak analize ilişkin genel görünüm ortaya çıkmıştır. Oluşturulan alt tema ve kategoriler öğretim elemanlarının bazılarının da görüşleri verilerek desteklenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri belirtilirken Ö.E.1, Ö.E.2, Ö.E.3..... şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Verilerin analizi sonrasında belirlenen ana tema, alt temalar Şekil 7'de gösterildiği gibidir.



Şekil 7. Ana tema ve alt temalar

Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda sırayla verilmiştir.

4.2.1. Kavramsallaştırma

Sınıf yönetimi hakkındaki tanımlar incelendiğinde, sınıf yönetiminin oldukça farklı şekillerde tanımlandığı ve sınıf yönetiminin farklı özelliklerinin ele alındığı görülmektedir. Her çocuğun farklı özellikler taşımasının, sınıf yönetimini farklı şekilde etkilediği söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen bazı öğrenci özellikleri, öğrencinin kişiliği, öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, geçmiş yaşantısı, kendine güveni, ilgi ve motivasyonu, öğrencinin ihtiyaçları, sahip olduğu imkânlar, hazır bulunuşluğu, gösterdiği davranış özellikleri şeklinde sıralanabilmektedir (Öztürk, 2002). Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili sınıf yönetiminin nasıl tanımlandığını ve kavramsallaştırıldığını belirlemek amacıyla “*Etkili sınıf yönetimini kendi sözcüklerinizle nasıl tanımlarsınız?*” araştırma sorusu kapsamında öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda “Kavramsallaştırma” alt teması oluşturulmuş ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimini nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

Öğretim Elemanlarının Etkili Sınıf Yönetimi Hakkındaki Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları Kodlama (f)
Kavramsallaştırma	Rehberlik	8
	Öğretmen nitelikleri	6
	Uygun sınıf ortamı	5
	Motivasyon	4
	Adelet	3
	Disiplin	3
	Materyaller	2
	Zaman yönetimi	1

Tablo 32’de görüldüğü gibi etkili sınıf yönetimini öğretim elemanları daha çok rehberlik (f=8), öğretmen nitelikleri (f=6) ve uygun sınıf ortamı (f=5) gibi sözcüklerle kavramsallaştırmaktadırlar. Buna karşın sınıf yönetimi ile ilgili olarak materyaller (f=2), ve zaman yönetimi (f=1) gibi kavramlar daha az bağdaştırılmıştır. Öğretim elemanlarının bazılarının rehberlik kavramı ile ilgili olarak ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Sınıf yönetimi, öğrencilerin birbiri ile uyumu, zaman yönetimi, öğrencilerle etkili iletişimdir.” (Ö.E.13).

“Bir öğretmenin öğrenmeye rehberlik etmesi ve koordinasyonu sağlaması geliyor” (Ö.E.2).

“Etkin katılım, geri dönüt, öğretmenin rehberliği, açık ve net yönergeler.” (Ö.E.9).

“Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişim” (Ö.E.6).

Benzer şekilde, öğretim elemanlarının birçoğu da etkili sınıf yönetimini öğretmen nitelikleri kavramı ile değerlendirmektedirler. Öğretim elemanlarından bazılarının etkili sınıf yönetiminin kavramsallaştırılmasına ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Verimli bir öğrenme ortamı yaratmak amacıyla öğretmenlerin; bilgi, beceri ve tecrübelerinden yola çıkarak öğrenme süreçlerini kontrol altında tutma becerisidir” (Ö.E.12).

“Verimli bir eğitim ortamı oluşturmak için gerekli en önemli unsurdur. Sınıf yönetimi konusunda öğretmenin hata yapma lüksü yoktur. Kontrolü sağlayamayan ve çağın gereklerine ayak uyduramayan bir öğretmenin bu mesleği yapması oldukça zor olacaktır.” (Ö.E.3).

Sınavları hak edenin yüksek hak etmeyen düşük alacağı şekilde ayarlamak da sınıf yönetimidir. Derse hazırlıklı girmek, zamanı iyi planlamak da süreci etkili yönetmek için gereklidir.” (Ö.E.3).

“Öğretmenin sınıf içinde eğitim-öğretime ilişkin tüm değişkenleri yönetmesidir.” (Ö.E.8).

“Öğretmen ve öğrencinin verimli bir ders geçirebilmesi için öğretmenin sınıfa hakim olması ve doğru yönlendirmesi.” (Ö.E.9).

Etkili sınıf yönetimini uygun sınıf ortamı kavramı ile değerlendiren öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Eğitim-öğretim hedefleri göz önünde bulundurularak demokratik bir ortamda ders faaliyetlerinde bulunmaktadır.” (Ö.E.1).

“Eğitim hedeflerine ulaşmak için uygun öğrenme-öğretme ortamı yaratılması.” (Ö.E.10).

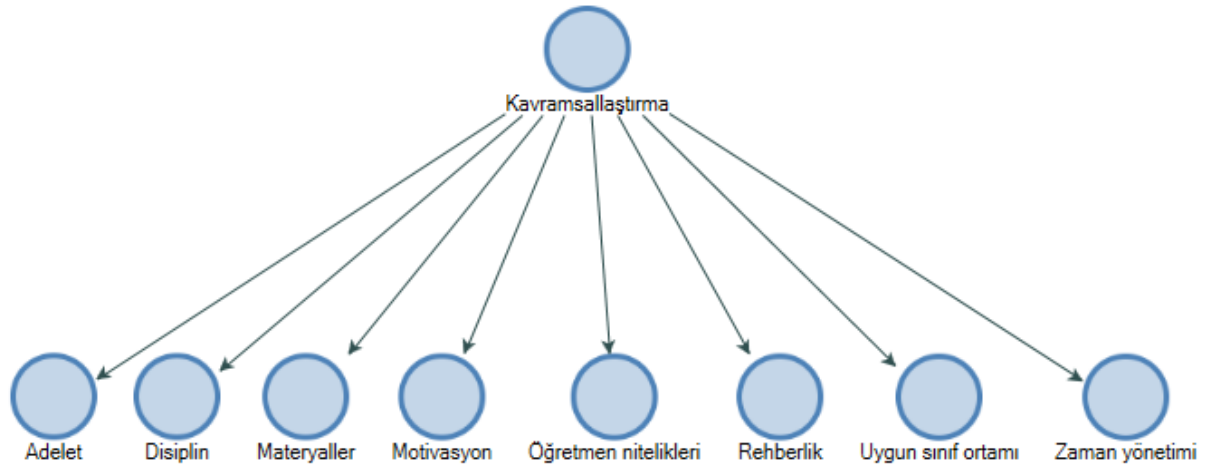
“Öğrenmeye hazır öğrenciler için uygun eğitim ortamı.” (Ö.E.10).

“Görsel, işitsel teknolojik malzemelerin de kullanıldığı interaktif sınıf ortamında bilginin yönetimi.” (Ö.E.11).

“Sınıftaki düzeni bozan nesneleri, davranışları ortadan kaldırmak, sınıfın fiziki koşullarının ders işlemeye uygunluğu, istenmeyen öğrenci davranışlarının olmaması.” (Ö.E.13).

“.....optimal öğrenme koşulları,” (Ö.ÜE.13).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan kavramsallaştırma alt temasının şematik gösterimi Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Kavramsallaştırma alt temasına ilişkin şematik gösterim

4.2.2. Psikolojik Değişkenler

Bir öğretmenin öğrencilerini; öğrencinin öğrenme ve uyum yetenekleri üzerinde büyük etkisi olan biyolojik gelişimi, sınıftaki öğrenciler arası ilişkiler ve bunların verdiği ipuçları, öğrencinin uyum durumunu incelemekte yararlı olacak çeşitli eleştiriler, her öğrencinin zihinsel yetenekleri, ilgileri, gereksemeleri, davranışları ve başarı konusunda ayrıntılı bilgiler, öğrencinin aile durumunun incelenmesi ve bilinmesi gibi noktalarda iyi tanınması gerektiğini düşünmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Araştırma kapsamında öğretim

elemanlarının görüşlerine göre etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak psikolojik değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla “*Sınıf yönetimi ile ilgili psikolojik değişkenlere ilişkin neler yaparsınız?*” araştırma sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda “Psikolojik Değişkenler” alt teması oluşturulmuş ve sınıf yönetimi ile ilgili olan psikolojik değişkenler Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Psikolojik Değişkenlere İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları
		Kodlama (f)
Psikolojik Değişkenler	Demokratik ve samimi ortam	12
	Öğrenci merkezli etkinlikler	9
	Hedefler	2

Tablo 33’te görüldüğü gibi sınıf yönetimi ile ilişkili psikolojik değişkenler olarak, demokratik ve samimi ortam (f=12), öğrenci merkezli etkinlikler (f=9), ve hedefler (f=2) ön plan çıkmaktadır.

Öğretim elemanlarının bazılarında demokratik ve samimi ortam psikolojik değişkeni ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrencilerde öğrenmeye istekliliği artırmak için etkili iletişim önemlidir. Buna dikkat ederim.” (Ö.E.6).

“Samimi, sevecen bir tavır içinde olunmalı.” (Ö.E.1).

“Öğrenci-öğretmen ilişkilerinde şeffaflık.” (Ö.E.11).

“Öğrencilerle göz teması kurmaktan kaçınmam. Problemleri olduğunda bunları paylaşılabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışırım ya da bireysel görüşme talep ederim. Mesafeyi koruyacak şekilde ancak bir o kadar da samimi bir tutum sergilemeye gayret ederim.” (Ö.E.12).

“Derse başlamadan önce “warm-up” dediğimiz öğrencileri ısıtan aktiviteler, bazen videolar, şarkılar kullanarak onları mutlu etmeye çalışmak, çok yoruldukları zaman kısa süreliğine sohbet etmek moral düzeylerini artırabilir.” (Ö.E.13).

“Öğrencilerle iletişimi kolaylaştırmak için güler yüzlü ve sıcakkanlı yaklaşıyorum. Onları dinlediğimi, anladığımı hissettirmeye çalışıyorum.” (Ö.E.13).

“Öğretmenle iletişimde klasik öğretmen kalıbından çıkarak onların diline yakın bir iletişim kullanılması önemlidir.” (Ö.E.2).

“Öğrencilerle iletişim konusunda göz teması, mimikler, uygun ses tonu önemlidir.” (Ö.E.5).

Öğretim elemanlarının bazılarının öğrenci merkezli etkinlikler psikolojik değişkeni ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrencinin moral ve motivasyonunu artırmak için demokratik ve samimi bir ortam yaratılmalıdır.” (Ö.E.1).

“Dersin giriş kısmında hedeflenen davranıştan bağımsız olmamak kaydıyla öğrencileri dinlemek moral düzeyini artırabilir. Öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için ne bildiklerinin farkında olmalarını hatırlatmakla sağlanır. (Ö.E.2).

“Öğrencinin motivasyonunu, moralini, isteğini, hazır bulunuşluğunu artırmaya çalışırım.” (Ö.E.9).

“Her bir öğrencinin güçlü noktalarını ortaya çıkarmak. Bilginin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik öğrencinin bilgisinin artırılmasını sağlarım.” (Ö.E.11).

“Motivasyonun öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ön koşul olduğuna inanıyorum. Motivasyonu yüksek tutmak için de keyif aldıkları konulara yoğunlaşmayı, konu ile ilgili olarak eğlenceli teknolojik materyallerden yararlanmayı tercih ederim.” (Ö.E.12).

Öğretim elemanlarının bazılarının hedefler ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Her bir öğrencinin güçlü noktalarını ortaya çıkarmak. Bilginin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik öğrencinin bilgisinin artırılmasını sağlarım.” (Ö.E.11).

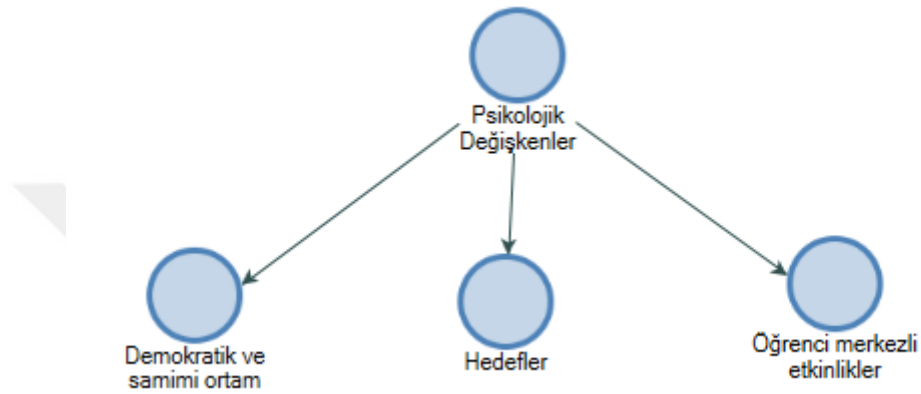
“Öğrencilerin başarısız olduğu noktaları sürekli gündeme getirmek yerine yetenekli oldukları ya da geliştirebilecekleri noktalar üzerinde dururum.” (Ö.E.12).

“Öğrenciler bireysel farklılıklara sahip olduğundan istekleri de farklılık gösterecektir.” (Ö.E.12).

“Diğer öğrencilere nazaran daha yavaş öğrenen öğrenciler için kendi seviyelerine uygun sorular hazırlayarak yapabildiklerini göstererek moral düzeylerini artırırım. Ders öncesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini artırarak özgüvenlerini çoğaltama.” (Ö.E.5).

“Sınıf ortamında olumlu bir psikoloji yaratılmasını hedeflerim. Başaracaklarına olan inançlarını artırırım. Öğrencilerde öğrenmeye istekliliği artırmak için etkili iletişim önemlidir. Buna dikkat ederim.” (Ö.E.6).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan psikolojik değişkenler alt temasının şematik gösterimi Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. Psikolojik değişkenler alt temasına ilişkin şematik gösterim

Elde edilen bulgular Akan’ın (2010) eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin özellikleri ne kadar iyi tanınır ve anlaşılırsa onun öğrenmesine o denli yardımcı olunur ve öğrencinin okula uyumu kolaylaşır görüşüyle bağdaşmaktadır. Sınıfta demokratik yaşamın gelişmesi, yetki ve sorumluluğun eşit dağılımını gerektirir. Böylece karşılıklı olarak birbirlerine bağlı rol örüntülerini gerçekleştirmek durumunda olan öğrenciler, üstlendikleri görevleri daha geniş ölçüde benimserler. Bu amaçla öğretmen, demokrasinin olanaklarından yararlanabilir (Aydın, 2017).

4.2.3. Teknoloji Kullanımı

Teknoloji; insanlara problemlerinin çözümünde yardımcı olan; makinelerin, araçların, materyallerin ve yöntemlerin geliştirilerek uygulanmasıdır ve yalnızca makineleri ifade etmez, bu makinelerin işletilmesi ve öğrenme süreçlerini de içine alır (Kaya, 2006). Eğitim ve teknoloji birbirini etkileyen unsurlardır. Eğitim amaçlı kullanılan teknolojilerin gelişmesiyle insanların öğrenmesi kolaylaşacak ve doğayı daha iyi anlayacaktır. Bu nedenle ülkelerin bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri ile eğitimde teknolojiden ne düzeyde yararlandıkları arasında bir ilişki vardır (Bahar, 2006). Eğitim teknolojisi, “öğrencileri,

eğitim programlarında belirlenmiş olan özel amaçlara ulaştırma süreciyle uğraşan bilim dalıdır” (Seferoğlu, 2006). Araştırma kapsamında etkili sınıf yönetimi sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin olarak “*Sınıf yönetimi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili ne gibi uygulamalar yaparsınız?*” araştırma sorusu öğretim elemanlarına yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda “Teknoloji Kullanımı” alt teması oluşturulmuş ve sınıf yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin frekanslar Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Sürecinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları
		Kodlama (f)
Teknoloji Kullanımı	Çevrim içi-dışı sınavlar	10
	Video, görsel araçlar	9
	Müzik, dinleme materyalleri	3
	Bilgisayar	2
	Akıllı tahta	2

Tablo 34’te görüldüğü gibi sınıf yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin olarak, öğretim elemanları daha çok çevrim içi-dışı sınavlar (f=10), video, görsel araçlar (f=9) ve müzik, dinleme materyalleri (f=3) konusunda görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bazılarının çevrim içi-dışı sınavlar ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Ölçme değerlendirme konusunda doğal konuşmacı tarafından hazırlanan materyallerin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Örneğin ders kitabına ait çevrim içi-dışı 4 beceri sınav ve egzersizleri gibi.” (Ö.E.1).

“Bir konu ne kadar çok duyu organına hitap ederse dersimiz zenginleşir. İnteraktif uygulamalar hazırlanabilir. Online testler kullanılabilir.” (Ö.E.10).

“Öğretim etkinlikleri tasarlamak için Learningapps, Cram, wordwall ve quizlet gibi web 2.0 araçları ile materyaller hazırlarım. Linkleri internet erişimi olan öğrenciler ile ders dışında da paylaşıyorum.” (Ö.E.3).

“Teknoloji sayesinde güzel testler hazırlayabilir, bu testleri çalışma kağıtlarını inceleyip verileri programa girip hangi sorularda daha çok hata yapılmış, hangileri daha iyi öğrenilmiş değerlendirebiliriz.” (Ö.E.9).

“Optik okuyucu, sınav analizleri, özdeğerlendirme alanlarında teknolojiyi kullanmaya çalışırım.”(Ö.E.4).

Öğretim elemanlarının çoğunluğu sınıf yönetimi konusunda teknoloji kullanımına ilişkin olarak video, görsel araçların etkili olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretim elemanlarının bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrencilerin katılımını sağlamak için internetten Powerpoint sunumu hazırlanması öğrenci-öğretmen iletişim ağının kurularak öğrencilere ödev, sunu vb. hazırlanması.” (Ö.E.11).

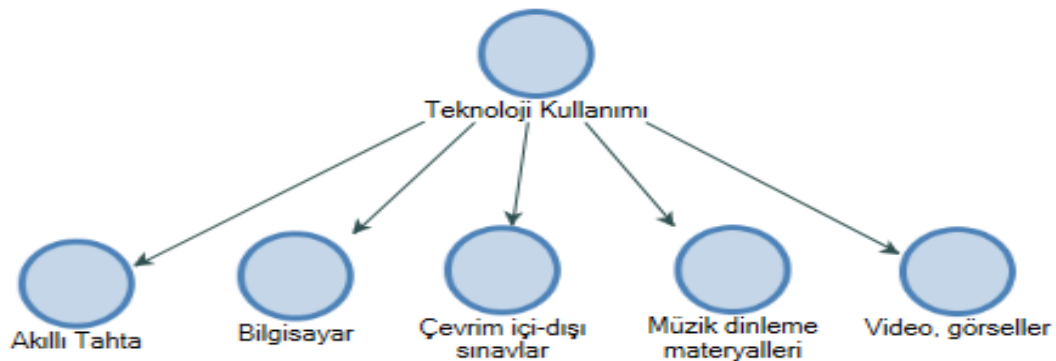
“Videolar ve görsellerden yararlanırım.” (Ö.E.12).

“Dersi zenginleştirmek ve öğrencilerin dikkatini canlı tutmak için hepsi aynı anda olmamak üzere yeri geldikçe hazır videolar, ders kitabına ait ve konuyla ilgili ekstra dinleme materyalleri, o günkü konuyla ilgili hazırlanmış dijital oyunlar, Powerpoint sunumları kullanırım.” (Ö.E.3).

“Derslerle ilgili videolar kullanırım. Öğrencilerin konularla ilgili kısa videolar hazırlamasını isterim.” (Ö.E.6).

“Yansı, çeşitli görseller, gerçek materyaller ve ilave çalışma kâğıtları dersi zenginleştirmek için kullandığım olanaklardır. Oyun, yarışma vb. aktiviteleri öğrencinin yaş durumunu göz önünde bulundurarak hazırlarım.” (Ö.E.8).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan teknoloji kullanımı alt temasının şematik gösterimi Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Teknoloji kullanımı alt temasına ilişkin şematik gösterim

Sınıf yönetimi sürecinde teknolojinin kullanımıyla ilgili alınan öğretim elemanları görüşleri, katılımcıların teknolojiye verdiği önemi göstermekte olup ilgili literatüre ait görüşlerle de uyumludur. Teknoloji alanındaki gelişmeler teknolojinin birçok alanda kullanılmasını sağlamıştır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Teknolojinin eğitimde nasıl kullanılacağı nasıl entegre edileceği konusu sık sık gündeme gelmiştir. Öğrencilerin teknolojik araç ve gereçlere yönelik tutumları belirlenip bu konudaki yatırımları daha akılcı ve tutarlı kullanmak için eğitim politikaları ve stratejileri oluşturmaya başlanmıştır (Yavuz & Coşkun, 2008). Öğretmenlerin teknolojiye karşı olan tutumları öğrencilerinde teknolojiye karşı olan tutumlarını etkileyecektir bu da toplumun teknolojiye olan tutumunu doğrudan değiştirecektir (Oktay & Çakır, 2012).

4.2.4. Ders Planlaması

Bilindiği gibi TPAB; öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmeleri için pedagojik alan bilgilerine ek olarak eğitim teknolojilerini etkili ve verimli olarak sınıflarında uygulamaları, teknolojiyi öğretimleri ve konu alanı ile uygun ve etkili olarak bütünleştirmeleridir (Timur & Taşar, 2011). Bu araştırmada da, öğretim elemanlarına sınıf yönetimi için bir dersin planlamasını nasıl yaptıklarını belirlemek amacıyla “Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte düşünerek bir dersi nasıl planlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının verdiği cevaplar neticesinde elde edilen kategoriler ve frekans değerleri Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğretim Elemanlarının Teknoloji, Pedagoji ve Alan Bilgisini Kullanarak Planladıkları Bir Derse İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları
		Kodlama (f)
Ders Planlaması	Değerlendirme (Sınav, sunum...)	11
	Ders öncesi hazırlık	10
	Isındırma (Warm up)	5
	Bilgisayar, projeksiyon ile sunum	3
	Kazanımlar	1

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğretim elemanları bir dersi planlarken daha çok değerlendirme (f=11) aşamasını göz önüne aldıkları ve ders öncesi hazırlık (f=10) ile ısındırma (warm up) (f=5) aşamalarına önem vermektedirler. Ayrıca Tablo 35’te ders

planlama ile ilgili olarak sadece bir öğretim elemanı kazanımlar hakkında görüş bildirmiştir. Teknoloji ile ilgili yeni bilgiler öğrenme sürecinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları elbette önemlidir ve eğitime en çok ihtiyaç duyulan konulardan birisi de teknoloji kullanımıdır. Yılmaz (2007), bireyleri yetiştirecek olan kişiler öğretmenler olduğuna göre öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojilere hâkim, değişime uyum sağlayabilen kişiler olması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin teknolojiyi takip edebilmeleri gerekmekte bunun yanında eğitim sürecinde teknolojiyi nasıl kullanabileceklerini de bilmeleri gerekmektedir. Öğretim elemanlarının ders planlamasına ilişkin olarak ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

“Teknoloji kullanılarak sunulan materyalin değerlendirilmesi; kısa-orta-uzun vadeli, yani ders sırasında, 2-3 derste bir veya sınav öncesi yapılabileceği gibi, öğretmen tarafından sürece hizmet ettiği sürece yapılmayabilir de.” (Ö.E.1).

“Hedeflere ulaşmak için uygun metot ve teknikler kullanırım. Öğretilen konunun öğrenilip öğrenilmediğini, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını testler ile değerlendiririm.” (Ö.E.10).

“Soru-yanıt, öğrenci merkezli, yaşamdan alınan örnek olaylar ile dersin işlenişi bitirildikten sonra her bir öğrencinin sosyo-kültürel alt yapısını da göz önünde bulundurarak akademik başarısını artırmaya yönelik farklı değerlendirme kriterlerini uygulam.” (Ö.E.11).

“Değerlendirme sürecinde ise öğrencinin bir ürün ortaya koymasına, ya da kendilerini öğrendikleri birkaç cümleyle ifade etmesine dikkat ederim. Kendilerini ifade ettiklerinde aynı zamanda değerlendirmiş olurlar.” (Ö.E.12).

“Değerlendirmede teknolojiyi rahat kullanabildiğimiz sınıflarda bazı web araçlarından faydalanabiliriz. Örneğin her öğrenciye tablet veya cep telefonu kullandırtabildiğimiz sınıflarda, ölçmede “Kahoo” dan yararlanabiliriz. Önceden hazırladığımız sorulara en kısa zamanda ve doğru cevap verebilen öğrenciler ve gruplar ödüllendirilebilir. Bu sayede öğrencilerin teknolojiyi kullanarak ve eğlenerek öğrendiklerine tanıklık edebiliriz.” (Ö.E.2).

“Değerlendirme yaparken ise bir ara sınav ve dönem sonu sınavı yapıyorum. Ben daha çok sürece önem veriyorum. O yüzden kâğıt, kalem sınavıyla(yazma, okuma, kelime ve dilbilgisi becerilerini) ölçüyorum. Konuşma sınavı yaparak da not veriyorum.” (Ö.E.13).

Ders planlamasında ikinci olarak en çok görüş bildirilen kavram olan ders öncesi hazırlık ile ilgili olarak öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ders öncesi konu ile ilgili materyali hedef doğrultusunda seçerim.” (Ö.E.1).

“Ders sürecinde bu materyalin sunulması. Hatta planlanandan fazla materyal bulundurmakta fayda vardır.” (Ö.E.1).

“Konuya ilişkin mizah içeren video kullanmak ya da resimlerle ön bilgileri tetiklemek için ders öncesinde hazırlık yaparım.” (Ö.E.12).

“Ders öncesi etkinliklere bakıp kitaptakiler dışında neler yapabilirim diye düşünüyorum. Örneğin o gün öğreteceğim kelimelerin görsellerini buluyorum.” (Ö.E.13).

“Örnek ders içerikleri araştırıldıktan sonra işleniş destekleyecek tablet uyumlu içerikler belirlenmiştir. Konu anlatımı öğrencilerle paylaşılmış ve bu dersten önce bilgiye erişim sağlanmıştır.” (Ö.E.3).

“Derse başlamadan önce; materyal bulma, adapte etme, hazırlama, konu ve ders içi dakika planı yapılır. Plana sadık kalır, her zaman yedek etkinlik bulundururum.” (Ö.E.4).

“Ders öncesinde öğrenci yaş grubu dikkate alınarak konuya ilgilerini çekecek faaliyetlerin görsel-işitsel malzemelerle hazırlanması.” (Ö.E.7).

Isındırma (Warm up) kategorisi ile ilgili olarak öğretim elemanlarının bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

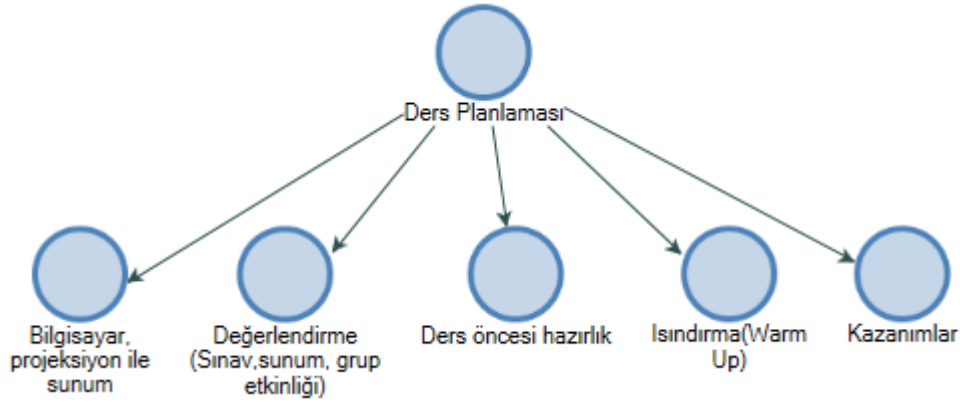
“Hedef kitlenin yaş grubu göz önünde bulundurularak öğretilecek ders malzemesinin görsel-işitsel malzemelerin kullanılmasıyla cazibesinin artırılması sağlanır.” (Ö.E.11).

“Genelde yaptığım hazırlığa bağlı kalıyorum. Ama öğrencilerin isteği azalırsa kısa sohbetler, dinlendirici müzikler ya da basit egzersizlerle onları toparlamaya çalışıyorum.” (Ö.E.13).

“Şarkılar vücut diliyle desteklenirse güzel ve etkili bir warm-up (ısındırma) olabilir. Örneğin “Hava nasıl?” konusunu işlerken günlük hava raporunun sunulduğu bir video izletilerek konuya ilgi çekilebilir.” (Ö.E.2).

“Öğrencilerin ön bilgilerine göre aktivitelerin zorluğunu değiştiririm.” (Ö.E.9).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ders planlaması alt temasının şematik gösterimi Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Ders planlaması alt temasına ilişkin şematik gösterim

4.2.5. Avantajları

Eğitim teknolojileri öğrencilerin soyut kavramları zihinlerinde somutlaştırmasına ve anlamakta zorlandıkları güç olgu ve olayları basitleştirmelerine yardımcı olur. Kullanılan teknolojik araç-gereçlerin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğrencilerin ilgisini çekerek onları öğrenmeye motive eder. Bunun yanı sıra geleneksel sınıf ortamına kıyasla öğretimin kalitesini ve çeşitliliğini de artırmaktadır. Dolayısıyla ders süresinden tasarruf sağlanarak öğrencilerin daha kısa sürede etkili öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğretim sürecinde sözel iletişim en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bu nedenle konuların öğretiminde görsel-işitsel araçlar yoluyla sunulması hem öğrencilerin ilgisini çeker hem de öğrencileri derse karşı motive eder (Vural, 2006). Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili sınıf yönetiminde teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin katkısının neler olabileceğini araştırmak amacıyla “İngilizce dersinde bu üç bilgi türünü kullandığınızda sınıf yönetimine nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?” araştırma sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda “Avantajları” alt teması oluşturulmuş ve bu üç bilginin sınıf yönetimine katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 36’da gösterilmektedir.

Tablo 36

Öğretim Elemanlarının TPAB Kullanımının Sınıf Yönetimi Etkisine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları Kodlama (f)
Avantajları	Etkili sınıf yönetimi	5
	Motivasyon	4
	Etkili öğrenme	2

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğretim elemanları sınıf yönetiminde TPAB kullanımının avantajlarını etkili sınıf yönetimi (f=5), motivasyon (f=4) ve etkili öğrenme (f=2) olarak görmektedirler. Sınıf yönetimi süresince bir öğretim elemanı, gerçekleştirilecek yüksek düzeyde amaçlara karar vermek, öngörüye sahip olmak, planlanan eylemleri planlanan zaman diliminde gerçekleştirmek, eylem planı hazırlamak ve bu eylem planını gerçekleştirecek bireyleri belirlemek adına, belirlenen görevler, eşgüdüm ve sonuçların arasında bir düzenleme yapmak zorundadır (Pozo, 2004).

Öğretim elemanlarından bazılarının etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrencinin dikkatini yüksek tuttuğumuzda ve ilgi alanlarına yönelik aktiviteleri dahil ettiğimizde doğal olarak etkili ve verimli bir sınıf ortamı yaratmış oluruz.” (Ö.E.12).

“Bir dersin öğretimi pedagojisi ve alan bilgisi olmadan olmaz. Teknoloji kullanımıyla dersi zenginleştirebiliyoruz.” (Ö.E.13).

“..... etkili bir sınıf yönetimi için bu üç bilgi türüne de ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.” (Ö.E.13).

“Öğrencilerin dikkatleri tamamen derse odaklanacağı için iyi bir öğrenme ortamı oluşturulur ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurulur. Dolayısıyla öğrenilen bilgiler uzun dönemli hafızaya daha kolay yerleşerek etkili bir öğrenme sağlanır.” (Ö.E.5).

“Pedagogik bilgisi iyi olan öğretmen derste aynı zamanda iyi alan bilgisine sahipse, alanına hâkimse sorulabilecek sorulara cevap verir. Sorunlara hemen çözüm bulur. Sınıfta kaos ortamı oluşmaz.” (Ö.E.9).

Öğretim elemanlarının bazılarının motivasyon ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Teknolojiyi kullanmak öğrencilerin motivasyonunu artıracığı gibi dersin daha zevkli işlenmesini sağlayacaktır.” (Ö.E.2).

“Motivasyonu artırıp, etkili bir öğrenme ortamı oluşturulacağını düşünüyorum.” (Ö.E.6).

“Öğrenci motivasyonu (kişisel/içsel) öğrenme hızı ve kurumsal hedeflere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olarak etkiler.” (Ö.E.8).

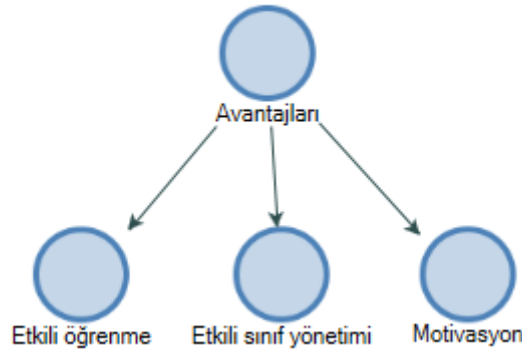
“Teknoloji dikkat çeker, motivasyonu artırır.” (Ö.E.9).

Öğretim elemanlarının etkili öğrenme ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Pedagoji, öğretmenin empati kurabilme yeteneğine katkı sağladığından, her öğrencinin kendi yeterlilikleri doğrultusunda değerlendirilmesini sağlar. Alan bilgisi, öğrencinin öğretmene olan güvenini artıracığından, en doğru bilgiyi öğretmeninden alacağını bilmenin verdiği güven duygusuyla öğrenci, derse daha fazla güdülenir.” (Ö.E.2).

“Öğrenciyi sürece dahil etmek, teknolojiyi derse entegre etmek öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olacaktır. Bilgiyi transfer etmesi ve uygulamaya koyması ancak bu şekilde mümkün olacaktır. Öğrenciler kazandıkları bilgileri yeni olaylara ve problemlere uygulayarak zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrenmiş olurlar.” (Ö.E.3).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan avantajları alt temasının şematik gösterimi Şekil 12’de yer almaktadır.



Şekil 12. Avantajları alt temasına ilişkin şematik gösterim

4.2.6. İlişki

Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilir. Disiplin ise ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepki ve eylemleri içerir (Karip, 2017). Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili sınıf yönetimi ile TPAB arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla “Sınıf yönetimi profilleri ile TPAB arasında ne gibi bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?” araştırma sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda “İlişki” alt teması oluşturulmuş ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile TPAB arasındaki ilişkiye ilişkin

görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre elde edilen kategoriler ve frekans değerleri Tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 37

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri İle TPAB Arasındaki İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları
		Kodlama (f)
İlişki	Olumlu sınıf yönetimi	9
	Uygunluk	5
	Güdüleme	1

Tablo 37’de sınıf yönetimi ile TPAB kullanımı arasındaki ilişkide öğretim elemanları en çok olumlu sınıf yönetiminin (f=9) olduğunu, bunu uygunluğun (f=5) izlediği ve son olarak güdüleme (f=2) kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarından bazılarının olumlu sınıf yönetimi ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Bilgide kalıcılık meydana getirir. Her ikisi de eğitim için olumlu katkılar meydana getirir.” (Ö.E.10).

“İşlevselliği artırır ve öğrenme sürecinde bilginin kalıcılığı sağlanır.” (Ö.E.11).

“Birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde olduklarını düşünüyorum. Birlikte kullanıldıklarında işlevsellikleri artabilir.” (Ö.E.12).

“Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin düzeyi ve etkili kullanımının istenilen ve etkili bir sınıf yönetimi için önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö.E.13).

“Dolu dolu geçen ders her zaman daha çekici olacaktır. Sınıf yönetimi ise TPAB ile birlikte harmanlandığında işler kolaylaşır.” (Ö.E. 4).

“TPAB ile sınıf yönetimi kolaylaşır.” (Ö.E.6).

“Alan bilgisi ve pedagoji derslerinde o dersin nasıl öğretileceği, hangi yöntem ve teknik kullanılacağı öğretilir.” (Ö.E.9).

Öğretim elemanlarından bazılarının uygunluk kategorisi ile ilgili olarak görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Sınıf yönetimi profilleri arasında günümüz öğrencilerine hitap etmekten uzak, geçerliliğini ve etkinliğini büyük ölçüde yitirmiş olanlar vardır. TPAB tam da bu noktada

günümüz çocuklarına hitap edebilirliği yüksek bir öğretim sistemi görünümündedir.” (Ö.E.1).

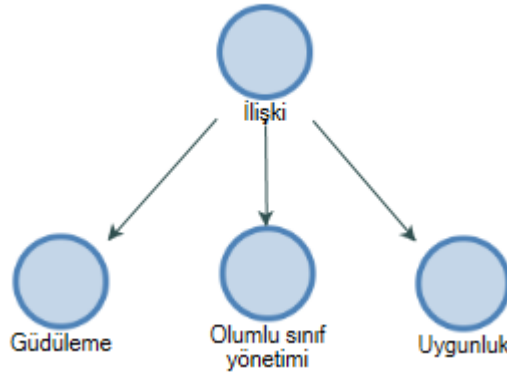
“Her biri öğrenci merkezli eğitime olumlu katkıda bulunur.” (Ö.E.11).

“TPAB’ nin tamamen bir dönüşüm sağlamak için değil, geleneksel olanı teknolojiyle birleştirmek için kullanılması fayda sağlayacaktır.” (Ö.E.3).

“Sınıf yönetimi ile TPAB arasında işlevselliği artırıcı ve etkinliği üst seviyeye çıkaracak bir ilişki olduğunu düşünüyorum. İkisinin benzer yönleri ise öğrenci merkezli eğitimi desteklemesidir.” (Ö.E.7).

“TPAB kapsamında sınıf dinamikleri daha iyi analiz edilebilir ve uygun bir sınıf yönetimi profili seçilebilir.” (Ö.E.8).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ilişki alt temasının şematik gösterimi Şekil 13’de yer almaktadır.



Şekil 13. İlişki alt temasına ilişkin şematik gösterim

4.2.7. Güçlükler

Araştırma grubunda yer alan öğretim üyelerine “Teknolojiyi dersi planlama ve sunma sürecinde kullanırken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının teknoloji kullanırken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin kategoriler ve frekansları Tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38

Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kullanırken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları
		Kodlama (f)
Güçlükler	Sunuştaki güçlükler	7
	Teknolojik yetersizlikler	5
	Teknik sorunlar	4

Tablo 38’de görüldüğü gibi öğretim elemanları sınıflarında teknolojiyi kullanırken sıklıkla dersi sunma aşamasında (f=7) problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca teknolojik yetersizlikler (f=5) ve teknik sorunlarda (f=4) yine öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler arasındadır.

Aşağıda öğretim elemanlarının ders sunma aşamasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin ifadeleri gösterilmektedir.

“Planlama sürecinde hep şunu soruyorum “Bunu sınıfta yapabilir miyim?” çünkü teknolojinin etkili kullanımı sınıf yönetimine olumlu anlamda katkı sağlarken sunma sürecinde karşılaşılan zorluklar öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve zaman kaybına yol açıyor.” (Ö.E.13).

“....dersin planlanan zaman diliminde işlenmesine engel olabilir.” (Ö.E.2).

“Her öğrencinin kısıtlı imkânlar nedeniyle aktif olarak katılamaması ya da sırayla yaptıkları etkinliklerin çok uzun sürmesi.” (Ö.E.3).

“Teknolojiyi dersi sunma sürecinde kullanırken internet bağlantısı konusunda, projeksiyon veya bilgisayar konusunda bazı engellerle karşılaşabiliyoruz. Zaman alan bu sorunlar dersi aksatabiliyor.” (Ö.E.4).

“İnternet kaynağını kullanırken araştırma yapmak ve bulunan materyali ders yardımcı malzemesi haline getirmek zaman almakta.” (Ö.E.8).

“İlgili materyali derste kullanılabilir hale getirmek için ilave teknik bilgiye, (dönüştürücü bilgisayar programı kullanma, kırpma uygulamaları yapma) ihtiyaç duyulmaktadır.” (Ö.E.8).

“Öğrencinin bakacağı ekran küçük ise tüm sınıfa hitap etmeyebilir.” (Ö.E.9).

Aşağıda öğretim elemanlarının teknolojik yetersizliklere ilişkin ifadeleri gösterilmektedir.

“Teknolojik alt yapının zayıf olması.” (Ö.E.11).

“Planlama sürecinde bazen etkili olduğunu düşündüğüm materyallere ulaşmakta zorluk yaşayabiliyorum.” (Ö.E.12).

“Genellikle bazı sınıflarda teknolojik yetersizlikten kaynaklı sıkıntılar haricinde herhangi bir güçlük yaşamadım.” (Ö.E.5).

“Eğitim-öğretim alanında teknoloji altyapısının yetersiz olması.” (Ö.E.7).

Öğretim elemanlarının teknik sorunları kategorisi altında yer alan ifadeleri aşağıda gösterildiği gibidir.

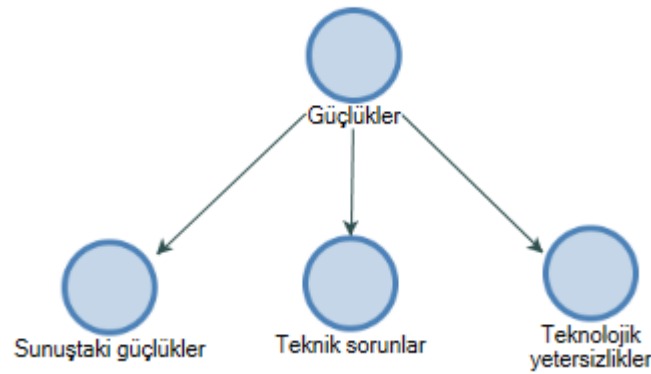
“Sunma sürecinde teknik aksaklıklar teknoloji kullanma isteğimi azaltabiliyor.” (Ö.E.12).

“Teknolojik aletler, daha önce planlanmamış bazı sorunlar ve aksaklıklara sebebiyet verebilirler.” (Ö.E.2).

“Teknik problemlerden kaynaklanan sorunlar (bilgisayar, tablet, internet kaynaklı)”. (Ö.E.3).

“Teknik problemler en büyük sorun. Sınıfta sunum hazırlamışsın ancak word çalışmıyor. Video seyredilecek ancak video oynatıcı bozulmuş. Daha da kötüsü elektrikler gidebilir. Öğrencinin bakacağı ekran küçük ise tüm sınıfa hitap etmeyebilir.” (Ö.E.9).

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan güçlükler alt temasının şematik gösterimi Şekil 14’te yer almaktadır.



Şekil 14. Güçlükler alt temasına ilişkin şematik gösterim

4.2.8. Süreç

Araştırma grubunda yer alan öğretim elemanlarına “Teknolojiyi kullandığınız bir ders süresince neler yaşarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının bir derste teknoloji kullanırken yaşadıkları süreç ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve frekansları Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 39

Öğretim Elemanlarının Bir Derste Teknoloji Kullanırken Yaşadıkları Sürece İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Öğretim Elemanları
		Kodlama (f)
Süreç	Olumlu öğrenme ortamı	11
	Teknik aksaklıklar	8

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğretim elemanları sınıflarında teknolojiyi kullanırken sıklıkla olumlu öğrenme ortamı konusunda (f=11) problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca teknik aksaklıklar (f=8) öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler arasındadır.

Aşağıda öğretim elemanlarının olumlu öğrenme ortamı kategorisi altında yer alan ifadeleri gösterilmektedir.

“Teknoloji sayesinde öğrenciye dersi daha iyi aktarmada başarı sağladım.” (Ö.E.10).

“Güncel bilginin anında hedef kitleye görsel ve işitsel olarak ulaştırılması açısından teknolojinin sınıfta kullanılmasını başarılı buluyorum.” (Ö.E.11).

“Öğrencileri motive etmek ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmak. Bunun için teknolojinin kullanımı son derece gerekli.” (Ö.E.12).

“Öğrencinin dikkatini çekme, ders içeriğini teknolojiyle zenginleştirme, geleneksel sınıf yapısından dersi kurtarma konusunda da başarılı olduğumu düşünüyorum.” (Ö.E.13).

“Teknolojinin nimetlerinden yararlanarak çok eğlenceli ve farklı bir ders işlemiş olmanın mutluluğunu da yaşayabiliriz.” (Ö.E.2).

“Teknolojiyi kullandığımda kolaylık sağlayan uygulamalar, dijital öğrenme ortamları başarılı olduğum uygulamalar arasındadır.” (Ö.E.4).

“Öğrencinin derse olan ilgisinin artırılması ve kendilerini daha kolay ifade edebilmeleri başarılı oldukları arasında. Ayrıca güncel bilgilere süratle ulaşılması teknolojinin faydaları arasındadır.” (Ö.E.7).

“Teknolojiyle öğrencilerin ilgisini çekebiliyor, öğrenme zamanını kısaltabiliyoruz.” (Ö.E.8).

“Özellikle görsel ve işitsel materyaller dikkat çeker. Öğrenciyi güdüler, motivasyonunu artırır. “Derse katılma isteğini artırır. Doğru seçilmiş materyaller öğrenciye dersi daha çok sevdirebilir.” (Ö.E.9).

Aşağıda öğretim elemanlarının teknik aksaklıklar kategorisi altında yer alan ifadeleri gösterilmektedir.

“Teknik bazı sıkıntılar her zaman karşımıza çıkacaktır.” (Ö.E.10).

“Ses net olmayabiliyor.” (Ö.E.12).

“Teknik anlamda yaşanan sıkıntılar, fazla ışıktaki tahtanın görünmemesi, internet bağlantısının olmaması ya da kesilmesi karşılaşılabilecek zorluklar arasında sayılabilir.” (Ö.E.13).

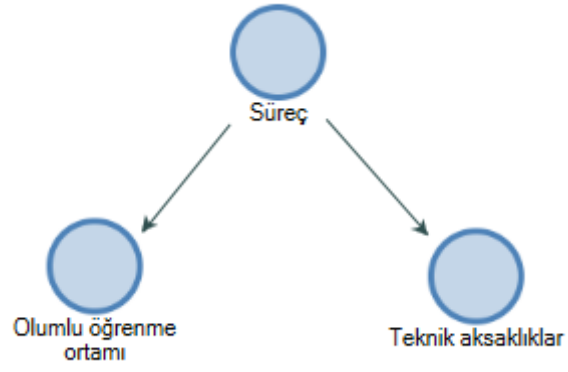
“Teknolojiyi kullanırken çoğu zaman öğrencilerimizden az şey bildiğimiz gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalırız. İnternet bağlantısının kesilmesi veya yavaşlaması elektrik kesintileri, daha önce belleğimize yüklediğimiz bir dosyanın açılmaması gibi çok çeşitli aksaklıklarla....” (Ö.E.2).

“Teknolojik yetersizlikler sorun yaratabilmekte.” (Ö.E.5).

“Gerekli donanımı ve düzeni hazırlamak zaman almakta, ortak bir ağ kullanılıyor ise ağ sorunları bazen çözümsüz kalmakta ve teknoloji kullanılamamaktadır.” (Ö.E.8).

“Eğer kullandığımız alet donma yaparsa, istediğimiz metin ya da ses dosyasını çalıştırmazsa ders aksar.” (Ö.E.9).

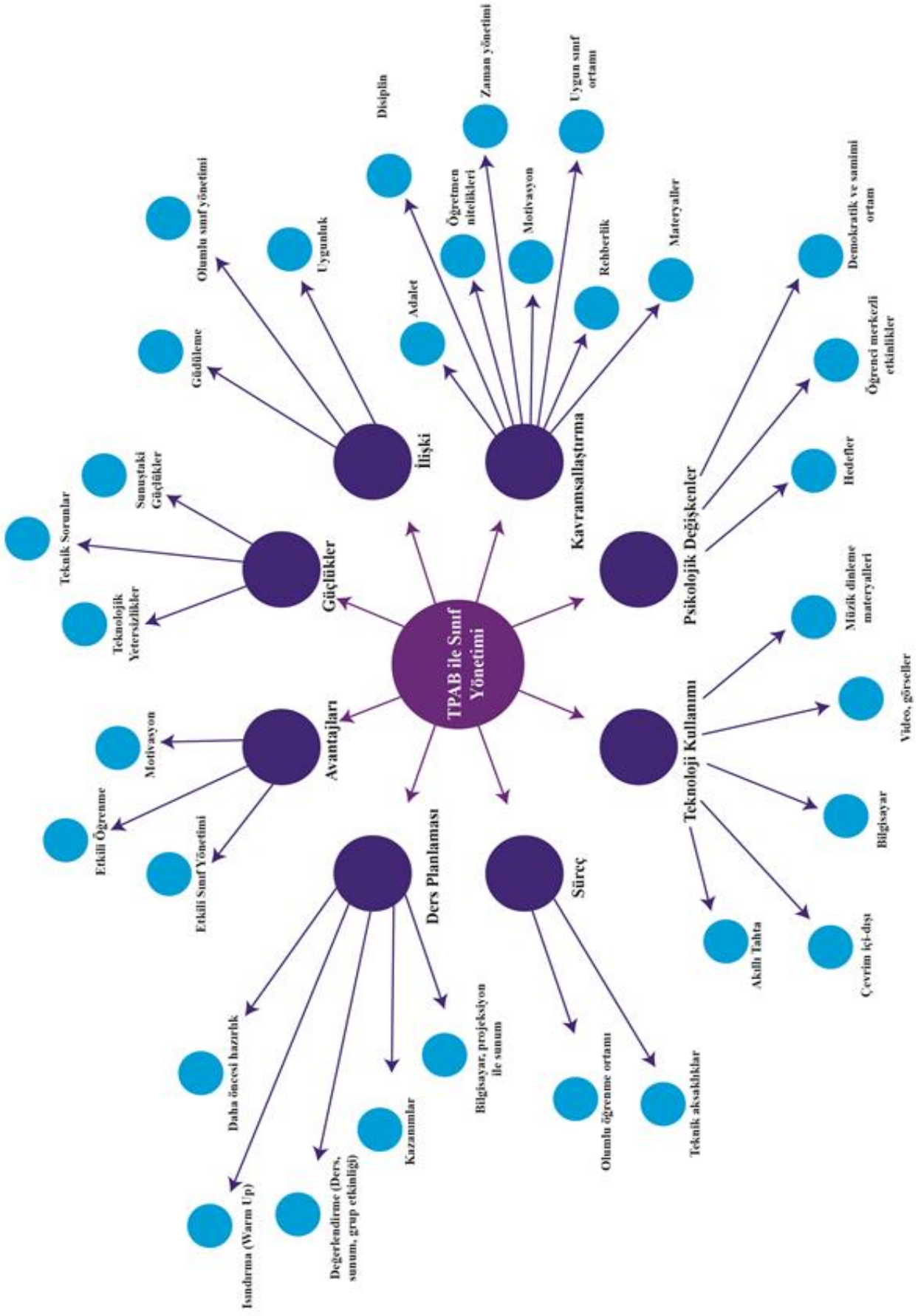
Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimi konusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan süreç alt temasının şematik gösterimi Şekil 15’te yer almaktadır.



Şekil 15. Süreç alt temasına ilişkin şematik gösterim

TPAB ile sınıf yönetimi ana teması altında oluşturulan alt temalar ve alt temalara ilişkin kategorilerden elde edilen şematik gösterim Şekil 16’da gösterilmektedir.

Şekil 16. TPAB ile sınıf yönetimine ilişkin şematik gösterim



Şekil 16. TPAB ile sınıf yönetimine ilişkin şematik gösterim

Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimine ilişkin kelime bulutu Şekil 17’de gösterilmektedir.



Şekil 17. Öğretim elemanlarının TPAB ile sınıf yönetimine ilişkin kelime bulutu

Şekil 17’deki kelime bulutunda öğretim elemanlarının cevapları arasında en yüksek frekansa sahip olan kelimeler büyük punto ile yer almaktadır. Kelime bulutundan da anlaşıldığı gibi, öğretim elemanları TPAB ile sınıf yönetimi konusunda daha çok teknoloji, süreç ve etkili kavramlarını kullanmaktadırlar. Diğer kavramların ise farklı frekanslarda belirtildikleri dikkat çekmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar tartışılarak verilmiş ve bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sonuçlar bölümü nicel ve nitel sonuçlar olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar altında araştırma sorularının veriliş sırasına uygun olarak elde edilen sonuçlar bulgular ve yorumlara dayalı olarak özetlenmiş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin altı araştırma sorusu yer aldığı için sırasıyla her bir araştırma sorusu için elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.1. İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri Dağılımına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri dağılımına ilişkin olarak “Sınıf Yönetimi Profilleri” ölçeği alt boyutları ile ölçek toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ile ölçekten toplam puanından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre alt boyutlar ile ölçek toplam puanın normal dağılım sergilediği bulunmuştur. Boyutlara ilişkin ortalamalar karşılaştırıldığında ise en yüksek ortalama “Takdir Edilen” sınıf yönetimi profiline ait olurken onu sırasıyla “Başboş”, “Aldırmaz” ve “Otoriter” sınıf yönetimi profilleri izlemektedir. Literatür incelendiğinde ise, Gürsel ve Sünbül (2000)’ün öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profillerini

inceledikleri çalışmalarında, öğretmen ve okul yöneticilerinin genel olarak yüksek düzeyde yetkili ve duygusal sınıf yönetimi gösterirken, otoriter ve ilgisiz profilinin düşük oranda sergilendiği tespit edilmiştir. Ekici (2012)'nin ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini gösterdikleri ortaya çıkarken bunu başıboş, aldırma ve otoriter sınıf yönetimi profilleri takip etmiştir. Benzer şekilde, Yurtal ve Yaşar (2018)'in öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığını inceledikleri çalışmalarında, ortalama puanı en yüksek sınıf yönetimi profili “Takdir Edilen” olurken, onu otokratik, başıboş, aldırma ve otokratik ile takdir edilen sınıf yönetimi profilleri takip etmektedir.

5.1.1.2. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeylerinin Dağılımına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak teknolojik sistemlerin başarılı bir şekilde uygulanması (işe koşulması-kullanılması) her zamankinden daha önemli hale geldiği için İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin bilinmesi, sınıf yönetimi profilleri açısından değerlendirilmesi ve TPAB düzeyini etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğreticiler için öğretmenlik bilgisinin yanında gelişen öğretim teknolojileriyle birlikte TPAB' nin yüksek olması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da öğretim elemanlarının TPAB kullanım düzeyleri, TPAB kullanım düzeylerini etkileyen faktörler ve sınıf yönetim profillerine göre öğretim elemanlarının TPAB kullanım dağılımları incelenmiştir. TPAB düzeylerinin dağılımını incelemek için TPAB ölçeğinin alt boyutları ile ölçek toplam puanının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği bulunmuştur. Faktör puanlarının standart sapma değerleri incelendiğinde puan değişiminin en fazla Teknolojik Bilgi boyutunda olduğu görülmüştür. Ayrıca en yüksek faktör puanlarının Pedagojik İçerik Bilgisi'nde olduğu görülürken, en düşük puan ortalamasının İçerik Bilgisi faktöründe olduğu görülmüştür. Doğru ve Aydın (2017) tarafından yapılan coğrafya öğretmenlerinin teknolojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelendiği çalışmada, en yüksek faktör puanlarının İçerik Bilgisi faktörü olurken, en düşük faktör puanı ise Teknolojik Bilgiler faktörüne aittir. Bahçıvan, Aydın ve Yener (2015)'in fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenleri ve benlik kurguları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, faktör puan

ortalaması Teknolojik Bilgisi olurken, en düşük puan ortalaması Teknolojik İçerik Bilgisi faktörü için olmuştur. Karadeniz ve Vatanartıran (2015)'ın sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini inceledikleri çalışmalarında en yüksek faktör puan ortalaması Pedagoji Bilgisi olurken, en düşük faktör puan ortalaması ise Teknoloji Bilgisi olmuştur.

5.1.1.3. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeyleri Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte, Unvan ve Yaş Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Bilindiği gibi cinsiyet faktörü sosyal bilimlerde birçok araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada da öğretim elemanlarının TPAB bilgilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretim elemanları ile kadın öğretim elemanlarının TPAB ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın erkek öğretim elemanlarının lehine olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna karşılık, Doğru ve Aydın (2017)'ın yaptığı çalışmada ise coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Yine benzer şekilde, Sancar-Tokmak, Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2013)'ün yaptıkları çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Kabaran ve Aykaç (2018)'in öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında TPAB ölçeği faktör ve toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemiştir. Altunoğlu'nun (2018) TPAB ölçeğini kullanarak fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini incelediği çalışmasında da erkek öğretmenlerin TPAB ölçeği toplam puanları ve faktör puanlarının erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Yine benzer şekilde Canbolat (2011)'in ilköğretim matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında da erkek öğretmen adaylarının TPAB bilgilerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda da TPAB düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Burmabıyık, 2014; Jang & Tsai, 2012; Kula, 2015; Mutluoğlu, 2012).

Öğretim elemanlarının TPAB'lerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür ($p < 0,05$). Ayrıca yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucunda 1-10 arası mesleki kıdeme sahip olanlar ile 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan arasında ve 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının kıdem yılı arttıkça TPAB ölçeği toplam puan ortalamaları azalmaktadır. Bu durum tecrübeli öğretim üyelerinin TPAB düzeylerinin genç öğretim üyelerine göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak Jang ve Tsai (2013) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin TPAB'lerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Yine benzer şekilde, Avcı (2014) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Mutluoğlu (2012), yüksek lisans tez çalışması kapsamında matematik öğretmenlerinin öğretme stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda, kıdeme göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır.

Öğretim elemanlarının TPAB'lerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ($p > 0,05$). Buna göre eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans veya doktora seviyesinde olan öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin eşit olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Doğru ve Aydın (2017) coğrafya öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Araştırmaya fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinden mezun olan öğretim elemanları katılmıştır. Her iki fakülte'deki öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre de anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür ($p > 0,05$). Kabaran ve Aykaç (2018) öğretim elemanları ile yaptıkları çalışmada ise TPAB yeterlik düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin ünvanlarına göre ise anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür ($p < 0,05$). Ayrıca anlamlı farklılığın hangi ünvanlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testi sonucunda öğretim üyeleri ile okutmanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kabaran ve Aykaç (2018) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının TPAB ünvanlarına göre anlamlı

bir şekilde değiştiği görülmüştür. Buna karşılık şimşek, Demir, Bağceci ve Kinay (2013)  ğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmada ise TPAB düzeylerinin unvan değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmışlardır.  elik (2011)'de  ğretmen yetiştiren kurumların teknoloji entegresyon seviyelerini incelediği çalışmasında  ğretim elemanlarının akademik unvanları ile teknoloji kullanım seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan karşılaştırma testi sonucunda ise 21-30 yaş arası ile 41-50 yaş arası, 21-30 yaş arası ile 51 ve üzeri yaş ile 31-40 yaş arası ile 51 yaş ve üzerindeki  ğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Her bir yaş aralığındaki TPAB  l eği toplam puan ortalamaları incelendiğinde  ğretim elemanlarının yaşlarının artması ile TPAB puanlarının düştüğü görülmüştür. Buna göre  ğretim elemanlarının yaşları ile TPAB yeterliliklerinin ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde şimşek, Demir vd. (2013)'in  ğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında  ğretim elemanlarının yaşları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Yine, Lee ve Tsai (2010) yaptığı başka bir araştırmada ise yaş olarak daha büyük ve deneyimli  ğretmenlerin TPAB-Web  z yeterlik düzeylerinin genç öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Chuang ve Ho (2011)'nin okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada düşük yaş grubunda bulunan öğretmenlerin daha yaşlı ve deneyimli öğretmenlere kıyasla teknoloji bilgilerinin daha iyi olduğu söylenbilir.

5.1.1.4. İngilizce  ğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Akademik Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Fakülte, Unvan ve Yaş Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Değişip Değişmediğine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı t-testi sonucunda; otoriter, takdir edilen ve başıboş sınıf yönetimi profillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna karşın, aldırılmaz sınıf yönetimi profilinin ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir ($p<0,05$). Aldırılmaz sınıf yönetimi profili puanları dikkate alındığında kadın  ğretim elemanlarının puanlarının

ortalamaları erkek öğretmen elemanlarının ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Çiftçi (2015)'nin ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşlerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında ise otoriter sınıf yönetimi profilinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ve kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008)'in öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının verilen sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akdeniz (2009)'in yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerilerini incelediği çalışmasında da cinsiyet değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ile toplam puanında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Beyaztaş (2009)'ın ilköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarını incelediği çalışmasında cinsiyete göre öğretmenlerin otoriter, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarının değişmediği sonucu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında öğretmen elemanlarının sınıf yönetimi profillerinden otoriter ve takdir edilen profili faktör puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur ($p<0,05$). Anlamlı farklılık ise 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar ile 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında bulunmuştur. Alanyazındaki bazı çalışmalara paralel olarak (Karadeniz & Vatanartıran, 2015; Lee & Tsai, 2010) genç öğretmen elemanlarının (1-10 kıdem yılı arası) TB, TAB ve TPB daha iyi olduğu bulunmuştur. Mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmen elemanlarının teknolojiye daha yatkın oldukları ve teknoloji ile öğretime sıcak baktıkları söylenebilir. Şahin ve Altunay (2011)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemlerine göre gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yüksel (2013)'in yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür. Yılmaz (2010)'ın ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada başıboş sınıf yönetimi tarzının kıdeme göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Ayrıca, Ekici (2012)'nin yaptığı ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirildiği çalışmada ise öğretmenlerin kıdemlerine göre otoriter ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmazken, takdir edilen sınıf yönetimi profili ile başıboş sınıf yönetimi profilleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine göre sınıf yönetimi profillerinden sadece takdir edilen sınıf yönetimi profili anlamlı şekilde değişmektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılık ise yüksek lisans ile doktora arasında bulunmuştur. Buna karşılık otoriter, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profillerinin ise eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği ($p>0,05$) görülmüştür. Kurt, Ekici ve Aksu (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının en çok takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profillerinin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir şekilde değişmediğidir ($p>0,05$). Buna göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri üzerinde mezun olunan fakültenin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Araştırmada öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profillerinden takdir edilen ve başıboş profilinin unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği ($p<0,05$) görülürken, otoriter ve aldırılmaz profillerinin ise öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği ($p>0,05$) görülmüştür. Takdir edilen sınıf yönetimi profilinde öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri; öğretim üyeleri ile okutmanlar ve öğretim üyeleri ile araştırma görevlileri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre en yüksek takdir edilen sınıf yönetimi profili ortalaması okutmanlara aittir. Başıboş sınıf yönetimi profili de öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Unvanı öğretim üyesi olanlar ile okutmanlar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre en yüksek başı boş sınıf yönetimi profil ortalaması araştırma görevlilerine aittir.

Araştırma sonucunda otoriter ve takdir edilen sınıf yönetimi profilleri öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($p<0,05$). Öğretim elemanlarının yaşlarına göre en yüksek otoriter sınıf yönetimi profil ortalaması 51 ve üzerinde olanlardır. Ortalama puanlar incelendiğinde yaşın artması ile otoriter sınıf yönetiminin arttığı görülmüştür. Takdir edilen sınıf yönetimi profili de öğretim elemanlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşı 21- 30 arasında olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar ile 31- 40 arasında olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre en yüksek

takdir edilen sınıf yönetimi profil ortalaması 31-40 yaş aralığında olanlardadır. Öğretim elemanlarının yaşlarının artması ile takdir edilen sınıf yönetimi profili puan ortalamaları azalmaktadır. Foxworthy (2006)'nin yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili inançlarının yaşam deneyimleri ve mesleki anlamda yapmış oldukları okumalar ile oluştuğu bulunmuştur. Lin (2009)'in yapmış olduğu çalışmada etkili sınıf yönetiminin öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile doğru orantılı olduğu bulunmuştur.

5.1.1.5. İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB Düzeyleri ile Sınıf Yönetim Profilleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla TPAB ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi profilleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, TPAB ölçeği toplam puanı ile otoriter, takdir edilen ve başıboş sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir ilişki ($p < 0,05$) bulunurken, aldırma sınıf yönetimi profili ile TPAB ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p > 0,05$).

5.1.1.6. İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profillerinin TPAB Düzeylerini Anlamlı Bir Şekilde Yordayıp Yordamadığına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profillerinin TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi profillerinden otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırma boyutlarının TPAB ölçeği toplam puanını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Buna karşılık, otoriter sınıf yönetimi profili ise TPAB ölçeği toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırma sınıf yönetimi profilleri TPAB ölçeği toplam puanındaki varyansın %29'unu açıklamaktadır.

5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin olarak sekiz araştırma sorusu yer aldığı için her bir araştırma sorusu için elde edilen sonuçlar sırasıyla özetlenmiş ve tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda sekiz araştırma sorusu için sekiz alt tema

oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temaların altında yer alan kategorilere ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

5.1.2.1. Kavramsallaştırma Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili sınıf yönetimini adalet, disiplin, materyaller, motivasyon, öğretmen nitelikleri, rehberlik, uygun sınıf ortamı ve zaman yönetimi kavramları ile ifade etmişlerdir. Kategorilere ilişkin frekanslar incelendiğinde, İngilizce öğretim elemanları sınıf yönetimini en çok rehberlik kavramı ile ifade ederken, bunu öğretmen nitelikleri ile uygun sınıf yönetimi kavramları takip etmektedir.

5.1.2.2. Psikolojik Değişkenler Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak psikolojik değişkenler olarak demokratik ve samimi ortam, öğrenci merkezli etkinlikler ve hedefler kategorileri yer almaktadır.

5.1.2.3. Teknoloji Kullanımı Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın nitel bulgularında, öğretim elemanlarına sorulan sınıflarına teknoloji kullanımı ile ilgili soru kapsamında akıllı tahta, bilgisayar, müzik, dinleme materyali, video, görsel araçlar ve çevrim içi-dışı sınavlar şeklinde kategoriler oluşmuştur. Ayrıca ders planlaması alt teması altında da değerlendirme, ders öncesi hazırlık, ısındırma, bilgisayar ve kazanımlar kategorileri meydana gelmiştir. Nitel bulgular kapsamında öğretim elemanları sınıflarında TPAB kullanımının etkili öğrenmeyi sağladığını, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirdiklerini ve öğrencilerin derslere olan motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, Gündoğmuş (2013)'un yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Saraç (2015)'ın yaptığı çalışmada ise yüksek düzeyde teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip Türk İngilizce öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Akman (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik bilgileri ile alan bilgilerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutluoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan

bilgilerinin öğrenme stilleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Kula (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme, internete düzenli erişim imkanlarına sahip olup olmamasına ve interneti kullanma zamanına göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür. Tüm bu sonuçlara göre bu araştırmadan elde edilen nitel bulgularla literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları paralellik göstermektedir.

5.1.2.4. Ders Planlaması Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanlarının TPAB ile ilgili ders planlamasını nasıl yaptıklarını belirlemek amacıyla soru kapsamında değerlendirme, ders öncesi hazırlık, ısındırma, bilgisayar ile sunum ve kazımlar kategorileri oluşmuştur.

5.1.2.5. Avantajları Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının etkili sınıf yönetiminde teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin katkısı olarak etkili öğrenme, etkili sınıf yönetimi ve motivasyon olduklarını düşünmektedirler. Öğretim elemanları teknoloji konusunda kendisini geliştirmiş olan öğretim elemanlarının sınıfta öğretim konusunda çeşitliliği artıracaklarını düşünmektedirler. Ayrıca, pedagojik bilgisi ile alan bilgisi yüksek olan öğretim üyelerinin sınıf ortamına daha iyi hakim olabileceklerini ve öğrencilerin sorularına cevap verebileceklerini belirtmişlerdir.

5.1.2.6. İlişki Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanlarının etkili sınıf yönetimi ile TPAB arasındaki ilişkiye ilişkin araştırma sorusuna verdikleri cevaplar neticesinde güdülenme, olumlu sınıf ortamı ve uygunluk kategorileri oluşmuştur. Öğretim elemanları TPAB ile sınıf yönetiminin daha iyi analiz edilebileceğini ve uygun bir sınıf ortamı oluşturulabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca TPAB konusunda kendisini iyi yetiştirmiş olan öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitime daha çok katkı sağlayabileceklerine inanmaktadırlar. Olatoye vd. (2013)'nin yapmış olduğu çalışmada öğretim materyallerinin etkili sınıf yönetimine önemli derecede katkıda bulunduğu görülmüştür.

5.1.2.7. Güçlükler Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanlarına dersi planlama ve sunma sürecinde teknolojiyi kullanırken karşılaştıkları güçlüklerin neler olabileceği sorulmuştur. Bu araştırma kapsamında öğretim elemanları teknolojiyi sınıf ortamında kullanırken en çok sunuşta güçlükler yaşadıklarını ve bunu teknik sorunlar ile teknolojik yetersizliklerin izlediğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları sınıf ortamında kullanırken, sunma sürecinde öğrencilerin dikkatinin dağılmasından ve zaman kaybı olmasından korkmaktadırlar. Ayrıca öğretim elemanları teknolojiyi derste kullanma sürecinde internet bağlantısı konusunda, projeksiyon veya bilgisayar konusunda bazen sıkıntıların yaşandığını belirtmişlerdir.

5.1.2.8. Süreç Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanlarının bir derste teknolojiyi kullanırken yaşadıkları süreç ile ilgili görüşleri doğrultusunda olumlu öğrenme ortamı ile teknik aksaklıklar kategorileri oluşturulmuştur. Öğretim elemanları teknolojinin sınıf ortamında kullanılması sürecine ilişkin olarak, bilgilerin anında öğrencilere görsel ve işitsel olarak ulaştırılabildiğini ve öğrencilerin derse daha iyi motive olabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca teknoloji ile öğrenme konusunda kolaylıklar yaşadıklarını ve öğrenciler ile aralarındaki ilişkilerin geliştiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 40

Araştırmanın Nicel ve Nitel Sonuçları Özeti

Nicel Sonuçlar	
İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri nasıl dağılım göstermektedir?	Sınıf Yönetim Profilleri ölçeği alt boyutlarının en fazla değişimi Otoriter sınıf profili alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi alt boyutlarından Takdir Edilen ve Başlı Boş profilleri yüksek bulunmuştur.
İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri nasıl dağılım göstermektedir?	TPAB ölçeği alt boyutlarında en fazla değişim Teknolojik Bilgi boyutunda olmuştur. Öğretim elemanlarının Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri diğer alanlara göre oldukça yüksek bulunmuştur.
İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri; Cinsiyet, Mesleki kıdem, Akademik eğitim düzeyi, Mezun olunan fakülte, Unvan, Yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, unvan ve yaşlarına göre TPAB düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna karşılık TPAB toplam puanlarının öğretim elemanlarının eğitim düzeylerine ve mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
İngilizce öğretim elemanlarının sınıf yönetim profilleri düzeyleri; Cinsiyet, Mesleki kıdem, Akademik eğitim düzeyi, Mezun olunan fakülte, Unvan, Yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Öğretim elemanlarının otoriter, takdir edilen ve başlıboş sınıf yönetimi profilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, aldırma sınıf yönetimi profili anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının otoriter ve takdir edilen sınıf yönetimi profilleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, başlıboş ve aldırma sınıf yönetimi profilleri anlamlı

	farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının otoriter, başı boş ve aldırma sınıf yönetimi profilleri eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken, takdir edilen sınıf yönetimi profili anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi profilleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının takdir edilen ve başı boş sınıf yönetimi profilleri unvanlarına göre anlamlı farklılık gösterirken, otoriter ve aldırma sınıf yönetimi profilleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının otoriter ve takdir edilen sınıf yönetimi profilleri yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterirken, başı boş ve aldırma sınıf yönetimi profilleri anlamlı farklılık göstermemektedir.
İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Öğretim elemanlarının TPAB düzeyleri ile otoriter, takdir edilen ve başı boş sınıf yönetimi profilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
İngilizce Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Profilleri TPAB düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	Sınıf yönetimi profillerinden otoriter, takdir edilen, başı boş ve aldırma boyutlarının birlikte TPAB düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.
Nitel Sonuçlar	
Etkili sınıf yönetimini kendi sözcüklerinizle nasıl tanımlarsınız?	Etkili sınıf yönetimini öğretim elemanları daha çok rehberlik, öğretmen nitelikleri ve uygun sınıf ortamı gibi sözcüklerle kavramsallaştırmışlardır.
Sınıf yönetimi ile ilgili psikolojik değişkenlere ilişkin neler yaparsınız?	Sınıf yönetimi ile ilişkili psikolojik değişkenler olarak, demokratik ve samimi ortam, öğrenci merkezli etkinlikler ve hedefler ön plan çıkmıştır.
Sınıf yönetimi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili ne gibi uygulamalar yaparsınız?	Sınıf yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin olarak, öğretim elemanları daha çok çevrim içi-dışı sınavlar, video, görsel araçlar ve müzik, dinleme materyalleri konusunda görüş bildirmişlerdir.
Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte düşünerek bir dersi nasıl planlarsınız?	Öğretim elemanları bir dersi planlarken daha çok değerlendirme aşamasını göz önüne aldıkları ve ders öncesi hazırlık ile ısındırma (warm up) aşamalarına önem verdikleri görülmüştür.
İngilizce dersinde bu üç bilgi türünü (teknoloji, pedagoji, alan) kullandığınızda sınıf yönetimine nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?	Öğretim elemanları sınıf yönetiminde TPAB kullanımının avantajlarını etkili sınıf yönetimi, motivasyon ve etkili öğrenme olarak görmektedirler.
Sınıf Yönetim Profilleri ile TPAB arasında ne gibi bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?	Sınıf yönetimi ile TPAB kullanımı arasındaki ilişkide öğretim elemanları en çok olumlu sınıf yönetiminin olduğunu, bunu uygunluğun izlediğini ve son olarak güdülemenin olduğunu belirtmişlerdir.
Teknolojiyi dersi planlama ve sunma sürecinde kullanırken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Nasıl ve hangi alanlarda?	Öğretim elemanları sınıflarında teknolojiyi kullanırken sıklıkla dersi sunma aşamasında problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca teknolojik yetersizlikler ve teknik sorunlarda da yine öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler arasındadır.
Teknolojiyi kullandığınız bir ders süresince neler yaşarsınız?	Öğretim elemanları sınıflarında teknolojiyi kullanırken sıklıkla dersi sunma aşamasında problemler yaşamaktadırlar. Ayrıca teknolojik yetersizlikler ve teknik sorunlarda yine öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemler arasındadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- İngilizce Öğretim Elemanlarına gösterdikleri sınıf yönetim profilleri hakkında bilgilendirme amaçlı hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi faydalı olacaktır.
- İngilizce öğretmen adaylarının üniversite son sınıfta görmüş oldukları staj eğitimleri sırasında kendilerinden sorumlu olan kıdemli öğretmenler tarafından TPAB düzeyleri

ve sınıf yönetimi ile ilgili yetkinliklerinin değerlendirilerek sorumlu olan birimlere iletmesi sağlanmalıdır.

- İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB düzeylerinin periyodik olarak takip edilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB yeterlilik seviyesine ulaşabilmeleri için eğitim fakültelerine başladıkları ilk yıllardan itibaren birden fazla derste bu konuyla ilgili olarak desteklenmeleri sağlanmalıdır.
- İngilizce Öğretim Elemanlarının uyguladıkları sınıf yönetim profillerinin özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Böylece uyguladıkları sınıf yönetim profilinin artılarını ve eksilerini görüp farkındalıkları artırılabilir.
- İngilizce Öğretim Elemanlarının pratik becerilerini artırabilmek amacıyla üniversite döneminde yapılan staj çalışmalarında teknolojik açıdan donanımlı (bilgisayar dershaneleri, akıllı tahta ve internet bağlantılı sınıflar) okullar seçilmelidir.
- Üniversitelerin tatile girdikleri dönemlerde İngilizce Öğretim Elemanlarının çeşitli konularda aldıkları hizmetiçi eğitimlere ek olarak TPAB yerliliklerini artıracak eğitimlerin eklenmesi sağlanmalıdır.
- İngilizce Öğretim Elemanlarının mesleki kıdemleri yükselirken yeni çıkan teknolojik gelişmeleri takip etmeleri zorlaşmaktadır. Karşılaşılması muhtemel bu tip güçlüklerin üstesinden kolayca gelebilmelerini sağlamak adına uygun görülen zaman dilimlerinde yenilikleri takip edebilecekleri eğitimlere katılmaları faydalı olacaktır.
- Derslerinde teknolojiye pek yer vermeyen veya bu konuda isteksiz davranan İngilizce Öğretim Elemanlarının teknoloji bilgilerini arzu edilen seviyeye çıkarabilmek amacıyla bölümde teknoloji konusunda yetkin öğretim elemanlarıyla beraber belli dönemlerde derse birlikte girebilecekleri bir program düzenlenmelidir.
- Ülkemizde belirlenmiş olan öğretmen yeterliliklerinin yeniden gözden geçirilip, TPAB becerileri konusunda ek yeterlikler getirilmesi faydalı olacaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İngilizce Öğretim Elemanlarının TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri üzerine yapılan bu çalışma farklı branşlardaki öğretim elemanlarıyla da yapılabilir.

- Bu araştırmada kullanılan cinsiyet, kıdem, akademik eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, unvan ve yaş değişkenlerinin dışında farklı kriterler saptanarak alan yazındaki eksik noktalar telafi edilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, erkek İngilizce  ğretim Elemanlarının TPAB düzeyi ortalamaları kadın İngilizce  ğretim Elemanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebeplerinin araştırılması sağlanmalıdır.
- Toplam 268 İngilizce  ğretim Elemanının TPAB düzeyleriyle sınıf yönetim profillerinin beraber incelendiği bu araştırma daha geniş bir örneklem ile yeniden çalışılabilir.
- Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, TPAB toplam puan ortalaması en yüksek olanlar okutmanlar olarak tespit edilmiştir. Bunun sebeplerinin araştırılması faydalı olacaktır.
- Ülkemizdeki  ğretmen yetiştirme sisteminin daha ileri seviyelere ulaşması amacıyla, eğitimde teknolojiyi etkin ve verimli olarak kullanan gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelenerek bize göre uyarlanabilir.
- İngilizce  ğretim Elemanlarının TPAB düzeyleri ile uyguladıkları sınıf yönetim profilleri konusunda  ğrenci görüşlerine başvurulmasına olanak sağlayan araştırmalar yapılmalıdır.
- Otoriter sınıf yönetimi profili İngilizce  ğretim Elemanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mesleki kıdem yılı arttıkça otoriter sınıf yönetimi puan ortalaması artmaktadır. Bunun sebeplerinin araştırılması sağlanmalıdır.
- Yaptığımız bu araştırmada İngilizce  ğretim Elemanlarının TPAB ile sınıf yönetim profilleri ilişkisi ortaya konulmuştur. Bundan sonraki çalışma konuları arasına TPAB ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerine ek olarak özel  niversitelerdeki İngilizce  ğretim Elemanlarına da benzer ölçekler uygulanarak TPAB düzeyleri ile sınıf yönetim profilleri belirlenip  niversiteler arasında bir fark bulunup bulunmadığı araştırılabilir.
- Hızla değişen ve gelişen dünyada gelecek nesillerin TPAB konusunda donanımlı öğretmenler tarafından yetiştirilmesi önem arz etmekte olup bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda TPAB modelinin diğer derslere entegrasyonu incelenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akar, H., Erden, T. F., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). “*Study on teachers classroom management aproaches and experiences*” (*Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve deneyimleri üzerine bir araştırma*). *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akdeniz, H. (2009). *Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8
- Akman, Ö. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi* (Güncelleştirilmiş 30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunoğlu, A. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alwin, D. F. (1976). Attitude scales as congeneric tests: A re-examination of an attitude-behavior model. *Sociometry*, 39, 377-383.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education*, 52, 154-168.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- 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.
- Babaoğlu, E., & Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi modelleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6, 1635-1650.
- Bahar, M. (Ed.). (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçıvan, E., Aydın, F., Yener, D. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenleri ve benlik kurguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-12.
- Bal, M.S., & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 15-32.
- Baskan, A. G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 16-25.
- Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), s. 17-49.

- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgin, İ., Ay, Y., & 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 Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bilici, S. C. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlilikleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bose, S. (2010). Enabling secondary level teachers to integrate technology through ICT integrated instructional system. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511722.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Burmabıyık, Ö. (2014). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Canbolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chuang, H. H., & Ho, C. J. (2011). An investigation of early childhood teachers' technological pedagogical content knowledge (tpack) in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-117.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/Correlation analysis for the behavioral sciences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Collis, B. & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.
- Corbin, J. & Strauss, A.L. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*. 13(1), 3-21.
- Cox, S. (2008). *A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge*. Doctoral Dissertation, Brigham Young University Graduate Committee Approval, Utah.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelik, S. (2011). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknoloji uyarlama düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 141-163.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 229, 24-26.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- DeVellis, R. F. (2011). *Scale development: Theory and application*. California: Sage.
- Doğru, E., & Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Dönmez, B. (2011). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi. Şişman, M., Turan, S. (Ed). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008). *Öğretim programları inceleme ve değerlendirme*. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG> sayfasından erişilmiştir.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ekici, G., & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1137-1164.
- Ekici, G., Aluçdibi, F., & 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.
- Erden, A. (2015). Fransa eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M.(2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Ergin, A., & Birol, C. (2014). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.

- Evertson, M. C., Emmer, T. E., Clements, S. B., Worsham, E. M. (1997). *Classroom management for elementary teachers*. 4th Edition. USA: Allyn and Bacon.
- Feldt, L. S. & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. *Applied Measurement in Education*, 9(3), 277-286.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2014). *How to design and evaluate research in education*. United States: McGraw Hill.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Pedagogical content knowledge and science education: The construct and its implications for science education* (pp. 21-50). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (1999). *Reconceptualizing secondary science teacher education, Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Springer.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers ve Education*, 57, 1953–1960.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Graham, C., Culatta, K., Pratt, M., & West, R. (2004). Redesigning the teacher education technology course to emphasize integration. *Computers in The Schools*, 21(1-2), 127-148.
- Grasser, A. C., Chipman, P., & King, B. G. (2008). Computer-mediated technologies. Spector, J. M., Merrill, M. D., Merrienboer, J. V., & Driscoll, M. P. (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology* (pp.211-224). (Third Edit.). New York: Taylor and Francis e- Library.
- Griggs, B. R. (2010). *Eight grade social studies teacher's perceptions of the impact of the technology on students' learning in world history*.

http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/00000001/0000391/u0015_00000001_0000391.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Grossman, P. L. (1988). *A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English*. Doctoral dissertation, Stanford University, Amerika.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.
- Guzey, S. S., & Roehrig, G. H. (2009). Teaching science with technology: Case studies of science teachers' development of technology, pedagogy, and content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 25-45.
- Gülbahar, Y., & Güven, I. A. (2008). Survey on ICT Usage and the Perceptions of Social Studies Teachers in Turkey. *Educational Technology ve Society*, 11(3), 37-51.
- Gülşen, C. (Ed). (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Gürsel, M., Sarı, H., & Dilmaç, B. (2005). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim.
- Gürsel, M., & Sünbül, A.M. (2000). An investigation into teachers' and school managers' class management profiles. *Selçuk University Faculty of Education Journal*, (Özel Sayı), 92-100.
- Haigh, G. (1994). *Managing classroom problem in the primary school*. London: Paul Chapman.
- Hammond S. E. (2007). How will I get them to behave?: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024-1037.
- Handal, B., Campbell, C., Cavanagh, M., Petocz, P., & Kelly, N. (2013). Technological pedagogical content knowledge of secondary mathematics teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(1), 22-40.

- Harris, J., Grandgenett, N., & Hofer, M. (2010). Testing a tpack-based technology integration assessment rubric. *Research highlights in technology and teacher Education, 2010*, 323-331.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(4), 393 -416.
- Hechter, R.P. (2012). Pre-service teachers' maturing perceptions of a TPACK-framed signature pedagogy in science education. *Computers in the Schools, 29*, 53–69.
- Havelsan (2001). *Bilgi toplumu yolunda*. Ankara: Havelsan A.Ş.
- Hew, K.F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*, 223-252.
- Hewitt, J. (2008). Reviewing the handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 8*(4), 355-360.
- Hixon, E. (2009). Integration of Pedagogy and Technology in Teacher Education. <http://etcjournal.com/2011/04/21/8239/> sayfasından erişilmiştir.
- Howell, D.C. (1987). *Statistical methods for psychology*. Boston: Duxbury.
- Huang, H. C. (2007). *A study on the sensitivity to elementary school homeroom teacher's classroom management choas and the classroom management effectiveness*, Master Thesis, Graduate Institite of Educational Administration <http://otmg.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İnce, B., & Horzum, M.B. (2015). Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Science, 12*(2), 980-989.

- İpek, C., & Terzi, A. R. (2010). İlk ve orta öğretim kurumlarında öğretmen öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van İli Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 433-456.
- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta journal of educational research*, 53(2), 207-227.
- Jaipal, K., & Figg, C. (2010). Unpacking the “Total PACKage”: Emergent TPACK characteristics from a study of preservice teachers teaching with technology, *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(3), 2010.
- Jang, S. J., & 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.
- Jimoyiannis, A. (2010). Developing a technological pedagogical content knowledge framework for science education: Implications of a teacher trainers’ preparation program. *Proceedings from Informing Science & IT Education Conference*. https://www.researchgate.net/profile/Athanassios_Jimoyiannis/publication/228428241_Developing_a_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_Framework_for_Science_Education_Implications_of_a_Teacher_Trainers%27_Preparation_Program/links/575bb43f08aed884620da0d0/Developing-a-Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Framework-for-Science-Education-Implications-of-a-Teacher-Trainers-Preparation-Program.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, B., & Christensen L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, & H. Akdağ, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1998). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of congeneric tests. *Psychometrika*, 36, 109-133
- Jones, A. (2006). *Elementary science teacher education*. K. Appleton (Ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kabakçı Y. I. (2011). Examining technopedagogical knowledge competencies of preservice teachers based on ICT usage. *H.U. Journal of Education*, 40, 397-408.

- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (Ed.). (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Katane, I., & Selvi, K. (2006). Teacher competence and further education as priorities for sustainable development of rural school in Latvia. *Journal of Teacher Education and Training*, 6(2006), 41-59.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keating, T., & Evans, E. (2001). *Three computers in the back of the classroom: Preservice teachers' conceptions of technology integration*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. K., & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kline, T. J. (1999). The team player inventory: Reliability and validity of a measure of predisposition toward organizational team-working environments. *Journal for specialists in Group Work*, 24(1), 102-112.
- Koehler, M. J. & 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.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. New York, NY: Routledge.

- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Komis, V., Ergazaki, M., & Zogza, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and 'paper & pencil' concept mapping technique in students' collaborative activity. *Computers & Education*, 49(4), 991-1017.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., & Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Kris, B. (1996). Teacher talks what is your classroom management profile?" Retrieved from <http://Education.Indiana.Edu/Cas/Tt/V1i2/What.Html>.
- Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 395-412.
- Kumar, N., Rose, R. C., & D'Silva, J. L. (2008). Teachers' readiness to use technology in the classroom: An empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.
- Kurt, G. (2012). *Developing technological pedagogical content knowledge of Turkish pre-service teachers of English through a design study*. Doctor of Philosophy, Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profiller arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 189-198.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?*. Ankara: Anı.
- Kuşkaya, M. F., Haşlaman, T. & Usluel, Y.K. (2008). *Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde etkili teknoloji entegrasyonun göstergeleri*. International Educational Technology Conference'da sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Lee, M.H., & Tsai, C.C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management* (Second Edition). New York: Longman.
- Lin, M. (2009). *A study of the relationship between teacher efficacy and classroom management effectiveness of the elementary school teachers*. Master's Thesis, In Service Master Program Of Teaching Professional Development, Chinese.
- Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S., & Lee, M. H. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science ducation and Technology*, 22(3), 325-336.
- Lucke, J. F. (2005). The a and w of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency to heterogeneous tests. *Applied Psychological Measurements*. 29(1), 65-81.
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multi method analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Matriano, E. C. (1997, Ağustos - Eylül). 2000'li yıllarda eğitimin globalleştirilmesi sorunları karşılama ve fırsatları değerlendirme. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı'nda sunulmuş bildiri*, MEB, Ankara.
- McMillan, J. H. (2003). *Educational research: Fundamentals for consumer*. New York: Longman.

- Miller, R.L. (2006). Handling qualitative data: a practical guide. forum qualitative sozialforschung / forum: qualitative social research. *Review: Lyn Richards (2005)*. 7(2),
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). 2009 yılı bütçe raporu. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017– 1054.
- Mutluoğlu, A. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3) 299-317.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Niess, M. L., Ronau, R. N., Shafer, K. G., Driskell, S. O., Harper S. R., Johnston, C., Browning, C., Özgün-Koca, S. A. & Kersaint, G. (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 4-24.
- Oktay, S., & Çakır, R. (2012, Haziran). *İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Olatoye, M. A., Nleya, P. T., & Batane, T. (2013). Effective classroom management and the use of TPACK: Implication for pedagogical practices. *Journal of Education and Practice*, 4, 119-124.
- Önal, N., & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 117-131.
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, Ç. (Ed.). (2011). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(2), 223-228.
- Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: HD.
- Öztürkcan, M., (2009). *İstatistik*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 17(2), 199-200.
- Pierson, M. (1999). *Technology practice as a function of pedagogical expertise*. Doktora Tezi, Arizona State University, Arizona.
- Perkmen, S., & Tezci, E. (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı*. İstanbul: Pegem.
- Pozo, M. L. M. (2004). An instrument for evaluating classroom management (QCME), *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology And Psychopedagogy*, 1(1) 67-94.
- 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.

- Saban, A. (2006). *Okul teknoloji planlaması: İlköğretim okulları için uygulamalı bir model önerisi ve öğretmen yetiştirme sistemi açısından sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saraç, M. (2015). *An explanatory investigation on the Turkish EFL teachers' TPACK and their attitudes towards the use of interactive whiteboards*. Master Thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Sarı, E. (2013). *The differences of classroom management styles in experienced and novice english teachers*. İstanbul: Maltepe University.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thopson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for pre-service teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: The pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 489-504.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- So, H. J., & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116.
- Spickler, D., Groth R., Bergner, J. & Bardzell, M. (2009). A qualitative approach to assessing technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 392-411.
- Suharwoto, G. (2006). *Secondary mathematics preservice teachers' development of technology pedagogical content knowledge in subject-specific, technologyintegrated teacher preparation program*. Doctoral Dissertation, Oregon State University, Oregon.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, İ., & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı, *Elementary Education Online*, 10(3), 905-918.
- Şimşek, Ö., Demir, S., Bağçeci, B., ve Kinay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-23.
- Şişman, M.& Turan, S. (Ed.). (2018). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education.
- Tanyeri, T. (2008). *Okul teknoloji planlaması: İlköğretim okulları için uygulamalı bir model önerisi ve öğretmen yetiştirme sistemi açısından sonuçları*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekışık, H. H. (2003, Mayıs). *Bir öğretmen kuşağı*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Ankara.
- Timur, B., & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 839-856.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan.
- Türkoğlu A., Yakar, A., Aytaçlı, B., Altay, B., Aktaş, C., Göçer, G., Baydilek, N., Aydoğan, R., Evran, S., & Kahyaoğlu T. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Anı.
- Uçar, R. & Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.

- Ural, A. (2014). Seçkin eğitim meşrulaştırmak: eğitimi koşullu geçişe dayalı kademelendirme. *Journal of Educational Policy Analysis*, 3(1), 45-56.
- Wilson, N. L. (2012). *The principal's role in developing the classroom management skills of the novice elementary Teacher*. A Dissertation Presented Of Philosophy Degree The University Of Tennessee, Knoxville.
- Viebahn, P. (2003). Teacher Education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 87-100.
- Vural, B. (Ed.). (2006) *Eğitim Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat.
- Yavuz, S., & Coşkun, A. E. (2008), Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yelken, T. Y., Sancar Tokmak, H., Özgelen, S. & İncikabı, L. (Ed.) (2013). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılman, M. (Ed.). (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 147-170.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yolcu, H. (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.

- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc. sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, A., & Ergün, M. (2005). *Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları*, www.egitim.aku.edu.tr/davranis.doc. sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G., & Büyükalan Filiz, S. (Ed.), (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yörük, T. (2013). *Genel lise yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin teknolojiye karşı tutumları ve eğitimde fatih projesinin kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yurdakul, I. K. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı.
- Yurdakul, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. & Li, W. (2005). Cronbach's a, Revelle's, b and McDonalds w: their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 1-11.

EKLER



EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer katılımcılar,

Öncelikle bu araştırmaya katılıp vereceğiniz katkılardan dolayı öncelikle teşekkür ederim. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı bünyesinde yürütülmekte olup, İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterliliklerinin Sınıf Yönetim Profilleri açısından incelenmesini hedeflemiştir. Bu anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz ve cevaplarınız tamamen gizli tutulacaktır. Çalışma sonuçları hakkında daha sonra bilgi edinmek amacıyla gokhanhocam@hotmail.com adresine e-posta gönderebilirsiniz. Teşekkürler...

Tez Danışmanı:

Prof.Dr.Ülker AKKUTAY

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tezi hazırlayan:

Gökhan YARAR

Gazi Üniversitesi

Doktora Öğrencisi

1. Unvanınız:

- ☐ Prof.
☐ Doç.
☐ Yrd.Doç.
☐ Öğ.Grv.
☐ Okutman
☐ Diğer

2. Yaşınız :

3. Cinsiyetiniz :

- ☐ Erkek
☐ Kadın

4. Fakülteniz :

- ☐ Fen - Edebiyat Fakóltesi
☐ Eğitim Fakóltesi

5. Eğitim düzeyiniz :

- ☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

6. Görev Süreniz :

EK 2: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TBAP) Ölçeği

		1	2	3	4	5
Teknoloji Bilgisi						
1	Dijital aygıtlara/aygıtlardan (Örn: hafıza kartı, USB bellek, CD) veri kaydetmeyi biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
2	Bilgisayarımda ses ve video dosyalarını nasıl kullanmam gerektiğini biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
3	Bilgisayar aracılı iletişim (CMC) teknolojilerini nasıl kullanacağımı biliyorum (Örn: E-posta, sohbet)	☐	☐	☐	☐	☐
4	Video dosyalarının nasıl kaydedeceğimi (Örn: Bir video kamera kullanarak) biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
5	Bilgisayarımda görselleri nasıl oluşturacağımı (Örn: Windows Paint kullanarak) biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ses dosyalarının nasıl kaydedeceğimi biliyorum (Örn: Bir ses kayıt cihazı kullanarak)	☐	☐	☐	☐	☐
7	Temel bilgisayar donanımını (Ör: CD-ROM, ana-kart, RAM) ve fonksiyonlarını biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
8	Temel ofis programlarının nasıl kullanılacağını biliyorum (Örn: Word, Powerpoint, Excel)	☐	☐	☐	☐	☐
9	Bilgisayarımdaki resimleri nasıl düzenleyeceğimi biliyorum (Örn: Photoshop kullanarak)	☐	☐	☐	☐	☐
10	Elektronik / çevrimiçi sözlükleri nasıl kullanacağımı biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
11	Web 2.0 teknolojilerinin (Örn: bloglar, sosyal ağlar ve wikiler) nasıl kullanılacağını biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
Alan Bilgisi						
1	Kendi yazılarımda doğruluğunu kontrol edebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
2	İngilizce konuşmaları doğru bir şekilde anlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
3	Kendi konuşmamın doğru olup olmadığını takip edebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
4	İngilizce metinleri doğru bir şekilde anlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
5	Hedef dil topluluklarının kültürüne/kültürlerine aşinayım	☐	☐	☐	☐	☐

6	Konuşulan ve yazılı İngilizce arasındaki farklara aşinayım	☐	☐	☐	☐	☐
Pedagojik Alan Bilgisi						
1	Öğrencilerin öğrenmesini çeşitli şekillerde değerlendirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun öğretim materyallerini seçebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğrencilere öğretirken için uygun bir yaklaşım seçebilirim (Örn: communicative approach, direct method)	☐	☐	☐	☐	☐
4	Değişik öğrencilere göre öğretim stilimi uyarlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
5	Öğrenmeyi bireysel, ortak, grup ve tüm sınıf etkinlikleri yoluyla kolaylaştırabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
6	Sınıfta ihtiyacım olan meta dili (dil hakkındaki bilgiler) de içeren hedef dili ne zaman ve nasıl kullanacağımı planlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğrencilerin etkinliklere odaklanmalarını sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğrenenlerin yaşadıkları dil problemlerini tespit edebilirim (telaffuz, sözlü veya dilbilgisi problemleri)	☐	☐	☐	☐	☐
9	Programın gereksinimleri doğrultusunda dil dersleri tasarlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğrenenlerin risk almaya istekli oldukları rahat bir ortam yaratarak öğrenmeyi kolaylaştırabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğrenci etkileşimini destekleyebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
12	İngilizce öğretimini engelleyebilecek / teşvik edebilecek bağlamsal faktörlerin farkındayım	☐	☐	☐	☐	☐
Teknolojik Alan Bilgisi						
1	İngilizce dilbilgisi öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
2	İngilizce okumayı öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
3	İngilizce yazmayı öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐

4	İngilizce kelime öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
5	İngilizce kelimelerin telaffuzunu öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
6	İngilizce dinlemeyi öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
7	Kültürler arasındaki farklılıkları öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
Teknolojik Pedagojik Bilgi						
1	Öğrenmekte olduğum teknolojilerin kullanımını farklı öğretim faaliyetlerine uyarlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrencilerin bir ders için öğrenimlerini geliştiren teknolojileri seçebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
3	Bir ders için öğretim tekniklerini geliştiren teknolojileri seçebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğrencilerin öğrenimini artırmak için teknoloji kullanarak, ilgili öğrenme deneyimlerini tasarlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
5	Sınıfta teknoloji kullanımı hakkında eleştirel düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
6	Dijital teknolojileri ve kaynakları kullanarak öğrencilerin özgün problemleri çözmesini sağlarım	☐	☐	☐	☐	☐
7	Ölçmede kullanılacak teknolojileri seçebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi						
1	Öğrencilerin aktif katılımcılar olmasına imkan sağlayacak farklı teknolojileri kullanabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrencilerin meraklarını sürdürmelerine yardımcı olmak için bir dizi teknoloji kullanabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğrencilere ve arkadaşlarına ilgili bilgileri iletme için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğrencileri farklı kültürlerle tanıştırmak için teknoloji kullanarak kültürlerarası anlayışı kolaylaştırabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
5	Sınıfta öğrettiğim şeyi, nasıl öğrettiğimi ve öğrencilerin ne öğrendiklerini geliştiren teknolojileri seçebilirim	☐	☐	☐	☐	☐

6	Dijital dil öğrenme araçlarına ve kaynaklara adil bir şekilde erişimi sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
7	İngilizce dil kavramlarını, teknolojileri ve öğretim yaklaşımlarını uygun bir biçimde harmanlayan dersler verebilirim	☐	☐	☐	☐	☐



EK 3: Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

Aşağıda sınıf yönetimi profillerine ait düşüncelerinizi içeren örnek durumlar verilmiştir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan size uygun seçeneğin kutusunun üzerine (X) işareti koyunuz.

1 - Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim

2 - Aynı Fikirde Değilim

3 - Kararsızım

4 - Aynı Fikirdeyim

5 - Kesinlikle Aynı Fikirdeyim

Md. No	Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği - Uygulama Maddeleri	1	2	3	4	5
1	Eğer bir öğrenci sınıf içi düzeni bozarsa, tartışmasız onu engellerim	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrencilerime kuralları zorla kabul ettirmek istemem.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıf sessiz olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Eğer bir öğrenci ev ödevini geç getirirse, bu benim problemim değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Öğrenciyi azarlamak istemem, çünkü onun duygularını incitebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Sınıf hazırlıkları öğretim faaliyetleri için değerli değildir.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğrencilerime her zaman kararlarımın ve kurallarımın nedenlerini açıklamaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Geç kalan bir öğrencinin “özür dilemesini “ kabul etmem.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Benim için öğrencinin duygusal olarak iyi durumda olması sınıf kontrolünden daha önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğrencilerim, eğer konuyla ilgili soruları varsa, benim sunumumu bölerek sorularını sorabileceklerini anlamışlardır.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Eğer bir öğrenci izin isterse, her zaman izin veririm.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 4: Görüşme Formu

1. Etkili sınıf yönetimini kendi sözcüklerinizle nasıl tanımlarsınız?
2. Sınıf yönetimi ile ilgili psikolojik değişkenlere ilişkin neler yaparsınız?
3. Sınıf yönetimi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili ne gibi uygulamalar yaparsınız?
4. Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birlikte düşünerek bir dersi nasıl planlarsınız?
5. İngilizce dersinde bu üç bilgi türünü (teknoloji, pedagoji, alan) kullandığınızda sınıf yönetimine nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz?

6. Sınıf Yönetim Profilleri ile TPAB arasında ne gibi bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?

7. Teknolojiyi dersi planlama ve sunma sürecinde kullanırken ne gibi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Nasıl ve hangi alanlarda?

8. Teknolojiyi kullandığınız bir ders süresince neler yaşarsınız?

EK 5: Araştırma İçin Alınan İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/09/2017-E.125198



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10/05/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 68867 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi **Gökhan YARAR'ın, Prof.Dr.Ülker AKKUTAY'ın** danışmanlığında yürüttüğü "*İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **25.07.2017** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No : 2017-307

Ek:1 Liste

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 :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

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



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 90530290-730.08 / 1523
Anket Hk.

ANKARA
30.11.2017

Sayın Gökhan YARAR,

Yüksekokul Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz 03.11.2017 tarihli dilekçeniz değerlendirilmiş olup Prof. Dr. Ülker AKKUTAY danışmanlığında yürütmüş olduğunuz “İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmanız ile ilgili Yüksekokulumuzda anket uygulama talebiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Okt. Bülent Yılmaz YALTAÖZ
Müdür Yardımcısı

Adres: Yabancı Diller Yüksekokulu Ankara Üniversitesi Gölbaşı 50. Yıl Yerleşkesi
Bahçelievler Mahallesi Kaymakamlık Arkası 06830 Gölbaşı/ANKARA
Tel : 0 (312) 485 05 07 PBX - Fax: (312) 485 38 20 - e-posta:yabdil@ankara.edu.tr



T.C.
ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu

Sayı : 25716097-770-E.1700030052 /1914
Konu : Gökhan YARAR

18.12.2017

Sayın GÖKHAN YARAR

Yüksekokulumuz İngilizce öğretim elemanlarına "İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliklerinin Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından İncelenmesi" konulu anket yapmanız uygundur.
Bilgilerinize rica ederim.

Okt. Nevfel BAYTAR
Yüksekokul Müdürü

BELGENİN AS
ELEKTRONİK İMZA
18.12.2017

Hükümet Meydanı No:2 Ulus / ANKARA
Tel: 0312 596 44 44 - 45
Fax: 0312 311 93 00
www.asbu.edu.tr



İletişim için:
Seda ERORHAN
Yabancı Diller V.H.K.I
seda.erorhan@asbu.edu.tr
03125964580

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubs.asbu.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=9FFFA5C>



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 75265783- 8413
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi.

2.10.2017

Sayın Gökhan YARAR

İlgi: 25.09.2017 tarihli Dilekçeniz.

İlgi Dilekçeniz Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı' nca incelenmiş olup, Üniversitemizde anket uygulama talebiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Suat CİHANGİR
Rektör a.
Genel Sekreter

Rektörlük: Esenboğa Merkez Mah. Çubuk/ANKARA
Tel: 0 312 324 15 55 / 324 15 09/ 324 15 02

Faks: 0 312 324 15 05

E-Mail : gensek@ybu.edu.tr



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

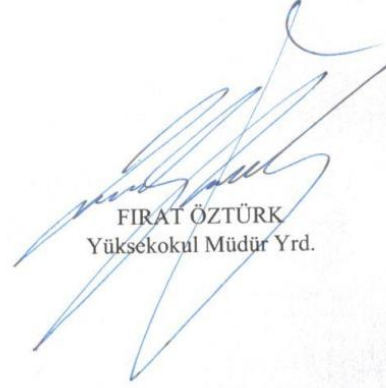
Sayı: 48316946-770/3349
Konu: Gökhan YARAR hk.

01/12/2017

Sayın Gökhan YARAR

Yüksekokulumuz İngilizce öğretim elemanlarına "İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliklerinin Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından İncelenmesi" konulu anket yapmanız uygundur.

Bilgilerinizi rica ederim.


FIRAT ÖZTÜRK
Yüksekokul Müdür Yrd.



7264600299

UYGULAMALI ETİK ARAŞTIRMA MERKEZİ
APPLIED ETHICS RESEARCH CENTER



ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

DUMLUPINAR BULVARI 06800
ÇANKAYA ANKARA/TURKEY
T: +90 312 210 22 91
F: +90 312 210 79 59
ueam@metu.edu.tr
www.ueam.metu.edu.tr

Sayı : 38357903/200-604
Konu : Araştırma İzni

20/12/2017

Sayın Gökhan YARAR,

Danışmanlığını Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'ın yaptığı *"İngilizce Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından İncelenmesi"* başlıklı araştırmanız kapsamında, ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretim Elemanlarından veri toplamak amacıyla planlanan anket çalışmanız Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan almış olduğunuz onay üzerine ODTÜ İAEK tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ş. Halil TURAN

Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi Başkanı