

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK, SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNE
YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra UYANIK

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

2022

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK, SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNE
YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Onaylayanlar:

Doç. Dr. Dilara DEMİRBULAK
(Tez Danışmanı)

.....

Prof.Dr. Suat ANAR

.....

Prof.Dr. Rüçhan UZ

.....

Onay Tarihi: 16.06.2022

İNTİHAL SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Ad Soyad Esra UYANIK

İmza

TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince engin bilgisiyle, tecrübesiyle, hoşgörüsüyle bana destek olan tez danışmanım Doç. Dr. Dilara DEMİRBULAK hocama, hayatım boyunca attığım her adımda yanımda olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen, her türlü imkânı sağlayarak sabırla ve sevgiyle beni bu günlere getiren babam Yusuf UYANIK’a, annem Fatma UYANIK’a, ayrıca çalışmalarım sürecinde bana her an destek olan sevgili kardeşim Büşra UYANIK’a gönülden teşekkür ederim.



ÖZET**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK, SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
VE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNE YÖNELİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ****Uyanık, Esra****Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi****Yüksek Lisans Tezi****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilara Demirbulak****Haziran 2022, 181 Sayfa**

Ana dili öğreniminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi tüm öğrenme alanlarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle günümüzde hızla gelişen teknoloji ile Türkçe derslerini zenginleştirmek ve öğrenimi daha etkili hale getirmek önemli olmaktadır. Öğrenme ortamlarını etkili bir hale getirmekte ise öğretmen en önemli aktördür. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerilerini ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemek önemli bir araştırma alanını oluşturmuştur. Ele alınan bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri ayrı ayrı incelenmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri yeterlilikleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ve “Teknoloji Kullanım Ölçeği” olmak üzere üç ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan 326 Türkçe öğretmeninden toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri inançlarının “çok yeterli”, sınıf yönetimi becerilerinin “çok yeterli” ve teknoloji kullanım düzeylerinin “oldukça yeterli” olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde, doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanımları demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, Türkçe öğretmeni, öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri, teknolojik pedagojik alan bilgisi

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH TEACHERS' SELF-EFFICACY, CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND PERCEPTIONS OF TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL FIELD KNOWLEDGE****Uyanık, Esra****Yeditepe University, Institute of Educational Sciences, Educational Administration and Supervision****Master Thesis****Thesis Advisor: Assoc. Dr. Dilara Demirbulak****June 2022, 181 pages**

The Turkish course, in which mother tongue learning takes place, forms the basis of all learning areas. For this reason, it is important to enrich Turkish lessons and make learning more effective with the rapidly developing technology today. One of the biggest actor in making learning environments effective is the teacher – in this context, examining the perceptions of Turkish teachers' self-efficacy, classroom management skills and technological pedagogical content knowledge and the relationship between them constituted an important research area. The aim of this research is to determine the relationship between Turkish teachers' self-efficacy, classroom management skills and their perceptions of their technological pedagogical knowledge. Within the framework of this main purpose, Turkish teachers' self-efficacy, classroom management skills and technological pedagogical content knowledge were examined separately. At the same time, it was examined whether there was significant difference between the self-efficacy beliefs, classroom management skills and technological pedagogical content knowledge competencies of Turkish teachers and the variables of gender age and professional seniority. The universe of the research consisted of teachers working in İstanbul in 2021-2022 academic year, in the study in which the relational screening model was used the data were collected using three different scales teacher self-efficacy scale, classroom management skills assessment scale and technology use scale. The data collected from 326 Turkish teachers participating in the research were transformed in

computer environment and analyzed. As a result of analyzes, it was determined that the self-efficacy beliefs of Turkish teachers were very sufficient, their classroom management skills were very sufficient, and their technology usage levels were quite sufficient it has determined that there is a positive linear relationship between Turkish teachers' self-efficacy levels classroom management and technology use. It haw been determined that Turkish teachers' self-efficacy levels, classroom management and technology use da not differ statistically according to demographic variables.

Keywords: Turkish lesson, Turkish teacher, self-efficacy, classroom management skills, technological pedagogical content knowledge

İÇİNDEKİLER

İntihal Sayfası	i
Teşekkür	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler	vii
Şekiller Listesi	x
Tablolar Listesi.....	xi
Kısaltmalar	xiii
BÖLÜM I	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem ve Alt Problemler	9
1.2.1. Problem Cümlesi	9
1.2.2. Alt Problemler	9
1.3. Sayıtlar	10
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
2.1. Öz Yeterlik	12
2.1.1. Öz Yeterlik Kavramı	12
2.1.2. Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları	14
2.1.2.1. Doğrudan Deneyimler	15
2.1.2.2. Sosyal Modeller	16
2.1.2.3. Sözel İkna	16
2.1.2.4. Fiziksel ve Duygusal Durumlar.....	17
2.1.3. Öz Yeterlik İnançlarının Etkileri	18
2.1.3.1. Bilişsel Süreçler	19
2.1.3.2. Duyuşsal Süreçler.....	19
2.1.3.3. Güdülenme Süreçleri	20
2.1.3.4. Seçim Süreçleri.....	21
2.1.4. Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Önemi	22
2.2. Sınıf Yönetimi.....	27
2.2.1. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	29
2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	31

2.2.3.	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları	33
2.2.4.	Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler	39
2.3.	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	42
2.3.1.	Teknoloji	42
2.3.2.	Teknoloji ve Eğitim	43
2.3.3.	Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri	45
2.3.4.	Eğitim Teknolojilerini Kullanmada Öğretmen Rolü	48
2.3.5.	Türkçe Dersinde Teknoloji Kullanımı	50
2.3.6.	Türkçe Dersinde Kullanılan Teknolojik Araçlar	54
2.3.7.	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPAB)	59
2.4.	İlgili Çalışmalar	65
2.4.1.	Öğretmen Öz Yeterliği ile ilgili Çalışmalar	65
2.4.2.	Sınıf Yönetimi Becerileri ile İlgili Çalışmalar	77
2.4.3.	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Araştırmalar	85
BÖLÜM III		93
3.	Yöntem	93
3.1.	Araştırma Modeli	93
3.2.	Veri Toplama Aracı	94
3.2.1.	Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği	94
3.2.2.	Teknoloji Kullanım Ölçeği	99
3.2.3.	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	104
3.3.	Araştırma Evreni ve Örneklemi	111
3.4.	Verilerin Analizi	112
BÖLÜM IV		113
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?	113
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?	115
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?	117
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?	120
4.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenleri arasında bir fark var mıdır?	123
4.6.	Öne Çıkan Bulgular	138
BÖLÜM V		140

KAYNAKÇA	151
EKLER.....	171
EK A: Veri Toplama Araçları.....	171



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Doğası.....	24
Şekil 2	21. Yüzyılda Türkçe Öğretmeni Modeli.....	53
Şekil 3	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yapısı.....	60
Şekil 4	Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçme Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Yük Değerleri.....	96
Şekil 5	Teknoloji Kullanım Ölçeği İçin Kurulan Ölçme Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Yük Değerleri.....	101
Şekil 6	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İçin Kurulan Ölçme Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Yük Değerleri.....	106
Şekil 7	Ölçeklere İlişkin Histogram Grafikleri.....	110
Şekil 8	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Düzeyleri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerine İlişkin Saçılım Grafikleri.....	122

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Öz Yeterlik Düzeyleri Yüksek ve Düşük Bireylerin Karşılaştırılması.....	14
Tablo 2	Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları.....	97
Tablo 3	Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları.....	98
Tablo 4	Ölçek Boyutlarının Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	98
Tablo 5	Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları.....	102
Tablo 6	Teknoloji Kullanım Ölçeği ve Alt Boyutları.....	103
Tablo 7	Ölçek Boyutlarının Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	103
Tablo 8	Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları.....	107
Tablo 9	Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları.....	108
Tablo 10	Ölçek Boyutlarının Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	108
Tablo 11	Kullanılan Ölçeklerin Normallik Varsayımı Dağılımları.....	109
Tablo 12	Katılımcılara Ait Bilgiler.....	111
Tablo 13	Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Puanlama Sınırları.....	113
Tablo 14	Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bilgiler	114
Tablo 15	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bilgiler.....	116
Tablo 16	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Bilgiler.....	118
Tablo 17	Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerisi ve Teknoloji Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.....	120
Tablo 18	Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Betimsel Analizi.....	124
Tablo 19	Öğretmenlerin ÖZ Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analiz Sonuçları.....	125
Tablo 20	Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Yaş Açısından Betimsel Analizi.....	126
Tablo 21	Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Analiz Sonuçları.....	127
Tablo 22	Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Farklılıkları....	128
Tablo 23	Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Farklılıkları.....	129
Tablo 24	Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi.....	132
Tablo 25	Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Analiz Sonuçları..	133

Tablo 26	Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Betimsel Analizi.....	135
Tablo 27	Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Analiz Sonuçları.....	136



KISALTMA LİSTESİ

OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
PİB	Pedagojik İçerik Bilgisi
TAB	Teknolojik Alan Bilgisi
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
TPB	Teknolojik Pedagojik Bilgi
TB	Teknolojik Bilgi
AB	Alan Bilgisi
PB	Pedagojik Bilgi

BÖLÜM I

1. Giriş

Son dönemlerde ana dil öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe derslerinin tüm alanların alt yapısını oluşturduğu ve bu nedenle daha kaygı duyulan bir alan haline dönüştüğü gözlemlenmektedir. Bu nedenle ana dil eğitiminde kullanılacak yöntem ve materyaller öğrencilerin dil becerileri edinimlerinde önemli bir araç haline gelmiştir. Türkçe derslerinin daha etkili ve tüm öğrenim alanlarına dönük olabilmesi için derslerde teknoloji kullanımı elzem bir durum haline gelmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımdaki yeterlikleri ve ders içeriğine uygun pedagojik açıdan doğru kullanmaları sınıf atmosferini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin bu bağlamda sahip oldukları sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanımları önemli bir ilişki ağı oluşturur. Öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamı oluşturmasında etkili olan sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji pedagoji bilgilerinin iyi düzeyde olması öz yeterlik algılarını da önemli ölçüde etkileyecektir. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmen kendini daha donanımlı ve her alanda yetkin hissedeceği için sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algılarının belirlenmesi ve bunların birbiriyle ilişkisinin saptanması önem arz etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların da kısıtlı olması bu çalışmanın literatürdeki değerini artırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini, sınıf yönetimi becerilerini ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algılarını belirleyerek bunlar arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

1.1.Problem Durumu

Dil, insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli faktörlerden biridir. Dil; insanın önce kendisini, sonra diğer varlıkları, nesneleri tanıma ve anlamlandırma becerisi olarak ifade edilir (Güven, 2020). Ana dili, insanın ilk dil tecrübesini biraz da bilinçaltı imkanların devreye girmesiyle kullandığı dildir. Bu tecrübelerin akabinde insanların farklı ihtiyaçlarına dönük olarak bilinçli bir şekilde öğrendikleri dillere ise “ikinci dil” veya “yabancı dil” denmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun ailesi ve çevresiyle etkileşimi ile başlayan ana dili edinimi gelişigüzel bir şekilde gerçekleşir. Dilin kurallarına göre daha etkili ve doğru kullanımı aynı zamanda okuma yazma becerilerinin gelişimi sistemli ve planlı bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle önemli hale gelen dil eğitiminin okullarda veya bir başka eğitim kurumlarında verilmesi zaruri hale gelmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi ana dilin kurallarına göre öğrenildiği, işlevsel hale getirilerek anlama ve kavrama düzeylerinin geliştirildiği önemli bir alanı oluşturur.

Bir bilgi dersi olmayan Türkçe derslerinde amaç anlatma ve anlama becerilerini geliştirmektir. Türkçe dersinin bu genel amacına ise dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarının birbirini tamamlayan uygulamalarıyla ulaşılır (Erdoğan & Gök, 2009). Okulun bu bağlamda dil öğretimindeki vazifesi, öğrenciye üstünkörü bir öğretme gerçekleştirmek değil onu etkili bir şekilde uygulayan düzeyde bir öğrenme elde etmesini sağlamaktır.

Bu alanda yapılan birçok araştırma ülkemizde ana dili olarak Türkçe öğretiminde gerçekleştirilen eğitimin yetersiz bir şekilde sürdürüldüğü ve öğrencilerin eğitimlerinin sonunda istenilen dil becerilerine ulaşamadıkları üzerinde durur (Cemiloğlu, 2004; Çelebi, 2006; Vural, 2007; Topuzkanamış & Maltepe, 2010; Gülay & Durukan, 2012). Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına kadar Türkçe eğitimi verilse de öğrencilerin ana dili

kullanımında sorunlar yaşadığı aynı zamanda sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanmadığı görünen bir gerçektir (Şahin, 2007; Alyılmaz, 2010; Karataş, 2013; Akkaya & Sevindi, 2015). Nitekim bugün okuduğunu anlayamayan, düşündüğünü anlatamayan, kendini yetersiz bulan ve özgüvenden yoksun; bu nedenle konuşmayan, yazmayan, tartışmak, eleştirmek ve araştırmak yerine demokratik haklarından vazgeçen bir kuşakla karşı karşıyayız (Demir & Yapıcı, 2007; Özdemir, 1983). Bununla birlikte ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okudukları araştırmalar sonucunda ortaya koyulmuştur (Güneş, 1999; akt: Akyol, 2021). Yıldırım ve Uludağ 2016 yılında yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımda önemli olan noktalama işaretlerini kullanma ve yazım kurallarını uygulama becerilerini ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu alanlarda ciddi düzeyde eksikleri tespit edilmiş olup gerekli becerileri edinemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Doktora çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen Deniz (2017) ise öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin söz varlıklarının eksik, yetersiz ve kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Demir & Özgül, 2019)

Ana dilini anlama ve ana dili alanında yetkin olma ile ilgili öğretim uygulamaları bugün okullarda düşünme becerilerini destekleme kaygısından uzak aynı zamanda ana dili becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılmasında oldukça yetersizdir. Bunun en önemli göstergelerinden biri de Türkiye'nin Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavında ortaya koymuş olduğu okuma becerileri başarısıdır (Dolapçıoğlu, 2020). PISA sınavına 2009 yılında 74 ülke katılım sağlamış ve Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içinde 39. sırada yer alırken 33 OECD ülkesi içerisinde 31. sırada yer almıştır (MEB, 2010). PISA 2018 yılında ise Türkiye'nin genel

durumunda ciddi bir gelişme elde edilememiştir. Bu yılda da Türkiye okuma becerileri alanında gösterdiği performans ile 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31.sıra da yer almıştır (MEB, 2019). Elde edilen veriler okuma becerilerinde dolayısıyla ana dili eğitiminde yolunda gitmeyen bir şeylerin olduğu ve bu alana eğilim gösterilerek gerekli iyileştirmelerin, geliştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Söz konusu iyileştirmelerin gerçekleşmesinde Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrenme ortamlarında gerekli düzenlemeleri ve çalışmaları gerçekleştiren öğretmenlerdir. Öncelikle öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetim becerisine sahip olmaları eğitim ortamları için öncelikler arasındadır. Nitekim öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli adımı etili bir sınıf yönetimi sayesinde olumlu sınıf ortamlarının oluşturulabilmesidir (Erden, 2018).

Eğitimin bel kemiği haline gelen sınıf yönetimi üzerine birçok çalışma yapılmış ve literatürde farklı tanımlara yer verilerek sınıf yönetiminin çeşitli alanlarına vurgu yapılmıştır. Richard ve Schmidt (2010) sınıf yönetimini, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için öğretmen tarafından (veya bazen öğrencilerin kendileri tarafından) bir ders sırasında öğrenci davranışlarını, hareketlerini, etkileşimlerini vb. en iyi şekilde düzenleme ve kontrol edebilme yolları olarak tanımlar. Coetze ve arkadaşları (2015) ise planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol alanlarına göre sınıf yönetimini olumlu bir atmosfer yaratma, disiplini sürdürme, öğrenci katılımını yönetme olarak kapsamlı bir şekilde tanımlamaktadır (Coetzee, Niekerk, & Wydeman, 2015). Tüm bunlarla birlikte sınıf yönetimi, öğretmen tarafından sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ederek mevcut potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymalarına olanak sağlama sürecidir (Turan, 2020). Bu süreçte sınıfta, birçok amaca hizmet edilmekte ve bu sürece farklı yapıda öğrenciler ve onların istekleri katılmaktadır. Sınıf yönetimi denildiğinde akla gelen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite oluşturarak disiplin kurması ve sınıfı kontrol etmesi düşüncesi çağdaş öğrenme yaklaşımları ile sınıf yönetiminin disiplinden çok, öğrencinin yetenek ve

becerilerini kaygı duymadan ortaya koyabilmesi gerektiği düşüncesine bırakmıştır (Aküzüm & Gültekin, 2017). Sınıflar; çok boyutluluk, eş zamanlılık, öngörülemezlik gibi birçok özelliğe sahip olması nedeniyle öğretmenin özel bir dizi yönetim becerilerini çok iyi yerine getirmesi gerekmektedir (Copelan, 1987). Çünkü sınıf, dört duvardan meydana gelen tahtası, masası ve sırası bulunan rastgele oluşmuş bir ortam değil, karmaşık izdüşümlerin bir araya geldiği dinamik bir mekandır (Baloğlu, 2001). Bu nedenledir ki öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve öğretmenlerin grup dinamizmini bilerek bu mekanlara karşı farklı bakış açılarıyla yaklaşımları etkili sınıf yönetimi becerilerinde önem arz etmektedir (Demirel, 2004). Günümüzde sınıfta oluşan dinamizmin öğrenim amaçları doğrultusunda doğru bir şekilde yönlendirilmesinde ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında teknoloji kullanımı öğretmenin en önemli yardımcılardan olmuştur. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi ve bu alanlarda teknolojinin doğru kullanımı eğitim kalitesine olumlu yönde etki sağlamaktadır (Ersoy & Gürgen, 2021). Teknoloji kullanımıyla sınıf ortamlarında eğitim kalitesi artarak bireylerde hedeflenen kalıcı davranış değişikliklerinin meydana gelmesinin de kolaylaştığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin kullanacağı teknoloji araçları öğrenmeyi somutlaştırır, eğitim ortamını canlı hale getirir ve öğrenmenin kalıcılığını artırır. Öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi kullanmalarının önemini anlatmak için Roblyer ve Edwards (2005); motivasyon, eğitici yetenekler, öğretmenin verimliliği, bilgi çağının gerekliliği ve yeni öğretim tekniklerini desteklemek şeklinde beş önemli sebep göstermiştir (Akt: Çakır & Yıldırım, 2009). Ayrıca teknoloji kullanımı farklı hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha geniş bir yol çeşitliliği sağlayarak daha verimli öğretim ortamı oluşturur (Pitler, Hubbell, Kuhn, & Malenoski, 2012).

Teknolojinin eğitimin içinde önemli bir yer almaya başlaması ve çağdaş eğitim anlayışlarının gelişmesiyle eğitime dair yeni kavramlar da ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi terimleri üzerini çalışmalar

gerçekleştirilerek tanımlamalar yapılmıştır. Bu alanda çalışma yapanlardan Alkan (2011), ilk olarak eğitimin ve teknolojinin tanımını yapar ve bu iki alanın birbiriyle ilişkisini ele alır. Bu ilişkilendirme sonucunda eğitim teknolojisini, genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılması olarak tanımlar. Öğretim teknolojileri destekli öğrenme uygulamaları sınıf içi öğrenme etkinliklerinin zenginleştirilmesi, farklı öğrenme stil, strateji, beceri ve yaklaşımlara sahip öğrencilere kolayca ulaşılması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması, öğrencilerin merak ve güdülerinin artırılması, anlatılan konuların öğrenme ve hatırlanma oranlarının ve öğrenci başarısının artırılması gibi faydalar sağlamaktadır (Seels ve Richey 1994; Akt: Adıgüzel, 2010)Sosyal bir olgu olan dil öğretiminde de sınıf ortamlarının öğretim teknolojileriyle zenginleştirilerek teorikten çok uygulama alanlarının oluşturulup öğrencilere kendilerini gerçekleştirme imkânı sunulmalıdır. Aynı zamanda dört temel dil becerisinin edinimi sürecinde materyallere duyulan ihtiyacı karşılayacak niteliğe sahip teknolojinin, birçok duyuya hitap etmesi dil öğretiminde kolaylık sağlamaktadır (Yürektürk & Coşkun, 2020). Nitekim Türkçe dersi öğretim programında bu konu belirtilmiş ve dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmemesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019) . Bu bağlamda da farklı birçok öğrenme alanlarına hitap etmesi yönünde bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrencilerin görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenmesi sağlanmaktadır (Önkaş, 2010). Türkçe dersi öğretim programı aynı şekilde derslerde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması üzerinde durur ve bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini de

destekleyeceğini aktarır. Bunula birlikte öğretmenlerin, öğrencileri verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik etmeleri gerektiğini, dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmasını belirtir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Eğitim teknolojilerini Türkçe derslerinde etkili kullanmak öğrencinin birçok kanaldan öğrenimini sağlamak için büyük bir etki sağlayacaktır. Dil edinim süreçlerini güçlendirebileceği gibi elde edilmesi gereken kazanımların aktarılmasında ve öğrenmenin üst düzey gerçekleşmesinde öğretmene fayda sağlayacaktır. Ancak eğitim teknolojilerinin öğrenim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması öğretmenlerin bu alanda ne kadar bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olduğuna bağlıdır. Tek başına teknoloji kullanımı eğitim noktasında gerçekleştirilmesi gereken amaçların yerine getirildiği anlamını taşımaz. Öğretmenlerin teknoloji kullanım bilgisi son derece önemlidir ancak öğretim içeriğinden bağımsız ve ilişkisiz bir şekilde kullanımı söz konusu değildir (Katrancı & Uygun, 2013). Çünkü öğretmenlerin, çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda öğrenme süreçlerinde öğrencilere başarılı biçimde rehberlik yapabilmeleri için, teknolojiyi eğitim sürecinde nasıl işe koacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Uşun, 2006). Öğretmenin ders içeriğine ve pedagojik yaklaşıma uygun eğitim teknolojilerini seçerek uygulayabilmesi önemli bir alanı oluşturur. Bu da günümüzde teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramını ortaya çıkarmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), Shulman'ın geliştirmiş olduğu pedagojik içerik bilgisi kavramına (PİB) teknoloji boyutunun da ilave edilmesi ile oluşturulmuş ve belirli konunun öğretiminde etkili teknoloji kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Pamuk, Ülken, & Diler, 2012). Bu alanda yoğun çalışma yapan Koehler ve Mishra teknolojinin öğretim bağlamlarından ayrı ve ilgisiz olmadığını vurgulayarak esas önemli olanın teknolojinin tek başına neler yapacağından çok öğretmenin teknolojik araçlar kullanarak neler yapabileceğinin

önemli olduğu üzerinde durur (Koehler & Mishra, 2005). Öğretmenlerin etkili bir şekilde kullanacağı eğitim teknolojilerindeki yeterliliği ve sınıf yönetim becerilerindeki başarıları olumlu bir sınıf iklimi oluşturacaktır. Verimli bir öğrenme ortamının oluşması ve bunda üst düzey role sahip olan öğretmenin öz yeterlik algıları da önemli ölçüde etkilidir. Çünkü öz yeterlik kişinin ortaya koyacağı davranışlarda kendine duyduğu inançtır.

Öz yeterlik, insanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır (Saraçoğlu, Karasakaloğlu, & Gencel, 2010). Öz yeterlik inançları, insanların kendilerini yetkin ve kendinden emin hissettikleri işlerle meşgul olmaları ve yapamadıkları şeylerden kaçınmalarını ifade ettiği için davranışların güçlü bir yordayıcısıdır (Chong & Kong, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri de bir öğretimde göstereceği çaba miktarını etkiler. Öğretmenlerin her alanda kendilerini yeterli görmesi ve bu algı ile çalışmaları eğitim ortamlarındaki başarıyı da arttıracaktır. Çünkü öğretmen öz yeterliği, öğretmenin organize etme ve düzenleme yeteneğine olan inancıdır (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Bu durumda her bir öğretmenin sahip olduğu yeterlikleri eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir (Akgün, 2013).

Öğrenmelerin gerçekleştiği sınıf ortamında öğretmenin üst düzey sahip olduğu sınıf yönetimi becerileri olumlu bir sınıf iklimi oluşturacaktır. Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde göstereceği başarı eğitimin kalitesini de arttıracaktır. Çünkü sınıf yönetimi becerileri öğretmenin sınıftaki her durumu iyi organize etmesi ve zamanı efektif kullanmasıdır. Bu bağlamda iyi bir öğretim atmosferi oluşturmasında ona yardımcı olacak teknoloji kullanımı ve bu yöndeki pedagojik alan bilgisi yeterliliği oldukça önemlidir. Teknoloji sınıftaki canlılığı arttıracak ve her öğrencinin öğrenme alanına yönelik etkinliği içerdiği için istenmeyen davranışların oluşumunu da engelleyecektir. Bu noktada da öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde etkili kullanımı sınıf yönetimi becerilerini

etkileyecektir. Her iki alanda da kendini yeterli hisseden ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik algısı da aynı düzeyde artacak, işine olan bağlılığı daha da güç kazanacaktır. Bu nedendir ki bu üç değişkenin birbirini etkileme gücünün ve her üçünün de öğretmenler yönünden nasıl algılandığını, kendilerini ne kadar yeterli gördükleri önemli bir araştırma alanını oluşturur. Bu kapsamda yapılan alan çalışmaları tarandığında yurt içi ve yurt dışında kapsamlı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak araştırılan çalışmalar daha çok sınıf yönetimi becerilerini, teknolojik pedagojik alan bilgilerini ve öz yeterlik algılarını farklı kavramlar ile ilişkisine ya da tek bir kavram üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik alan bilgisi algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Özelde ise Türkçe öğretmenleri üzerine bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırma bu kapsamda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerilerini ve teknolojik pedagojik alan bilgilerini ayrı ayrı belirlemeyi ve bu üç değişken arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamıştır.

1.2. Problem ve Alt Problemler

1.2.1. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları ne düzeydedir ve değişkenler arasında ilişki var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

1. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?

4.Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?

5.Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri yeterlilikleri ile

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş,
- c. Mesleki Kıdem,
- d. Eğitim Durumu, değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- a. Öğretmenlerin ölçeklerde yer alan sorulara gerçeği yansıtacak şekilde cevap verdiklerine,
- b. Örneklemenin evreni temsil edecek yeterlilikte olduğu, varsayılmaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- a. 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
- b. Elde edilen veriler, “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”, “Teknoloji Kullanım Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kapsamında sorulan sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Öğretmen tarafından sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ederek mevcut potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymalarına olanak sağlama süreci (Turan, 2020).

Teknoloji: Belli amaçlara ulaşmada, belli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve kanıtlanmış bilgilerin uygulanması (Demirel, 2020).

Eğitim Teknolojisi: Öğrenme ve iletişim alanlarındaki araştırma ve kavramlara dayalı sistemli bir planlamaya uyarak, erişilebilen insan gücü ve dışı kaynakları, belli yöntem-teknikleri akıllı ve ustaca kullanarak varılan sonuçları değerlendirme yoluyla eğitimin özel hedeflerine ulaşma süreci (Demirel, 2020).

Öğretim Teknolojisi: Bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin sınıflandırılarak açıklanmasını ve konunun kılavuzlanmasını (Baki, 2012).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi: Belirli konunun öğretiminde etkili teknoloji kullanımudur (Pamuk, Ülken, & Diler, 2012)

Öğretmen Öz Yeterliliği: Öğretmenin organize etme ve düzenleme yeteneğine olan inancı (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, Teacher Efficacy:Its Meaning and Measure, 1998).

BÖLÜM II

ALAN YAZINDA YAPILMIŞ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algılarının düzeyini ve değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Bu amaca uygun olarak bu bölümde de öz yeterlik kavramı ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve öğretmenlerin sınıf yönetim yaklaşımlarıyla Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPAB) modeli konularına ilişkin kuramsal alan yazın taraması ve ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar aktarılmaktadır.

2.1.Öz Yeterlik

2.1.1. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramından ilk bahseden Bandura olmuştur. Bandura bu kavrama 1977 yılında “Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” adlı eserinde yer vermiş ve Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde odak haline gelen bir kavram olmuştur. Bandura’nın çalışması ile önem kazanan öz yeterlik kavramı önemli bir araştırma alanı olarak birçok çalışmaya da konu olmuştur. Bandura (1997) öz yeterlik kavramını bireyin, belli bir performansa ulaşabilmek maksadıyla yaptığı faaliyetlere yönelik başarısı hakkında bireysel yargısı olarak tanımlar (Akt: Aslan & Kalkan, 2018). Bir başka ifade ile öz yeterlik; kişinin sahip olduğu potansiyeli ne kadar ortaya çıkarabildiği, davranışa dönüştürüp dönüştürmediği ile ilgili algısıdır (İpek & Bayraktar, 2009). Bireyin kendini algılayışında ve sahip olduğu mevcut potansiyeli ortaya koymada önemli bir yere sahip olan öz yeterlik algısını Ekinci (2015), genel olarak bireyin belirli sonuçları üretebilmeye ilişkin olarak kendi yeterliği hakkındaki hükümleri olarak ifade eder. Bu nedenledir ki algılanan öz yeterlik, yaşamda merkezi bir rol oynamaktadır çünkü bireyler arzu edilen çıktıyı üretebileceklerine

inanmadıkça eyleme geçmeleri güçleşir çünkü onların harekete geçmesini sağlayacak çok az teşvik unsuru vardır (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Conchetta, 2001). Öz yeterlik inancı kişinin önüne çıkan bir engeli aşmada ne denli kendine güven duyduğu, onunla nasıl başedebileceği ile ilgili kendinde bulabildiği güç ve bunu algılayış biçimidir esasında. Bu noktada kendisiyle ilgili olumlu bir öz yeterlik inancına sahip olan birey karşılaştığı güçlüklerle karşı onu önemli ölçüde harekete geçirecek bir gücü, teşfiği elde etmiş olacaktır. Nitekim bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancı kişinin potansiyelini, motivasyonunu, algısını birçok şekilde ve önemli ölçüde etkilemektedir (Bıkmaz, 2002). Bu sebeple bireyin üretebilmesinde ve ortaya bir performans koyabilmesinde önemli olan öz yeterlik inancının yüksek veya düşük olması bu durumu büyük ölçüde etkiler. Bu bağlamda yüksek bir öz yeterlik inancına sahip olan kişilerin zorluklar karşısında daha dirençli oldukları, gösterilen gayretin ve azmin arttığının diğer taraftan düşük öz yeterlik inancına sahip olan kişilerin ise güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri, stres durumlarının arttığı ve aktif olmaktan kaçındıkları gözlemlenmektedir (Kurbanoğlu, 2004). İnsanların öz yeterlik inançları ne kadar yüksek olursa engeller karşısında gösterecekleri sebat, direnç ve çaba da o kadar fazla olur (Pajares, 1996). Bu durumda yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bireylerin ve düşük öz yeterlik inancına sahip olan bireylerin karşılaştırılması yapıldığında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

Öz Yeterlik İnançları Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterlik İnançları Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri
➤ Karmaşık durumlar ile baş edebilme ➤ Proplemlerin üstesinden gelme inancı ➤ Çalışmalarda sabırlı gösterebilme ➤ Başarmak için kendine güvenme ➤ Okulda yüksek başarı gösterme ➤ Meslek hayatında başarılı olma	➤ Karmaşık durumlar ile baş edememe ➤ Mutsuzluk ve umutsuzluk ➤ Problemler karşısında kendini yetersiz bulma ➤ İlk başarısızlıklarından dolayı tekrar denemekten kaçış ➤ Gösterecekleri gayretlerin sonucu değiştiremeyeceği inancı

Tablo1: Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük bireylerin karşılaştırılması (Korkmaz, 2020)

Yukardaki tabloda da görüldüğü üzere bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inanaçları onları başarıya götürecek önemli ve sağlam bir basamaktır. Öz yeterlik inancı düşük olan kimseler karşılaştıkları güç durumlarla başa çıkma gücünü kendilerinde bulamadıkları gibi umutsuzluğa kapılarak mevcut durumu iyice gözlerinde büyütürler. Kendilerinde yeniden bir atağa geçiş gücünü bulamazlar ve her durumda çabalarının sonuçsuz kalacağını düşünürler. Bu durumun aksine öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler sahip oldukları potansiyelin farkına varır ve her durumda ve güçlükte nasıl bir yol izleyeceklerini bilirler. Bunu da sahip olduklarını düşündükleri başarıma güdülerinden ve kendilerine yönelik olumlu algılarından alırlar. Nitekim kişilerin yapmış olduğu çalışmalarda göstermiş olduğu başarılar onların ilerde yapacakları çalışmalarda da başarı gösterecekleri duygusunu geliştirir ve bu durumda onların öz yeterlik inançlarının temelini oluşturur (Korkmaz, 2020).

2.1.2. Öz Yeterlik İnançlarının Kaynakları

İnsanların öz yeterlik inançlarının oluşmasında önemli dört kaynak bulunmaktadır. Bandura'nın ortaya koymuş olduğu bu kaynaklar: doğrudan deneyimler, sosyal modeller, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997; akt: Phan & Locke, 2015).

Bandura'nın ortaya koyduğu bu dört ana kaynak kişisel yeterlik inançlarının şekillenmesinde rol oynar (Schunk&Pajares, 2009; akt: Mireles-Rios & Becchio, 2018).

2.1.2.1.Doğrudan Deneyimler

Öz yeterlilik kaynakları içerisinde en önemlisi bireyin davranışlarını etkilemede önemli bir güce sahip olan ve kişinin kendisine dair öz yeterlilik inancını en iyi şekilde ortaya çıkaran doğrudan deneyimlerdir. Çünkü bireyin yaptığı ilk performanstan elde ettiği deneyim onun benliğine iyice yerleşir, sonraki performansını etkileyici bir güç haline gelir. Bireyin doğrudan elde ettiği deneyimlerde göstermiş olduğu başarı onda güçlü bir öz yeterlik algısı oluşturur. Bununla birlikte bireylerin ilk deneyimlerindeki başarı onlarda güçlü bir öz yeterlik algısı oluştururken tam aksine ilk deneyimlerinde yaşadıkları başarısızlıklar bireyde öz yeterlik zayıflığına neden olur. Bireyin öz yeterlik inancı yaşamış olduğu deneyimlerden etkilendiği için insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik inanç düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşünceler içerisinde olması davranışa hazırlanmasını etkilemektedir (Okutan & Kahveci, 2012). Öz yeterlik, içsel bir motivasyon değişkeni olarak işlev gördüğü (Klassen & Klassen, 2018) için güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan başarısızlık durumu yaşanırsa birey öz yeterliği ile ilgili olumsuz inançlar oluşturacak ve sonrasındaki eylemlerinde de harekete geçme durumu etkilenecektir (Bıkmaz, 2020). Birçok alanda çalışan bireylerde bu durum olduğu gibi öğretmenler için de aynı durum söz konusudur. Öğretmen elde ettiği ilk deneyimde başarılı bir performan ortaya koymuşsa sonraki girişimlerinde de bu performanstan elde ettiği güç ile kendisine yönelik olumlu bir inanç geliştirecektir. Genel olarak, başarılar etkinliği artırır ve başarısızlıklar onu düşürür, ancak bir kez güçlü bir etkinlik duygusu geliştirildiğinde zaman zaman gerçekleşen başarısızlığın fazla bir etkisi olmaz (Schunk, 1989).

2.1.2.2.Sosyal Modeller

İnsanların pek çok beklentisi başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. Başkalarının başarılarını gözlemlemek bireyin kendisine dönük başarı beklentisinin ne düzeyde olacağını belirler. Bu nedenle sosyal modeller aracılığıyla oluşan dolaylı yaşantılar kişinin öz yeterlik inançlarının oluşmasında ve güçlenmesinde etki eden kaynaklardandır. Kişi kendisiyle eşdeğerde gördüğü bir kişinin başarılarından ya da başarısızlıklarından etkilenebilmektedir. Çünkü birey model olarak seçtiği kişiyi izler ve onun yaşadığı aynı durumlarda kendisinin de nasıl bir performans ortaya koyacağına dair yargıda bulunur. Kişinin modelle kurduğu benzerlik algısı ve modelin gücü dolaylı olarak elde ettiği deneyimin sonucunu etkilemektedir. Birey, model olarak aldığı kişinin hususiyetleri kendi hususiyetleriyle ne kadar çok uyuşursa dolaylı yaşantılar kaynağı da o derece kuvvetli olur (Gün, Şeşen, Akbulut, Dindar, & Molu, 2021). Öğretmenlerin birbirinden öğrendikleri deneyimler de dolaylı deneyimlerdir. Bir öğretmenin aynı ortamda görev yapan bir başka öğretmenin yaptığı göreve ilişkin gözlemlediği performans onun da öz yeterlik inançlarının oluşmasına, ortaya koyacağı performansın ön görüsünü oluşturmaya yardımcı olacaktır. Kendi yetenekleri konusunda tam bir bilgiye sahip olmayanların kendilerine yönelik inançları gözlemledikleri kişiler aracılığıyla şekillenecektir. Bu nedenledir ki sınırlı bir tecrübeye sahip olan bireylerin sosyal modellere yani dolaylı yaşantılara daha bağlı ve duyarlı olacağı söylenebilir (Bıkmaz, 2020). Onun için öğretmenlerin gözlemlediği bir başarıyı kendilerinin de yapabileceği algısının oluşması güçlü bir öz yeterlik inancının da yolunu açacaktır.

2.1.2.3.Sözel İkna

Bireyin dışardan alacağı sözlü bir destek veya motivasyon sağlayıcı tavsiyeler davranış değişikliği gerçekleştirmesinde onu cesaretlendirecektir. Bu sayede de öz yeterlik inançlarına

katkıda bulunulacaktır. Çünkü sözel ikna bireyin öz yeterliklerini güçlendirmede bir diğer önemli kaynaktır. Birey karşısındaki kişiden aldığı olumlu ve güdüleyici mesajlarla bir sorunla karşılaştığında onu çözmek için daha çok gayret gösterir ve bu gayretini sonuna kadar götürecektir azmi kendisinde bulur (Bıkmaz, 2020). Bireye yapılan ikna edici telkinler her durum karşısında içindeki potansiyeli üst düzey bir şekilde ortaya çıkarmasına yardımcı olur. Ona karşı yapılan her olumlu telkinde kendini daha iyi hissedecek ve başarmaya olan inancı o derece artacaktır. Olumlu söylemlerin sonucunda gerçekleştirilen deneyimlerden istenilen başarı elde edildiği takdirde bireyin öz yeterlik inancı artacaktır. Burada önemli olan nokta ise gerçekçi telkinlerde bulunmaktır. Aksi halde kişinin göstermiş olduğu gayretler karşısında yaşayacağı başarısızlıklar hayal kırıklığına neden olurken öz yeterlik inançlarının da düşmesine sebep olacaktır (Bıkmaz, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin de görevlerinde karşı taraftan aldıkları olumlu bir geri bildirim, güdüleyici mesaj öz yeterlik algılarının oluşmasında etkili bir kaynak olacaktır. Bandura da öğretmen öz yeterlik kaynaklarından sözlü iknanın; yöneticiler, meslektaşlar veya öğrenciler gibi diğer kişilerin bir öğretmenin bir görevi yerine getirme kabiliyeti hakkında olumsuz veya olumlu sözlü yargı olduğunu belirtir (Phan & Locke, 2015). Öğretmenin belirli bir görevi yerine getirmede özel olarak aldığı geri bildirim öz yeterlik inançlarında önemli bir güç oluşturacaktır. Elbette burada öğretmenin sözlü teşviği aldığı kişinin uzamanlığı, bilgi ve birikimi öğretmenin o teşviği daha çok önemsemesinde etkili bir faktördür. Öğretmenin çevresinde bulunan kıdemli bir öğretmenden veya bir yöneticiden aldığı sözlü telkin harekete geçmesinde ve kendine olan inancının artmasında daha etkili olacaktır.

2.1.2.4.Fiziksel ve Duygusal Durumlar

Bir kişinin fiziksel ve zihinsel refahı, ortaya koyması beklenen davranışını, potansiyellerini etkiler. Yani bireyin içerisinde bulunduğu fiziksel ve duygusal durumlar onun

bir işe koyulma ve sonuçlandırma davranışında oldukça etkilidir. O nedenle bir kişinin eylemi gerçekleştireceği esnada bedensel ve duygusal yönden iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artıracaktır (Fettahlioğlu, Matyar, & Ekici, 2015). Esasında insanlar öz yeterliğini değerlendirirken fizyolojik ve duygusal durumlarını değerlendirirler. Bireyin stres, kaygı, endişe gibi uyarılma bozuklukları varsa bu onun işe koyulma gücünü düşürecektir. Yaşayacağı bu durum onun sonraki süreçlerini de etkileyeceği için geleceğe yönelik olumsuz düşünceler oluşturacaktır. Özetle olumlu ruh hali kişinin öz yeterlik inancını güçlendirirken karamsar ruh hali bu inancı zayıflatacaktır (Güneri & Arslan, 2018). Aynı şekilde öğretmenlerin içerisinde bulduğu duygu durumları onların yapacağı işlerde kendilerinde bulacakları tetikleyici güçtür. Ruh hali umutsuzluğu, kaygı ve depresyonun öz yeterlik üzerinde olumsuz etkisinin olması sebebiyle öğretmenin bir şey yapabileceğine inanma ihtimalinin daha düşük olduğu zorlu durumlarda eyleme geçmesinde etki oluşturacaktır (Gibbs, 2003). Öğretmen kendini hem fiziksel hem de duygusal olarak rahat hissettiği takdirde ise performansı artacak, kendini iyi ve verimli bulacak bunun sonucunda da kendine olan inancı kuvvetlenecektir.

2.1.3. Öz Yeterlik İnançlarının Etkileri

Öz yeterlik inançlarının performans üzerinde de önemli etkileri vardır. Bu etkiler: bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve seçim süreçleridir. Öz yeterlik inançlarında oluşmasında önemli olan kaynakların yanı sıra ortaya konulan performansta öz yeterlik inançlarının etkileri de incelenmelidir. Çünkü bu dört temel süreç kişilerin hislerine, davranışlarına, düşüncelerine ve motivasyonlarına etki etmektedir (Özbaş, 2014)

2.1.3.1.Bilişsel Süreçler

İnsan hayatı süresince belirli amaçlar edinir ve bu amaçlara zihninde oluşturduğu planlar çerçevesinde ulaşır. Yapılacak olan eylemler veya verilecek olan tepkiler bireyin bilişsel değerlendirme süzgecinden geçer. Çünkü kişinin davranışları onun bilişsel hedeflerinin somutlaştırılmış halidir. İnsanların eylemlerinin pek çok kaynağı ilk olarak zihinde meydana gelir ve o şekilde ortaya çıkar (Çubukçu & Girmen, 2007). Bu nedenle bireyin öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse zihinde oluşturduğu ileriye dönük planlamalar o denli etkin ve başarılı olur. Öz yeterlik algısının yüksek olması gerçekleştirmek istenilen hedeflerin ve o yolda gösterilecek çabanın, başarının anahtarı durumundadır. Öz yeterlik inançları düşük olan kimseler amaçları doğrultusunda ne kadar çaba gösterirlerse gösterecekleri başarısız olacaklarını düşünürler ve daha net bir sonuç elde etmeden yenilgiyi, başarısızlığı kabullenirler. Zorluklarla karşılaştıklarında çabalamalarının boşa olduğuna kendilerini kolayca ikna ederler (Bandura, 1996). Bu bağlamda algılanan öz yeterlik inancı, bilişsel çabayı etkilemekte bunun neticesinde ise ortaya koyulacak olan performansın niteliği artmakta ya da azalmaktadır. Öğretmenlerin de ortaya koyacağı performansa ilişkin inancı belirli öğretim durumlarında kendi düşüncesi üzerinde kontrol gücüne sahiptir (Gibbs, 2003). Öğretmenin öz yeterlik inançlarının yüksek olması zihninde pozitif başarı senaryoları oluşturur. Öğretmenin kendine olan inancı tam ise ortaya koyacağı performanstan da olumlu sonuçlar bekleyecektir fakat tam aksi durum söz konusu olursa daha eyleme kalkışmadan başarısız olacağı düşüncesine kapılır. Bu durum da mesleğinde göstereceği davranışların belirleyicisi olacaktır.

2.1.3.2.Duyuşsal Süreçler

Bireyin bir eylemi gerçekleştirdiği esnada içerisinde bulunduğu kaygı veya stres düzeyi öz yeterlik inançlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir (Bıkmaz, 2020). Kendi yetkinliğine

inanan birey zor bir durumla karşılaştığında onu kontrol altına alabileceğini düşünür ve bu durumla baş etme güvenini kendisinde bulur. Bu sayede de endişeye düşmeden içerisinde bulunduğu olumsuzluğu etkili bir şekilde sonlandırabilir. Ancak öz yeterlik inançları yüksek olmayan bireyler karşılaştıkları tehdit edici bir olay karşısında onun üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri için üst düzey bir endişeye kapılırlar. Bunu yaşayan bireyin performansı da aynı ölçüde etkilenir. Görünen bu durumda ise öz yeterlik inancı, kaygı durumunda bireyin düşünce yapısını önemli ölçüde düzenleyen etkin bir role sahiptir. Çünkü kişiler kendilerini stresli hissettikleri için değil, tehdit edici durumların üstesinden gelmede yeterince başarı gösteremeyeceğini düşündükleri için risk içeren durumlardan uzak durmayı tercih ederler (Derer, 2018). Öz yeterlik inançlarının bu etkisi öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken de geçerli olmaktadır. Gibbs (2003), bu durumu öğretmenlerin kendine olan inancının, göstermiş olduğu eğitim süreçlerinde duygularını kontrol altında tutmasına yarayacağını belirtir.

2.1.3.3. Güdülenme Süreçleri

Öz yeterlik inançları kişinin bir sorun ya da hoş olmayan bir durumla karşılaştıklarında ne kadar çaba harcayacaklarını ve o sorunla baş edebilmek için ne kadar zaman ayıracıklarını belirlemektedir (Bıkmaz, 2020). Birey yüksek bir yeterlik duygusu içerisinde ise karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında o durumun üstesinden gelmek için ısrarcı olur. Bu onun kendine inancı sayesinde motivasyonun artması ile sağlanır. Çünkü insanlar kendilerini bir durum karşısında güdüleyerek ve neler yapabileceklerinin farkına vararak inançlar oluştururlar. Öz yeterlik bireyin başarılı olma yeteneğine karşı olumlu yargısıdır (Erdem, 2020). Bu nedenle birey ortaya koyduğu performansı başarılı bir şekilde sonuçlandırmak için kendine inanması gerekmektedir. Bu inanç da o performans süresince oluşabilecek olumsuzlukları yahut engelleri aşmada bireyi güdüleyecektir. Bilgi ve becerilerine inanan bir birey problem

durumunda onu çözmek için üst düzey bir gayret içerisine girer, zorluk karşısında yılma göstermez. Kişisel bilgi ve yetenekleri ile ilgili şüphe ve güvensizlik duyan kimseler ise giriştikleri her eylemde çaba harcamaktan imtina ederler ya da o süreçten hızlı bir vazgeçiş davranışı sergilerler. Çünkü ortaya koyacakları davranışta onları güdüleyecek, gayretini besleyecek bir öz yeterlik inancı mevcut değildir. Bu nokta da bir öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancının gücü haliyle onun mesleğine yönelik motivasyonunu artıracaktır. Eğitim-öğretim ortamları aktif bir yapıya sahip oldukları için her an farklı durumlarla karşılaşılabilir. Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı ve onun getireceği güdüsel etki önemli olacaktır. Öğretmenin koymuş olduğu hedeflere ulaşmak için harcayacağı çabanın düzeyi bu sayede belirlenecektir.

2.1.3.4.Seçim Süreçleri

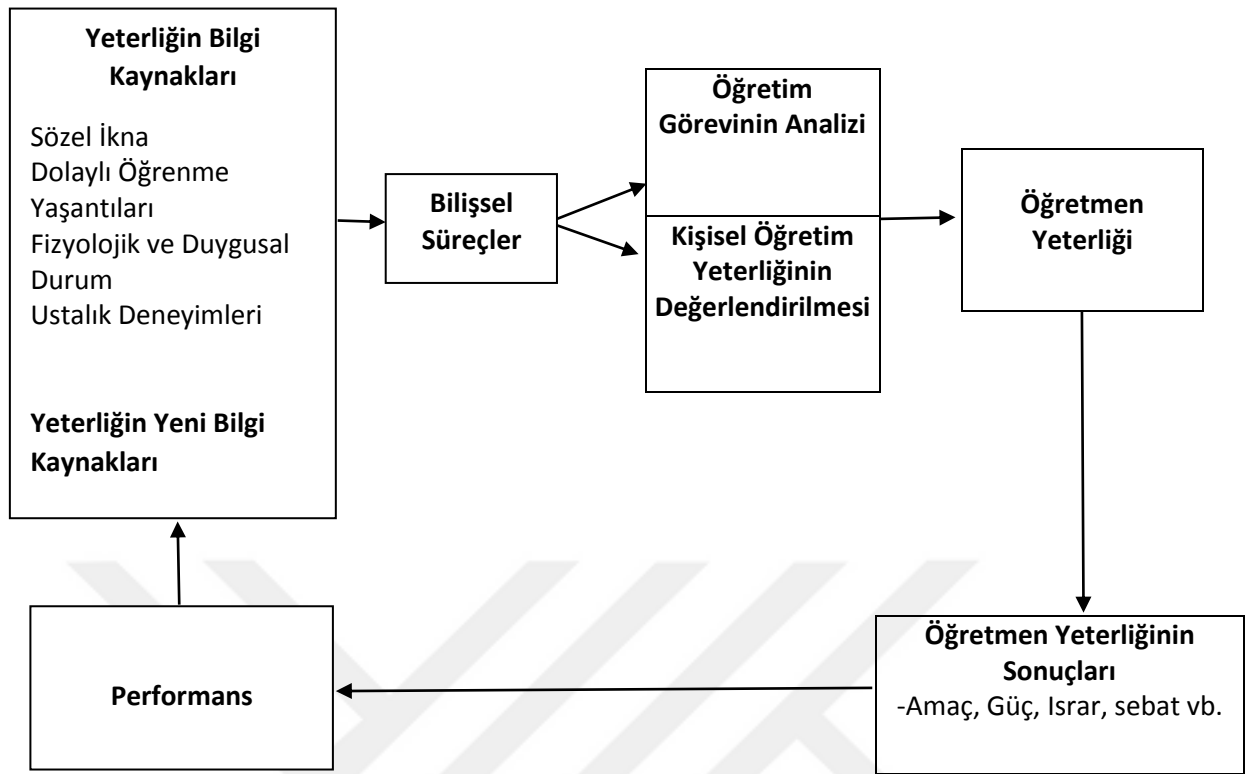
Kişinin sahip olduğu öz yeterlik inancı seçim yapma sürecini etkilemektedir. Seçim süreci ise insanların hedeflerini belirlemeye yönelik tutacağı yoldur. İnsan esasında var olduğu çevrenin bir ürünüdür. Bundan hareketle bireylerin öz yeterlik inançları onların faaliyetlerini ve ortamlarını etkilemektedir. Bireyler kendi yeteneklerini aşacaklarını düşündükleri işerlerden kaçınırken bunun aksi durumlarda yapılacak işi üstlenme ve uygun çevre koşullarını hazırlamada dirayetli olurlar (Bıkmaz, 2020). Öz yeterlik inancı yüksek olan bir birey sahip olduğu kabiliyetlerine inanır ve karşılaştığı engeller karşısında ondan korkmaz aksine başarmak için üzerine üzerine gider. Seçmiş olduğu hedeflere doğru kararlılıkla yol alır. Ancak öz yeterlik inançları zayıf olan bireyler ise bu durumlar karşısında çabuk pes eder ve seçimlerinin yönünü değiştirebilir. Öğretmenler de eğitim verdikleri sınıflara yönelik veya kendi kariyerlerine yönelik yapacağı seçimlerde öz yeterlik inançları etkili olacaktır. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenin seçeceği yöntem veya kararın olumlu sonuçları onu daha da güçlü kılacaktır. Olumsuz bir durumla karşılaşsalar bile kendilerine olan inançlarını

yeniden kazanırlar. Aynı zamanda karşılaştıkları olumsuzlukları kendi çabalarının yetersizliğine veya çevre koşullarına bağlayarak yeniden durumu kontrol altına almaya gayret gösterirler. Araştırmalar da gösteriyor ki kişinin sahip olduğu bu inanç onun başarısının yolunu açarken endişe ve stres durumunu da kontrol altına alacaktır.

2.1.4. Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Önemi

Öz yeterlik, bir kişinin belirli bir durumda göstermesini beklediği yeterlilik düzeyi hakkında geleceğe yönelik inancıdır (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Bununla birlikte öz yeterlilik kişilerin fiiliyatından çok kendi yeterlilik algıları ile ilgilidir. Bu durumda da öğretme öğrenme faaliyetlerinin önemli bir konumunu oluşturan öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı etkili bir unsurdur. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğrenim görülen ortamın ekili bir şekilde oluşturulmasında ve öğrenim çıktılarının ileri düzeyde elde edinmesinde oldukça önemli bir değişkendir. Öğretmen öz yeterlik inancı, bireysel olarak öğretmenlerin verilen eğitimsel hedeflere ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancıdır (Skaalvık & Skaalvık, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin tüm öğrencileri öğrenmeye dahil edebilmesinde kendinde bulduğu inanç olarak da belirtebiliriz. Ayrıca öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenin öğrencilerinin ortaya koyacakları performansta üst düzey olumlu etkiler oluşturacağına yönelik algısıdır (Hoa ve Hau, 2004; akt:Yavuz & Kırbaşlar, 2017). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, gerçekleştirecekleri öğretimi etkili ve verimli bir şekilde yerine getireceklerine ve öğrencinin başarısını artıracabileceklerine yönelik kendi kabiliyetleri hakkındaki yargılarıdır (Akbaş & Çelikkaleli, 2006). Öğretmen öz yeterlik inancına yönelik bu şekilde birçok tanım yapılmış ve üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmalar öğretmen öz yeterlik inancını genel öğretim yeterliği ve kişisel öğretim yeterliği olmak üzere iki farklı boyutta ele almıştır. Genel öğretim yeterliği öğretmenin, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları durumunda önceki ve şimdiki aile

yaşantısı, ebeveyn etkileri, sosyoekonomik durumları, okul yaşamları gibi dışsal etkilerle ilgili değişim meydana getirme yeteneğine yönelik inancıdır (Kelekçi & Yılmaz, 2015). Öğretmen yeterliklerinde öğretmenlerin sahip oldukları algıların yanında öğrenci motivasyonlarının, kullanılan yöntem ve tekniklerin de önemli bir etkisi vardır. Genel öğretmen yeterliği, tüm bunların öğrenci üzerinde olumlu yönde etki yaratacağına dair öğretmen inancıdır. Kişisel öğretim yeterliği ise öğretmenin öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı hususundaki inancıdır (Kurbanoğlu, 2004). Öğretmenlerin öğrencilerde olumlu davranış değişikliği oluşturmada, bilgi ve donanım kazandırmada kendi potansiyellerine güvenmeleridir. Öğretmenlerin yeterlik inançları yalnızca seçecekleri stratejilerden uygulayacakları etkinliklerden ibaret değildir. Öğretmenin öğretme süresince coşkulu olması karşılaştığı zorluklar karşısında dirayetli, sabırlı ve olumlu sonuçlar elde etmesi için gösterdiği ısrar ve çaba da çok önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğretme yeterliliği duygusunu geliştirmek için çeşitli bilgi kaynaklarını bilişsel olarak işleyerek yeteneklerini değerlendirirler. Tüm bunlardan yola çıkarak öğretmen yeterlik gelişimi döngüsel bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır.



Şekil1: Öğretmen yeterliğinin döngüsel doğası (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998)

Şekil 1’de de görüldüğü gibi öğretmen öz yeterlikleri birçok unsurdan oluşan hareketli bir yapıya sahiptir. Daha tutarlı bir şekilde çaba yüklemeleri yapan öğretmenler, daha çok denerlerse ve daha uzun süre ısrar ederlerse, sonuçları kendi kontrolleri altında görürler. Hedeflerine yönelik artan çaba ve ısrar, onların öğretim performanslarını ve ardından arzu edilen olumlu sonuçları elde etmek için yetkin bir düzeyde öğretmeye yönelik öz yeterliklerini artıracaktır (Favre, 2017).

Öz yeterlik inançları insanların düşünce kalıplarını etkilediği için öğretmenler de öz yeterlik bakımından yüksek bir algıya sahip oldukları takdirde davranışları ve tutumları da o denli etkili ve güçlü olacaktır. Yüksek bir öz yeterlik inancına sahip olan öğretmen çaba harcadığı eylemlerin olumlu sonuçlara ulaşması için son ana kadar gayret gösterir. Olumlu öz yeterlik inancı öğretmenin görevine karşılık coşkusunu artıracak, karşılaştığı güçlüklerle rağmen direnecek, başarısızlıkların üzerinde durmayacak ve hayatlarını etkileyen olaylar

üzerinde kontrol sahibi olacaklardır. Çünkü öğretmenin algıladığı öz yeterlik onun davranışının güçlü bir yordayıcısı durumundadır (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Aynı zamanda olumlu ve üst düzey öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenler sınıfta aktif bir çalışma alanı oluşturur, öğrencileri ile zorlu etkinlik planlamaları geliştirebilir. Bunun tam aksine düşük öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenler ise öğrencilerinin öğrenmesini etkileme yetenekleri zayıf ve etkinlik planlama faaliyetlerinden kaçınan yapıda olurlar (Schunk, 1989). Öğretmen öz yeterliğini üç alt boyutta ele alabiliriz

Öğrenci Katılımında Yeterlik

Bir öğretmenin öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme becerisi öğrenci katılımıdır (Bayraktar & Çelik, 2021). Öğretmen verdiği eğitim süresince öğrencinin motivasyonu ve derse üst düzey katılımını sağladığı takdirde kendine olan inancı da artar. Öğrenci katılımındaki yeterlik öğretmenin bu inancı temsil etmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretmenlerin yeteneklerine olan güvenidir. Bu nedenle kendine daha çok güvenen öğretmenler öğrencilerini zorlu koşullar altında dahi derse çekebilir ve aktif bir öğrenme ortamı sağlayabilir (Oppermann & Lazarides, 2021). Öğretmenlerin yeterlik duygusu öğrencilerin çalışmaya istekli olmalarını, başarısını, tutumunu ve duygusal gelişimini etkileyebilmektedir. Yüksek bir öz yeterlik inancına sahip olan öğretmen sınıf içi davranışlarda daha etkili, yeni fikirlere açık ve öğretmeye karşı tutumları üst düzey olur. Bu nedenle öğrenme ortamının önemli bir unsuru olan öğrenciyi de öğrenme ortamının içerisine daha aktif kılar.

Öğretim Stratejilerinde Yeterlik

Öğretim stratejileri için yeterlik, öğretmenlerin alternatif öğretim stratejilerini kullanma, zorluk seviyesini belirleme ve beklenmedik gelişmelerde çözüm geliştirme yeteneklerine olan inançlarını belirtir (Gün, Şeşen, Akbulut, Dindar, & Molu, 2021). Kullanılan öğretim

stratejileri ve yöntemleri ile öğrenci başarıları arasında önemli bir ilişki vardır. Öğretmenin seçeceği yöntem ve stratejide kendisine güveni oldukça etkilidir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikleri, sınıfta verimli ve sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış ortamı yaratma becerileridir (Bayraktar & Çelik, 2021). Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını yönetmede algıladıkları yetersizlik, daha büyük olumsuz sonuçlara yol açar. Sınıf yönetiminde öz yeterlik "öğretmenlerin yeteneklerine olan güveni" olarak tanımlanmaktadır. O vakit öğretmenlerin sınıf ortamında belirli bir görevi yerine getirebilmesi ve gerekli eylemleri düzenleyebileceğine yönelik inancı bir yeterlik beklentisidir. Sınıf yönetimi; bir öğretmenin eğitim, grup etkileşimi ve öğrenci performansı gibi sınıf etkinliklerini denetleme çabalarıdır (Handrianto, Rasool, Rahman, Musta'in, & Ilhami, 2021). Burada öğretmenden beklenen sessiz bir sınıf ortamı oluşturması değil öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri yüksek katılımın olduğu bir sınıf ortamıdır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterliği yüksek ve gelecek vaat eden bir yaklaşımı varsa öğrenciler için şu yararlı etkiler gözlemlenir:

- Öğrenciler, güvenilebilecekleri ve sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilecek bir kişiyle tanışır.
 - Öğrenciler sade materyallerle tanıştıkları için öğretme-öğrenme sürecinden zevk alırlar.
 - Öğrenciler, derse katılımı daha özgüvenli ve aktif olurlar.
 - Öğrenciler eleştirel düşünmeye sahip olur ve soruları hızlıca yanıtlar.
 - Öğrenciler yüksek motivasyona sahiptir ve gelecekteki başarıları için çalışmada ellerinden gelenin en iyisini yapmaya gayret gösterirler.
- (Handrianto, Rasool, Rahman, Musta'in, & Ilhami, 2021)

Sınıf yönetiminde üst düzey öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğrencilerine dönük sağladığı yararlar oldukça fazladır. Karmaşık ve kaosun olmadığı bir sınıf ikliminin yaratılması öğrencilerin etkili bir öğrenme gerçekleştirmesinde önemlidir. Bu da öğretmenlerin sınıftaki öğretme-öğrenme uygulamalarında kaliteli ve yetkin bir performans sergileyeceklerine olan öz yeterlik inançları ile mümkündür.

2.2.Sınıf Yönetimi

Eğitimin amacı olan, öğrencide istendik yönde davranış değişimi yaratmanın önemli bir oluşumu sınıfta gerçekleşmektedir. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin bir araya gelerek öğrenme ve öğretme faaliyetlerini sürdürdükleri yaşam alanıdır (Can & Arslan, 2018). Aynı zamanda sınıf, kendine özgü nitelikleri olan dinamik bir yapıya sahip çalışma ortamıdır (Baltacı, 2019). Bu dinamik yapı içerisinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar bulunmaktadır. Sınıf ortamındaki dinamik yapıyı amaçlar doğrultusunda şekillendirmek ve yönetmek ise öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili öğretme ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşebilmesi için öğretmenin sınıf ortamını iyi bir şekilde düzenlemesi, örgütlemesi gerekmektedir (Aliakbari & Bozorgmanesh, 2015). Bu bağlamda güçlü bir öğretmen öğrencileriyle etkileşime girerek saygı gösteren, teşvik eden ve öğrenciyi aktif kılan bir öğrenme ortamı yaratır (Apak, 2021). Öğretmenin iyi bir öğrenme ortamı oluşturması ise sınıf yönetimi ve sınıf yönetimindeki becerisiyle alakalıdır. Sınıf yönetimi eğitim faaliyetlerinin istenilen doğrultuda gerçekleştirilebilmesi için ilk ve önemli adımını oluşturmaktadır. Birçok araştırmacının önemle üzerinde durduğu sınıf yönetimini Baloğlu (2021), öğretmenin öğretim hedeflerini yerine getirmek maksadıyla, öğretim ortamında bulunan madde ve öğrenci kaynağını koordine ederek, öğrenmeyi güçlü ve kontrollü bir şekilde yürütme becerisi olarak tanımlar. Terzi (2002), sınıf yönetimini kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden öngörme gibi unsurları içeren sınıftaki yaşamın bir orkestra gibi yönetilmesi olarak belirtir.

Çelik (2003) ise sınıf kurallarının oluşturulması, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, zamanın ve öğretimin etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci şeklinde ele alır. Özetle sınıf yönetimi; sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, zaman kullanımı, sınıfın organizasyonu ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır (Gökalp & Gönülal, 2017).

Sınıf yönetimi, etkili öğrenmelerin temel bir bileşenidir (Garrote, ve diğerleri, 2020). Öğretim hedeflerine ulaşılmasında elverişli bir öğrenme ortamı sağlamak, sınıfın fiziki ortamını düzenlemek, kural ve prosedürlerin oluşturulması, derslere dikkatin sürdürülmesi ve akademik faaliyetlere katılımı artırmak sınıf yönetiminin içerisindedir (Anwar, Ubaidillah, & Sulistiyo, 2020). Bu nedenle aktif öğrenme ortamları oluşturma ve sınıfı etkili bir şekilde yönetmek, öğrencilerin öğrenme süreci için çok önemlidir (Gürçay, 2015). Çok iyi bilinir ki iyi öğrenmeler uygun ve düzenli sınıf ortamında gerçekleşir. Kaosun ve düzensizliğin olduğu ortamlarda etkili bir öğrenmeden söz edemeyiz. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarını organize etme yeteneği öğrencilerin davranışlarını yönetmede kritik bir öneme sahiptir. Başarılı öğretmenler sınıf yönetimini bir süreç olarak ele alırlar ve etkili bir öğrenme ortamı kurarlar ve bunu olumlu bir şekilde sürdürürler (Thangarajathi & Joel, 2010). Görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin üst düzey olması sınıf yönetimindeki kaliteyi ortaya koyacaktır. İyi bir sınıf yönetim becerisine sahip olan öğretmen sınıfta düzeni kurar, zamanı etkili kullanır, öğrencilerin motivasyonunu sağlar ve öğrenim sürecini belirlenen kazanımlar doğrultusunda başarılı bir şekilde sürdürür. Nitekim iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmen karşılaşacağı güçlükleri rahatlıkla aşar, öğrencilerin gerekli hedeflere ulaşmasını önemli ölçüde başarır ve sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesini sağlar. Bu da gösteriyor ki iyi bir öğretmen olma yolunda atılması gereken ilk adım, iyi bir sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin bir sınıfta başarılı olmalarını sağlayan öznel ve

neredeyse sihirli unsurdur. Bazı öğretmenler sihrin "sahibi" gibi görünürken, diğerleri çatışmayı yönetmek, otorite rolünü üstlenmek veya zamanı yönetmekle mücadele eder (Clara & Solarte, 2019).

2.2.1. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi, çok boyutlu ilişkilerin yönetimini zorunlu kılmaktadır (Güneş, 2016). Başar (2016), sınıf yönetiminin içeriğini sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan program etkinliklerinin yönetimi, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olarak beş boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler bütününe oluşturduğunu belirtir.

Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni: Sınıf içi fiziksel düzen öğrenme-öğretme süreçleri için belirlenen ortamın sahip olması gereken özellikleri ve sistemin diğer öğelerle hedeflere ulaşmak için uyumunu ifade eder (Tutkun, 2019). Sınıf yönetiminin fiziksel boyutunu; sınıfın genişliği, sınıfta gerçekleşecek etkinlikler için sınıf alanlarının oluşturulması, sınıfın temizliği, öğrencilerin oturma düzeni, ısı, ışık gibi unsurlar oluşturmaktadır. Sınıf ortamında yapılan fiziksel düzenlemelerin amacı öğrencinin rahat etmesini sağlayarak onun motivasyonunu artırmak, sınıfı ilgi çekici hale getirerek öğrencinin okula devamlılığını sağlamak ve öğrenmeleri kolaylaştırmaktır (Ada & Dilekmen, 2005). Sınıf ortamı öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalı, öğrenme için güdü merkezi, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı oluşturmalı (Başar, 2016). Sınıfın fiziki düzeni öğrencide kendini aktif hissedebileceği ve rahatlıkla öğrenmelerini gerçekleştireceği bir alan algısı oluşturmalıdır.

Plan-Program ve Etkinliklerin Yönetimi: Öğretim için belirlenmiş hedeflere sağlıklı bir şekilde ulaşmanın ön koşulu iyi bir planlamanın yapılmış olmasıdır. Yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, öğretim materyallerinin temin edilmesi, yöntem belirleme, dikkat çekme, öğrenci katılımını sağlama gibi etkinlikler bu boyutta değerlendirilir (Çelik, 2003).

Öğretmenin ders öncesinde öğrenciye kazandırılması gereken hedefleri belli bir plan program çerçevesinde oluşturması gerekmektedir. İyi planlanmış bir dersin öğrenciye kazanımları da önemli ölçüde etkili olacaktır. Bu sayede öğrencinin dikkati derse çekilecek, oluşabilecek olumsuzlukların önüne geçilecek, sağlıklı ve verimli bir ders ortamı oluşturulacaktır.

Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler: Sınıf içerisinde geçirilen zamanın etkinliklere dağılımı, derse ayrılan zamanın ortamı bozacak etkinliklere harcanmaması, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta etkili bir şekilde geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmalara engellenmesi sınıf yönetiminin zaman düzenine yönelik etkinlikleri boyutunun içerisinde yer almaktadır. (Başar, 2016). Zamanın verimli kullanımı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasında ve sınıfı öğretmenler ve öğrenciler için hoş bir yer haline getirmede önemli bir unsurdur (McLeod, 2003). Zamanı verimli kullanabilmenin ön koşulu ise iyi bir planlama yapmaktır. Öğretmenin planlı bir şekilde öğretimi sürdürmesi, sınıf içerisindeki zamanı etkili kullanmada ona son derece yardımcı olacaktır. Bu sayede de öğretmenin kafa karışıklığı ortadan kalkacak, belirlenen hedefleri gerçekleştirememeye kaygısı olmayacağı gibi öğrenci başarısı da tüm bunlara bağlı olarak artacaktır.

Sınıfta İlişki Düzenlemeleri: Sınıf içerisinde uyulması gereken kuralların belirlenerek öğrencilere benimsetilmesi ve öğrenci- öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimdir (Başar, 2016). İnsanlar arası ilişkilerin önemli bir kısmı kurallar yoluyla düzenlendiği için sınıf ortamındaki düzenin oluşturulmasında da kuralların hayati bir işlevi bulunmaktadır (Akcan & Kara, 2021). Sınıftaki düzenin belirli kurallarla sağlanması sınıf ortamında pozitif bir iklim oluşturur. Karşılıklı kurulan sağlıklı iletişim sayesinde de sınıf içi ilişkiler daha da gelişir. Etkili bir iletişim becerisine sahip olan öğretmen sınıf yönetimi konusunda daha yetkin olur. Öğrencilere yönelik kabul gören, teşvik eden ve olumlu bir iletişim şekli sağlandığında öğrenci bulunduğu ortamdan kopmak istemez. Anlaşıldığı ve kendini anlatabildiği sınıfa aidiyet duygusu artar. Böylelikle eğitim öğretim hedeflerine yönelik

kazanımlar da önemli ölçüde elde edilir. Öğretmenin oluşturduğu sağlıklı iletişim sayesinde öğrenci gereksinimlerinin karşılanması yanında öğretmenin kendi gereksinimleri de daha iyi karşılanır ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmesine imkân oluşturulur (Celep, 2004).

Sınıfta Davranış Düzenlemeleri: Sınıf yönetimin bu boyutu sınıfla ilgili aktivitelerin, eğitimin gerçekleştirildiği ortamın istenen davranışları oluşturabilir duruma getirilmesi, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması, istenmeyen davranışların gerçekleşmeden önce önlenbilmesidir (Başar, 2016). Öğrenme ortamını ciddi manada bozan ve öğrenmelerin önüne geçen davranışlar istenmeyen davranışlardır. Bununla birlikte bir sınıfta istenmeyen davranışlar öğretmenin o davranışı yorumlamasına ve bakış açısına göre değişiklik gösterebilmektedir (Okçu & Epçaçan, 2013). Sınıfta olumsuz davranışların ortadan kaldırılmaması veya iyileştirilememesi durumunda etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi ve olumlu sınıf ikliminin meydana gelmesinden söz edemeyiz.

2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Birçok alanda yaşanan hızlı gelişmeler eğitim alanında da kendini göstermiştir. Bu nedenle öğrenme ortamları değişmiş ve öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modelleri daha da önemli hale gelmiştir. Birçok yeni sınıf yönetimi modeli ortaya çıkmıştır. Yeni sınıf yönetimi modelleri eğitimdeki gelişmelerle baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci merkezliye yönelmiştir (Başar, 2016). Öğretmenin uygulayacağı model öğrencilere, zamana, çevreye, sınıfın, okul yönetiminin ve öğretmenin özelliklerine göre farklılık gösterebilir (Taşkaya, 2020). Burada önemli olan öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmesi için öğrenci topluluğuna ve kendi becerilerine uygun modeli seçebilmesi ve hangi amaçla kullandığına vakıf olmasıdır. Literatürde tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel olmak üzere dört temel model üzerinde durulur.

Tepkisel Yönetim Modeli: Bu modelde amaç sınıfta gerçekleşecek istenmeyen durum ve davranışın ortadan kaldırılması ve değiştirilmesidir. Klasik bir sınıf yönetimi modeli olarak nitelendirilen bu model topluluktan çok bireye dönük gerçekleştirilir. Bu durumda bazı sıkıntılara sebep olabilir. Bireysel olarak gösterilecek bir tepki karşı bir tepkinin oluşmasına yol açabilir. Bu da sınıf ortamında istenmeyen durumların yaşanmasına neden olabilir. Ceza ve ödül unsurlarına da dayanan bu model sınıf ortamlarında sıkça başvurulmuş bir modelin olması doğru değildir. Çünkü öğrenciye dönük istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için uygulanan ceza ve engellemeler farklı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Tüm bunlara rağmen istenmeyen durumlar karşısında bu modelin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilir.

Önlemsel Yönetim Modeli: Eğitim sürecinde karşılaşılabilecek durumların önceden göz önüne bulundurulması, bunlarla ilgili olası problemlerin oluşmaması için önceden gerekli önlemlerin alınması, geleceği öngörüp ona göre bir planlama ve yönlendirme çalışmaları yapılmasını kapsamaktadır (Güneş, 2016). Böylelikle de istenmeyen davranış ve olayların önüne geçerek tepkisel modele duyulacak ihtiyaç azalmış olacaktır. Burada önemli olan nokta sorunun tespit edilmesi değil sorun meydana gelmeden önce o sorunun önüne geçebilmektir. Tepkisel modelin aksine önlemsel modelde tepkiler bireye dönük değil gruba dönük gerçekleşir. Bu durumda önlemsel modelde istenmeyen davranışa karşı kullanılan yaptırımlar daha çok sevgi ve saygı yaptırımları şeklinde olur (Babaoğlu & Yıldırım, 2011). Öğretmene burada düşen önemli görev eğitime başlamadan önce gerekli düzenlemeleri yapması, arzu edilen davranışların rahat bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayıcı ortamları oluşturması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına mani olacak etkili kuralları oluşturması, herhangi bir aksaklığın olmaması için gerekli plan ve programları yapmasıdır (Başar, 2016). Öğretmen tarafından dikkatlice hazırlanmış bu önleyici düzenlemeler öğretmenin hem hedeflerine daha

rahat ulaşmasını sağlar hem de güvenli ve verimli bir ortamın yaratılmasını kolaylaştırır (Bilir, 2014).

Gelişimsel Yönetim Modeli: Sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal, psikolojik, sosyal gelişim düzeylerinin gerekli kıldığı uygulamaların gerçekleştirilmesi esasına dayanır (Başar, 2016). Öğretmenin gerçekleştireceği herhangi bir etkinlik çalışmasında tüm bu gelişim düzeylerine dikkat etmesi gerekmektedir. Nitekim öğretmenin, gelişim özelliklerini dikkate alması ve öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklemesi sınıf yönetimindeki başarısını önemli ölçüde artıracaktır (Şentürk, 2006). Öğretmenin öğrencilerin gelişim süreçlerini bilmesi ve sahip oldukları gelişim düzeylerinin sınıf yönetiminde ne gibi sorunlara sebebiyet vereceğini kavraması öğrenim ortamının etkililiği açısından son derece önemlidir.

Bütünsel Yönetim Modeli: Başar (2016), bu modeli sınıf yönetiminin sistem modeli olarak da adlandırmaktadır. Bütünsel modelde sınıf içi ve sınıf dışı birçok etmen bir bütün olarak ele alınmaktadır. Sınıfta, sınıf yönetimini etkileyen tüm unsurları dikkate alan ve yerine göre tüm yaklaşımların kullanıldığı karma bir modeldir (Baş, 2019). Bu doğrultuda öğretmenin tüm modelleri çok iyi bilmesi ve iyi bir sınıf gözlemi yaparak bu modellerden hangisinin ne zaman kullanması gerektiğini kestirmesi gerekmektedir. Bütünsel model içinde yer alan temel davranışları, öğretim ortamını istenilen durumların oluşabileceği şekilde düzenlenmesi, istenmeyen davranışların ortaya çıkması durumunda tepkisel modele dayalı davranışları da kullanabilme ve sınıfta yer verilecek tüm düzenlemelerin öğrencilerin gelişim özellikleri doğrultusunda olmasını sağlamak şeklinde belirtebiliriz (Şentürk, 2006).

2.2.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Sınıf ortamındaki olayların çoğu hızlı ve aynı anda gerçekleşmekte ve genellikle tahmin edilemez bir şekilde ortaya çıktığı için bir sınıfı yönetmeyi karmaşık bir girişim olarak ifade

edebiliriz (Zuckerman, 2000). Bu nedenle sınıf yönetimi, çok yönlü uzun çabalar gerektiren zor bir iştir (Başar, 2016). Öğretmenin sınıfı yönetirken hitap ettiği öğrenci grubunun özelliklerini çok iyi bilmesi ve yönetim yetkinliklerini çok iyi kullanması gerekmektedir. Burada ön plana çıkan unsur ise öğretmenlerin sahip oldukları yönetim anlayışlarıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtır düzeyidir (Terzi, 2001). Öğretmenin sahip olduğu yönetim anlayışı geçmişten günümüze farklılıklar göstermektedir. Önceden daha katı disiplinlere dayalı bir yönetim anlayışı sergilenirken bugün çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendi değer yargılarına, eğitim ve öğrencileri algılama şekillerine göre yönetim anlayışları farklılık göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yönetim anlayışlarını demokratik, otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışları olarak üç başlıkta ele alınmaktadır.

2.2.3.1. Demokratik Yönetim Anlayışı

Demokratik bir sınıf ortamı, öğrencilerin davranışlarını etkili bir şekilde yönetmede önemli bir unsurdur. Sınıfta demokrasi, eğitim aktivitelerine öğrencilerin gönül güçleri ve coşkuları ile katılımının ifadesidir (Aydın, 2007). Öğretmenin demokratik sınıf yönetimindeki esas hedefi öğrencilerde öz disiplini ve öz motivasyonu gerçekleştirmektir (Durmuş & Demirtaş, 2009). Demokratik bir yönetim anlayışına sahip olan öğretmen öğrencilerde bu coşkuyu, öz disiplini ve öz motivasyonu oluşturmak için öğrenci gereksinimlerini dikkate alır. Edinilen öğrenmelerin öğrencilerin gereksinimlerini elde etmelerinde önemli bir araç olarak görür. Öğretmen bu kapsamda grubun bir üyesi olur. Emir verip uygulatan değil rehber olup yönlendiren durumundadır. Öğretmenlerin sergilediği bu yönetim anlayışı ile öğrenciler kendilerini daha rahat ifade eder, öğrenmelerinin sorumluluğunu alır, sınıf içerisindeki varlığının önemini hisseder. Çünkü demokratik anlayışa sahip olan öğretmen tüm

öğrencilerine eşit davranır, bireysel farklılıkların bilincinde olur, tatlı sert bir tavır içerisinde bulunur, öğrencilerini not ile tehdit etmekten imtina eder (İlgar, 2007).

Demokratik anlayışla sınıfını yöneten öğretmenler, öğrencilerinde olumlu gelişmelerin yolunu açar. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışının öğrenci üzerindeki olumlu etkileri üzerinde duran Tezcan (2021), bu olumlu etkileri şu şekilde sıralar:

- Öğrencide kendi başına araştırma ve karar alma alışkanlığı oluşur.
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.
- Öğrencide öz disiplin duygusu doğar.
- Öğrenciler arası ilişkilerde yardımlaşma duygusu artar.
- Öğrencide sorumluluk alma bilinci gelişir.
- Öğretmene güven duygusu gelişir.
- Öğrencide düşünme ve harekete geçme arasında bir uyum oluşur.

Öğretmenin demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi için hoşgörülü, duyarlı ve empatik bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Sezer, 2018). Öğretmenin gösterdiği bu tutum sayesinde öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha rahat aktarır, eleştirileceğinden veya yanlış bir ifadede bulunacağından endişe duymaz. Sınıf ortamına güven duyar ve öğrenme, üretme güdüsü artar. Bununla birlikte sınıf içi kararlarda ve oluşturulan kurallarda söz sahibi olması onun tüm alınan kararlara daha rahat uyum sağlamasını gerçekleştirecektir. Öğrenci ödül veya ceza unsuruyla davranışlarından vazgeçirilmez. Çünkü demokratik sınıf ortamlarında öğrenci hangi tutumların, davranışların kendisi için yararlı olacağının bilincindedir ve onu harekete geçiren elde edeceği kazanımlar olur.

2.2.3.2.Otokratik Yönetim Anlayışı

Otokratik yönetim anlayışına sahip olan öğretmenler sınıfta tek güç olarak kendilerini görürler. Bu anlayışla hareket eden öğretmenler değişmez katı kurallara sahip olur, öğrencilerin sınıf kurallarına kesinkes uymalarını talep eder ve kuralların uygulanmasında istisnalara sıcak bakmazlar (Sezer, Aktan, Tezci, & Erdener, 2017). Bu tutumlara sahip öğretmenlerde dersin tek hâkimi olma, kendi plan ve programları çerçevesinde hareket etme durumları olmakla birlikte itaatkâr öğrencileri sever ve sınıfta oluşturdukları yerleşik rutinleri mutlaka vardır. Bu nedenle öğrencinin soru sormasına, konu etrafında detaylıca düşünmesine, sorgulamasına olanak sağlamaz ve öğrencide bu yönde gelişebilecek atılımdan memnun olmaz. Otokratik anlayışın hâkim olduğu sınıflarda öğrenciler etken bir yapıda değil öğretmenin kontrol ve yönlendirmeleriyle hareket eder. Bu sınıftaki öğrenciler derse katılma arzusu içerisinde olmasalar bile katılmak mecburiyetinde olduklarını bilirler ve onlara yalnızca bu aktivitelerde neyi ne zaman gerçekleştirmeleri gerektiği yönünde direktifler verilir (Ekici, 2004).

Otokratik yönetim anlayışındaki öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede korku güdüsü baskındır ve öğretmen bunun için ödül ve ceza unsurlarına sıklıkla başvurur (Terzi, 2001). Bu anlayıştaki öğretmene göre bilgi yalnızca onun tarafından anlatıldığında ve öğrencinin dersi dikkatli bir şekilde dinlediğinde edinmesi gerekli olan kazanımlara ulaşacağını düşünür. Dersin dışındaki etkinlikler, çalışmalar onun için önemsizdir ve yapılacak ders dışı etkinliklerin öğrenciler için bir etki oluşturmayacağı düşüncesine sahiptir. Otokratik öğretmenin öğrencileri üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkileri Tezcan (2021) şu şekilde belirtmektedir:

- Bu ortamdaki öğrenciler gerçek bir disiplinle yönetilmez ve kurulan baskı üzerlerinden kalkınca kendilerini bir disiplinsizlik içerisinde bulurlar.
- Öğrenciler düşündükleri gibi hareket edemezler.
- Öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişmez.
- Öğretmenin dersteki övme ve yermeleri bireye dönük olduğu için öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma durumları artar.
- “Biz” duygusundan çok “ben” duygusu gelişir.
- Öğrencilerde anlamlı öğrenmeden çok ezberciliğe dönük öğrenmeler gerçekleşir.
- Öğrenciler dersten soğur ve öğretmenin bir an önce dersi bitirmesi beklenir.

Katı bir yönetim anlayışının olduğu bu ortamlarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesine izin verilmediği gibi yanlış davranışlar edinmelerinin de yolu açılmış olmaktadır. Öğrenci değersiz görüldüğü, teşvik edilmediği, kısıtlandığı ortamlarda gelişim gösteremez. Otokratik yönetim anlayışında olan öğretmen tek doğrunun kendi bilgilerinin ve uygulamalarının olduğu düşündüğü için öğrenci ile işbirliği yapmaz, herhangi bir konuda fikir oluşturmasını istemez, tartışma ortamları yaratmaz.

2.2.3.3.İlgisiz Yönetim Anlayışı

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi tamamen serbest bırakır ve öğrenci üzerinde hiçbir baskı oluşturmaz (Aytaç & Uyangör, 2020). Bu ortamlarda öğretmen için önemli olan o ders saatinin bir an önce bitmesidir. Genellikle dersin ilk yirmi dakikasını öğrenmeye ayırır onun dışında kalan zamanda öğrencileri boş bırakır. Kimi zamanlar kalan süreyi film izleterek veya slayt gösterisi ile

geçirirler bunu yaparken de öğretmendeki amaç öğrencilerde bilgi edinimi sağlamak değil zamanı geçirmektir (Ekici, 2004).

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışını kabullenen öğretmenler uygulamalarında oldukça esnek oldukları için öğrencilerin bu tür sınıf ortamlarında doğru sosyal davranışlar edinmeleri oldukça zorlaşır (Yurtal & Yaşar, 2018). Çünkü öğretmen oldukça etkisiz bir pozisyonda ve sınıfta dolaşan, kargaşa yaratan öğrencileri hiçbir şekilde umursamaz. Ne zaman ne isterlerse yapabileceklerine inanan öğrenciler kurallara uymanın önemini ve kurallara uymama durumunda nasıl sonuçlarla karşılaşacaklarını öğrenemezler (Pala, 2005). Öğretmen tarafından öğrencilerde uymaları gereken bir tutum ve davranış geliştirilemediği için motivasyon noktasında da sıkıntı yaşarlar ve tam bir gelişigüzel davranış durumları gözlemlenir. Bu davranış biçiminde, öğretmen süreçte yer almadığı hallerde grubun yönsüz ve kontrolsüz kaldığı ve bu nedenle sınıf ortamlarında kaosun yaşandığı ortak kanaattir (Yıldırım, 2012). İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci üzerinde oluşturabileceği davranış etkilerini Tezcan (2021) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenci derste serbesttir.
- Öğrenci sınıf ortamında belli amaç edinemediği için yaşamda da bir amaca yönelemez.
- Belli bir disiplin edinemediği için bu disiplinsizlik yaşamı boyunca devam eder.
- Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır.
- Öğrenciler sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda sık sık çatışmalar ortaya çıkar.

İlgisiz yönetim anlayışı "onlar" yaklaşımı veya "seyirci tarz" olarak adlandırılmakta ve öğrenciler doğrudan öğretmene bağlı olmaksızın kendi etkinliklerini gerçekleştirmekte,

grupları harekete geçirebilmektedir (Terzi, 2001). Tam serbestliğin olduğu bu ortamlarda da öğrenmelerin verimli bir şekilde gerçekleşmesi olası değildir. Öğretmenin rolünü tamamen öğrenciye yüklemesi belli bir süre etkinliklerin veya grup çalışmalarının ilerlemesini sağlasa da bir devamlılık olmaz. Çünkü bu ortamlarda öğrenciler arasında çatışmalar yoğun yaşanacağı için kargaşanın hâkim olacağı sınıf ortamları oluşacaktır.

2.2.4. Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler

Sınıf ortamlarında sınıf yönetimine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu çalışmada sınıf yönetimine etki eden faktörlerden çevre, aile, okul, sınıf ortamı, öğrenci özellikleri ve öğretmen özelliklerine yer verilecektir.

Çevre

Öğrenci davranışları, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenlerinden oldukça etkilenmektedir. Öğrencilerin bulundukları ortamlardan soyutlanarak bir davranış değişikliği oluşturulması son derece imkansızdır. Bu nedenle okulların öğrencide kasıtlı yönde davranış değişikliği yaratabilmesi için toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntülerinin niteliğini bilmesi gerekmektedir (Aydın, 2007). Çevre unsuru öğrencilerde bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi o davranışı engelleyici etkileri de olabilir (Başar, 2016). Çevre, öğrencilerin her gün içerisinde bulunduğu okul, aile, arkadaşlardan oluşan yakın çevreyi ifade ettiği gibi farklı ülkelerdeki yaşam biçimleri, medya aracılığıyla öğrencilerin tanık oldukları, onların davranışlarına yön veren olaylar ise uzak çevreyi belirtmektedir (Uğurlu, 2018). Öğrenciler bu çevreler aracılığıyla edindikleri tutumları sınıf ortamlarına yansıtabilmektedirler. Bu durumda okul yönetiminin, bireysel olarak öğretmenin çevreyi çok iyi bilmesi ve tanınması gerekmektedir. Öğretmenin çevreye olan hakimiyeti hem öğrenci üzerindeki istendik etkisini oluşturmasını kolaylaştıracaktır hem de eğitim faaliyetleri için çevreden nasıl yararlanması konusunda ona yardımcı olacaktır.

Aile

Bireyin kişilik yapısının temel davranışları büyük oranda ailede elde edilir (Başar, 2016). Bir öğrencinin sahip olduğu öğrenme güdüsü, çalışkanlığı, davranışlarındaki farklı tutumlar ailede edinilir ve gelişir. Başar (2016), ailedeki birey sayısının, ailenin eğitim durumunun, aile içi çatışmaların ve ailenin çocuk üzerindeki baskısının aileden kaynaklı sınıf yönetimini etkileyen etmenler olduğunu ortaya koyar. Bununla birlikte aile faktörü hem öğrencinin okulda öğrenmesinde hem de okulda öğrendiklerinin pekiştirilmesinde önemli bir etkidir (Çalık, 2021). Bu noktada öğretmene oldukça fazla iş düşmekte ve öğretmenin aile ile kuracağı sağlıklı iletişim önem kazanmaktadır. Öğretmen vakit geçirmeden aile ile iletişime geçmenin yollarını aramalı ve bu iletişimi düzenli bir şekilde yürütmelidir.

Okul

Sınıf, içerisinde bulunduğu okulun bir parçası olduğu için okulun sahip olduğu fiziksel ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler (Aydın, 2007). Okulun öğrenci sayısı, sahip olduğu eğitsel olanaklar, yönetim yapısı gibi etkenler de bir diğer önemli faktörlerdir. Bu alanlardaki olumlu yapılanmalar otomatik olarak sınıf yönetimine de yansımaktadır. Çünkü bir okuldaki olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişmekte bu kalite oranında sınıf yönetimine yansımaktadır (Başar, 2016).

Sınıf Ortamı

Sınıf öğrencilerin yoğun bir şekilde etkileşimde oldukları ve birçok farklı özelliği içerisinde barındıran bir ortamdır. Sınıfların bu bağlamda sahip olduğu ısı, ışık, renk, şekil, düzen, genişlik gibi fiziksel özelliklerle birlikte sınıf içerisindeki kişilerin psikolojik durumları sınıf yönetimini etkilemektedir. İyi düzenlenmiş ve amaca hizmet eder şekilde planlanmış bir sınıf ortamı öğrenmelerin verimliliğini artıracaktır. Aynı zamanda temiz, aydınlık ve iyi havalandırılmış bir sınıf derse karşı öğrencide olumlu beklentiler oluşmasını

sağlayacaktır (Ada, 2000). Ancak sınıf içerisinde öğrenciyi rahatsız eden durumların oluşması öğretmeni sınıf yönetiminde zor bir duruma düşürecektir. Ancak öğrenmelere uygun bir şekilde planlanmış bir sınıf ortamı öğrencide merakı, ilgiyi artıracak için istenmeyen davranışların gözlemlenmesi de azalacaktır.

Öğrenci Özellikleri

Öğrenciler sınıf içerisinde bilişsel, davranışsal ve duygusal davranış değişiklikleri edinirler. Sınıf yönetimi de bu açıdan bakıldığında öğrencide davranış yönetimi sürecidir. Öğrencilerin kişilik yapıları, genel ve özel yetenekleri, ilgileri, geçmiş yaşantıları, cinsiyetleri ve ihtiyaçları davranışları üzerinde dolayısıyla da sınıf yönetiminde etken rol oynar (Özdemir, 2017). Bununla birlikte öğrencilerin güdülenme düzeyleri, hazır bulunuşlukları, geçmişte yaşadıkları başarısızlıklar da sınıf ortamını etkileyecektir. Burada öğretmene düşen görev eğitim sürecinde öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkili bir sınıf yönetimi oluşturmaktır. Sınıf ortamları öğrenci çeşitliliği bakımından zengin olacağı için öğretmenin öğrencilerinin gelişim özelliklerini kavrayarak öğrencileri iyi tanımalı ve sınıf ortamında ona yönelik çalışmalar yürütmelidir.

Öğretmen Özellikleri

Sınıf yönetiminin eğitim başarısını oluşturmada ilk ve temel basamak olduğu bilinen bir yargıdır. Bu bağlamda eğitimin başarısının, sınıf yönetiminin başarısı ile ilişkili olduğunu ve eğitimde hedeflenen olumlu davranışların öğrencide oluşturulmaya başlanmasının birinci derecede sorumluları öğretmenlerdir (Özdemir, 2020). Öğretmenlerin öğrencilere karşı davranış şekilleri, sesini iyi kullanım düzeyi, içtenliği, bilgisi, fiziksel özellikleri, veli ile olan işbirliği ve kullanacağı yöntem-teknikler sınıf yönetiminde başarılı olmasında önemli ölçütlerdir (Korucuk, 2021).

2.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin günümüzde üst düzey bir gelişme seyri göstermesi bilginin kapsamını, bilgiye erişim şeklini, hızını değiştirmekte ve ortaya yeni bilgi kaynakları çıkarmaktadır. Bireyin gelişmesinde önemli bir merkez olan eğitim kurumlarının da bu değişime ayak uydurması mecburi bir hal almıştır. Bu kapsamda günümüz eğitim kurumlarından beklenen güçlü bir teknolojik yapıya sahip olmaları aynı zamanda bilgiye ulaşma ve onu etkili bir şekilde kullanma becerileriyle donatılmış, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmeleridir (Seferoğlu, 2009).

2.3.1. Teknoloji

Teknoloji, bilimin gelişmesiyle birlikte araç ve gereçler üzerinde hızlı bir ilerlemenin olması ile meydana çıkmış bir uygulama bilimidir (Baygül, 2020). Toplumların gelişmesinde en önemli güç olan teknoloji geçmişten bugüne hızla ilerlemesini sürdürmektedir. Bu da toplumların birçok alanda gösterdiği değişimi, gelişimi ve teknolojinin dünya çapındaki gücünü ortaya koymaktadır. Her alanda etkili bir şekilde kullanılan teknolojiyi daha geniş kapsamda bilginin oluşturulması, toplanması, depolanması ve kullanımı; dünyanın her yerindeki insanlarla ve kaynaklarla bağlantı kurmak; bilgi yaratmada iş birliği yapmak, bilgi ürünlerini dağıtmak ve bunlardan yararlanmayı kolaylaştırıcı bir öge olarak belirtebiliriz (Güngör & Dertli, 2021). Bununla birlikte teknoloji, üretim faaliyetlerinde bulunurken insanların kullandığı yol ve yöntem ayrıca insanın çevresini değiştirmek için sahip olduğu ve kullandığı tekniklerin tümüdür (Doğan, 2010). Tüm bu ifadeler gösteriyor ki teknoloji artık karşımıza bilginin gücü ile desteklenen ve hayatı oldukça kolaylaştıran bir unsur olarak çıkmaktadır.

2.3.2. Teknoloji ve Eğitim

Teknoloji, insanoğlunun çok eski tarihi dönemlerinden itibaren olağanüstü bir gelişme göstererek günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Eğitim ise bir yandan toplumsal anlamda yeniden üretimi, diğer yandan da bireylerin çeşitli rol ve beceriler kazanmasını, dönüştürmesini sağlamaktadır (İçli, 2001). Bu bağlamda teknolojiye yaşanan gelişmeler eğitimi etkilemekte ona bağlı olarak da toplum etkilenmektedir. Eğitim ve teknoloji bu kapsamda bireylerin yaşamlarının uluslar arasındaki siyasal, ekonomik, kültürel ilişkileri ve toplumların sosyal refah düzeylerini tayin etmede önemli etmenler arasında yer almaktadır (Özkul & Girginer, 2014).

Eğitim ortamında teknoloji, öğrenme ve öğretme sürecinde programda belirlenen hedef ve amaçlara ulaşmak için gerekli görülen ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kullanılan araçlardır (Güler & Irmak, 2018). Alkan (2011), teknolojinin eğitimi; yeni teknolojilerin gerektirdiği ortamda yaşayacak bireylere gerekli olan genel yetenekleri kazandırma, o ortamın gerektirdiği niteliklere sahip olan insan gücünü yetiştirilme ve yeni teknolojik imkânlardan yararlanma olmak üzere üç yönden etkilediğini belirtir. Böylece eğitim ortamlarında kullanılacak ve öğrenme- öğretme faaliyetlerinde etkili olacak her türlü araç gereç teknolojiyi oluşturmaktadır. Teknoloji eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde kullanıldığı takdirde öğrencilerin kendisinin faydalandığı, bilgi edindiği bir uzman olur. Teknoloji eğitimde kendi kendine yeten öğreticiler olarak fayda sağlayabileceği gibi geleneksel öğrenme tekniklerini de destekleyici şekilde kullanılabilir (Grasha, 1996). Teknoloji ayrıca eğitimcilerin hedef kitleye uygun, sistemli, gelişmiş eğitim materyalleriyle, kısa süre içerisinde ulaşabilmesini ve gerekli becerileri daha nitelikli şekilde kazandırabilmesine yardımcı bir araçtır (Kaya, 2006). Her türlü teknolojik araç eğitimin her alanında, öğretmenlerin her türlü yönteminde katkı sağlayacak önemli bir yere sahiptir. Bu

kapsamda Grasha (1996), teknolojiyi eğitim ortamlarında aktif ve şu hedeflere ulaşmak için kullanılacağını açıklar:

- Temel bilgilerin iletilmesi.
- Öğrencileri motive etmek.
- Eğitim ortamlarında yenilik ve çeşitlilik sağlamak.
- Öğrencilerin dikkatlerini önemli noktalara yoğunlaştırmak.
- Anahtar kavramları farklı bir bağlamda tekrarlamak.
- Kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek.
- Aciliyet sağlamak.
- Öğretimin bireyselleştirilmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olan senaryolar sağlamak.
- Sınıflarda tartışma ortamı yaratmak için “Uyaranları tetikleme” işlevi gören görüntüleri ve senaryoları görüntülemek.
- Öğrencilerin içerikle etkileşim kurmasına yardımcı olmak.

Eğitim ortamlarının teknolojik araç ve gereçlerle zenginleştirilmesi ve eğitime hizmet edici şekilde kullanılması kurumlardaki öğrenme çıktılarına önemli ölçüde etkileyecektir. Unutulmamalıdır ki hayatın ilk dönemlerinde itibaren alınan temel eğitimde yürümeyi öğrenmek için kullanılan yürüteçler de ilkokulda kullanılan abaküsler de teknolojinin bir ürünüdür ve teknoloji insanlığın varoluşundan beri gelişmeye devam etmektedir. Dolayısıyla teknoloji, bulunduğu zamanın şartları kapsamında, eğitimde her zaman önemli bir yer teşkil edecektir (Curacı, 2022) . Bu nedenle teknolojik gelişmelerin takip edilerek eğitimde etkili bir şekilde uygulanmasında kurumlardaki herkese özellikle de öğretmenlere çok iş düşmektedir.

2.3.3. Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri

Bilim ve teknolojinin hızlı ve güçlü bir şekilde gelişim göstermesi toplumların yapısında değişimler oluşturmıştır. Değişen ve gelişen bu yapıdan eğitim ve öğretim ortamlarının etkinlenmemesi mümkün değildir. Eğitim ve öğretim ortamları bilginin gücü ile değişen bu duruma ayak uydurmalı ve o yönde teknolojiyi kullanan etkin, güçlü bireyler yetiştirmelidir. Teknolojide yaşanan gelişmeler ışığında eğitim alanlarında yeni kavramlar oluşmuş ve bunların üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan eğitim teknolojisini İşman(2014), öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarımıyayan, öğrenme ve öğretmede oluşan sorunları gideren, öğrenme çıktısının kalitesini ve kalıcılığını artıran bir akademik sistemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise eğitim teknolojisi öğretme-öğrenme süreçlerinin sınıf ortamı aracılığıyla gerçek dünya şartlarına uygulanmasıyla elde edilen bilgiler bütününü ifade etmektedir (Alpar, Batdal, & Avcı, 2007). Eğitim teknolojileri; eğitimi bireyselleştirmede, kaynaklara ulaşabilir olmada, bireylere fırsat eşitliği sağlamada, daha kalıcı ve daha hızlı bir öğrenmede önemli ve etkili bir öge olarak kabul edilmektedir (Ersoy, 2020). Genelde eğitime özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılaşmasıdır (Yaylacı & Yaylacı, 1999). Yapılan tüm tanımlamalar ve araştırmalar bizlere gösteriyor ki eğitim teknolojilerinin kullanımındaki temel amaç öğrenmelerin etkili ve kalıcı bir şekilde oluşmasını sağlamak. Aynı zamanda gelişen ve değişen öğrenme ortamlarına ve ihtiyaçlara bağlı olarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma amacıyla önemli olanaklar sunmaktır (Türker & Pala, 2020).

Eğitim teknolojileri öğrencilere dört duvarın ötesinde bir öğrenme ortamı sunar. Öğrencilerin düşünce dünyalarını geliştirici, yaratıcılıklarını üst düzey bir şekilde ortaya çıkaracakları imkanlar edinmesine olanak sağlar. Eğitim teknolojileriyle zenginleştirilmiş

öğrenme ortamları öğrenmeleri somutlaştırarak öğrencilerin anlama ve anlamlandırma düzeylerini de artıracak için bilgi edinmeye karşı olan isteklerini de artıracaktır. Nitekim eğitim teknolojileri üzerinde çalışma yapan Adedokun-Shittu ve Shittu (2014), öğretimde kullanılan eğitim teknolojilerinin öğrencileri öğrenmeye motive ettiğinin ve onların derse katılımını sağlayarak becerilerini geliştirmeye yardımcı olduklarının üzerinde durur. Diğer önemli katkısının ise işyeri deneyimlerini simüle ederek öğrencileri işgücü piyasasının zorluklarına hazırladığını belirtir. Okul ortamında bir devrim yaratan eğitim teknolojileri öğretmenlerin öğretim becerilerine de destek sağlayarak öğretimi kolaylaştırır ve okulu dış dünyaya bağlar (Adedokun-Shittu & Shittu, 2014). Eğitim teknolojilerin eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmasının önemi üzerinde duran İşman (2014), eğitim teknolojilerinin kullanımındaki faydaları ise şu şekilde açıklar:

- Bilginin hızla yayılmasını sağlayarak öğretmen ve öğrencinin bu bilgilerden anında yararlanmasına imkân sunar.
- Öğrencilere bireysel öğrenme ortamları sağlar.
- Öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşmasını ve kısa sürede yoğun bilgi edinmesini gerçekleştirir.
- Farklı ortamlardaki öğrencilerin ortak projelerde çalışmalarını sağlar.
- Küresel eğitim fırsatı sunarak istedikleri bilgilere rahatlıkla ulaşmasını sağlar.

Öğretim teknolojisi ise teknolojinin görevlerini belirlemede ve eğitimsel prensip ve kavramları anlamada analiz etmede kullanılan bir kavramdır (Özdemir & Özdemir, 2019). Öğretim teknolojisi öğrenme ve öğretme ortamının en etkin şekilde düzenlenmesi için gösterilen sistematik ve planlı etkinlikler bütünüdür (Yelken, 2021). Bu bakımdan öğretim teknolojisini bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin klavuzlanması etkinliğini ifade ettiği söylenebilir (Alkan, 2011). Öğrenme ortamında gerçekleştirilecek etkinliklerin yeni oluşan teknolojik uygulamalarla yeniden düzenlenerek uygulanma sürecini ifade eder. Bu da aktif

öğrenmelerin ve kaliteli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. Öğretim içerisinde tasarlanmasında ve düzenlenmesinde önemli görevi olan öğretim teknolojilerinin kullanım amaçlarını şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim hizmetini daha geniş kitlelere götürmek,
- Öğretme ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmek,
- Öğrenme ve öğretme süreçlerini bireyselleştirmek,
- Öğretme ve öğrenme ile ilgili uygulama ve süreçleri düzenlemek, geliştirmek,
- Öğretim programlarında sürekliliği sağlamak,
- Eğitim personelinin etkinliğini ve verimliliğini güçlendirmek,
- Öğrenci yeteneklerini uygun öğrenme ve öğretme süreçleri tasarlamak,
- Çocukların düşünme ve yazma konusundaki nitelik ve niceliklerini desteklemek,
- Öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmek,
- Öğrencilerin ileri teknoloji ile tanışma fırsatları oluşturmak,
- Okulların eğitim teknolojileri ile üretim ve etkinliklerini artırmalarını sağlamak (Özerbaş, 2020; Özdemir & Özdemir, 2019).

Eğitim-öğretim ortamlarının güçlendirmesinde ve çağa uyum sağlayıcı bireylerin yetiştirilmesinde etkili olan eğitim teknolojilerinin ve öğretim teknolojilerinin kullanımı son derece önemlidir. Bunların işlevine uygun olarak kullanılmasında ve amaca hizmet etmesinde ise esas rol öğretmene düşmektedir. Eğitim ortamlarında hangi teknolojik aracın hangi hedefe yönelik kullanılacağını en iyi kestirimini ve uygulamasını yapacak olan öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin bu konudaki yaklaşımı ve yeteneği önemli bir husustur.

2.3.4. Eğitim Teknolojilerini Kullanmada Öğretmen Rolü

21. yüzyılda teknoloji hayatımızın her alanına entegre olduğu için teknoloji kullanımı öz yeterliğe sahip olmak artık bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda eğitim ortamlarının zenginleştirilmesinde önemli bir yere sahip olan eğitim teknolojilerine yer verilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasında öğretmen önemli bir role sahiptir. Geçmişten günümüze değişen rolleriyle öğretmenlerin hem teknolojiyi kullanması hem de öğrenciye öğrenmelerinde teknolojiyi nasıl kullanması gerektiğini öğretmesi yetisine sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak, öğrenme ortamlarını daha esnek, bağlayıcı ve güdüleyici hale getirmeleri önemlidir (Kurtoglu & Seferoglu, 2013). Nitekim eğitim ortamlarının teknolojiyle donatılmasından ziyade burada esas olan bu teknolojileri eğitsel amaçlara uygun şekilde kullanabilen öğretmenlerin olması önemli bir husustur (Güneş & Buluç, 2017).

Eğitim teknolojilerindeki ana eğilimlerden biri, öğretim sisteminin bileşenlerini geliştirmek olduğu için öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de kısmen değiştirmiştir (Lange, 2010). Öğretmen artık sürekli bilgi aktaran durumda değil öğrencilerin bilgi edinmesine rehberlik eden durumundadır. Bu nedenle eğitim teknolojilerinin öğrenmelerde nasıl kullanılacağı, etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmasında öğretmenin rehberliği, bilgi ve donanımı önemli olmaktadır. Bu kapsamda Eğitimde Teknoloji Uluslararası Derneği (ISTE) 2008 yılında öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanarak eğitim-öğretim ortamlarındaki etkililiği yükseltme noktasında bazı standartlar belirleyerek yayınlamıştır. Beş başlık altında oluşturulan bu standartlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin öğrenmesini ve yaratıcılığını kolaylaştırmak ve ilham olmak.

Öğretmenler alan bilgilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve teknolojiyi kullanarak yüz yüze ve sanal ortamlarda öğrencilerin öğrenmelerini, yaratıcılıklarını ve yenilikçi özelliklerini geliştirecek etkinlikler düzenlerler.

2. Dijital çağda öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinin tasarlanması ve değerlendirilmesi.

Öğretmenlerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin dikkatini çekecek çağın gerekliliklerine uygun etkinlikler düzenler, geliştirir ve değerlendirir. Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının oluşturulması ile öğrencide merak unsuru artar, kendi öğrenme ortamlarını oluşturmada aktif hale gelirler ve kendi öğrenmelerini yöneterek öz değerlendirme yapabilirler.

3. Dijital çağda çalışma ve öğrenmede model olmak.

Öğretmen dijital toplumlarda küresel ve yenilikçi bir profesyonelin temsilcisi olurlar. Öğretmenler bilgi, beceri ve iş süreçlerini sergileyerek işbirliği içerisinde toplumun ilerlemesini sağlar.

4. Bireyleri, dijital çağa uygun bir vatandaşın taşıması gereken özellikler konusunda teşvik etmek ve onlara model olarak sorumluluk almak.

Öğretmenler yerel ve küresel toplumsal sorunları anlar ve gelişen bir dijital kültürde sorumluluklar alırlar ve mesleki uygulamalarında etik davranışlar sergileyerek yasal kurallara uygun davranırlar.

5. Profesyonel mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerini katılım sağlamak.

Öğretmenler mesleki uygulamalarını sürekli olarak geliştirir, yaşam boyu öğrenmede model olur, teşvik eder ve bulundukları okullarda dijital araçların ve kaynakların etkin kullanımını göstermekte lider davranışlar gösterirler (ISTE, 2008; Seferoğlu, 2009).

Yayınlanan bu standartlar ve araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin bir yandan teknoloji kullanabilen bir yandan da sınıf ortamını öğrencilerinin teknolojiyi

kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilen becerilere sahip olmaları gerekiyor (Seferoğlu, 2009). Öğretmenlerin teknoloji kullanımında göstermesi gereken yeterlilikleri ise şu şekilde açıklayabiliriz:

- Belirli bilgi iletişim teknolojik araçlarının kullanımında kişisel yeterlilik (Kişisel yeterlik),
- Eğitim teknolojilerinin öğretmenin kendi alanına entegrasyonu ve değerlendirilmesindeki yeterlilik (konu yeterliliği),
- Eğitim teknolojilerine fazlaca yer verilip derslerin ona yönelik planlanması, hazırlanması, öğretilmesi ve değerlendirilmesi konularındaki yeterlilik (Öğretim Yeterliği) (McNair & Galanoulı, 2002).

2.3.5. Türkçe Dersinde Teknoloji Kullanımı

Dil, bir milleti ayakta tutan ve o milletin varlığını sağlayan, sarsılmaz bir birlik yaratan önemli bir müessesedir (Ergin, 2005). Toplumların geçmişle bağını sağlayan ve kültür aktarımında en önemli araç olarak dil görülmektedir. İnsanın hem iletişim ihtiyacını sağlamada hem de kişinin düşünce yapısını geliştirerek bilgi aktarımını gerçekleştirmede önemli bir misyona sahiptir. Birey iyi bir ana dil becerisi edindiği takdirde her alanda kendini daha iyi ifade edecektir ve gelişimini ileri düzeyde gerçekleştirecektir. Bu nedenle etkili bir ana dili eğitimi hem bireylerin gelişimi için hem de toplumların gelişip gelecekle sağlam bir köprü kurması için oldukça önemlidir.

Bilişsel beceriler, kişilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, sahip olunan toplumsal ve kültürel özellikler, bireylerin öğrenme istekleri, anadile hâkimiyet ve çevre gibi birçok etkenin aktif olduğu öğrenme biçimlerine dil eğitimi denilmektedir (Taş & Uğurlu, 2019). Bireyi her yönden donanımlı hale getirmek ve tüm öğrenmelerin temelini sağlam bir şekilde oluşturmak için bugün eğitim kurumlarında güçlü bir ana dili eğitimi verilmesi amaçlanmaktadır. Bu

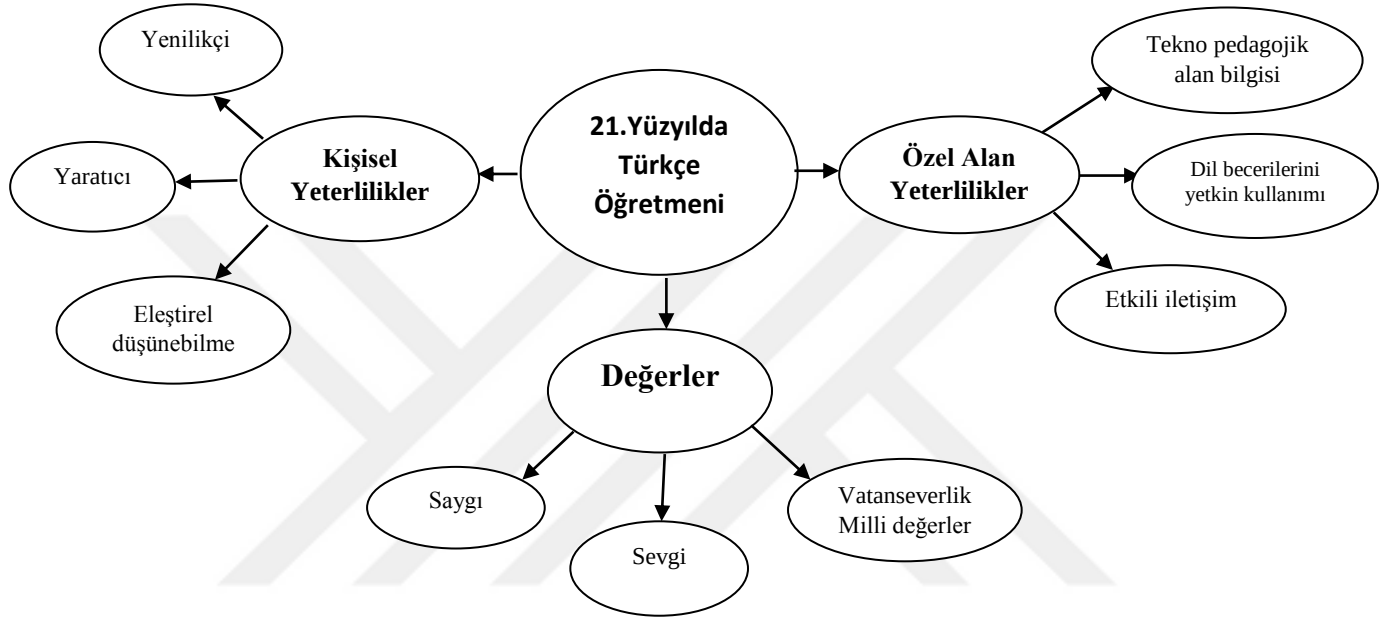
nedenle değişen Türkçe öğretim programlarında dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte alınmakta Türkçe öğretimi sadece konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesini değil düşünme, anlama analiz etme, sınıflama, sıralama, değerlendirme, uygulama ve eleştirel düşünme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini de önemsemektedir (Güneş, 2021). Bu bağlamda Meb Türkçe Öğretim programı içerdęi öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme,
- İletişim
- Araştırma
- Problem çözme
- Girişimcilik
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Metinler arası okuma yapma
- Karar verme
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

becerilerin gelişmesini sağlanması planlanmaktadır (Baki & Karakuş, 2012). Ulaşılmaması amaçlanan bu becerileri elde etmek için Türkçe derslerini planlamada ve kullanılacak olan yöntem teknikle birlikte oluşturulacak olan öğrenme ortamı son derece önemlidir. Türkçe derslerinde gelişen dünyaya uygun ve hedeflenen becerilere yönelik ortamların oluşturulmasında içinde bulunduğumuz çağın sağladığı teknolojik gelişmelerinden yararlanmak yerinde olacaktır (Akçay & Şahin, 2012). Nitekim 2019 Türkçe Dersi Eğitim Programında derslerde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilmesine ve teknolojinin etkin şekilde kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği üzerinde

durulmuştur. Aynı zamanda öğretmen tarafından öğrencilerin aktif bir şekilde bilgisayar kullanımına teşvik edilmesine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte dijital çağın gerekliliği olan medya okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiği üzerinde açıkça durulmuştur. Öğretmenlerin planlama yaparken dersin işlenişinde ve uygulanmasında görsel iletişim araçlarını kullanmaları gerekliliğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarında slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet ve EBA içeriklerini aktif olarak kullanmaları belirtilmiştir (MEB,2019). Belirtilen kazanımlar ve amaçlar doğrultusunda tekrar etme, gösterip yaptırma gibi dil becerilerini geliştirici pek çok etkinlik için Türkçe derslerinde teknolojik araçlardan yararlanmak mümkün olacaktır (Şahin, Çiftçi, & Başbayrak, 2020). Çünkü Türkçe, kuru ezbere dayalı bir ders olmaktan çok bir pratik ve uygulama dersi olduğu için görsel, işitsel ya da hem görsel hem de işitsel materyallerden oldukça fazla yararlanılmalıdır (Yaman, Demirtaş, & Aydemir, 2013). Bununla birlikte Türkçe dersi için vazgeçilmez olan metinler artık dijital ortama aktarılmış ve ders kitapları e- kitap olarak okullarda öğrencilere verilmiştir. Sesli kitaplar, kelime öğrenme ile ilgili multimedya uygulamaları okuduğunu anlamayı teknolojik boyutta gerçekleştirme fırsatları sunmaktadır (Kırmızı & İşçi, 2021). Bununla birlikte dinleme becerilerine yönelik, sunum becerilerini geliştirme amaçlı ve konuşma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmek için teknolojiden Türkçe derslerinde mümkün olduğunca yararlanmak faydalı olacaktır. Nitekim bugün dünya çapında gerçekleşen birçok sınavlarda ve yurtiçinde çocukların geleceğinde önemli olan sınavlarda okuma ve muhakeme gücü fazlasıyla önem kazanmıştır bunun sağlayıcısı olan ders de Türkçe dersi. Türkçe derslerinde bu nedenle teknolojik araç gerece yer verilmesi ve öğrencilerin bu alanlardaki becerilerinin geliştirilmesi geleceğin kendini iyi ifade eden, icra ettiği mesleği başarılı bir şekilde sürdüren bireylerini yetiştirmesini sağlayacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu kapsamda derslerinde eğitim teknolojilerine ver vermeleri ve bu yönde olumlu tutum sergilemeleri gerekli olmaktadır. Kâğıt ve kalem devrinin sonlandığını ve

teknolojinin eğitim ve öğretim sürecinin en önemli ögesi haline geldiğinin üzerinde duran Baki (2021), Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyılda hangi yeterliliklere ve değerlere sahip olmaları gerektiğini araştırmıştır. Elde ettiği bulgular ile 21.yüzyılda Türkçe öğretmeni modelini şu şekilde oluşturmuştur:



Şekil2: 21.Yüzyıl Türkçe Öğretmeni Modeli (Baki, 2021)

Şekil 2’de de görüldüğü gibi teknolojinin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmaya başlaması öğretmenlerin de bu alandaki yeterliliklerini önemli hale getirmiştir. Öğretmenler teknolojinin uygulayıcısı ve uygulatırıcısı olarak yetkinliklerini bu yönde artırmalı ve teknolojiyi derslerine etkili bir şekilde entegre etmelidir. Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik bilgilerinin ve becerilerinin olumlu düzeyde olması ana dilin öğreniminde ve gerekli dil edinimlerini sağlamada önemli bir etken olacaktır.

2.3.6. Türkçe Dersinde Kullanılan Teknolojik Araçlar

İnternet

İnternet, belirli anlaşmalarla ve protokollerle birbirine bağlanabilen bilgisayarların dünya genelinde oluşturduğu bir ağ olması nedeniyle ağların ağı olarak tanımlanır (Bakioğlu & Şentuna, 2001). Bu ağ sistemi kısa sürede tüm dünyaya yayılmış ve adeta dünyayı küresel bir köy haline getirmiştir. İnternet bugün insanların hayatlarının her alanında vazgeçilmez bir yere sahiptir. İhtiyaç duyulan her durumda hızlı bir şekilde yardım ve sonuç sağladığı için yaygın bir şekilde kullanımı söz konusudur.

İnternet, bugün birçok insanın araştırma, inceleme, iletişim kurma amacıyla en çok kullandığı teknolojik araçlar arasındadır. Çünkü internet içerisinde birçok bilgiyi barındıran evrensel bir kütüphanedir. Dünyayı küçük bir hale getirerek herkesin rahatça istediği bilgiye ulaşmasını sağlayacak başka bir teknoloji henüz geliştirilmemiştir. İnternetin teknolojik alandaki bu gelişiminden eğitim ortamlarında faydalanılmaması veya eğitimin bu güçten etkilenmemesi imkansızdır. İnternetin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte öğrenci ve öğretmen rollerinde değişiklik olmuştur. Öğrenci artık pasif dinleyici durumundan çıkmış, bilgiyi arayıp bulan, günlük hayatta kullanılabilecek duruma getiren ve ondan yararlanan pozisyonundadır (Karasar, 2004). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere rehberlik ederek birçok dokümana internet aracılığıyla ulaşması, derslerde zengin bir içerik oluşturmaya ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim internet aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılan her türlü veri, hemen herkes tarafından kullanılabilmekte ve kullanıcılara sınırsız bir olanak sunulmaktadır (Yaman & Erdoğan, 2007). Bu sayede fotoğraf, ses kayıtları, sunumlar, farklı türde metinler, etkinlikler gibi içerikler rahat bir şekilde paylaşılarak Türkçe derslerinde beceri alanlarına dönük etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilir.

Bilgisayar

Bilgisayar, içerisinde bulundurduğu donanım ve yazılım ile değişik işlemleri yapabilen bir cihazdır (Ersoy, 2015). İçerisinde birçok şeyi barındırması, her alanda kullanılması nedeniyle eğitim-öğretim ortamlarını güçlendiren ve öğrenci dikkatini çeken önemli bir teknolojik araçtır. Birçok okulda bilgisayar laboratuvarları kurularak bilgisayarın eğitime sağlandığı katkıdan yararlanılmaktadır. 2019 yılında Türkçe Öğretim Programında yapılandırmacı anlayışın getirileri ile değişikliğe gidilmiş programda teknoloji ve bunun kapsamında bilgisayar kullanımı yönünde ifadeler yer verilmiştir. Programın özellikle üçüncü ve dördüncü yetkinlikler maddesinde teknoloji ve dijital yetkinlik noktasında öğrencilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yetkinlikler kapsamında öğrencilerin bilgiye erişiminin, bilginin değerlendirilmesinin, saklanmasının, üretiminin, sunulmasının ve alışverişinin sağlanması için bilgisayar kullanımına dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda da internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanarak ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmesi beklenmektedir (MEB, 2019). Programdaki bu değişiklik ile artık öğrenciyi merkeze alan yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması gerekli olmaktadır. Bilgisayarların öğrenme ortamlarında farklı zamanlarda birbiriyle tutarlı içerik sunumunu kolaylaştırması, güvenli gözlem yapma olanağı sağlaması, zamanı etkili kullandırması, soyut kavramları somutlaştırması, dikkat çekmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılaması, başarıyı arttırması ve farklı öğrenme alanlarına ortam sağlaması yönüyle Türkçe derslerinin temel dil becerilerini (okuma, dinleme, yazma, konuşma, dil bilgisi) geliştirmede önemli bir teknolojik araçtır (Şahin & Şahin, 2014).

Akıllı Tahta

Teknolojinin gelişimiyle birlikte sınıflarda kullanılan klasik tahta, projeksiyon, tepegöz gibi alışılmış araçların yerini interaktif tahta da denilen akıllı tahtalar almıştır (Karakuş & Karakuş, 2017). Türkiye’de uygulanan FATİH projesi kapsamında birçok okulda akıllı tahta kullanımı yaygınlaşmıştır. Akıllı tahtalar sayesinde yazı, ses, video, fotoğraf, grafik gibi unsurlardan bir arada yararlanılabildiği için öğretmenler derslerini etkileşimli bir şekilde işleyebilirler. Bu sayede çoklu öğrenme ortamları sağlanarak her öğrencinin öğrenme alanına yönelik etkinlik ve uygulamalar yapılabilir. Akıllı tahta kullanımı ile dersler daha ilgi çekici ve eğlenceli hale geldiği için öğrencilerin derse yönelik güdeleri, dikkatleri artmakta bu da yeni davranış edinimi kazanmalarını sağlamaktadır (Odabaş & İlğan, 2019). Aynı zamanda ders sırasında farklı kaynaklara ihtiyaç duyulması durumunda akıllı tahta üzerinden internete bağlanma gerçekleştirilebilir. Tahta ekranının interaktif olması, öğrenciye ve öğretmene ekranda yapılanlara müdahale etme şansı tanımakta böylece ders esnasındaki değişikliklere imkân sunmakta ve bu değişiklikleri kaydedebilme özelliği tanımaktadır (Yalap & Yılmaz, 2017). Bu sayede hem benzer içeriklerin sonraki derslerde tekrar kullanılmasına olanak sağlanır hem de ders notlarının fotokopi olarak dağıtılması gerekliliği ortadan kalkmış olur (Adıgüzel, Gürbulak, & Çayır, 2011). Ders anlatımlarında farklı duyu organlarına hitap etmesi ve etkileşimli olanaklar sağlamasından dolayı Türkçe derslerinde de aktif kullanılması dil edinim becerilerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca akıllı tahta sayesinde sunulan içeriklerle öğrencilerin motivasyonu artacağı için derse yönelik de olumlu tutumlar geliştireceklerdir.

Web 2.0 Araçları

Günümüzde artık eğitim öğretim ortamlarının teknolojinin içerisinde doğup büyüyen öğrencilere hitap edecek şekilde dizayn edilmesi ve onların dikkatini çekecek uygulamaların

derslerde kullanılması önemli bir durum haline gelmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığının başlatmış olduğu Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile genelde tüm derslerde özelde ise Türkçe derslerinde medya araçları ve teknolojik cihazlar yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojinin iletişimi teşvik etmesi, bilgi paylaşımlarını desteklemesi ve rahat bir şekilde erişim sağlaması gibi özellikleri eğitimde kullanılmasının önemli nedenlerindendir. Bu nedenlerden dolayı teknolojinin öğretime başarılı bir şekilde entegre edilmesiyle de yeni medya araçlarının kullanımı da yaygınlaşmıştır. Medya ve ilgili Web 2.0 teknolojileri, katılımcı ve güvene dayalı yeni bir eğitim türünün geliştirilmesini ve sınıfta dijital yeniliklerin çoğalmasını sağlamıştır. Bu sayede teknoloji eğitimde daha önce hiç olmadığı kadar benzersiz ve etkili yollar sunarak öğrencilerin ilgisini çekmiştir (DePietro, 2013). Çünkü web 2.0 araçları, yalnızca ekran üzerindeki bilgiyi edinmeyi değil, aynı zamanda bu bilgiyi üretmeye, düzenlemeye, dönüştürmeye, paylaşmaya olanak tanıyan araçlardır (Banaz, 2020). Daha somut şekilde ifade edecek olursak web 2.0 araçları web teknolojilerinin özelliklerinde değişim yapmamakta wiki, Google Dokümanlar, Facebook, Twitter, Youtube, e-tablolar gibi uygulamalar sayesinde öğrenci merkezli eğitimi hayata geçirmektedir (Aksin, 2020). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve kazanılmasında da kullanılabilecek web 2.0 teknolojilerine dayalı birçok argüman çeşidi bulunmaktadır (Yazar, 2019).

Türkçe eğitiminde kullanılacak bu argümanlardan biri moodle yönetim sistemidir. Moodle, açık kaynak kod sistemi olarak oluşturulmuş, sanal eğitim için gerekli olabilecek etkinliklerin çoğunu yerine getirebilecek özellikleri taşıyan yönetim sistemidir (Zengin, 2013). Bu sistem sayesinde işlenecek derse yönelik araç-gereç, videolar paylaşılabılır, dersleri kaydetme özelliğinden dolayı sonrasında da izleme imkânı edinilebilir, öğrenciler tarafından yapılan ödevler takip edilebilir. Moodle üzerine çalışma yapan Oğraş (2015), moodle'nin anadil ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yarar sağlayabileceğini, bu uygulamalar

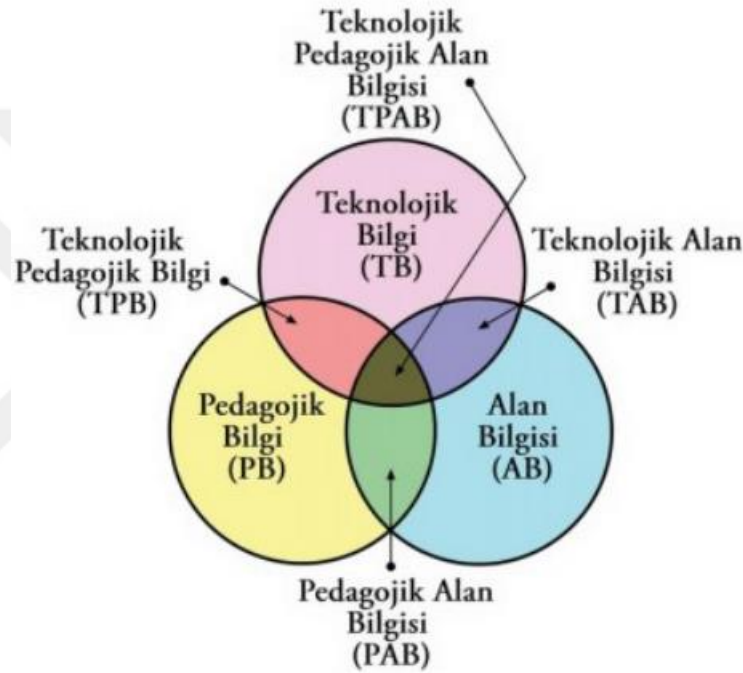
sayesinde ortamın önceden hazırlanması ve sesli, görüntülü araçların kullanılabilmesi ile Türkçe öğretiminin zenginleştirilebileceğini ifade eder. Ayrıca sistemin sözlük oluşturma modülünden Türkçe derslerinde yararlanılmaktadır. Sözlük modülü sayesinde öğrencilerin terimler ve bilinmedikleri kelimelerin açıklamalarının olduğu bir sözlük yaratıp, kelime ve kelime açıklaması eklemelerine olanak sağlamaktadır (Aydın, 2014). Web 2.0 öğrenme araçlarından olan padleti Türkçe derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Padlet, mantar panoların sanal ortama aktarılmasıdır (Banaz, 2020). Bu panolar sayesinde yazı, görsel, video, ses vb. materyal paylaşımı yapılabilmektedir. Türkçe derslerinde edinilmek istenilen her beceri alanına yönelik kullanılabilir. Yazma becerisine yönelik kullandığı bir çalışmada Özdemir (2017), bir metnin giriş kısmını silmiş ve öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini kullanarak padlet aracılığı ile tamamlamaları istenmiştir. Sonrasında her öğrencinin yazdığı kısımlar tüm sınıf tarafından okunmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Böylece hem öğrencilerin yazma becerilerine, hem de eleştiri becerilerine yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kelime bulutlarından wordArt öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirici ve katkı sağlayıcı bir programdır. Kelime bulupları sayesinde birbiriyle alakalı kelimeler belirli şekil, boyut ve düzen içerisinde bir araya gelir. Türkçe öğretmeni bu program sayesinde vurgulayıcı, ön plana çıkaracağı konuları öğrencilere daha etkili bir şekilde sunabilir. Türkçe derslerinde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek podcast programları da öğrencilere ders dışında istedikleri kadar tekrar imkânı sunar. Türkçe derslerinde etkili olarak kullanılabilecek bir diğer web 2.0 aracı ise bloglardır. Williams ve Jacobs (2004) blogları, "web günlüğü" teriminin kısaltılmış hali olarak dünya üzerinden bilgi iletmeyen organik ve yapılandırılmamış formatı şeklinde ifade eder. Bloglar, kişilerin duygu ve düşüncelerini paylaştıkları eşzamanlı olmayan çevrimiçi günlüklerdir (Moralı, 2018). Türkçe dersinde sınıf ve öğrenci blogları oluşturulabilir, öğrencilerin derse hazırlıklı gelebilmesi için okuma metinleri, görseller ve videolar

paylaşılabilir. Aynı zamanda bir konu verilip öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir, dinleme becerilerine yönelik görsel-işitsel araç gereçler sunulabilir. Okuma becerileri içinde bloglar üzerinden e-dergi, e-gazete bağlantıları paylaşarak okuma anlama çalışmaları gerçekleştirilebilir. Ayrıca sınıf bloglarında tartışma etkinlikleri düzenlenebileceği gibi öğrenci bloglarında da yazılan metinleri paylaşma, akran değerlendirme gibi etkinlikler uygulanabilir (Özdal & Güneyli, 2020). Türkçe derslerini daha etkili ve donanımlı hale getirmek için bu örnekler gibi daha birçok web 2.0 araçlarından yararlanılabilir. Burada önemli noktalardan biri öğretmenlerin bu süreci çok iyi yönetebilmesi ve teknolojinin getirdiği bu uygulamaları derslerine etkili bir şekilde entegre edebilmesidir.

2.3.7. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (TPAB)

Bilgi iletişim teknolojisindeki gelişmeler her geçen gün ilerledikçe, teknolojiyle bütünleşik öğrenme de gelişti ve eğitimde teknolojiye olan gereksinim arttı. Bu nedendir ki öğretmenler eğitim ortamlarında meydana gelen değişikliklere yanıt olarak teknolojiye yönelik iyi bir kavrayış geliştirmelidir. Bir ortamda teknolojinin bulunması tek başına bir değişim yaratmayacağından eğitim süreci teknoloji entegrasyonunu sağlamak için yeterli değildir. Tam aksine eğitim ortamlarını değiştirme gücüne sahip teknoloji öğretmenlerinin etkinliklerinde kullanacağı yoldur (Koehler & Mishra, 2005). Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması ve öğretmenlerin bu konuda yetkinlikleri üzerine çalışmalar yapan Kohler ve Mishra, öğretmenlerin gelişen teknoloji ile öğrenmeleri nasıl gerçekleştireceği üzerine dururlar. Bu kavrayıştan yola çıkarak teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modelini oluşturmuşlardır. TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim bağlamlarında kullanmalarına ve entegre etmelerine yardımcı olmada kritik bir rol oynar. Öğretmenler için üç ana bilgi kategorisi olan içerik, pedagoji ve teknolojiye dayalı olarak TPAB bilginin teknoloji kullanımıyla dinamik etkileşimi ve entegrasyonunu vurgular (Joo, Park, & Lim,

2018). Pedagojik alan bilgisi Shulman (1986) tarafından oluşturulmuş ve buna teknolojinin de eklenmesi ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ifadesi ortaya çıkmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi; etkili teknoloji entegrasyonunu sağlayarak, öğretim sürecinin etkililiğini ve verimini artırmak için öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarını tamamının teknolojik pedagojik içerik bilgisine dayalı olarak yürütülmesidir (Yurdakul & Odabaşı, 2013).



Şekil3: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yapısı (Mishra & Koehler, 2006)

TPAB, teknolojiyi ve pedagojiyi bütünleştiren özel içerik bilgisidir ve bu nedenle özellikle bağlamsallaştırılmış olarak adlandırılır (Lin, Tsai, Chai, & Lee, 2013). Şekil3'te de görüldüğü gibi TPAB; teknolojik bilgi (TB), alan bilgisi (AB) ve pedagojik bilginin (PB) ortak kesişim bölümünde yer almaktadır. Yani TPAB, bu üç temel bileşenden oluşmaktadır. Aynı zamanda teknolojik bilgi ve alan bilgisi etkileşimi ile ortak kesişimde teknolojik alan bilgisi (TAB), pedagojik bilgi ve alan bilgisinin ortak kesişimde pedagojik alan bilgisi (PAB), pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin etkileşiminde ve kesişimde ise teknolojik pedagojik bilgi (TPB)

alanları olarak bu çerçeve yedi boyuttan oluşmaktadır. Bu modelde yer alan her bir alan kendi başına önemli olduğu gibi birbirleriyle olan etkileşimleri de o denli önemlidir.

Modelde yer alan teknolojik bilgi (TB); kitap, tebeşir ve karatahtadan internet, dijital video gibi daha ileri teknolojiler hakkındaki standart teknoloji bilgisini ifade etmektedir. Teknoloji bilgisi yazılım programlarının kurulumu ve kaldırılması, belgelerin arşivlenmesi hakkında bilgileri içerir. Aynı zamanda dijital teknolojiler söz konusu olduğunda işletim sistemleri, bilgisayar donanım bilgisi ve yeteneği, kelime işlemciler, elektronik tablolar programları ve yazılımlarının kullanılmasını gerektirir (Mishra & Koehler, 2006). Teknoloji geriye giden veya durağan bir yapı değildir. Her geçen gün gelişim ve değişim göstermektedir. Teknolojinin sürekli değişim göstermesi teknoloji bilgisinin doğasının da zamanla değişmesini gerektirir. Kısacası TB bir "son durum" önermez, bunun yerine yeni teknolojileri öğrenme ve bunlara uyum sağlama yeteneğinin önemini ihtiva eder (Mishra & Koehler, 2006; Koehler, Mishra, & Cain, 2013). Öğretmenlerin de bu bağlamda teknolojik gelişmeleri ve değişimleri takip etmeleri ve bilgilerini her daim güncel tutmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenilmesi veya öğretilmesi gereken bir konu hakkındaki bilgileri ise modelin alan bilgisi (AB) bileşenini oluşturur (Koehler, Mishra, & Cain, 2013). Shulman (1986) alanbilgisini belirli bir alandaki merkezi gerçekler, kavramlar, teoriler ve prosedürler; fikirleri organize eden ve birbirine bağlayan açıklayıcı çerçeveler bilgisi; ve delil ve ispat kuralları bilgisi olarak ifade etmektedir. Öğretmenin alan hakimiyeti onun sadece ders esnasında yanlış veya noksan bilgileri düzeltmesi değil aynı zamanda alanına yönelik yeni bilgileri, uygulamaları, teoarileri ve gelişmeleri bilmesi ile de alakalıdır.

Modelin bir diğer temel bileşeni olan pedagojik bilgi (PB) ise öğretmenlerin kullandıkları öğretme-öğrenme stratejileri, yaklaşımları, teknikleri ve yöntemleri içine almaktadır (Kıray, 2016). Pedagojik bilgi, öğrencinin öğrenmesi, sınıf yönetimi, ders planı geliştirme ve

uygulama, öğrenci değerlendirmesi gibi tüm konuların dahil olduğu genel bir bilgi biçimidir (Mishra & Koehler, 2006). Derin pedagojik bilgisi olan bir öğretmen öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını, becerileri nasıl edindiğini ve öğrenmeye yönelik zihin alışkanlıklarını ve öğrencilerinin öğrenmelere yönelik isteklerinin nasıl geliştirdiklerini kavrar. Bu nedenle Mishra ve Koehler (2006) pedagojik bilginin; bilişsel, sosyal ve gelişimsel öğrenme teorilerinin ve bunların öğrencilere nasıl uygulanacağını anlaşılmaması gerektirdiği üzerinde durur.

Modeldeki esas bileşenlerden olan teknoloji bilgisi ve alan bilgisi kesişiminde bulunan teknolojik alan bilgisi (TAB), herhangi bir konu kapsamının öğretilmesi için teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğine dair bilgidir. Burada önemli olan hangi teknoloji ve içerik karşılıklı olarak ilişkilidir. Öğretmenin bu konudaki ustalığı son derece önemlidir. Çünkü konu alanına uygun olmayan teknolojilerin kullanımı öğrenmelerin sorunlu gerçekleşmesine neden olabilir. Bu durumda öğretmenlerin bilmesi gereken sadece öğrettikleri konu değil aynı zamanda konunun hangi şekilde teknolojinin uygulanmasıyla değiştirilebilir olduğudur (Mishra & Koehler, 2006).

Pedagojik alan bilgisi (PAB), pedagojik bilgi ve alan bilgisinin ortak kesişiminden oluşmaktadır. PAB, bir konunun öğretilmesi için öğretmende bulunması gerekli olan pedagojik bilgidir. PAB, bir öğretmenin konuyu öğretme amacından oluşur (Haston, 2018). Amaca ulaşırken öğretmenin içeriğe hangi öğretim yaklaşımlarının uyduğunu bilmeyi ve aynı şekilde içeriğin öğelerinin nasıl olduğunu bilmesini içerir (Mishra & Koehler, 2006). PAB, TPAB modeline önemli bir katkı sunmaktadır. Çünkü derslerde kullanılacak olan teknolojik araçların, yöntem ve tekniklerin hangi öğrenmelere dönük olması gerektiğini veya nasıl kullanılması gerektiğini en doğru şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Öğrenme esnasında kullanılacak tekniklerin ve uygulamaların aşama aşama doğru bir şekilde

yürütülmesi önemlidir. Bu da öğretmenin pedagojik alan bilgisinin güçlü olması ile yakından alakalıdır.

Teknolojik pedagojik bilgi (TPB) ise teknolojik bilgi ve pedagojik bilgi kesişiminde bulunmaktadır. TPB, teknoloji kullanımının öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlamaktır (Kiray, 2016). Bir öğretmenin hangi teknolojik cihazın eğitim amaçlı kullanıma uygun olduğuna karar verebilme becerisi onun teknolojik pedagojik bilgisi ile ilişkilidir. Belirli bir konunun öğretiminin nasıl yapıldığını bilmek kullanılacak çeşitli teknolojilerin bileşenleri ve yeteneklerini de bilmeyi gerektirmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile bütünleştirebilmeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun teknoloji seçimini yapabilmeli ve bunları yaparken de sınıf ortamında değişiklik yaşanacağı için sınıf yönetimi konusunda da üst düzey bilgi sahibi olabilmelidir. Nitekim teknolojinin girdiği eğitim ortamında öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Bu durum da sınıf yönetimine yönelik becerilerinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

Şekil3'te de görüldüğü gibi tüm bu bilgi alanlarının kesişiminde bulunan Teknolojik pedagojik bilgi (TPAB) alanı ise belirli bir içeriğin öğretilmesi sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine değin bütün basamaklarında öğretimin niteliğini artırmak için teknolojinin güçlü ve verimli bir şekilde kullanılmasını ifade eder (Yurdakul, Odabaşı, Çoklar, Birinci, & Kurt, 2014). TPAB, teknoloji ile etkili öğretimin temelidir. TPAB; teknolojiyi kullanarak kavramların temsilini anlama, teknolojileri yapıcı olarak kullanan pedagojik teknikler, içeriği öğretme yolları, kavramları neyin farklı kıldığı bilgisi, teknolojinin bazı sorunları düzeltmeye nasıl yardımcı olacağı, öğrencilerin teknoloji kullanımında karşılaştığı problemler ve teknolojinin mevcut bilgilerin üzerine yenilerinin inşasında nasıl kullanılabileceği gibi geniş bir yelpazeyi içerisinde barındırır (Mishra & Koehler, 2006). TPAB bileşenlerinden pedagoji, teknoloji ve alan bilgisinin merkezinde ve bu

üç önemli bilgi alanını kapsamaktadır. Öğretmenlerin bir konu alanını etkili sınıf ortamlarında sunmalarını ve bu ortamlarda kullanılacak olan teknolojilerin pedagojik yaklaşımlar kapsamında kullanılmasını içermektedir. Öğretmenin öğrenme ortamlarında kendi alanına dönük teknolojik aracı doğru seçip hedeflenen kazanımlar doğrultusunda kullanabilmesi çok önemlidir. Buna yönelik çalışmalarda bulunan Niess (2005) TPAB kapsamını şu şekilde açıklamıştır: Öğrenmelerde belirli bir konuya dair bir kavramın öğretilmesinde teknolojiyi öğrenmelere nasıl entegre edilmesi gerektiğinin bilinmesi; öğrencilerin konuları öğrenmesi için kullanılan teknolojilerde gerekli olan öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgi; Öğrenmelerde öğrencinin ilgili konuyu teknoloji ile anlaması, düşünmesi ve öğrenmeleri bilgisi; teknoloji ile konu öğretiminde sahip olunması gereken müfredat ve materyal bilgisidir. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki teknoloji sadece öğrenme alanlarında kullanılan bir materyal değil öğretmenin onu kullanırken birçok bilgi alanlarına da hakimiyetini gösterir. Öğretmenlerin bilişim teknolojisinde, kendi alanında, pedagojik bilgide yeterliğe sahip olması ve bu bilgilerle de yetinmeyip bilgiyi teknoloji ve teknopedagoji ile uyumlu bir şekilde uygulaması gerekmektedir (Dinçel & Savur, 2019).

2.4. İlgili Çalışmalar

2.4.1. Öğretmen Öz Yeterliği ile ilgili Çalışmalar

Tschannen-Moran ve Hoy (2001), çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik inançlarını ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeği geliştirdikleri çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının oldukça önemli olduğunu ve sınıf yönetimi içeriklerinden öğrenciyi motive etmeye, öğrencilerin akademik düzeyine uygun ders planlamadan öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel süreçlerine kadar bir çok alanda etkili bir rolde olduğunu ortaya koymuştur.

Darling-Hammond, Chung, ve Frelow (2002), çalışmalarında öğretime hazırlık konusundaki görüşleri, inançları ile ilgili olarak New York'ta yaklaşık 3000 yeni öğretmenin katıldığı 1998 anketinden elde edilen verileri incelemişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin öğretmen eğitimi programlarında hazırlanmak, eğitimin birçok boyutunda önemli ölçüde daha iyi hazırlanmış olduğunu hissettiklerini elde etmiştir. Mezun oldukları alanda çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha fazla olduğunu ve bunun sonucunda öğrencilerinin öğrenmeleri için daha çok sorumluluk aldıklarını ve öğretimi sürdürme planlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Ünver (2004), Anadolu üniversitesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle çalışma yürütmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin kendilerini öz yeterlik ve öz belirleyicilik kapsamındaki algılayışlarını ele almıştır. Çalışmada ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkiyi de saptamıştır. Çalışmaya 49 İngilizce öğretmeni katılmış ve veri toplamak amacıyla anket kullanmıştır. Anket verileri toplandıktan sonra on öğretmenle mülakat yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurumu öz yeterlik ve öz belirleyiciliklerini artıracak nitelikte algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenler kendilerini daha çok derse yönelik kitap seçiminde,

ilgili materyal kullanımında ve yazılı sınavları gerçekleştirme alanlarında kendilerini öz belirleyici olarak gördüklerini; öğretmen motivasyonunda ise düşük ilgide olan öğrencilerin ve ağır iş yükünün etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenler ve kurum yöneticileri ilişkilerinin de özellikleri bu sonuçlarda etkili olduğunu saptamıştır. Çalışmada bunlara ek olarak öğretmenlerin çoğunun genel öğretmenlik öz yeterliğinin ve kişisel öğretmen öz yeterliğinin fazla olduğu sonucu elde edilerek çalışma ortamının öz belirleyicilikleri konusunda destekleyici unsur olduğu vurgulanmıştır.

Say (2005), “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları” adlı çalışmasında Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları; sınıf yönetimi, öğrenciyi tanıma, öğretim stratejisi açısından kendilerini nasıl gördüklerini araştırmıştır. 93 fen bilgisi öğretmenin katıldığı araştırmada ayrıca öz yeterlilik inanışlarını cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, öğretmenlik mesleğinin istenen bir meslek olması, çalışılan yer faktörlerinin nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerine sınıf yönetim yeterliliğinde ve öğrenci tanıma yeterliliğinde daha yüksek puan verirken öğretim stratejisi yeterliliğinde daha az puan verdiklerini belirlemiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, erkek öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları ile mesleki kıdemleri arasında doğru bir orantı olduğunu göstermiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları ile yaşları arasında mesleki kıdem de olduğu gibi yaş arttıkça öz yeterlilik inanışının da arttığını, bu artışın 50 yaş ve üstü öğretmenlerde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışlarının mesleği isteyerek seçen fen bilgisi öğretmenlerinde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenleri üzerine yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlerle ele almıştır. Denizli ilinde resmi okullarda görev yapmakta olan 184 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde “t testi”, “tek yönlü varyans analizi”, “korelasyon” analiz teknikleri kullanılmıştır. Bulgulardan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin ilişkili olduğu sonucuna erişilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık ortaya koymadığı elde edilen bir diğer sonuçlardır.

Erden (2007), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ele alarak öğrencilerin fen bilgisine tutumlarına ve akademik başarı düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden veri toplamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden “Fen Öğretimi Öz yeterlilik İnanç Ölçeği”, öğrencilerden ise “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” kullanılarak veri elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgulara göre belirlenen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 238 öğretmenin, 185 öğrencinin katılım sağladığı çalışmada Erden bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarını belli demografik değişkenlere göre ele alarak varılan bulguların öğrenci tutum ve başarısına olan etkisini saptamıştır. Çalışma sonunda görülmüştür ki öğretmenlerin yüksek düzeyde fen öğretimi öz yeterlik inancına sahip olması öğrenci başarı ve tutumlarında olumlu etki yaratıyor. Tam aksine öğretmenlerin düşük düzeyde sahip olduğu fen öğretimi öz yeterliği ise öğrenci başarıları ve tutumlarını negatif yönde etkiliyor. Çalışmada elde edilen önemli bir diğer bulgu ise öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki imkanların öğretmenin öz yeterlik inançlarına etkisi. Bu sonuç ise daha iyi imkanlara sahip okuldaki öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksekken

imkân bakımından yetersiz olan okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançları düşük olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik inançlarında etkili olmayan değişkenin ise öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeni olduğu saptanmıştır.

Türk (2008), 207 sınıf öğretmenin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerini çeşitli demografik değişkenler kapsamında farklılık gösterip göstermeme durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, mezun olunan okul ve okutulan sınıfa göre bir farklılık göstermezken okulda çalışılan yıla göre farkların olduğu belirlenmiştir. Mesleki doyum düzeylerinde ise cinsiyete, kıdeme, yaşa, mezun olunan okula, okulda çalışılan yıla ve okutulan sınıfa göre farklılıklar varken medeni durumla ilişkili bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Derbedek (2008), yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini ele almıştır. Yapılan bu çalışmada 2007-2008 eğitim öğretim yılında Bursa il merkezindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 372 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini orta düzeyde ve öğretmen öz yeterliklerini de orta düzeyde tespit etmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin öz yeterliklerini yordayabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında cinsiyete bağlı farklılıklar gözlemlenmemiş, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine yönelik algıları daha yüksek aynı zamanda öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin de 31-40 olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarını ve öz yeterlik algılarını yüksek bulmuştur.

Saraçoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010), Aydın’da görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik yaptığı bu çalışmada betimsel analiz yapmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını kıdem, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik durumu, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma durumuna, kıdeme, mezun oldukları kurum ve ders saati durumuna göre incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama alt boyutunun ve ölçeğin genel puanları hizmet içi eğitim gerçekleştirme ve meslekteki kıdemlerine göre ciddi anlamda farklılaştığı bununla birlikte diğer değişkenlerde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Corkett, Hatt, ve Benevides (2011), çalışmalarında öğretmen öz-yeterliği, öğrenci öz-yeterliği ve öğrenci yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik ile gerçek yetenek arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretmenlerin öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının öğrencilerin gerçek yetenekleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda Öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri ile öğrencilerin öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilgiç (2011), yaptığı yüksek lisans çalışmasında rehber öğretmenlerinin öz yeterliliklerini incelemiş ve öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, deneyim ve görev yeri durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymuştur. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, yüksek lisans mezunu olanların lisans mezunu olarak öz yeterliklerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve psikolojik danışmanlık yapma öz yeterliğin görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin deneyim durumlarında ise yirmi yılın üzerinde deneyim sahibi olanların öz yeterliliklerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh (2011), Ürdünlü öğretmenlerin sınıf uygulama derecesini, sınıflarındaki yönetim tarzlarını ve öğretmen öz yeterlik düzeylerini belirleyerek sınıf yönetimi stilleri ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson ürünü ana istatistiksel teknikler olarak moment korelasyon katsayısı (r), ortalamalar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Ürdünlü öğretmenlerin öğretimsel sınıf yönetimi stilini diğer öğretmenlere göre daha çok uyguladıkları elde edilmiştir. Ürdünlü öğretmenler ayrıca kendilerinin genel öğretmen yeterliğine kıyasla daha yüksek düzeyde kişisel öğretmen yeterliğine sahip olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca kişisel öğretmen yeterliği, sınıf yönetimi stilleri ve sınıf yönetimi stillerinin her biri ile en yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, genel öğretmen yeterliğinin sınıf yönetimi stillerinin her biri ve genel olarak sınıf yönetimi stilleri ile önemsiz bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer (2011), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öz yetelik algılarını belirlemek ve analiz etmek amacıyla çalışma yapmıştır. Elde edilen verilerde öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik algılarına sahip olduğunu neticesine varılmıştır. Öğretmenlerin ayrıca öğretim stratejileri boyutunda daha yüksek yeterliği sahipken öğrenci ile iletişimde düşük düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı, mezun olunan okul türü, ceza durumları ve haftalık girdikleri ders saatleri durumlarına göre fark saptanmamıştır. Yaş, branş, medeni durum, kıdem, okuldaki görev süreleri, görev yapılan okul türü, ödül alma durumları, gerçekleştirdikleri veli toplantılarına katılım sayısı, hizmet içi kurs ve seminerlere katılım sayıları, yaptıkları etkinlik sayıları, alanlarına dönük okudukları ve takip ettikleri yayın sayısı bakımından anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Karademir (2012), “Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada, nicel bir araştırma olan betimsel modelden yararlanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ölçülmesi için çalışma sırasında Öğrenme Nesnesi Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği geliştirmiştir. 18 maddelik Öğrenme Nesnesi Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği oluşturmuştur. Çalışmaya 2008- 2011 yıllarında Türkiye’de Web Tabanlı İçerik Geliştirme hizmet içi eğitimi almış 308 öğretmen katılmıştır. Araştırma sorularına yönelik yapılan tek faktörlü varyans analizi ve t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının cinsiyet, kıdem, yaş ve branşa göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Chong ve Kong (2012), çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterliklerini artırmak için işbirlikçi çalışma araştırması yapmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin işbirlikçi çabalarını kolaylaştıran yeterlilik kaynaklarını araştırdıkları bu çalışma Singapur’da bir lisede 10 öğretmen ile 3 konu alanında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucu öğretmen işbirlikçi öğrenme bağlamlarının, artan öğrenci başarısı ve öğretmen psikolojik iyiliği, uyarlanabilirlik ve uyum ile deneysel olarak bağlantılı bir sonuç olan öğretmen yeterliliğini etkilediğini gösterdi. Ayrıca bulguların sonucunda mesleki gelişim programlarının başarılı olması için, öğretimsel değişimin okulların ve program geliştiricilerin öğretmenlerin çalışma koşullarını belirlemesini ve yapılandırmasını, sürdürülebilir değişimler sağlamak için de öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi gerektiğine ulaşıldı. İşbirlikçi çalışmanın sonucunda derslerde ortak sahiplik geliştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlik inançlarını da desteklediği görülmüştür.

Tunçer (2014), nitel ve nicel yöntemleri birarada kullandığı çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmenlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tunçer, çalışmasında bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Teknolojik pedagojik alan bilgilerinin tüm yeterlik alanları

üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitel verilerin de nicel verileri desteklediğini belirtmiştir.

Bozbaş (2015), “Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” nin kullanıldığı çalışmada ölçeklerden alınan puanlar arasında pozitif şekilde, düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda demografik özelliklere yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerde yaş durumu ve hizmet süresi arasında sınıf yönetiminde anlamlı düzeyde farklılıklara ulaşılmıştır. Öz yeterlik inançlarında sınıf mevcudu değişkeninde anlamlı düzeyde farka ulaşılmıştır.

Ağırman (2016), 2015-2016 eğitim öğretim yıllarında Ankara ilinde görev yapan 312 sınıf öğretmenin katıldığı çalışma yapmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlikleri ve liderlik rolleri farklı değişkenlerle incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin liderlik düzeyleri yüksek çıkarken öz yeterlikleri orta seviyede çıkmıştır.

Özkurt ve Keçici (2017), Van ilinin Erciş ilçesinde görev yapan 312 sınıf öğretmeniyle çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarında betimsel tarama yönetimi kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik algıları iyi düzeyde belirlenirken cinsiyet ve hizmet sürelerine göre öz yeterlilik algılarında değişme olmadığı elde edilmiştir.

Aslan ve Kalkan (2018), öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için TschannenMoran ve Hoy’un (2001) geliştirmiş olduğu ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya’nın (2005) Türkçeye uyarladığı “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”ni kullanmıştır. Ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik yaptıkları bu çalışmada betimsel analiz kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin oldukça yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet ve branş yönünden bir fark gözlenmezken görev yapılan kurum türü, kıdem, mezun olduğu okul türü yönünden anlamlı ayrımlar çıkmıştır.

Şahin (2019), Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını cinsiyet, kıdem, alanına yönelik katıldıkları eğitim bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmen adayları ve Türkçe öğretmenleri bu araştırmada birlikte ele alınmıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları mesleki kıdeme göre ciddi farklılıklar sunduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve öğretmenlerin alanlarına yönelik katıldıkları eğitimler değişkeni bakımından ise anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna erişilmiştir.

McDonald (2019), doktora tez çalışmasında öğretmen öz-yeterliliği ile teknolojinin sınıfa entegrasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Aynı zamanda öğretmen öz-yeterliliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ve ayrıca bölge liderliği perspektifini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada 4 farklı lisede görev yapmakta olan 82 öğretmenden veri toplanmıştır. Analizler sonucunda öğretmen öz yeterliliği ile teknoloji entegrasyonu arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur. Çalışmada öğrenci başarısı ile öğretmen öz yeterliliği arasında ilişki tespit edilememiştir. Bununla birlikte teknoloji entegrasyonunda öğretmen öz yeterliliği ile bölge liderliği perspektifi arasında zayıf negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Tuzcu (2019), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile farklı branştaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarını karşılaştırmıştır. Adıyaman ilinde gerçekleştirdiği çalışmaya 240 öğretmen katılım sağlamıştır. Öz yeterlik algısı ölçeğinin uygulandığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutunda diğer branş öğretmenlerinden daha olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Liddell (2019), çalışmasında müdür yardımcıları ile öğretmen öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Teksas'taki ilköğretim öğretmenlerinden anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Veriler SPSS 23.0 kullanılarak analiz edilmiş ve Öğretmen öz yeterliliği ile

müdür yardımcıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ki-kare analizi kullanılmıştır. Çalışma müdür yardımcıları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi saptama da başarısız olmuştur. Araştırmacı; öğretmenlerin, müdürlerin desteğinden, profesyonelliğinden ve sözlü ikna ile ilişkili olan onaydan daha çok etkilendiklerini tespit etmiştir.

Avcı (2020), araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmasında ilişkisel tarama modelini kullanan Avcı, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevde olan 387 öğretmen ile çalışmıştır. Kişisel bilgi anketi ile “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel, akademik yeterlik ve entelektüel yeterlik inançlarında cinsiyet değişkenine göre farklar olduğu ortaya koyulmuştur. Medeni durum değişkenine göre mesleki öz yeterliğin değişiklik gösterdiği, yaş değişkenine göre ise entelektüel, genel, akademik, sosyal ve mesleki öz yeterlikte farklılıklar olduğu sonucuna erişilmiştir. Eğitim durumu değişkeninin de entelektüel ve akademik öz yeterliğini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığını belirtmiştir.

Elgit (2020), 247 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve sınıftaki öğretmen davranışları ele alınmıştır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırma neticesinde iki değişken arasında orta derecede anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin okuttukları sınıf kademesine göre öz yeterliklerinde farklılıklar tespit edilirken yaş durumlarına yönelik farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları elde edilen diğer bir bulgudur. Çalışmada dikkat çeken bir diğer farklılık ise sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasının sosyal öz yeterlik boyutunda farklılığa yol açtığıdır.

Özkul (2021), doktora çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algısı, sınıf yönetim kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri durumları arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. 599 öğretmenin katılım sağladığı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bu değişkenlerde doğrudan ve dolaylı tesirlerini öngören model oluşturmuştur. Modelin uygunluğunun tespiti için yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Öz yeterliğin zaman yönetimi kaygısını, motivasyon kaygısını ve iletişim kaygısını negatif doğrultuda etkilediği görülmüştür. Öğrenci kontrol ideolojilerini de aynı şekilde negatif şekilde etkilediği belirtilmiştir. Elde edilen önemli sonuç ise öz yeterliğin inancının öğrenci kontrol ideolojilerinde doğrudan etkisi varken zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı vasıtasıyla da öğrenci kontrol ideolojilerine tesir etmektedir.

Kaşçı (2021), yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve öz yeterlik inançlarını ele almıştır. 1127 sınıf öğretmenin dahil edildiği çalışmada tabakalı örneklendirme yöntemi tercih edilmiştir. Öz yeterlik inançları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi tespit için Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek aynı şekilde teknolojik pedagojik alan bilgileri de yüksek seviyede çıkmıştır. Her ikisi arasında da yüksek olumlu düzeyde ilişki saptanmıştır. Demografik özelliklerin de ele alındığı çalışmada mesleki kıdem, eğitim seviyesi, mobil teknolojileri ve bilgisayar teknolojilerini kullanım süresi bakımından öz yeterlik inançları anlamlı farklılık göstermiştir.

Şeref ve Çinpolat (2021), yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmaya farklı illerde görev yapan 145 Türkçe öğretmeni katılım göstermiştir. Kişisel bilgi formu, “Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ile gerekli veriler elde edilmiştir.

Demografik özellikler bakımından farklılık görülmeyen çalışmada yöntem-teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik durumları arasında pozitif anlamlı bağlantı tespit edilmiştir.

Erdem ve Kınkır (2022), çalışmalarında ulusal ve uluslararası dergilerde yer alan araştırmaları inceleyerek öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlik durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını derleme olarak tasarlayan Erdem ve Kınkır, yaptıkları incelemeler sonucunda öğretmenin öğretime yönelik öz yeterlikleri ile cinsiyet, kıdem, öğrenci çaba ve başarıları, strateji seçimi ve uygulanması, sınıf kararlarının alınması, etkili teknoloji kullanımı, problem çözme becerisi, müdürlerin liderlik stilleri, meslek memnuniyet etmenlerinin ilişkili olduğuna ulaşmıştır. Derlemeler sonucunda varılan bir diğer sonuç öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterliliklerin desteklenmesidir.

Kibici (2022), Müzik öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlikleri ile müzik öğretimi öz yeterliklerini incelemiştir. Çalışmaya İç Anadolu bölgesinde yedi farklı ilde görev yapan 225 müzik öğretmeni katılım sağlamıştır. İki farklı ölçeğin kullanıldığı çalışmada öğretmenlik genel öz yeterlikleri orta seviyede çıkarken müzik öğretimi öz yeterlikleri üst düzey çıkmıştır. Aynı zamanda müzik öğretmenlerinin yaş ve cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik genel öz yeterlikleri ve müzik öğretimi öz yeterlikleri anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur.

Pehlivan (2022), yaptığı yüksek lisans çalışmasında fenbilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının kaynakları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmaya 192 fen bilimleri öğretmeni katılmış olup veri toplama aracı olarak özbildirim ölçekleri kullanılmıştır. Aynı zamanda Fen Öğretimi Çizim Testi kullanılarak öz yeterlik algılarına bağlı öğrenci merkezli mi öğretmen merkezli mi yöntemi kullandıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlilik algısını yordamada en önemli katkıyı doğrudan deneyimlerin sağladığı elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin

keşfedici öğretim stiline sahip olmaları öğretim stratejileri ve öğrenci katılımında önemli ölçüde öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

2.4.2. Sınıf Yönetimi Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Borg, Langer ve Wilson (1975), araştırmalarında Utah Eyalet Üniversitesi Protokol Modülleri kullanılarak 20 hizmet içi sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Bu çalışmada 20 sınıf öğretmeni eğitime tabi tutulmuştur. Bu grup eğitim öncesi ve sonrası 9 öğretmenden oluşan bir kontrol grubu ile karşılaştırıldı. Çalışma sonucunda 13 sınıf yönetimi davranışının tamamında olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma durumlarında ve derse katılımlarında artış olurken istenmeyen davranışlarda azalma gözlemlendi.

Çelik (2006), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını ve bireysel özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Sınıf yönetimi algıları orta düzeyde tespit edilirken cinsiyette kadın öğretmenlere branşta ise sınıf öğretmenlerine yönelik olumlu farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmenler zaman yönetiminde kendilerini yetersiz bulurken etkinlik yönetmede oldukça yeterli bulmuşlardır.

Akın (2006), yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. 140 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninden ölçekler kullanılarak veriler elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında olumlu doğrultuda anlamlı düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır.

İlgar (2007), yaptığı doktora çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini kendi geliştirdiği ölçekle elde ettiği verilerle incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen unsurları ve geliştirilmesi gerekli olan becerileri ortaya koymulur. Çalışma neticesinde özel kurumlarda görev alanların, bayan öğretmenlerin, tek öğretimli okullarda çalışanların, sınıf yönetimiyle yönelik kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşta

olanların, medeni durumlarına göre, kıdemlerine, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir eğitim alanların ya da almayanların, sınıf mevcudu 30'un altında olanların sınıf yönetimi becerileri puanı anlamlı ölçüde yüksek tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim araç gereçlerini amaca uygun kullanabilme, istenmeyen davranışlarla uğraşmak yerine öğrencilerin dikkatini derse yönlendirme, ilgilerine göre etkinliklere yöneltme, grup dinamiğini etkili kullanma aynı zamanda istenmeyen tutum ve davranışlarla karşılaşıldığı takdirde dersi sekteye uğratmadan müdahale etme durumları ise sınıf yönetimi becerileri yönünden iyileştirilmesi gerekenlerdir.

Garrett (2008), bir vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmasında öğrenci merkezli öğretim uygulamasıyla tanınan üç öğretmenin sınıf yönetimi inançlarını ve uygulamalarını belgelemek ve öğretimsel ve yönetsel yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda üç öğretmenin de eklektik bir yaklaşım kullanmasına rağmen, sınıf yönetimi konusunda iki öğretmenin daha öğrenci merkezli, birinin ise daha öğretmen merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan üç öğretmenin de esasında 1960'larda ve 1970'lerde geleneksel aktarım sınıflarında yürütülen çalışmalardan elde edilen “iyi sınıf yönetimi” ilkelerini yansıttığı ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi düşündüklerini, ancak öğrenci merkezli öğretimlerini desteklemek için kullanmayı düşünmedikleri bunun yerine belirli bir dersi başarılı bir şekilde uygulamak için hangi yönetim stratejilerinin gerekli olduğunu düşündükleri verisine ulaşılmıştır.

Koh (2008), doktora tezinde ilk ve ortaöğretim öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve liderlik becerilerini araştırmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada ortalamalar, standart sapmalar, ki-kare (j), ANOVA ve iletilecek korelasyon matrisleri ilk ve orta öğretimdeki öğretmen adaylarının liderlik ve yönetim uygulamalarındaki eğilimleri ölçülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının liderlik becerilerine sahip olduğu, İlkokul ve ortaokul

öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri ve liderlik becerileri açısından genel olarak benzer olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının modelleme, ilham verme ve meydan okuma gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Babaoğlu ve Korkut (2010), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algılarını ölçmeyi aynı zamanda her ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. 401 sınıf öğretmenin katılım gösterdiği çalışmada ilişkisel tarama modeline yer verilmiştir. Veri toplamada “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmış olup çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon istatistik yöntemler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu neticesine varılmış olup öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Koçoğlu (2013), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini çok boyutlu incelemiş ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı ve geliştirmeye açık oldukları alanların tespitini belirleyerek eğitim kalitesine fayda sağlamayı amaçlamıştır. “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (İlgar,2007) ile 249 öğretmenden veri elde etmiştir. Verilerin analizi sonucunda sınıf yönetimi becerileri yaş unsuruna göre fark oluştururken cinsiyeti, kıdemi, okutulan sınıf seviyesi, medeni durumu, seminere katılım, sınıf mevcudu yönünden fark yaratmadığı ortaya koyulmuştur.

Semerci (2015), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve sınıf yönetimi becerilerini, öz yeterlik algılarını ve mesleki motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli yapılarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, öz yeterlik algılarının ve mesleki motivasyonlarının demografik değişkenlere

göre farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasında olumlu, anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dicke, Elling, Schmeck ve Leutner (2015), çalışmalarında sınıf yönetimi eğitiminin boylamsal etkilerini araştırmışlar ve öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları olağanüstü durumlarla nasıl başa çıkmaları gerektiğini göstermeye çalışmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler iki gruba ayrılmıştır. Biri müdahale grubu olmuştur ve sınıf yönetimi eğitimi/stres yönetimi eğitimi verilmiştir ve gerçeklik şokuna maruz bırakılmıştır. Bir de bekleme kontrol grubu oluşturulmuştur. Sonuç olarak sınıf yönetimi grubunun sınıf yönetimi becerilerinde üstün olduğunu ortaya koyuldu. Mevcut çalışmanın sonuçları, iki buçuk günlük oldukça kısa bir sınıf yönetimi müdahalesinin, yeni başlayan öğretmenlerin algılanan sınıf yönetimi becerileri ve refahı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini, böylece gerçeklik şokunu önlemeye yardımcı olabileceğini, öğretmeni destekleyebileceğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmanın Almanca öğretmen eğitimine faydalı bir ek olarak yüksek kalitede öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlayacağını ortaya koymuştur.

Düzgün (2016), çalışmasında ilişkisel tarama modeli ile ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini iyi düzeyde saptayan çalışmada kadın öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca mesleki kıdem, yaş, sınıf yönetimi konusunda eğitim alıp almama durumu, branş, kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise sınıf yönetimi becerilerinde farklılık olamdığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri yükseldikçe mutluluk müzeyleri de yükselmektedir.

Özdemir ve Sivrikaya (2017), ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini ölçmüştür. Basit tesadüfi örneklem yolu ile 300 öğretmenden veri

toplanmıştır. Veri toplanmasında bilgi formu ve Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin gelişme ve genel etkinlikler boyutunda yüksek düzeyde giriş ve sonuç boyutlarında ortalamanın üzerinde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet ve kıdem durumuna göre ise anlamlı farklılıklar tespit edilirken diğer değişkenler arasında fark bulunamamıştır.

Kayabaşı, Yeniceli, Ataman, Şahin, ve Nacar (2017), ele aldıkları çalışmalarında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki bağlantıyı incelemişlerdir. Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerden random örneklem yöntemiyle 169 öğretmen seçilmiş olup sınıf yönetimi ölçeği ve öz yeterlik ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin daha çok cezalandırmada bulundukları ve sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmenlerin derse başlama esnasında daha dikkat çekici davranışları yaptıkları ortaya koyulmuştur. Öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ise ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Kocaman (2018), yüksek lisans çalışmasında özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini ölçerek aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Aynı zamanda sınıf yönetim becerilerinin ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, sahip oldukları çocuk sayılarına, gelir durumlarına, çalıştıkları alanlara, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları alanlara, sınıflarındaki öğrenci sayılarına ve mesleğini isteyerek yapıp yapmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmaya Çanakkale ili genelinde bulunan 12 özel eğitim okulunda görev yapan 106 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf yönetimi becerileri yeterli, mesleki tükenmişlikleri ise normal düzeyde bulunurken sınıf yönetimi becerileri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Erdoğan (2019), yüksek lisans tez Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi ve demografik özelliklere göre farklılık sunup sunmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 190 Türkçe öğretmeninden “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)” kullanılarak veri elde edilmiştir. Sınıf yönetimi yeterliklerinde fiziksel düzeni oluşturma, yöntem, sınıf içi ilişki düzenleme, zaman yönetimi ve davranış geliştirmede çok yüksek düzeyde sonuçlar elde edilmiştir.

Özdemir (2020), yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sınıf yönetimi becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel çalışma gerçekleştirilmiş olup “Sınıf Yönetim Becerisini Değerlendirme Ölçeği” den ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Nitel kısımda içerik analizi nicel kısımda ise betimsel, t-testi ve ANOVA analizi yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerilerine yönelik öğretmen ve yönetici fikirleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni sınıf yönetimi görüşlerinde fark oluşturmazken öğrenim ve kıdem durumuna göre görüşlerde farklılık saptanmıştır. Öğretmen ve yönetici grubu sınıf yönetimi becerilerinde tüm alt boyutlarda olumlu görüşler ortaya koymuşlardır.

Gülbahar ve Doğan (2021), yatıkları çalışmalarında amaç Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ve duygusal zeka algıları arasındaki bağlantıyı ölçmek ayrıca demografik özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediklerini saptamaktır. Araştırma, bu özellikleriyle ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kırşehir’de görev yapmakta olan 215 Türkçe öğretmeninden veri elde edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinden genel olarak iyi seviyede oldukları tespit edilirken en yüksek iletişim yönünden en düşük ise sınıfın fiziksel düzeni yönünden puan elde edilmiştir. Esas iki değişken arasında ise orta derecede anlamlı ilişki saptanmıştır.

Driel, Crasborn, Wolff, Brand-Gruwel ve Jarodzka (2021), çalışmalarında hizmet öncesi, yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin öğretim sırasında göze çarpan sınıf yönetimi durumlarını fark etmelerini araştırmışlardır. Bunun için öğretmenlere ders anlatırken ön görüş kamerası takılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada öğretmen gruplarının ders süresi boyunca dağılmış benzer miktarda ve türde durum fark ettiğini göstermiştir. Öğretmen adayları görüşmelerde yeni başlayanlara göre daha fazla durum belirlerken, yeni başlayanlar öğretim sırasında el işareti yaparak daha fazla durum tanımlamışlardır. Aynı zamanda bu çalışma yeni başlayanların deneyimli öğretmenlerden sınıf yönetimi durumlarında farklılaşmadığını da ortaya koymuştur. Bu uygulamanın öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine yönelik durumları farketmesi için önemli bir uygulama olduğu ve yenilikçi bir öğretmen mesleki gelişimi için de faydalı olacağı belirtilmiştir.

Ergün (2021), çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimlerini empati becerilerinin nasıl etkileyeceğini incelemiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada empati becerilerinin yüksek ve demografik değişkenlere göre anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri boyutunda ise eğitim fakülteleri mezunları ve diğer fakülte mezunları arasında aynı zamanda mesleği isteyerek seçip seçmeme durumlarında fark olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda demografik değişkenler ve sınıf yönetimi becerileri arasında fark olmadığı görülmüştür. Empati becerileri ve sınıf yönetimi becerileri arasında ise pozitif doğrultuda anlamlı ilişki saptanmıştır.

Spence (2021), yaptığı doktora tez çalışmasında kuzeydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir devlet ilkokulundaki öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitiminde deneyimsel öğrenmelerini nasıl tanımladığını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel yöntemlerden olan betimleyici analiz kullanılmıştır. Sonuçlar yarı yapılandırılmış, açık uçlu görüşmelerde ve yedi katılımcılı bir odak grubunda ele alınan ilgili temalarla elde edildi. Öğretmenlerin

yanıtlarından yedi tema bulmak için tematik analiz kullanılmıştır. Bu araştırmanın temel bulguları tematik analizden elde edilmiştir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin derinliği ve eğitimin türü sınıf yönetimine olan güvenlerini artırmaya yardımcı olduğu sonucu elde edildi. Ayrıca doğrudan deneyim ve başkalarından yardım alma, eğitimlerini yansıtmaya ve öğrencileri tanıma, sınıf yönetimine yardımcı olduğu sonucuna ulaşıldı. Genel olarak, öğretmenler sınıf yönetimi eğitiminin iyileştirilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda öğretmenler sınıf yönetimi eğitiminde yetersizlik bildirmişlerdir ve birkaç öğretmen, aldıkları eğitimin kendilerini sınıf yönetimi eğitimi ile ilgili konulara yeterince hazırlamadığını belirtmiştir.

Ak, (2022), 261 fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bilişsel esneklikleri, sınıf yönetimi becerilerini belirleyerek her ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Maximum örneklemin kullanıldığı çalışmada değişkenler arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli sayesinde test edilmiştir. Çalışma sonunda sınıf yönetimi becerilerinin ve bilişsel esneklik ölçeğindeki aritmetik ortalama sonuçları yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ve bilişsel esneklikleri yüksek çıkmıştır. Alternatif boyutta bilişsel esneklik sınıf yönetimi becerileri ile pozitif anlamlı ilişki ortaya konulmuşken kontrol boyutu ile ilişki saptanamamıştır. Öğretmenlerin bilişsel esneklik değerleri yüksek oldukça sınıf yönetimi becerilerinde de olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bektaş (2022), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve çok kültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Yöntem olarak ilişkisel taramanın kullanıldığı çalışmada 362 farklı branştan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Çalışmanın analiz kısmında parametrik olmayan yöntemlerle çalışılmıştır. Bulguların sonunda sınıf yönetimi becerileri ile çok kültürlü algıları arasında negatif doğrultuda düşük düzeyde ilişki saptanmıştır.

2.4.3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Araştırmalar

Agyei ve Voogt (2012), çalışmalarında işbirlikçi tasarım ekiplerinin hizmet öncesi (deneysel) öğretmen adaylarının TPAB gelişimi ve teknoloji ile öğretimleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Öğretmen adayları matematik dersi bağlamında örnek materyallerle desteklenen matematik öğretimini planlamak ve düzenlemek için tasarım ekiplerinde çalıştılar. İlk kez teknolojik tasarımların bulunduğu ortamlarda ders verme imkânı sunularak öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının TPAB'larını yeterince geliştirmek için daha sistematik çabalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ayrıca Sahra Altı Afrika ülkelerinde, öğretmen adaylarının başlangıç öğretmenliği eğitiminde teknoloji entegrasyonu konusundaki deneyimlerini geliştirmek için yeni bir çerçeve olarak TPAB'nin potansiyelini göstermiştir. Yapılan uygulama sonucunda öğretmen adaylarının teknolojiyi bilgilerinin arttığı, işbirlikçi tasarımlar sırasında entegrasyon becerileri edindikleri ve öğretimlerinde öğrenen merkezli yaklaşımın bazı unsurlarını benimsedikleri görülmüştür.

Çakır ve Oktay (2013), gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını, gelişen teknolojiyi takip ederek derslerinde kullanımlarını ve öğrencilere bu yönde aktarımda bulunma durumlarını incelemiştir. Çalışmalarında karma yöntemi kullanarak nicel kısımda verilerini 222 öğretmenden elde etmişlerdir ve nitel kısımda 10 öğretmenle görüşmüşlerdir. İçerik analiz yöntemi, betimsel analiz yöntemi ve karşılaştırmalarda t testini, ANOVA testini kullanmışlardır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları yüksek, teknoloji kullanımları ortanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Lin, Tsai, Chai ve Lee (2013), çalışmalarında öğretmenlerin öğretimde teknoloji uygulamasının sağladığı olanaklara ilişkin algılarını ele alan fen bilgisi öğretmenlerinin

teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) algılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları yedi faktörlü modeli doğrulamaktadır ve fen bilimleri öğretmenlerinin algıladıkları tablet bilgisayarların diğer tüm TPAB faktörleriyle anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca kadın fen öğretmenlerinin erkeklere göre pedagojik bilgide daha yüksek özgüven algıladıkları, ancak teknolojik bilgide daha düşük özgüven algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca, hizmet içi kadın fen öğretmenlerinin TPAB'a ilişkin algıları fen bilimleri ile anlamlı ve olumsuz bir şekilde ilişkilidir.

Aksin (2014), sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi alanlarına uygun olarak kullanma durumlarını ve yeterliliklerini incelemiştir. Karma yöntemin uygulandığı çalışmada TPAB ölçeği nicel kısımda, araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu nitel kısımda kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin teknolojik bilgisi en düşük seviyede tespit edilirken alan bilgilerinin yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Teknolojik okuryazarlığın yeterli düzeyde olmadığı, pedagojik ve alan bilgilerinde yeterli gördükleri ve bunun pedagojik alan bilgilerine olumlu yansıdığı, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik alan bilgilerinin orta seviyede olduğu, teknolojik bilgilerinin de orta düzeyde olması sebebiyle teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Haley-Mize ve Walker (2014), çalışmalarında hizmet öncesi eğitimle ilgili üç farklı ders deneyimini değerlendirmek ve karşılaştırmak için bir ön ve son test tasarımı kullanmıştır. Çalışmada eğitimcilerin TPAB düzeyi $n = 159$ şeklindedir. Çalışmada ders tasarımına katılan adayların açıkça modellenmiş teknoloji entegrasyonu, uygulama topluluğunu genişletmek için dijital bir alan yarattıldı, katılımcıları Web 2.0 platformlarını kullanarak işbirlikçi çözümler oluşturun ve öğrenme için evrensel tasarım üzerine entegre içerik gösterildi. Bunun sonucunda pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik içerik bilgisinde önemli artışların olduğu gözlemlendi. Yapılan varyans analizleri ile ölçeğin altı boyutunda da gelişmenin

gerçekleştiği görüldü. Elde edilen sonuçlar tamamen çevrimiçi bir grupla ve teknolojiyle geliştirilmiş öğrenme olmadan yüz yüze bir grupla karşılaştırıldığında TPACK'de daha yüksek kazanımlara ulaşıldığı görülmüştür.

Yılmaz (2014), çalışmasında Fatih projesinin bulunduğu okuldaki öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgilerinin düzeyini araştırmıştır. Nitel yöntemlerden olan durum çalışması ile yürüttüğü araştırmasında fizik, kimya ve biyoloji branşlarından öğretmenlerle görüşme yapılarak teknoloji kullanımının yapıldığı ders anlatımlarına katılmıştır. Verilerin analizinde NVivo 10.0 paket programından yararlanılmıştır. Tüm öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgileri yeterli olarak belirlenmiş. Aynı zamanda fizik ve kimya öğretmenlerinin mekanik düzeyde tespit edilen teknolojik bilgilerin biyoloji öğretmenlerinde anlamlı düzeyde saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin eğitiminde teknolojinin önemini benimsedikleri ancak fizik öğretmeni dışındaki öğretmenlerin derslerinde bunu yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojinin genellikle öğretmen merkezli uygulamalarda kullanıldığı görülmüştür. Teknolojinin derslere entegresinde öğretmenler müfredat için sınırlı zaman araçların işlevselliği, ulaşılabilirliği noktasında sorunların olabileceğini belirtmişlerdir. Teknolojinin sınıf ortamlarına daha etkili şekilde entegre edilebilmesi için alanında uzman kişilerden eğitimlerin alınmasının da etkili olabileceği öğretmenlerin çalışmada belirttikleri bir diğer durumdur.

Millen (2015), çalışmasında hizmetiçi öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini ve farklılaştırılmış öğretime dair öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Sıralı, karma yöntemin kullanıldığı çalışmada verileri toplamak için anket kullanılmış ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ölçekten elde edilen verilerde anaokulundan 12. sınıfa kadar öğretmenlerin kendi algıladıkları TPAB 3.46 ile 4.00 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Eğitimcilerin öğretime yönelik öz yeterlikleri 4.01 ve teknoloji ile arasındaki ilişki ise 3.16'dır. Öğretime yönelik ve TPAB'a yönelik öz yeterlikte 8-12. sınıf öğretmenleri,

anaokulundan 4. sınıfa kadar olan öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek öz yeterlik gösterdikleri tespit edilmiştir.

Bilici (2015), araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin demografik özellikleri ile etkileşimli tahta ve öğretim teknolojilerinden yararlanma durumlarına göre teknopedagojik bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin uygulandığı çalışmada nicel kısımda farklı branşlardaki 436 öğretmenden veri toplanmış, nitel kısımda ise farklı kurumlarda görev yapan 12 öğretmenle görüşülmüştür. Nicel veri sonuçlarında teknolojik bilgi öteki boyutlardan düşük düzeyde teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyinde ise iyi sonuçlar elde edilmiştir. Yaş, bilgisayar kullanım durumu, mezun olunan fakülte türü ve öğretim teknolojileri eğitime katılıma göre TPAB ve alt boyutlarında farklılık tespit edilmemiştir. Nitel sonuçlarda ise öğretmenlerin teknolojik yeterlik yönünden kendilerini orta buldukları, pedagoji ve alan bilgisinde ise iyi düzeyde buldukları saptanmıştır.

Sarı, Bilici, Baran, ve Özbay (2016), farklı branş öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarını ele alırken ikisi arasında bulunan ilişkiyi de incelemiştir. 483 öğretmenin katılım gösterdiği çalışmada veri toplamak Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeğine yer verilmiştir. Aritmetik ortalama, ANOVA ve doğrusal regresyon analizi yöntemleri ile veriler analiz edilmiştir. Öğretmenler TPAB alt boyutlarda etik, tasarım, uzmanlaşma ve uygulamada yeterli görmüşlerdir. BİT alt boyutu bilgisayarın donanımsal sorunlarını çözmede diğer boyutlara göre düşük olduğuna ulaşılmıştır. TPAB ve BİT'te öğretmen branşına göre tutumlarında farklılık belirlenmezken ikisi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Turgut (2017), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini farklı değişkenlere göre ele almıştır. Araştırmasında karma yöntemi kullanan

Turgut, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat dersi bitmesi gereken sürede sonlandırma noktasında zorluk duyduklarını aktarmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknolojik bilgi boyutunda daha iyi olduğu ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bilgisayar ve teknolojiye yönelik öğretmenler kendilerini yeterli bulmakta fakat 0-5 yıl kıdemi bulunanların teknolojiden daha iyi yararlandıkları sonucunu elde etmiştir.

Walker (2017), çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerini araştırmıştır. Toplam 330 hizmet içi K5 öğretmeni gönüllü olarak çevrimiçi bir anketi doldurarak bu çalışmaya katılım göstermiştir. 330 öğretmenden 120 öğretmen, %37.52 tamamlama oranı sağlamıştır. Araştırmanın sonunda tüm öğretmenlerin teknolojik bilgi, teknoloji pedagojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisinden daha fazla içerik ve pedagojik bilgisine güvendikleri saptanmıştır.

Uyduran (2018), farklı değişkenler yönünden sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada 715 öğretmen katılım göstermiş ve 10 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde bilişim teknolojilerinin kullanımı, derse teknoloji entegrasyonu seviyeleri ve teknoloji okur yazarlığı yönünden cinsiyete göre farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca bu durumlar eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerde diğer fakültelere göre daha yüksek çıkmıştır. Demografik özellikler bakımından da farklılık bulunurken sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanımında yüksek düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır.

Ekici (2018), çalışmasında teknopedagojik alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca bu ikisi arasındaki ilişkinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmiştir. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 341 öğretmen çalışmaya katılmıştır. İlişkisel tarama modelinin yer verildiği çalışmada

“Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” aynı zamanda demografik özelliklerin alınması için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, One-Way ANOVA testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda demografik özelliklerin genelinde farklılık gözlemlenmezken öğretmenlerin okul türü ve mesleki kıdem durumuna göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de demografik özellikler (cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü) bakımından farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgi düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Danday (2019), çalışmasında aktif ve pasif mikro öğretim ders çalışmasının öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisine etkisini araştırmıştır. Çalışmada 18 fizik öğretmeni adayına ön test-son test yarı deneysel tasarım uygulanmıştır. İçeriğe dayalı TPCK testi, görüşme yanıtları ve günlük girişlerinden alınan puanlar analiz edilmiştir. Karma yöntem kullanılarak özellikle Mann-Whitney U testi, Wilcoxon Signed Ranks testi, kavramsal içerik analizi ve sabit karşılaştırmalı yöntem yapılmıştır. Çalışma sonunda aktif mikro öğretim ders çalışmasının sağlandığı fizik öğretmeni adaylarının TPAB üzerinde daha faydalı etkiler ve pasife göre daha belirli bileşenler elde edilmiştir.

Aşlıoğlu (2019), kimya, fen bilgisi biyoloji ve fizik öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi öz güven ve bilgisayar kullanım öz yeterliklerini farklı değişkenlerle ele almıştır. Rastgele seçilen 160 öğretmen ve öğretmen adayının katılımı ve tarama yönteminin kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenler öğretmen adaylarına branş değişkenliğine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeyleri ile bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri farklılık göstermemiştir. Ancak öğrenim durumuna yönelik fark tespit edilmiştir. Teknolojik pedagojik

alan bilgisi öz güvenleri ile bilgisayar kullanımına yönelik inançları ise öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Branşlara göre öğretmen ve öğretmen adayları arasında fark olmazken tek fark biyoloji öğretmen ve öğretmen adayları arasında tespit edilmiştir.

Teker (2019), çalışmasında öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgi düzeylerinin Eğitim Bilişim Ağı'nı kullanmalarına yönelik tesirini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel taramanın kullanıldığı çalışmaya 103 öğretmen katılım sağlamış ve veriler Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ve Eğitim Bilişim Ağı Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde teknopedagojik alan bilgileri ve eğitim bilişim ağı kullanım durumları yeterli düzeyde saptanırken eğitim bilişim ağının kullanımı yönünde tutumların olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda teknopedagojik alan bilgileri düzeyinin eğitim bilişim ağı kullanmada etkili olmadığı tespit edilmiştir. Teknopedagojik alan bilgisi alt boyutları ile hizmet süresi arasında olan anlamlı farklılık ise ANOVA testi ile ortaya koyulmuştur.

Usta (2021), İstanbul'da 301 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknopedaojik alan bilgilerini ve hizmet içi eğitimlerini incelemiştir. Aynı zamanda bunların farklı değişkenlere göre değişimini ele almıştır. Nicel yöntemin uygulandığı çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğuna ulaşılmış ve bu durumun yaşa, cinsiyete, eğitim durumuna, kıdem yılına, günlük ortalama bilgisayar kullanma süresi değişkenlerine göre bir fark olmadığı belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ise orta düzeyde ve en çok rehberlik ve özel eğitim, en az iletişim ve sosyal beceri alanında ihtiyaç duyulduğu sunulmuştur. Diğer bir sonuç ise Teknopedagojik alan bilgileri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında çok zayıf, olumlu doğrultuda bir ilişki elde dılmıştır.

Çar (2021), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgilerini sınıf yönetimi davranışları yönünden ele almıştır. Çalışmada kişisel bilgi formu, Teknolojik

Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Davranışları ölçeğine yer verilerek tek yönlü ttesti, varyans analizi, Kruskal Wallis, Mann Whitney-U, Pearson Korelasyon Analizi ve Reegresyon Analizi ile veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarında olumlu, teknopedagojik alan bilgisinde de yüksek puanlar alındığı görülmüştür. Teknopedagojik alan bilgisi düzeyleri cinsiyet, kıdem, mezun durumu ve spor branşına göre farklılaşmazken yaş, görev yaptığı yer, mezun olduğu okulun bulunduğu bölge ve teknolojiyi gün içinde kullanım süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ulaşılan sonuç ise teknopedagojik alan bilgisi ile sınıf yönetim davranışları arasında olumlu ilişkinin bulunmasıdır.

Joharmawana, Ibnu, Munzil ve Fajarohd (2021), öğretmenlerin teknolojiye yönelik algılarının nasıl olduğunu analiz etmek, kimya öğretmenin teknopedagojik alan bilgisi öğretim süresi ve sertifika durumu açısından profillerinin nasıl olduğunu, sınıfta kimya öğreniminin uygulanması ile TPAB algıları arasındaki boşluğun nedenler olduğunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel ve nitel veriler gerektiren karma yönteme başvurulmuş betimsel analiz yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda kimya öğretmenlerinin çoğunun (%85) orta kategoride TPAB algısına sahip olduğuna geri kalanının ise yüksek ve düşük düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin TPAB algısındaki boşlukların nedenlerini ise ders planlarında ve öğrenmede uygulamalı eksikler, ayrıca öğretmen eğitimi alırken teknolojiyi öğrenme için kullanma becerisine sahip olmadıkları, okullarda teknoloji kullanımını destekleyen tesislerin ve düzenlemelerin mevcudiyeti yeterli olmadığı şeklinde belirtilmiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışma tanımlayıcı nicel bir araştırmadır. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlenmek amaçlandığı için nicel araştırma türlerinden ve genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel olarak tarama araştırması, anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2020). Tarama çalışması bir araştırma evreninin eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örnekleme çalışarak sayısal olarak tanımlamaya olanak sağlamaktadır (Creswell, 2017). Tarama modellerinden genel tarama modelleri içerisinde değerlendirilen ilişkisel tarama, iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlendiği bir modeldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). İlişkisel tarama modeli var olan durumun ve ilişkinin net bir fotoğrafını ortaya koyma amacıyla faydalı bir yöntemdir. Burada ele alınan değişkenler tek tek incelendiği gibi aralarındaki ilişki de ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak geniş bir kitleden elde edilen verilerin, araştırmada var olan durumu ve ilişkiyi doğru bir şekilde tanımlayarak ve betimleyerek genel bir yargıya ulaşmada etkin bir yöntemdir. Bu nedenledir ki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri hakkında bilgi edinilebileceği gibi bu değişkenler arasındaki ilişkiyi, ilişkisel tarama yöntemiyle ayrıntılı bir şekilde inceleyebiliriz.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri elde etmek maksadıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup mevcut durumu betimlemek amacıyla da verilerin toplanmasında “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”, “Teknoloji Kullanım Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Buna ek olarak da katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

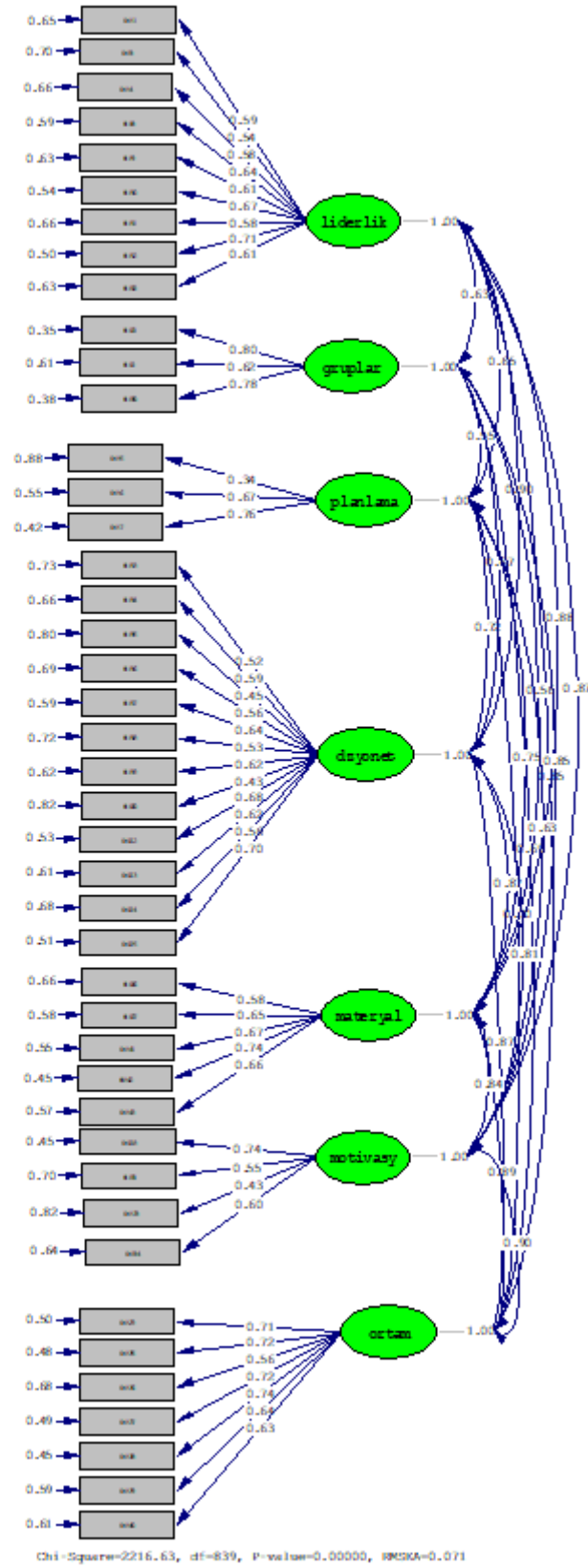
3.2.1. Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği

Çalışmada kullanılan “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” Baloğlu (2001) tarafından geliştirilmiş olup Güneş (2016) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde ve 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla ölçek 200 öğretmene uygulanmış olup maddelerin faktör analizinin uygunluğuna tespit etmek maksadıyla KMO ve Barlett Testleri yapılmış ve KMO değeri ,94; Bartlett testi 6098,248; df: 90 ve $p = ,000$ olarak tespit edilmiştir (Güneş A. M., 2016). Kümülatif varyans açıklama oranı 65,467 bulunmuş ve faktör yükleri ise 36-81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 97’dir ve bu durum ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğu anlamına gelir. Nitekim bir testin güvenirlik katsayısının .70 veya .70’ten daha yüksek olması o testin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğin yapısı için uygulanan, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: RMSEA= ,07, CFI= ,86, GFI= ,73, AGFI= ,70, RMR= ,026 NFI= ,75 ve ki-kare uyum indeksinin ($X^2 = 1669,952$, $df=839$, $X^2 / df = 1,99$) anlamlı oluşu görülmüştür (Güneş, 2016). Sonrasında ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçları şu şekildedir: RMSEA= ,06, RMR= ,027; CFI= ,87; GFI= ,74, AGFI= ,71 NFI= ,76 ve ki-kare

uyum indeksinin ($\chi^2 = 1636,358$, $df=850$, $\chi^2 /df = 1,92$) anlamlı olduğu belirtilmiştir (Güneş, 2016). Güneş, elde edilen bu değerler için yüksek düzeyde ve kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu belirtmiştir. Bu nedenledir ki kullanılan ölçek geçerli ve güvenilirlerdir.

Araştırmaacı tarafından “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin” geçerlik ve güvenilirlik varsayımlarını ne kadar karşıladığı saptanmıştır. Toplam 43 sorudan oluşan Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği için araştırmaacı tarafından kurulan ölçme modeli şekil 4’te gösterilmiştir.





Şekil 4. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçme Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Yük değerleri

Alanyazında model veri uyumunun incelenmesinde araştırmacılar tarafından rapor edilmesi önerilen diğer uyum istatistikleri CFI (Comparative Fit Index), NFI CFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve RMR (Root Mean Square Residual) olarak bilinmektedir (Bentler, 1990; Schumacker ve Lomax, 2010). Tablo 2’de uyum indekslerine ilişkin referans aralıkları ve çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

İndeksler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Sonuçlar
χ^2/Sd	$0 \leq \chi^2/Sd < 2$	$2 < \chi^2/Sd \leq 5$	2.65
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .08$	$.08 < RMSEA \leq 1.00$	0.07
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$	0.96
NFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.0$	$.90 \leq GFI < .95$	0.76
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.0$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.73
RMR	$0 \leq RMR \leq .08$	$.08 < RMR \leq 1.00$	0.03

Kaynak: Şimşek (2007), Çokluk, vd. (2018); Aksu, Eser ve Güzeller (2017)’den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2’de verilen DFA sonucunda modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verebilmek için uyum değerleri incelenmiştir. Modelde $\chi^2=2216.63$ ve $Sd=839$ olarak hesaplanmış ve $\chi^2/Sd=2.65$ olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre kabul edilebilir uyum; Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA=Root mean square error of approximation) değeri ise 0.07 olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre mükemmel uyum olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında CFI uyum değeri (.96) mükemmel uyum; GFI uyum değeri (.76) düşük uyum; AGFI uyum değeri (.73) kabul edilebilir uyum; RMR uyum değeri (.03) mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı için kurulan ölçme modelinin kabul edilebilir bir uyum

gösterdiği söylenebilir (Kline, 2005). Başka bir ifadeyle çalışma kapsamında “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” elde edilen sonuçların geçerli olduğu belirlenmiştir. Geçerliğe ilişkin analizlerin ardından güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyon katsayıları yardımıyla her bir madde ile ölçeğin tamamından elde edilen sonuçlar arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için elde edilen Cronbach-Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları*

Sınıf Yönetimi Becerisi	Maddeler	Madde Sayısı
Liderlik ve İletişim	1-3-4-8-9-10-11-12-32	9 madde
Öğrenci Grupları	2-21-30	3 madde
Planlama	5-6-7	3 madde
Davranış ve Zaman Yönetimi	13-14-15-16-17-18-19-20-22-23-24-25	12 madde
Öğretim Materyalleri	26-27-41-42-43	5 madde
Motivasyon ve öğrenme ortamı	28-31-33-34	4 madde
Etkinlik Yönetimi	29-35-36-37-38-39-40	7 madde
Genel	Tüm maddeler	43 madde

Uygulama kapsamında güvenirlik çalışması sonuçlarına göre 43 maddelik ölçeğin bütünü ile ilgili Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Ölçek Boyutlarının Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları*

	Boyutlar	Cronbach Alpha
Sınıf Yönetimi Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Liderlik ve İletişim	0.83
	Öğrenci Grupları	0.78
	Planlama	0.53
	Davranış ve Zaman Yönetimi	0.84
	Öğretim Materyalleri	0.78
	Motivasyon ve öğrenme ortamı	0.64
	Etkinlik Yönetimi	0.84
	Genel	0.94

Tablo 4 incelendiğinde Cronbach α güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tamamı için 0.94 olduğu belirlenmiştir. Liderlik ve İletişim alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.83, Öğrenci Grupları alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.78, Planlama alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.53, Davranış ve Zaman Yönetimi alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.84, Öğretim Materyalleri alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.78, Motivasyon ve Öğrenme Ortamı alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.64 ve Etkinlik Yönetimi alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak belirlenmiştir. Alanyazına göre, Cronbach Alpha puanının yorumlanmasında, hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2003). Ancak alanyazında Sumintono ve Widhiarso (2015) cronbach alfa katsayısı için 0,60-0,70 aralığının yeterli olduğunu belirtmektedir. Alanyazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem ölçme aracının alt boyutlarından hem de ölçeğin tamamından elde edilen sonuçların güvenilir olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ölçme aracından elde edilen sonuçların hatalardan arınık olduğu, ölçmeye çalıştığı özelliği hatasız olarak ölçtüğü belirlenmiştir.

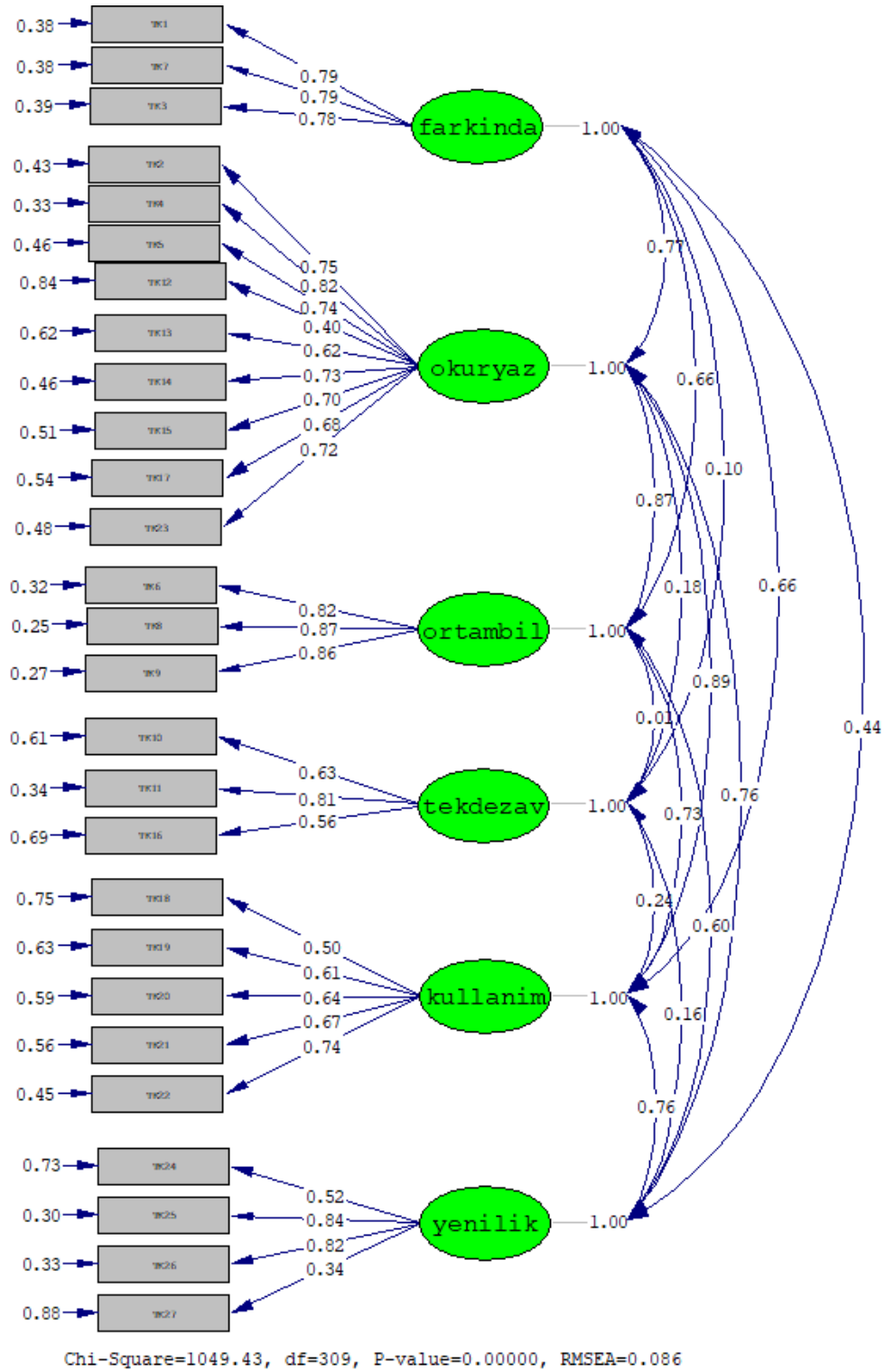
3.2.2. Teknoloji Kullanım Ölçeği

Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik kullanılacak olan “Teknoloji Kullanım Ölçeği” Akpınar (2003) tarafından geliştirilmiş ve Güneş tarafından (2006) yeniden düzenlenmiştir. 5’li likert şeklinde ve 27 maddeden oluşmuştur. Maddelerin analizini uygunluk analizinde KMO değeri ,90; Bartlett testi 2718,526; df: 35 ve $p = ,000$ olarak tespit edilmiş, kümülatif varyansı açıklama oranı 63,750 olarak bulunmuş, maddelerin faktör yükleri ise ,47 ile ,86 arasında bulunmuştur (Güneş A. M., 2016). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,91 olarak belirlenmiştir bu da güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapısı için uygulanan, birinci doğrulayıcı faktör analizi sonucu: Ki-kare uyum indeksi $X^2 = 599,084$, $df = 309$, $X^2 / df = 1,93$, RMSEA= ,06, CFI= ,89, GFI= ,83,

AGFI= ,79, RMR= ,061 ve NFI= ,79 olarak bulunmuştur. İkinci doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise Ki-kare uyum indeksinin $\chi^2 = 570,437$, $df=315$, $\chi^2 / df = 1,81$, RMSEA= ,06, CFI= ,90, RMR= ,062, GFI= ,84, AGFI=,80 ve NFI=,81şeklindedir (Güneş A. M., 2016). Varılan bu sonuçların ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplam 27 sorudan oluşan Teknoloji Kullanım Ölçeği için araştırmacı tarafından kurulan ölçme modeli Şekil 5'te gösterilmiştir.





Şekil 5. Teknoloji Kullanım Ölçeği İçin Kurulan Ölçme Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Yük Değerleri

Alanyazında model veri uyumunun incelenmesinde araştırmacılar tarafından rapor edilmesi önerilen diğer uyum istatistikleri CFI (Comparative Fit Index), NFI CFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve RMR (Root Mean Square Residual) olarak bilinmektedir (Bentler, 1990; Schumacker ve Lomax, 2010). Tablo 5'te uyum indekslerine ilişkin referans aralıkları ve çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5. Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

İndeksler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Sonuçlar
χ^2/Sd	$0 \leq \chi^2/Sd < 2$	$2 < \chi^2/Sd \leq 5$	3.39
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .08$	$.08 < RMSEA \leq 1.00$	0.08
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$	0.96
NFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$	0.94
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.0$	$.90 \leq GFI < .95$	0.81
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.0$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.76
RMR	$0 \leq RMR \leq .08$	$.08 < RMR \leq 1.00$	0.07

Kaynak: Şimşek (2007), Çokluk, vd. (2018); Aksu, Eser ve Güzeller (2017)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 5'te verilen DFA sonucunda modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verebilmek için uyum değerleri incelenmiştir. Modelde $\chi^2=1049.43$ ve $Sd=309$ olarak hesaplanmış ve $\chi^2/Sd=3,39$ olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre kabul edilebilir uyum; Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA=Root mean square error of approximation) değeri ise 0.08 olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre mükemmel uyum olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında CFI uyum değeri (.96) mükemmel uyum; GFI uyum değeri (.81) düşük uyum; AGFI uyum değeri (.76) düşük uyum; RMR uyum değeri (.07) mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde çalışma kapsamında

kullanılan ölçme aracı için kurulan ölçme modelinin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Kline, 2005). Başka bir ifadeyle çalışma kapsamında “Teknoloji Kullanım Ölçeği” elde edilen sonuçların geçerli olduğu belirlenmiştir. Geçerliğe ilişkin analizlerin ardından güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyon katsayıları yardımıyla her bir madde ile ölçme aracının tamamından elde edilen sonuçlar arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için elde edilen Cronbach-Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Teknoloji Kullanım Ölçeği ve Alt Boyutları

Teknoloji Kullanım Ölçeği	Maddeler	Madde Sayısı
Farkındalık	1-3-7	3 madde
Teknoloji Okuryazarlığı	2-4-5-12-13-14-15-17-23	9 madde
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	6-8-9	3 madde
Teknolojik Dezavantajlar	10-11-16	3 madde
Bağlamsal Kullanım	18-19-20-21-22	5 madde
Yenilikçilik	24-25-26-27	4 madde
Genel	Tüm maddeler	27 madde

Uygulama kapsamında güvenirlik çalışması sonuçlarına göre 27 maddelik ölçeğin bütünü ile ilgili Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçek Boyutlarının Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	Boyutlar	Cronbach Alfa
Teknoloji Kullanım Ölçeği	Farkındalık	0.82
	Teknoloji Okuryazarlığı	0.88
	Temel Araç ve Ortam Bilgisi	0.88
	Teknolojik Dezavantajlar	0.68
	Bağlamsal Kullanım	0.73
	Yenilikçilik	0.69
	Genel	0.91

Tablo 7 incelendiğinde Cronbach α güvenirlik katsayısının ölçme aracının tamamı için 0.91 olduğu belirlenmiştir. Farkındalık alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.82, Teknoloji Okuryazarlığı alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.88, Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.88, Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.88, Teknolojik Dezavantajlar alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.68, Bağlamsal Kullanım alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.73 ve Yenilikçilik alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0.69 olarak belirlenmiştir. Alanyazına göre, Cronbach Alpha puanının yorumlanmasında, hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak güvenirlik için yeterli görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2003). Ancak alanyazında Sumintono ve Widhiarso (2015) cronbach alfa katsayısı için 0,60-0,70 aralığının yeterli olduğunu belirtmektedir. Alanyazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem ölçme aracının alt boyutlarından hem de ölçeğin tamamından elde edilen sonuçların güvenilir olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ölçme aracından elde edilen sonuçların hatalardan arınık olduğu, ölçmeye çalıştığı özelliği hatasız olarak ölçtüğü belirlenmiştir.

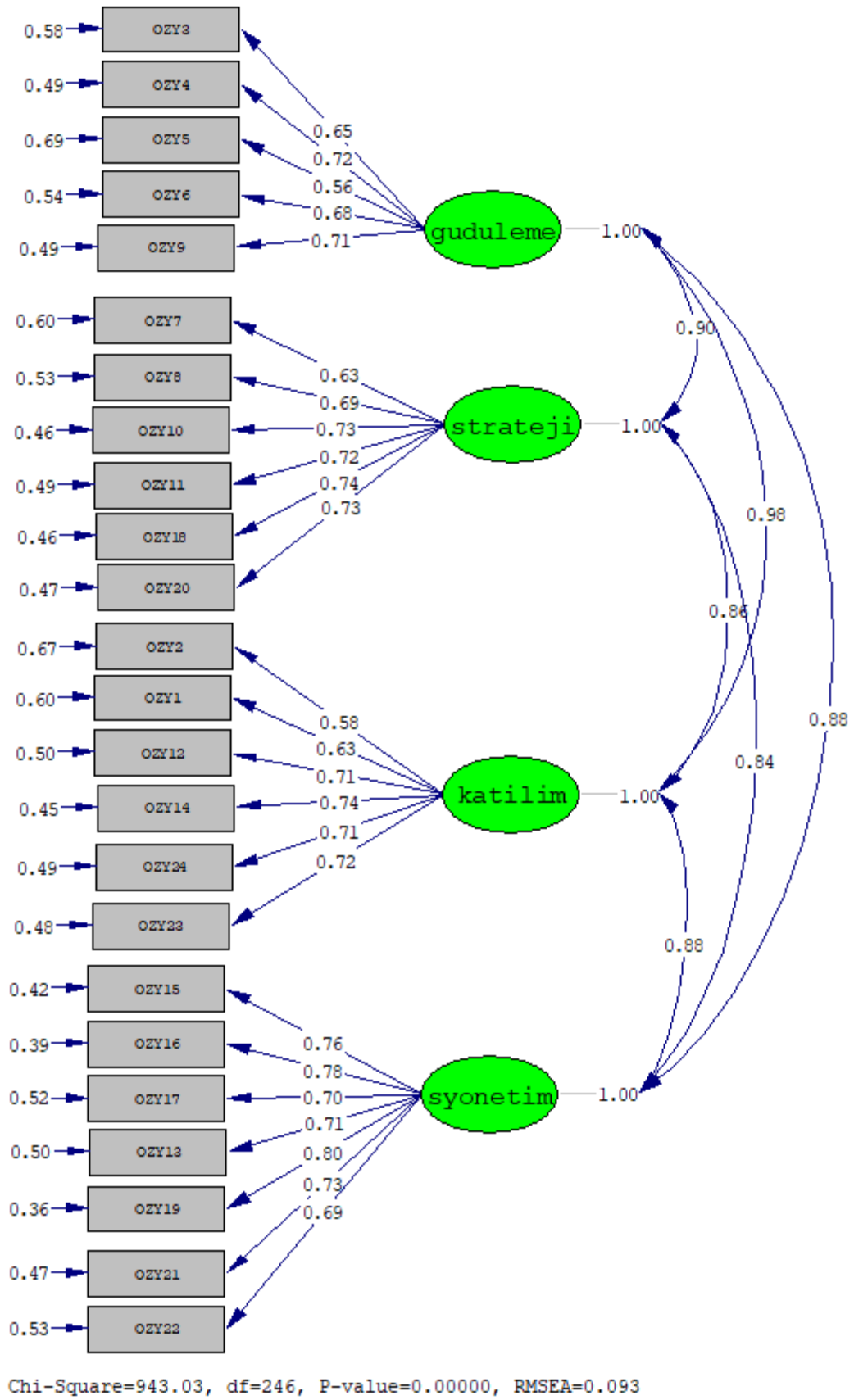
3.2.3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Öğrenci katılımını sağlama”, “Sınıf yönetimi”, ve “Öğretim stratejiler” olarak üç alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarına göre her bir boyut için iç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımını sağlama (.82), sınıf yönetimi (.84), öğretimsel stratejiler (.86) ve ölçeğin geneli için (.93) olarak hesaplanmıştır.

Toplam 24 sorudan oluşan Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği için araştırmacı tarafından kurulan ölçme modeli Şekil 6’da gösterilmiştir.

Alanyazında model veri uyumunun incelenmesinde araştırmacılar tarafından rapor edilmesi önerilen diğer uyum istatistikleri CFI (Comparative Fit Index), NFI CFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve RMR (Root Mean Square Residual) olarak bilinmektedir (Bentler, 1990; Schumacker ve Lomax, 2010). Tablo 8’de uyum indekslerine ilişkin referans aralıkları ve çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar yer almaktadır.





Şekil 6. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İçin Kurulan Ölçme Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Yük Değerleri

Tablo 8. Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

İndeksler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Sonuçlar
χ^2/Sd	$0 \leq \chi^2/Sd < 2$	$2 < \chi^2/Sd \leq 5$	3.83
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .08$	$.08 < RMSEA \leq 1.00$	0.09
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$	0.97
NFI	$.95 \leq CFI \leq 1.0$	$.90 \leq CFI < .95$	0.95
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.0$	$.90 \leq GFI < .95$	0.81
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.0$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.76
RMR	$0 \leq RMR \leq .08$	$.08 < RMR \leq 1.00$	0.02

Kaynak: Şimşek (2007), Çokluk, vd. (2018); Aksu, Eser ve Güzeller (2017)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 8’de verilen DFA sonucunda modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verebilmek için uyum değerleri incelenmiştir. Modelde $\chi^2=943.03$ ve $Sd=246$ olarak hesaplanmış ve $\chi^2/Sd=3,39$ olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre kabul edilebilir uyum; Ortalama Hataların Karekökü (RMSEA=Root mean square error of approximation) değeri ise 0.09 olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre kabul edilebilir uyum olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında CFI uyum değeri (.97) mükemmel uyum; GFI uyum değeri (.81) kabul edilebilir uyum; AGFI uyum değeri (.76) kabul edilebilir uyum; RMR uyum değeri (.02) mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı için kurulan ölçme modelinin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Kline, 2005). Başka bir ifadeyle çalışma kapsamında “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” elde edilen sonuçların geçerli olduğu belirlenmiştir. Geçerliğe ilişkin analizlerin ardından güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyon katsayıları yardımıyla her bir madde ile ölçme aracının tamamından elde edilen sonuçlar arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için elde edilen Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları

Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği	Maddeler	Madde Sayısı
Sınıf Yönetimi	13-15-16-17-19-21-22	7 madde
Öğretim Stratejileri	7-8-10-11-18-20	6 madde
Güdüleme	3-4-5-6-9	5 madde
Öğrenci Katılımı	1-2-12-14-23-24	6 madde
Genel	Tüm maddeler	24 madde

Uygulama kapsamında güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre 24 maddelik ölçeğin bütünü ile ilgili Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ölçek Boyutlarının Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	Alt Boyutlar	Cronbach Alfa
Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği	Sınıf Yönetimi	0.88
	Öğretim Stratejileri	0.85
	Güdüleme	0.79
	Öğrenci Katılımı	0.83
	Genel	0.95

Tablo 10 incelendiğinde Cronbach α güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tamamı için 0.95 olduğu belirlenmiştir. Sınıf Yönetimi alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.88, Öğretim Stratejileri alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.85, Güdüleme alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.79 ve Öğrenci Katılımı alt boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. Alanyazına göre, Cronbach Alpha puanının yorumlanmasında, hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Bland ve Altman, 1997; DeVellis, 2003). Ancak alanyazında Sumintono ve Widhiarso (2015) cronbach alfa katsayısı için 0,60-0,70 aralığının

yeterli olduğunu belirtmektedir. Alanyazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem ölçme aracının alt boyutlarından hem de ölçeğin tamamından elde edilen sonuçların güvenilir olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ölçme aracından elde edilen sonuçların hatalardan arınık olduğu, ölçmeye çalıştığı özelliği hatasız olarak ölçtüğü belirlenmiştir.

Kullanılan Ölçüm Araçlarının Varsayım Analizleri

Araştırma için belirlenen alt problemlere ilişkin analizler yapılmadan önce, kullanılan ölçeklerin yapılması planlanan analizler için varsayımları karşılayıp karşılamadığını saptama amacıyla normallik ve homojenlik benzeri analizler yapılmıştır. Ölçeklerin normallik varsayımlarına ilişkin analizleri tablo 11’ de sunulmaktadır.

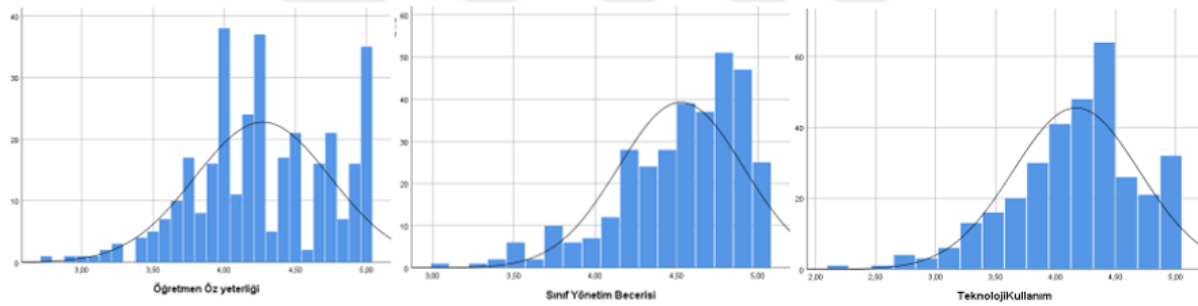
Tablo 11. *Kullanılan Ölçeklerin Normallik Varsayımı Dağılımları*

Ölçekler	Ortalama	Medyan	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogorov Smirnov Testi
Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği	4.26	4.20	-.37	-.24	.000
Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği	4.52	4.60	.79	-1.04	.000
Teknoloji Kullanım Ölçeği	4.17	4.25	.45	-.66	.000

Tablo 11 incelendiğinde çalışmada kullanılan her üç ölçeğe ilişkin, normallik varsayımı göstergeleri olarak ele alınan ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri ve normallik testi olan Kolmogorov Smirnov testi değerleri verildiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde normallik varsayımının karşılanması için çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1.96 ile + 1.96 aralığında olması gerektiği, ortalama, mod ve medyan gibi değerlerin sayı olarak birbirine yakın olması gerektiği ve normallik testi olarak bilinen Kolmogorov Smirnov testinin $p > .05$ değerlerini alması gerektiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'ne ilişkin değerler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ve +1.96 aralığında olmadığı ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarının normal dağılımı göstermediği ($p < .05$) görülmüştür. Aynı şekilde Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği değerleri incelendiğinde Kolmogorov Smirnov testi değerlerinin normallik varsayımlarının karşılamadığı görülmektedir ($p < .05$). Son olarak Teknoloji Kullanım Ölçeği için değerler incelendiğinde yine normallik testi olarak bilinen Kolmogorov Smirnov testi puanları bakımından verinin normal dağılmadığı görülmektedir ($p < .05$).

Kullanılan ölçeklerin normallik dağılımlarına ilişkin Histogram grafikleri şekil 7'de gösterilmektedir.



Şekil 7. Ölçeklere İlişkin Histogram Grafikleri

Şekil 7 incelendiğinde kullanılan Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği, Sınıf Yönetim Becerisini Değerlendirme Ölçeği ve Teknoloji Kullanım Ölçeği verilerinin sola çarpık bir dağılım içerisinde oldukları görülmektedir.

Yapılan varsayım analizleri sonucunda her üç ölçeğin normal dağılmadığı saptanmıştır. Bu sebepten çalışmanın alt problemlerine ilişkin analizler parametrik olmayan yöntemlerle yapılmıştır.

3.3. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul’da ortaokullarda görev yapmakta olan 326 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemen seçiminde kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örneklem oluşturma süreci araştırmanın yapılacağı kişilerden birine ulaşarak başlamaktadır (Başaran, 2017) Kartopu örneklemede çalışmaya uygun olan bir kişi belirlenir ve sonrasında belirlenen kişinin referansları aracılığıyla diğer kişilere ulaşılır (Akalin, 2018). Böylece zincir genişler ve hedeflenen kitleye böylelikle ulaşılır. Katılımcılara ait bilgiler ise tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Katılımcılara Ait Bilgiler*

		Kişi sayısı (n)
Cinsiyet	Kadın	249
	Erkek	77
Yaş	21-30 yaş	119
	31-40 yaş	144
	41-50 yaş	49
	51 yaş ve üzere	14
Mesleki kıdem	1-5 yıl	105
	6-10 yıl	78
	11-15 yıl	69
	16-20 yıl	40
	21 yıl ve üzeri	34
Eğitim durumu	Lisans	236
	Lisansüstü	90

3.4. Verilerin Analizi

“Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”, “Teknoloji Kullanım Ölçeği” ve kişisel bilgi formu ile 326 Türkçe öğretmeninden toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS programından yararlanılarak betimsel ve korelasyon istatistikî yöntemler kullanılmıştır. Çalışmadaki alt problemlerin bulgularına yönelik analizler ise Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis H testi ile yapılmıştır.



BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde ilk olarak öğretmenlerin öz yeterlilik, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin betimsel istatistik bilgileri verilmiştir. Sonrasında Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgi arasında ilişkileri belirleme amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve bulgular sunulmuştur. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri yeterliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi sosyodemografik değişkenler açısından farklılıklarını saptamak adına analiz sonuçları sunulmuştur. Ardından her alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar literatürdeki çalışmalar ile tartışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının düzeylerine ilişkin bulguların belirlenmesi amacıyla betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler Tablo 11’ de sunulan kuramsal çerçeve esasında hazırlanmış olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin puanlama sınırları esasında değerlendirilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeğinin Puanlama Sınırları

Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Yetersiz	1.00-1.79
(2) Çok az yeterli	1.80-2.59
(3) Biraz yeterli	2.60-3.39
(4) Oldukça yeterli	3.40-4.19
(5) Çok yeterli	4.20-5.00

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin bulgular tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Ortalama	SS.	Min.	Max.	N
Sınıf Yönetimi	4.21	.57	1.86	5.00	326
Öğretim Stratejileri	4.41	.48	3.00	5.00	
Güdüleme	4.29	.51	2.60	5.00	
Öğrenci Katılımı	4.17	.52	2.67	5.00	
Öz yeterlik düzeyi (toplam)	4.26	.47	2.75	5.00	

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri inançlarının ($\bar{x}=4,26$) çok yeterli olduğu görülmektedir. Öz yeterlik düzeyleri alt boyutları ile ele alındığında, sınıf yönetimi ($\bar{x}=4,21$) yeterlik düzeyinin çok yeterli, öğretim stratejileri ($\bar{x}=4,41$) alt boyutunun çok yeterli, güdüleme ($\bar{x}=4,29$) alt boyutunun çok yeterli ve öğrenci katılımı ($\bar{x}=4,217$) alt boyutuna ilişkin yeterlik düzeyinin oldukça yeterli düzeylerde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda tablo incelendiğinde öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik inançlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu saptanmaktadır. Bu alt boyuttan alınan en düşük değerin de diğer alt boyutlardan alınan en düşük değerlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri inançlarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm boyutlarda öz yeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öğretmen öz yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmada elde edilen bulguların desteklendiği görülmektedir (Saraçoğlu, Karasakaloğlu, & Gencel, 2010; Saracaloğlu, Certel, Varol, & Bahadır, 2012; Göleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Aslan & Kalkan, 2018; Yılmaz, 2010; Süzer, Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011; 2019; Şahin, 2019; Elgit,

2020). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını orta düzeyde bulan çalışmalara da rastlanmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer, 2009; Ocak, Ocak, & Kalender, 2017). Ayrıca analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutta elde edilen en düşük değer dahi diğer boyutlardan alınan en düşük değerden daha yüksektir. Yeşilyurt'un, 2013 yılında öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada da öğretim stratejilerine ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Gökyer ve Bakcak (2018) ortaokul öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada en yüksek öz yeterliğe sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca elde edilen bu bulgu birçok çalışma ile de desteklenmektedir (Gökyer & Cirit, 2018). Tam aksi sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlanmaktadır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel'in (2010) Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarını en düşük düzeyde tespit etmiştir. Bununla birlikte belirtilmesi gereken önemli bir durum ise öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceleyen çalışmalar yok denecek kadar azdır. Yapılan bu çalışmada bu noktada literatüre önemli katkı sunmaktadır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi

becerileri ne düzeydedir?

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin bulguların belirlenmesi amacıyla betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler tablo 13' te sunulan kuramsal çerçeve esasında hazırlanmış olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin puanlama sınırları esasında değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Ortalama	SS.	Min.	Max.	N
Liderlik ve İletişim	4.71	.34	3.22	5.00	326
Öğrenci Grupları	4.24	.68	2.00	5.00	
Planlama	4.22	.63	2.33	5.00	
Davranış ve Zaman Yönetimi	4.52	.42	2.75	5.00	
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme	4.66	.41	2.80	5.00	
Motivasyon ve Öğrenme Ortamı	4.41	.56	2.25	5.00	
Etkinlik Yönetimi	4.49	.38	2.86	5.00	
Sınıf Yönetimi Becerisi	4.52	.38	3.05	5.00	

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeyleri çok yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri alt boyutları ile değerlendirildiğinde, liderlik ve iletişim düzeyinin çok yeterli, öğrenci gruplarının alt boyutunun çok yeterli, planlama alt boyutunun çok yeterli, davranış ve zaman yönetim becerilerinin çok yeterli, öğretim materyaller ve değerlendirme becerilerinin çok yeterli, motivasyon ve öğrenme ortamı düzeylerinin çok yeterli ve etkinlik yönetimi becerileri alt boyutuna ilişkin yeterlik düzeyinin çok yeterli düzeylerde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda tablo incelendiğinde öğretmenlerin liderlik ve iletişim becerilerine ilişkin düzeylerin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınan en düşük değer de diğer alt boyutlardan alınan en düşük değerlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden planlama alt boyutunun bu çalışma kapsamında diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeylerinin çok yeterli olduğu saptanmıştır. Varılan bu bulgular alan yazındaki başka çalışmalarla da desteklenmektedir (Terzi, 2001; Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Gülbahar & Doğan, 2021; Erdoğan, 2019; Sağlam, 2018; Ergen & Elma, 2020; Babaoğlu & Korkut,

2010). Aynı zamanda Yılmaz ve Aydın'ın 2015 yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemişler ve bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Elde edilen verilerden dikkat çeken bir diğer durum ise öğretmenlerin liderlik ve iletişim becerilerine ilişkin düzeylerinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olmasıdır. Liderlik ve iletişim becerileri alt boyutundan alınan en düşük değer diğer alt boyutlardan alınan en düşük değerden daha yüksektir. Özdemir (2020), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelediği çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinden veriler toplamıştır. Çalışma sonucunda her ikisinden alınan en yüksek değer liderlik ve iletişim alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu veriyi destekleyen bir diğer çalışma ise Güneş'e (2021) aittir. Özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini inceleyen Güneş, en yüksek değeri liderlik ve iletişim becerisine yönelik elde etmiştir. Bu durum da çalışmada ulaşılan verilerin diğer çalışmalarla desteklendiğini gösteriyor. Araştırmada ulaşılan en düşük alt boyutun ise planlama olduğu tespit edilmiştir. Çubukçu ve Girmen (2008) de yapmış oldukları çalışmada sınıf yönetimi beceri alanlarından en düşük veriyi planlama alt boyutundan elde etmişlerdir. Özdemir ve Sivrikaya (2017), ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada en düşük verilere öğretmenlerin planlama becerilerinde ulaşmıştır. Bu durum da çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne düzeydedir?

Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerine ilişkin bulguların belirlenmesi adına betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler tablo 15' de sunulan kuramsal çerçeve esasında hazırlanmış olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan

bilgi düzeylerinin puanlama sınırları esasında incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 16’ de gösterilmektedir.

Tablo 16. *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Ortalama	SS.	Min.	Max.	N
Farkındalık	4.55	.61	1.00	5.00	326
Teknoloji Okuryazarlığı	4.18	.64	1.56	5.00	
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	4.53	.64	1.33	5.00	
Teknolojik Dezavantajlar	3.12	1.03	1.00	5.00	
Bağlamsal Kullanım	4.21	.67	2.40	5.00	
Yenilikçilik	4.31	.66	1.75	5.00	
Teknoloji Kullanım	4.17	.52	2.19	5.00	

Tablo 16 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanım teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin ($\bar{x}=4,17$) oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri alt boyutları incelendiğinde, farkındalık ($\bar{x}=4,55$) düzeyinin çok yeterli, teknoloji okuryazarlığı ($\bar{x}=4,18$) alt boyutunun oldukça yeterli, temel araç ve ortam bilgisi ($\bar{x}=4,53$) alt boyutunun çok yeterli, teknolojik dezavantajları ($\bar{x}=3,12$) becerilerinin biraz yeterli, bağlamsal kullanım ($\bar{x}=4,21$) becerilerinin çok yeterli, yenilikçilik ($\bar{x}=4,31$) düzeylerinin çok yeterli düzeylerde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda tablo incelendiğinde öğretmenlerin farkındalık düzeylerine ilişkin değerlerin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak teknolojik dezavantajlar alt boyutunun bu çalışma kapsamında diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin oldukça yeterli olduğu tespit edilmiştir. Önceki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek olduğu görülmüştür (Usta, 2021; Çar, 2021; Uyduran, 2018; Çakır & Oktay, 2013). Turgut (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknoloji kullanımda

kendini yeterli gördükleri, yeni bilgi teknolojilerini kavrama düzeylerinde ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu elde etmiştir. Teker (2019) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında teknolojik pedagojik alan bilgilerini yeterli düzeyde bulmuştur. Teknoloji bilgisine yönelik öğretmenlerin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Aksin, 2014; Bilici 2015) olmadıklarını da gerçekleştirdiği çalışmada ise teknolojik bilgi boyutunda öğretmenlerden düşük düzeyde veri elde etmiştir. Bu nedenle teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yeterlik olmadığını belirtmiştir. Sarı, Bilici, Baran ve Özbay (2016), branş öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin iyi düzeyde teknolojik pedagojik alan bilgisine ve bilgi teknolojilerine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten Türkçe öğretmenleri üzerinde çalışma yapan Türker (2020), teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan bir diğer çalışma da ise öğretmenlerin yoğun olarak bilgisayar teknolojilerini derslerinde aktif olarak kullandığı ortaya koyarak öğretmenlerin etkili öğrenim gerçekleştirmek amaçlı günümüz teknolojilerinden iyi düzeyde yararlandıklarını belirtmiştir (Yılmaz & Üredi, 2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımı tüm alt boyutlarda yeterli çıkarken farkındalık düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek çıkarken teknolojik dezavantajlar alt boyutu diğerlerine göre düşük çıkmıştır. Bu durumu destekleyen çalışmalardan biri Güneş ve Buluç'a (2017) aittir. Çalışmalarında öğretmenlerin farkındalık düzeylerini yüksek bulurken teknolojik dezavantajları düzeylerini orta seviyede saptamışlardır. Yapılan çalışma gösteriyor ki Türkçe öğretmenlerinin öğretimde etkili bir şekilde teknoloji kullanımına yer veriyorlar. Daha önceki araştırmalarda elde edilen sonuçları desteklemektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?

Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasında ilişkinin varlığını saptama adına korelasyon analizi yapılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere çalışma kapsamında kullanılan verilerin varsayımları karşılamama sebebi ile Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar Taylor (1990) ortaya koyduğu korelasyon katsayıları esasında yorumlanmıştır. Yapılan ilişki analizine dair bulgular Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetimi Becerisi ve Teknoloji Kullanım Düzeyleri Arasında İlişkiler

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Öğretmen Öz Yeterlik	-		
2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisi	.70**	-	
3. Teknoloji Kullanım	.59**	.64**	-

** $p < .01$

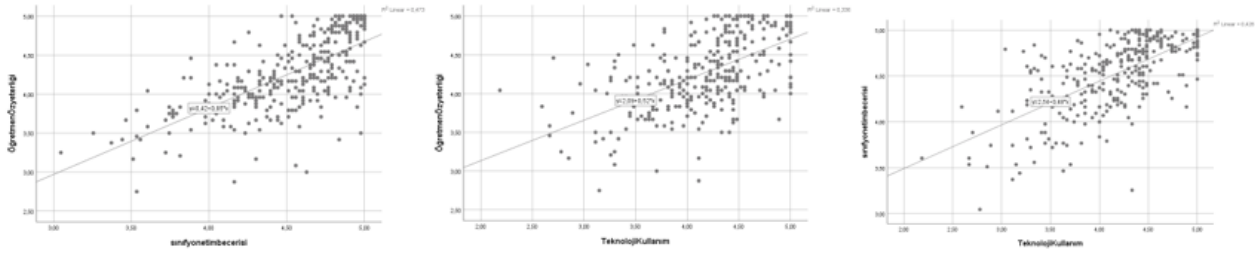
Tablo 17 incelendiğinde araştırmacılar tarafından test edilecek teorik modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin orta ve yüksek düzeyde yer aldığı görülmektedir (Taylor, 1990). Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.70$; $p<.05$). Aynı zamanda yine öğretmenlerin öz yeterli düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmaktadır ($r=.59$; $p<.05$). Buradan yola çıkarak

öğretmen öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu ve öz yeterlik düzeylerinin artması her iki değişken de artış olacağı söylenebilir.

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=.70$; $p<.05$). Aynı zamanda tabloda Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu gösterilmektedir ($r=.64$; $p<.05$). Bu bulgular bir bütün olarak ele alındığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arttıkça, öz yeterlik düzeylerinin ve teknoloji kullanım düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri ve sınıf yönetim beceri düzeyleri arasında ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo daha detaylı incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.59$; $p<.05$). Aynı zamanda tabloda, öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ve sınıf yönetim becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sunulmuştur ($r=.64$; $p<.05$). Bu bulgular ışığında, teknoloji kullanım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin ve sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu söyleyebilir.

Korelasyon analizi sonuçları esasında ortaya koyulan Türkçe öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkilere ilişkin saçılım grafikleri şekil 8’ de gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Öz Yeterlik Düzeyleri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerine İlişkin Saçılım Grafikleri

Şekil 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, öz yeterlik düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde, doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu ilişkiler arasında yordayıcı bir etki söz konusudur. Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyleri, öz yeterlik düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkide değişkenlerin birbirlerine pozitif etkileri de görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen veriler literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011; Babaoğlu & Korkut, 2010; Semerci & Balat, 2018; Bayraktar & Çelik 2021). Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile teknoloji kullanım düzeyleri arasında da pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin TPAB bilgisi ve teknoloji kullanımına yönelik algılarının öz yeterlik algılarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan diğer çalışmalar bu araştırmada ortaya konulan verileri desteklemektedir (Şimşek & Yazar, 2018; Kaya, 2019). Akgün (2013), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi orta düzeyde bulmuştur. Araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlerin öz yeterlik algısı ne kadar artarsa teknoloji kullanımının da o kadar artacağı görülmektedir (Yılmaz, Tomris, & Kurt, 2016; Karalar & Altan, 2016) ve bu

da ortaya konulan çalışmanın verilerini desteklemektedir. Bir diğer önemli bulgu ise Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile teknoloji kullanımları arasında bulunan anlamlı ilişkinin olmasıdır. Ekici ve Çoruk (2019), öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında olumlu düzeyde ilişki olduğu sonucuna erişmiştir. Yapılan farklı çalışmaların da bu sonuçla uyumlu olduğu görülmektedir (Arat, 2015; Güneş & Buluç, 2017) Elde edilen sonuçlar gösteriyor ki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri artıkça teknoloji kullanımları ve sınıf yönetimi becerileri de artacaktır. Aynı şekilde sınıf yönetimi becerileri artıkça teknoloji kullanımları ve öz yeterlikleri de artacaktır. Teknoloji kullanımları da artıkça sınıf yönetimi becerilerinde ve öz yeterliklerinde artış olacaktır. Verilerin bu analizinden yola çıkarak bu üç değişkenin arasında yordayıcı bir etki bulunmaktadır ve birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir. Alan yazın tarandığında üç değişkenin incelendiği tek çalışma Güneş'in (2016) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı doktora çalışma olup bu çalışmada elde edilen verileri destekler niteliktedir. Onun dışında Türkçe öğretmenlerine veya diğer branşlara yönelik böyle bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum da çalışmanın önemini artırmaktadır.

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenleri arasında bir fark var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasına yönelik analizler yapılmıştır. Ölçeklerin normallik varsayımlarını karşılamadığı saptandığından analizlere parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir.

- a. Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptama amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Değişkenlerin cinsiyet değişkeni açısından betimsel istatistiklerine yönelik değerler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. *Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Betimsel Analizi*

<i>Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet Değişkeni</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>
Öğretmen Öz Yeterliği	Kadın	249	167.04
	Erkek	77	152.06
Sınıf Yönetim Becerisi	Kadın	249	167.45
	Erkek	77	150.72
Teknoloji Kullanımı	Kadın	249	163.40
	Erkek	77	163.84

Tablo 18 incelendiğinde 249 kadın, 77 erkek olmak üzere analizlerin toplan 326 kişi ile yapıldığı görülmektedir. Tabloda, Türkçe öğretmen öz yeterlik düzeylerinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre biraz daha yüksek öz yeterlik inançlarının olduğu, kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi açısından erkek öğretmenlere göre biraz daha yüksek düzey performans gösterdikleri görülmektedir. Aynı zamanda tabloda teknoloji kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 19’da Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görme adına yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre Farklılık Analiz Sonuçları

	Öğretmen Öz Yeterliği	Sınıf Yönetim Becerisi	Teknoloji Kullanım
Mann-Whitney U	8705,500	8602,500	9560,500
Wilcoxon W	11708,500	11605,500	40685,500
Z	-1,220	-1,362	-,036
p	,223	,173	,971

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik, sınıf yönetim becerisi ve teknoloji kullanım düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Aynı zamanda, buradan yola çıkarak kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri açısından birbirlerine yakın, benzer değerler aldığı söylenebilir.

Öncelikle öz yeterliklerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmektedir. Klassen ve Chiu (2010), yaptıkları çalışmalarda kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını saptamıştır. Ciddi bir farkın olmadığı bu çalışmayı destekler başka çalışmalar da bulunmaktadır (Kaçar & Beycioğlu, 2017; Aslan & Kalkan, 2018; Bayraktar & Çelik, 2021). Şeref ve Cinpolat'ın (2021) Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öz yeterlikler bakımında farklılıkların olduğunu ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu ortaya koymuştur. Çalışkan ve Selçuk (2010), Özdemir, (2008) ise çalışmalarında öz yeterlik noktasında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf yönetimi becerilerinde de erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında büyük bir farklılık bulunmazken kadın öğretmenler biraz daha bu konuda daha iyi performans sağladığı tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyet değişkenine yönelik farkın olmadığını

saptayan çalışmalar vardır (Çubukçu & Girmen, 2008; Ekici, Aluçdibi, & Öztürk, 2012; Toran & Akkuş, 2016). Erdoğan ve Gülbahar (2020), Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini belirledikleri çalışmalarında cinsiyete yönelik anlamlı fark tespit etmemişlerdir. Aynı zamanda veriler bize teknoloji kullanımının cinsiyete göre değişim olmadığını vermektedir. Bu yönde yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Aksin, 2020; Bilici, 2015; Çakır & Oktay, 2013).

- b.** Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yaş düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptama amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Değişkenlerin yaş değişkeni açısından betimsel istatistiklerine yönelik değerler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Betimsel Analizi

<i>Ölçekler</i>	<i>Yaş Değişkeni</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>
Öğretmen Öz Yeterliği	21-30	119	169.40
	31-40	144	162.86
	41-50	49	150.64
	51 ve üzeri	14	165.18
Sınıf Yönetim Becerisi	21-30	119	182.03
	31-40	144	152.22
	41-50	49	144.37
	51 ve üzeri	14	188.96
Teknoloji Kullanımı	21-30	119	178.68
	31-40	144	162.03
	41-50	49	132.07
	51 ve üzeri	14	159.57

Tablo 20 incelendiğinde yaş değişkeninin 21-30, 31-40, 41-50 ve 51 üzeri yaş gruplarına ayrıldığı görülmüştür. Toplam 326 kişiden toplanan verilerin 21-30 yaş grubunda 119 kişi olduğu, 31-40 yaş grubunda 144 kişi olduğu, 41-50 yaş grubunda 49 kişi olduğu ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda 14 kişi olduğu belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen öz yeterliği düzeyinin 21-30 yaş grubunda daha yüksek olduğu, 41-50 yaş grubunda ise daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda tablo incelendiğinde 51 yaş ve üzeri grubun sınıf yönetim becerisi açısından diğer gruplara göre daha yüksek düzey sınıf yönetimi becerisi ortaya koydukları görülmektedir. Sınıf yönetimi becerisinin 41-50 yaş grubunda daha düşük olduğu saptanmıştır. Son olarak tablo 20 incelendiğinde 21-30 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 41-50 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeyleri açısından daha düşük olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlerin 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 21’de Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görme adına yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Yaş Değişkenine göre Farklılık Analiz Sonuçları*

	Öğretmen Özyeterliği	Sınıf Yönetim Becerisi	Teknoloji Kullanım
Kruskal-Wallis H	1,392	9,712	8,606
sd	3	3	3
p	,707	,021	,035

Tablo 21 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmektedir ($p>.05$). Tablo incelendiğinde sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık ortaya koyduğu saptanmaktadır ($p<.05$). Aynı zamanda tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeyleri açısından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık ortaya koyduğu görölmektedir ($p<.05$).

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarında gruplar arasında anlamli bir farklılık bulunan sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin yaş değişkeni açısından hangi aşamalarda farklılaştığını daha detaylı inceleme adına ikili gruplar halinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sınıf yönetim becerilerinin yaş grupları açısından farklılıklarını ele alan analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. *Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Farklılıkları*

<i>Ölçek</i>	<i>Yaş Değişkeni</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetim Becerileri	21-30	145.39	.000
	31-40	120.94	
	21-30	90.06	.000
	41-50	71.00	
	21-30	66.59	.719
	51 ve üzeri	70.50	
	31-40	98.28	.584
	41-50	93.22	
	31-40	78.00	.185
	51 ve üzeri	94.96	
	41-50	30.14	.132
	51 ve üzeri	38.50	

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf yönetim becerilerinin 21-30 ve 31-40 yaş grupları açısından farklılık gösterdiği ($p< .05$) ve 21-30 yaş grubunun daha yüksek sınıf yönetim becerilerine sahip oldukları görölmektedir. Aynı zamanda bu yaş grubunun 41-50 yaş grubu ile sınıf yönetim becerileri açısından farklılaştığı ($p< .05$) ve daha yüksek sınıf yönetim

becerisine sahip oldukları görülmüştür. Fakat 21-30 yaş grubu ve 51 yaş üzeri grup arasında sınıf yönetim becerileri arasında fark bulunmamıştır ($p > .05$) ve bu grupların sınıf yönetim becerileri benzerdir.

Tablo 22 incelendiğinde 31-40 yaş grubu ile 41-50 ve 51 yaş üzeri gruplar arasında sınıf yönetim becerileri açısından istatistiksel bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Buradan yola çıkarak bu grupların sınıf yönetim becerilerinin benzer olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda tabloda 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş gruplarının sınıf yönetim becerileri açısından farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Teknoloji kullanım düzeylerinin yaş grupları açısından farklılıklarını ele alan analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. *Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Yaş Grupları Açısından Farklılıkları*

<i>Ölçek</i>	<i>Yaş Değişkeni</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>p</i>
Teknoloji Kullanım	21-30	139.17	.164
	31-40	126.08	
	21-30	91.74	.000
	41-50	66.91	
	21-30	67.77	.500
	51 ve üzeri	60.43	
	31-40	101.34	.064
	41-50	84.23	
	31-40	79.61	.924
	51 ve üzeri	78.39	
	41-50	30.93	.385
	51 ve üzeri	35.75	

Tablo 23 incelendiğinde teknoloji kullanımı açısından 21-30 ve 31-40 yaş grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Bu yaş gruplarının teknoloji kullanımı bakımından benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Fakat 21-

30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştıkları saptanmaktadır ($p < .05$). Burada 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde teknoloji kullanım becerilerinin oldukları görülmektedir. Yine 21-30 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri yaş grubunun teknoloji kullanım düzeyleri ele alındığında, bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 23 incelendiğinde 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş gruplarının teknoloji kullanım düzeylerine göre farklılık göstermediği, teknoloji kullanım becerilerinin benzer olduğu görülmektedir ($p > .05$). Aynı zamanda 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş gruplarının teknoloji kullanım düzeyleri ele alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Öz yeterlik inançları yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır (Saraçoğlu, Karasakaloğlu & Gencel 2010; Benzer, 2011; Kandemir, 2012; Kibici, 2022). Ancak Say (2005), yaptığı çalışmada öğretmenlerde yaşın artıkça öz yeterliğin de arttığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise 21-30 yaşta öz yeterlik diğerler yaş gruplarına göre yüksek çıkmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri açısından ise anlamlı farklar tespit edilmiştir. 21-30 yaş grubundaki öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi becerilerinde 41-50 yaş grubundakilere göre daha yeterli görmektedir. 51 yaş üstü öğretmenler de 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinde daha yeterli oldukları sonucu elde edilmiştir. Aradaki bu anlamlı farkı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (İlgar, 2007; Dinçer & Akgün, 2015). Sağlam (2018), çalışmasında sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirterek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerinin yaş göre arttığını belirtmiştir. Elde edilen bu verileri destekleyen bir diğer çalışma ise Aküzüm ve Gültekin'e (2017) aittir.

Aküzüm ve Gültekin (2017), çalışmalarında 31-40 yaş aralığındakilerin 30 yaş altı ve 41 yaş üstü öğretmenlere göre sınıf yönetim becerileri algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun aksi sonuçlarına ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır (Ekici, Günhan, & Anılan, 2017; Komitoğlu, 2009).

Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeyi ise yaş değişkeni açısından bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında önemli fark olduğu görülmektedir. Bu da göstermektedir ki yaş faktörü artıkça teknoloji kullanım düzeyleri düşmektedir. Alanyazında bu durumu destekleyen örnek çalışmalara rastlanmaktadır (Kaya, 2017; Taş, 2017; Çelik, 2019). Ulaş ve Ozan (2010), yaptıkları çalışmada ise yaş faktörüne bağlı anlamlı bir fark bulmamışlardır. Bu yönde daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

- c. Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptama amacıyla Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Değişkenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından betimsel istatistiklerine yönelik değerler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analizi

Ölçekler	Mesleki Kıdem Değişkeni	N	Sıra Ortalaması
Öğretmen Öz Yeterliği	1-5 yıl	105	171.10
	6-10 yıl	78	156.74
	11-15 yıl	69	167.73
	16-20 yıl	40	157.35
	21 yıl ve üzeri	34	154.21
Sınıf Yönetim Becerisi	1-5 yıl	105	183.99
	6-10 yıl	78	154.87
	11-15 yıl	69	154.41
	16-20 yıl	40	141.50
	21 yıl ve üzeri	34	164.37
Teknoloji Kullanımı	1-5 yıl	105	175.45
	6-10 yıl	78	160.54
	11-15 yıl	69	163.78
	16-20 yıl	40	167.41
	21 yıl ve üzeri	34	128.21

Tablo 24 incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grupları şeklinde ele alındığı görülmüştür. Toplam 326 kişiden toplanan verilerin 1-5 yıl grubunda 105 kişi olduğu, 6-10 yıl grubunda 78 kişi olduğu, 11-15 yıl grubunda 69 kişi olduğu, 16-20 yıl grubunda 40 kişi olduğu ve son olarak 21 yıl ve üzeri yıl grubunda 34 kişi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen öz yeterliği düzeyinin 1-5 yıl mesleki kıdem grubunda daha yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunda ise daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda tablo incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem grubun sınıf yönetim becerisi açısından diğer gruplara göre daha yüksek düzey sınıf yönetimi becerisi ortaya koydukları görülmektedir. Sınıf yönetimi becerisinin 16-20 yıl mesleki kıdem

grubunda daha düşük olduğu saptanmıştır. Son olarak tablo incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdem grubunun teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunun teknoloji kullanım düzeyleri açısından daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 25'te Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 25. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Farklılık Analiz Sonuçları*

	Öğretmen Öz Yeterliği	Sınıf Yönetim Becerisi	Teknoloji Kullanım
Kruskal-Wallis H	1,726	8,444	6,610
sd	4	4	4
p	,786	,077	,158

Tablo 25 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik düzeylerinin, sınıf yönetim becerilerinin ve teknoloji kullanım düzeylerinin ele alınan mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri benzerdir.

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları mesleki kıdem yılı daha az olanlarda daha yüksek çıkmıştır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların 21 yıl mesleki kıdem grubundakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Esen (2012), ortaya koymuş olduğu çalışmasında da aynı sonucu elde etmiştir. Diğer çalışmalar da incelendiğinde bu bulguyu destekler sonuçlara erişilememiştir. O nedenle bu kapsamda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yenen (2018), yaptığı doktora çalışmasında öğretmenlerin genel olarak kıdem yılı artıkça öz yeterlik

durumlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak çalışmasında dikkat çeken ve bu çalışmanın da ortaya koyduğu bulguyu destekleyen önemli detayı ise kıdem artması ile artan öz yeterlik algısı eğiliminin 21 yıl ve üzeri gruplarda düştüğü sonucuna ulaşılmasıdır. Öz yeterlik algılarının kıdem yılı artıkça daha da arttığı sonuçlarına ulaşan çalışma örnekleri de vardır (Bayraktar & Çelik, 2021; Elgit, 2020; Sağlam, 2018). Öz yeterliğin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediğini saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Türker, 2008; Erden, 2007). Sınıf yönetimi becerilerinin kıdem durumuna göre nasıl şekillendiğine baktığımızda ise 1-5 yıl grubunda olanların yüksek 16-20 grubunda olanların ise daha düşük olduğu görülmektedir. Özdemir ve Sivrikaya (2017), yaptığı çalışmalarda 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetim beceri puanlarını daha yüksek bulmuştur. Alanyazın tarandığında mesleki kıdem artıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları artsa da belli bir yıl kıdeminden sonra azalmaya başladığı sonuçlarına ulaşılması çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir (Adıgüzel, 2016). Sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıların mesleki kıdem artıkça yükseldiğini ortaya koyan çalışma örnekleri de bulunmaktadır (İlgar, 2007; Semerci, 2015; Akın, 2006). Sınıf yönetimi becerilerinin kıdem durumlarına göre fark göstermediğini ortaya koyan Yılmaz ve Aydın (2015), Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinde diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek puanlamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin kıdeme göre farklılaşmadığını yönünde bulgular sunan örnek çalışmalar vardır (Ergün, 2021; Koçoğlu, 2013; Düzgün, 2016; Çelik, 2006). Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre teknoloji kullanım düzeyleri ise 1-5 yıl grubunda yüksek, 21 yıl ve üzeri grupta daha düşüktür. Çalışma sonucunda bulgular gösteriyor ki daha az mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenleri daha yüksek teknoloji kullanım düzeylerine sahip. Çalışmayı bu noktada destekleyen örnek çalışmalara rastlanmaktadır (Cin & Yelken, 2019; Kaya, 2017; Çelik, 2019; Katrancı & Uygun, 2013; Aktürk & Delen, 2020). Elde edilen bulguların aksine kıdem artıkça teknoloji kullanımının da arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Ulaş &

Ozan, 2010; Güneş & Buluç, 2017). Kıdeme göre teknoloji kullanımda farklılıkların olmadığı bulgusuna ulaşan çalışma örnekleri de bulunmaktadır (Adıgüzel, 2010; Barut, 2015).

- d. Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin eğitim düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptama amacıyla Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Değişkenlerin eğitim düzeyi açısından betimsel istatistiklerine yönelik değerler Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. *Öğretmen Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Betimsel Analizi*

<i>Ölçekler</i>	<i>Eğitim Durumu Değişkeni</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>
Öğretmen Öz Yeterliği	Lisans	236	158.17
	Lisansüstü	90	154.21
Sınıf Yönetim Becerisi	Lisans	236	163.30
	Lisansüstü	90	164.03
Teknoloji Kullanımı	Lisans	236	157.64
	Lisansüstü	90	178.87

Tablo 26 incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin lisans ve lisans üstü eğitim durumu grupları şeklinde ele alındığı görülmüştür. Toplam 326 kişiden toplanan verilerin lisans eğitim durumu düzeyinde 236 öğretmen, lisansüstü eğitimlerini tamamlamış 90 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri açısından lisans düzeyinde olan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik inançlarının olduğu görülmektedir. Sınıf yönetim becerisi düzeyleri açısından grup ortalamaları karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin, lisans düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetim becerilerine sahip oldukları saptanmaktadır. Son olarak teknoloji kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin, lisans düzeyinde olan öğretmenlere göre teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

Tablo 27’de Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görme adına yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Öz Yeterlik, Sınıf Yönetim Becerileri ve Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine göre Farklılık Analiz Sonuçları

	Öğretmen Öz Yeterliği	Sınıf Yönetim Becerisi	Teknoloji Kullanım
Mann-Whitney U	9351,500	10572,500	9236,500
Wilcoxon W	37317,500	38538,500	37202,500
Z	-1,669	-,062	-1,820
p	,095	,950	,069

Tablo 27 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik düzeylerinin, sınıf yönetim becerilerinin ve teknoloji kullanım düzeylerinin ele alınan eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin lisans ve lisansüstü eğitim durumunda olan öğretmenlerde benzer olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının eğitim durumlarına göre lisans düzeyinde olanlarda az farkla yüksek çıktığı görülmektedir. Literatür taraması yapıldığında genel olarak yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek çıktığı görülmektedir (Derdebek, 2008; Zararsız, 2012; Yenene 2018). Lisans mezunlarının yüksek olduğu çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim düzeyleriyle ilgili daha fazla çalışmaya gerek duyulmaktadır. Eğitim düzeylerine göre öz yeterlik düzeylerinde farklılık olmadığını tespit eden çalışma örnekleri de bulunmaktadır (Gökyer & Bakcak, 2018; Erden, 2007; Güneş, 2016; Türk, 2008; Karahan & Balat, 2011).

Sınıf yönetimi becerileri düzeyinden lisans üstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Literatür taraması yapıldığında Türkçe öğretmenlerine yönelik böyle bir çalışmanın bulunmadığı bu nedenle de yüksek lisans eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre çok az yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu sonucu bu çalışmada belirlenmiştir. Diğer branşlara yönelik yapılan çalışmalarda da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine sonuçlara erişilememiştir. O nedenle daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı branşlara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise genel olarak ön lisans veya lisans mezunu öğretmenler lehine bulgulara ulaşılmıştır (Yeşilyurt & Çankara, 2008; Özdemir & Sivrikaya, 2017; Semerci, 2015). Doğan (2020) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Doğan bu çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını ve bu farklılığın lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin lehine olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile eğitim düzeyi arasında fark olmadığını ortaya koyan çalışma örnekleri de bulunmaktadır (Bobaş, 2015; Türk, 2008; Dinçer & Akgün, 2015; Ekici, Günhan & Anılan, 2017). Teknoloji kullanım düzeylerinde lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2019), Uyduran (2018), Cin ve Yelken (2019), Kaymak (2021), Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Aksi durumu tespit eden çalışma örneklerine de rastlanmaktadır (Adıgüzel, 2010; Aksin, 2014; Ulaş&Ozan, 2010).

4.6.Öne Çıkan Bulgular

- Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyleri inançları ($\bar{x}=4,26$) çok yeterlidir.
- Türkçe öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik inançlarının ilişkin alt boyuttan alınan en düşük değerin de diğer alt boyutlardan alınan en düşük değerlerden daha yüksek çıkmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeyleri çok yeterli olduğu görülmektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanım teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin ($\bar{x}=4,17$) oldukça yeterli olduğu görülmektedir.
- Teknoloji kullanım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin ve sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu söyleyebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyleri, öz yeterlik düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkide değişkenlerin birbirlerine pozitif etkileri de görülmektedir.
- Türkçe öğretmen öz yeterlik düzeylerinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre biraz daha yüksek öz yeterlik inançlarının olduğu, kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi açısından erkek öğretmenlere göre biraz daha yüksek düzey performans gösterdikleri görülmektedir. Aynı zamanda tabloda teknoloji kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir.
- Kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri açısından birbirlerine yakın, benzer değerler aldığı söylenebilir.

- 21-30 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 41-50 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeyleri açısından daha düşük olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlerin 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir.
- Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeyleri açısından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmektedir.
- 21-30 yaş grubunun daha yüksek sınıf yönetim becerilerine sahip oldukları görülmektedir.
- 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeyleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştıkları saptanmaktadır ($p < .05$).
- Öğretmen öz yeterliği düzeyinin 1-5 yıl mesleki kıdem grubunda daha yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunda ise daha düşük olduğu görülmektedir.
- Lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin, lisans düzeyinde olan öğretmenlere göre teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

BÖLÜM V

5.Sonuç ve Öneriler

Günümüzde değişen öğrenci profili öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamlarında farklı yöntem-teknikleri uygulamalarını ve öğrenim ortamını zenginleştirmelerini gerekli kılmaktadır. Çağın getirdiği teknolojik gelişmelerin eğitimle bütünleşmesi bu durumun sağlayıcısı olmuştur. Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri ve bunları eğitim amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirebilmeleri önemli bir durum haline gelmiştir. Her alanda olduğu gibi ana dili öğreniminin gerçekleştirildiği Türkçe derslerinde de üst düzey bir önem oluşturmaya başlamıştır. Kuru bir bilgi dersi olmayan Türkçe dersinin tüm beceri alanlarına (okuma, dinleme, yazma, konuşma) dönük olarak etkili bir şekilde sürdürülmesinde teknolojinin zenginliğinden faydalanmak gerekli olmaktadır. Bu bağlamda da Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve ilişkisinin ortaya koyulması gerekmektedir. Aynı zamanda teknolojinin sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik becerilerinde de değişmelerin ve gelişmelerin yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Nitekim teknolojinin zenginleştirdiği eğitim ortamları öğretmenlerin yeni beceriler edinmesi ile sınıf yönetimin becerilerinin de önemini ön plana çıkarmıştır. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çok yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkçe öğretmenlerinin teknolojik kullanım düzeyleri yüksek olanların öz yeterlik düzeylerinin ve sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyleri, öz yeterlik düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkide

değişkenlerin birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir. Demografik özelliklere göre incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri açısından birbirlerine yakın, benzer değerler aldığı söylenebilir. Ayrı ayrı bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre biraz daha yüksek öz yeterlik inançlarının olduğu, kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi açısından erkek öğretmenlere göre biraz daha yüksek düzey performans gösterdikleri, teknoloji kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeyleri açısından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. 21-30 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 41-50 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeyleri açısından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte genel olarak değerlerin 41-50 yaş grubunda olan öğretmenlerin daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri düzeyleri açısından ise 21-30 yaş grubunun daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdem değişkenine göre ise ele alındığında Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri benzerdir. Eğitim düzeylerine göre de incelendiğinde benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak teknoloji kullanımında lisans üstü eğitime sahip olan Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlar çıkarılabilir:

Birinci alt problem olan Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan betimsel analizde öz yeterlik düzeylerinin çok yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik, bir öğretmenin öğrenme ortamlarında kaliteli ve yetkin bir performans gösterebileceğine dair kendine olan inancıdır. Varılan bu sonuç da göstermektedir ki Türkçe öğretmenleri kendilerini bu yönde oldukça yeterli görmektedirler. Bunun nedeni doğrudan edindikleri deneyimler sonucunda elde ettikleri başarılar olabileceği gibi sözel

iknalar da olabilir. Aynı zamanda mezun oldukları üniversiteler, alanına dönük katılmış oldukları eğitimler, ortaya koymuş oldukları başarılar, kendilerini okuyarak ve araştırarak geliştirmeleri etki sağlamış olabilir. Bununla birlikte İstanbul'da görev yapmakta oldukları için mesleki olarak kendilerini geliştirebilecekleri birçok olanak bulunmaktadır. Bu olanaklardan yararlanarak kültürel düzeyde de gelişim göstermeleri Türkçe dersinin kazanımlarına bağlantılı olarak doyum elde etmeleri ve bunları derslerinde uyguluyor olmaları da etkili olabilir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri sınıfta değil okul içerisinde de aktif bir biçimde yer almaktadır. Törenler, bayramlar vb. topluluk önünde sunum, konuşma, hazırlık gerektiren birçok etkinlik Türkçe öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirilir. Tüm bu etkinliklerden edinilen deneyimler de öz yeterlik inançlarının yüksek çıkmasında etken olabilir. Ölçeğin alt boyutlarında elde edilen verilere bakıldığında tüm alt boyutlarda oldukça yeterli oldukları görülmektedir. Bununla beraber öğretim stratejilerine ilişkin yeterlik inançları diğer alt boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçta öğretmenin dersin öncesinde konu kapsamına ilişkin uygun stratejiyi önceden belirleyerek derse hazırlıklı bir şekilde gitmesi, stratejilerin özelliklerine önemli ölçüde vakıf olması etkili olabilir. Alanına dönük yetkinliği ve konu kapsamına uygun stratejiyi seçmesi noktasındaki öz yeterlik algısı bu durum üzerinde etki sağlayabilir.

İkinci alt problemde Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelenmiştir. Sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistik analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin çok yeterli olduğu sonucuna erişilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan sonuçlarda ise en yüksek düzeyde öğretmenlerin liderlik ve iletişim becerileri çıkarken diğer boyutlara göre düşük çıkan ise planlama alt boyutu olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin genel olarak sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini yetkin görmeleri anadil öğreniminin gerçekleşeceği ortamlar için oldukça olumlu bir sonuçtur. Öğretmenlerin

aldıkları pedagojik dersler, gözlemleri ve edindikleri deneyimler kendilerini bu alanda yetkin görmelerini sağlamış olabilir. Aynı zamanda eğitim-öğretim ortamında sınıf yönetimine yönelik göstermiş oldukları eylemler başarılı sonuçlandığı için de kendilerini yeterli görmelerini sağlamış olabilir. Nitekim öğretmenin kendisini sınıf yönetimi becerilerinde yeterli görmesi o eylemin sonucunda elde ettiği olumlu sonuçlarla alakalıdır. Sınıfta öğretmenin liderlik ve iletişim alt boyutunda kendini iyi düzeyde görmeleri önemli bir çıktıdır. Türkçe öğretmenlerinin dili etkili kullanması öğrencileri ile kurduğu iletişimde fayda sağlamış olabilir. Zira dile hakimiyet sağlıklı iletişim kurmanın öncülerindendir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin bu artı yönlerini kullanabilmeleri önemli bir husustur. Bu bağlamda birinci alt problemde elde edilen verilerle bağlantı kurulduğunu söyleyebiliriz. Türkçe öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerilerinde yeterli görmeleri öz yeterliklerinin de güçlü olmasının bir sonucu olabilir. Planlama alt boyutunun diğer boyutlara göre düşük çıkmasının nedeni ise öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olmasından ve kendi özel yaşantılarındaki sorumluluklarından dolayı planlama için gerekli zamanı sağlayamıyor olmalarından kaynaklanabilir.

Üçüncü alt problemde Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri düzeyleri incelenmiştir. Bu probleme ilişkin bulguların belirlenmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasının sebebi günümüzde teknolojinin her alanda kendini artık fazlasıyla hissettiriyor olması ve öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri yakından takip ediyor olması olabilir. Bugün eğitim-öğretim ortamında birçok teknolojik araç gereç bulunmaktadır. Artık en basit olarak görünen akıllı tahtalar hemen hemen tüm okullarda bulunmakta ve aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojinin dışında kalması derslerinde teknolojiye yer vermemesi olanaksız görülmektedir. Burada önemli olan öğretmenlerin alanlarına dönük ve teknoloji

kullanım noktasında istekli olmalarıdır. Çalışmadan elde edilen sonuçta Türkçe öğretmenlerinin bu kapsamda istekli ve derslerini teknoloji ile zenginleştirerek işlediğini göstermektedir. Bu sonucun elde edilmesinde etkili olan bir diğer neden ise birçok iş ve işlemlerin artık teknolojik ortama aktarılmış olmasıdır. Öğretmenler gerekli işlemleri yapmak için teknolojiyi yakından tanımalı ve hayatlarına entegre etmeleri zaruri bir hal almıştır. Bu yöndeki kavrayışları da onların teknolojiyi derse yönelik kullanmalarında etkili olabilir. Aynı zamanda Türkçe öğretim programı da öğretmenlerin teknolojiye derslerinde yer vermeleri gerektiği yönünde hazırlanmıştır. Analizler sonucunda farkındalık düzeylerine ilişkin değerler diğer alt boyutlara göre yüksek çıkmıştır. Bu durum göstermektedir ki Türkçe öğretmenleri derslerinin verimli olması ve etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için teknolojiyi önemli görmektedir. Aynı zamanda Z kuşağı denilen kuşak bugün teknolojiye oldukça hâkim bu da öğretmenlerin teknolojiyi iyi bir şekilde kullanma gereksinimi ortaya çıkıyor. Hitap ettikleri kitlenin özelliklerine göre de etkili bir şekilde ders işleyebilmeleri için de web 2.0 araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da öğretmenlerin teknolojiye yönelik farkındalığını artırmış olabilir. Ölçekten en düşük elde edilen veri ise teknolojik dezavantajlar alt boyutuna aittir. Bu sonuç ile ikinci alt problemde yer alan planlama alt boyutundaki sonucun etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğretmen sınıftaki her durumun planlamasını etkili bir şekilde yapmadığı takdirde olumlu sonuçlar elde edemez. Burada dersine yönelik kullanacağı teknolojinin uygun şekilde entegre edilmesi dezavantaj oluşturacak durumları ortadan kaldırmasını sağlayacaktır.

Dördüncü alt problemde Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin varlığını saptamak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı şekilde öz yeterlik düzeyleri ile teknoloji

kullanım düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum da bize öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi ve teknoloji kullanım düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu, öz yeterlik düzeylerinin artması her iki değişkenden de artış olduğunu gösteriyor. Bu sonucun elde edilmesinde diğer alt problemlerden elde edilen sonuçlarla ilişkilidir. Çünkü öğretmenler yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerisine ve teknoloji kullanım becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Her iki alanda da iyi olacağına dair inançları öz yeterliklerini yükseltmekte bu da sınıf yönetimi becerilerine ve teknoloji kullanımlarına yansımış olabilir. Sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf yönetimi becerileri ile de teknoloji kullanımı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Aynı şekilde teknoloji kullanım düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında, teknoloji kullanım düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum da gösteriyor ki teknoloji kullanım düzeyleri arttıkça öz yeterlik ve sınıf yönetimi becerileri de artacaktır. Analizler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öz yeterlik düzeyleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkide değişkenlerin birbirine pozitif etkilerinin olduğu görülmektedir. Teknolojinin gelişim göstermesiyle aktif olarak sınıf ortamlarında kullanılması öğretmenlerin farklı öğrenme alanına sahip olan öğrencilere daha etkili bir şekilde sunumlar gerçekleştirerek öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Bu durum öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlayacağı için istenmeyen davranışların da önüne geçilmesini sağlayabilir. Böylelikle olumlu sınıf iklimini oluşturan öğretmende öz yeterlik algısı daha gelişmiş olur. Böylelikle üç değişken de birbirinin yordayıcısı olur. Aynı şekilde iyi bir sınıf yönetimine sahip olan bir öğretmen öğrencilerle iyi bir iletişim ve etkileşim halinde olduğundan onları ders içi etkinliklere aktif bir şekilde katabildiğinden dersi daha verimli işlemiş olur. Bu durum da öz yeterlik algılarının artmasını sağlayabilir. Sınıf yönetimi becerisi iyi olan öğretmenin derslerde teknoloji

kullanımını da iyi yönetiyor demektir. Örneğin akıllı tahta kullanım becerisi iyi olan bir öğretmen karşılaştığı teknik donanım sorunlarında çözümleyici olacağı için dersteki zaman kaybını da önleyecektir. Bu da zaman yönetimini doğru kullanabilmesini sağladığı gibi birçok açıdan da olumlu sonuçlar elde edebilir.

Beşinci alt problemde Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetim becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumları değişkenleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak cinsiyet değişkeni ele alınmıştır ve Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanım düzeyleri açısından birbirine yakın sonuçlar elde edilmiştir. Ancak teknoloji kullanımı cinsiyet değişkenine göre fark göstermezken öz yeterlik ve sınıf yönetimi becerileri bakımından kadın öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Günümüzde birçok alanda kadın ve erkek arasındaki meslek farkı kadının iş yaşamında daha aktif olmaya başlamasıyla kapanmıştır. Bu durumun aynı zamanda kadın öğretmenlerinin sosyal hayatta da birçok rolü olmasının yani mesleki yaşamlarının dışında da birçok uğraşlarının bulunmasının bunda etkili olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi becerilerindeki farkın da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerle daha iyi iletişim kurmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde ise öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmazken sınıf yönetimi becerilerinde ve teknoloji kullanımlarında farklılıklar görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin 21-30 yaş grubundakilerin biraz daha öz yeterlik puanları yüksek çıkmıştır. Mesleğe yeni başlamış olmanın ve idealist bir tutum sergiliyor olmanın bu sonuçlarda etkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerde ilerleyen yaşlarda mesleki yıpranmalar nedeniyle bu algılarının düştüğü düşünülebilir. Çalışmada sınıf yönetimi becerileri yönünden yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan betimsel analizde 51 yaş ve üstü grubun sınıf yönetiminde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu durumun ortaya çıkmasında Türkçe öğretmenlerinin yaşları itibariyle meslekte bulunma durumlarının fazla olmasından dolayı birçok durumla karşı karşıya kalarak tüm sınıf yönetimi modellerini deneyimlemelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Yaş değişkenine göre farklılığın hangi gruplarda gerçekleştiğini daha detaylı görme adına Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ise farkın 21-30 ve 31-40 yaş grupları açısından olduğu ve 21-30 yaş grubunun daha yüksek sınıf yönetimi becerisi ortaya koydukları görülmektedir. Öz yeterlik algılarında da bu yaş grubunun daha yüksek algıya sahip olduğu sonucu ile bu sonucun ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim öğretmenlerin kendilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması ortaya koyacakları eylemleri de etkilemektedir. Burada kendilerine olan yeterlik inançları sınıf yönetimi becerilerine yönelik inançları da etkileyerek yüksek düzeyde çıkmasını sağlayabilir. Teknoloji kullanım düzeylerinde ise 21-30 yaş grubunun teknoloji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 41-50 yaş grubunda olanların daha düşük performans gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumda genç öğretmenlerin teknolojinin içinde büyümesi ve eğitim süreçlerinde de teknoloji ile daha aktif kullanması bu durumun saptanmasında etkili olmuştur diyebiliriz. Bu durum gösteriyor ki 21-30 yaş grubundaki öğretmenler teknolojiyi derslerine entegre etmede ve kullanmada kendilerini daha yeterli buluyorlar.

Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bununla beraber betimsel analizlerde 1-5 mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin öz yeterliklerin yüksek 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. 21 yıl ve üstü öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının diğer gruba göre düşük çıkmasında etken olan durumun meslekteki yıpranma ve bunun sonucu olarak öğretmenlerde zorluklarla baş etmede sabırsızlık, fazla iş yükünün getirdiği bıkkınlık olduğu söylenebilir. Aynı şekilde sınıf yönetimi becerilerinde de

16-20 mesleki kıdem grubunda da daha düşük çıkarken 1-5 mesleki kıdem grubunda olanların daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Buradaki durum katılımın bu grupta daha fazla olması nedeniyle olabileceği gibi 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bir süre sonra mesleğe ilk başladıklarındaki heyecanı ve idealizmi yitirdiklerinden mesleki bağlılıklarının da zayıflaması nedeniyle sınıf yönetimi becerilerinde gerileme olduğunu söyleyebiliriz. 1-5 kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise sınıf yönetimi becerilerine dönük yüksek puanlar alamsında ise yeni nesil öğretmenlerin mesleğe olumlu algılarla başlamaları ve eğitim sisteminde edindikleri donanımların, niteliklerinin iyi olması aynı zamanda değişimlere gelişimlere açık olmalarının etkisi olduğunu söyleyebiliriz. 21 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunun teknoloji kullanım düzeyleri ise daha düşüktür. Bu durum 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan Türkçe öğretmenlerinin geleneksel eğitim öğretim araçlarından vazgeçemediğini göstermektedir. Yeni teknolojik araç ve gereçleri kullanmakta güçlük çektikleri aynı zamanda öğrenmek için vakit harcamak istemiyor olmalarından kaynaklandığını belirtebiliriz.

Betimsel analiz sonuçlarında öz yeterlikte lisans mezunları, sınıf yönetimi becerilerinde ve teknoloji kullanımında lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin puanı yüksek çıkmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testine göre ise Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanım düzeylerinin lisans ve lisansüstü eğitim durumunda olan öğretmenlerde benzer çıkmıştır. Esasında bu sonuç bizlere gösteriyor ki eğitim durumları ne düzeyde olursa olsun öğretmenlerin edindikleri bilgileri meslek hayatında kullanırken ne kadar istekli, sorunluluk sahibi, mesleki özverilere sahip gibi kişisel özelliklerin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi ve bu üç değişken arasındaki ilişki saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ayrıca Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik, sınıf

yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı ile ortaya konulan sonuçlar örtüşmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Ancak daha yüksek öz yeterliğe sahip olabilmeleri için öğretmenlerin farklı kurumlarda bulunan öğretmenlerle alanlarına yönelik işbirlikçi çalışmalar yapmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri ilerledikçe sınıf yönetimi becerilerinde az da olsa düşmelerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını sağlamak ve sınıfta kendilerini daha aktif hissetmeleri için çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin kendini eksik hissettikleri alanlarda doğrudan deneyim yaşamalarına olan sağlanabilir.
- Öğretmenlerin alanına dönük teknoloji kullanımlarını artırmak amacıyla eğitimler verilmelidir. Özellikle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin teknolojiyi daha etkili kullanması adına özel uygulamalar başlatılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi de dahil edilerek elde edilen veriler desteklenebilir.
- Türkçe öğretmenleri ile çalışılan bu çalışma farklı branşlardaki öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.
- İstanbul ilinde yapılan bu çalışma farklı illerde de yapılabilir.

- Farklı illerde yapılan çalışmalarda elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılabilir.
- Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin çalıştığı kurum değişkenine yer verilmemiştir. Yapılacak çalışmada öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetimi becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri çalıştıkları kurum türüne göre de araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- (ISTE), I. S. (2008). *The ISTE national educational technology standards (NETS•T) and performance indicators for teachers*. Nisan 15, 2022 tarihinde [www.iste.org: http://www.iste.org/content/navigationmenu/nets/forteachers/2008standards/nets_T_standards_final.pdf](http://www.iste.org/content/navigationmenu/nets/forteachers/2008standards/nets_T_standards_final.pdf) adresinden alındı.
- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175–181.
- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. 12(12), 1-8.
- Ada, Ş., & Dilekmen, M. (2005). Sınıf İçi Olası Sorunlar ve Alınacak Tedbirler (Kağızman İlçesi Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 1-18.
- Adedokun-Shittu, N. A., & Shittu, A. J. (2014). Evaluating the Impact of Technology Integration in Teaching and Learning. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 23-29.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 1-17.
- Adıgüzel, İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi.Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Çayır, H. S. (2011). Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457 - 471.
- Agyei, D. D., & Voogt, J. (2012). Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service mathematics teachers through collaborative design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 547-564.
- Ağırman, N. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi.Atatürk Üniversitesi. Erzurum: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ak, E. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklik ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.Atatürk Üniversitesi. Erzurum: Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Akalın, M. (2018). *Örnek Açıklamalarıyla Sosyal Bilimlerde Araştırma Tekniği Anket* (2. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akcan, E., & Kara, M. (2021). Eğitim Konulu Filmlerin Sınıf Yönetiminin Boyutları Açısından İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 671-695.
- Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.

- Akgün, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagogik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi . Tokat: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, N., & Sevindi, Z. E. (2015). Üniversitelerde Okutulan Ortak Zorunlu Türk Dili Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 92-103.
- Aksin, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi(TPAB)Yeterlilikleri: Amasya İli Örneği.Doktora Tezi.Atatürk Üniversitesi. Erzurum: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksin, A. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı Uzaktan Eğitim İçin Alternatifler* (1. b.). (Y. Ayaydın, Dü.) İstanbul: Yeni İnsan.
- Aksu, G., Eser, M. T., Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi ile Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aktaran Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu Ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Aktaran Akyol, H. (2021). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (11. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaran Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar Öğretmenleri Okullardaki Teknoloji Entegrasyonu Hakkında Ne Düşünürler? *Elementary Education Online*, 8(3), 952-964.
- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri ile Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.
- Aliakbari, M., & Bozorgmanesh, B. (2015). Assertive classroom management strategies and students' performance: The case of EFL classroom. *Cogent Education*, 2(1), 4-12.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi* (8. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 19-31.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/3, 729.
- Anwar, K., Ubaidillah, M. F., & Sulistiyo, U. (2020). Exploring EFL Teachers' Classroom Management: The Case of Indonesian Remote Secondary Schools. *Journal of Language and Education*, 6(3), 22-35.
- Apak, J. (2021). Measuring Teacher Creativity-Nurturing Behavior and Readiness for 21st Century Classroom Management. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(3), 52-67.
- Arat, R. (2015). Ortaokullarda Kullanılan Bilgi İletişim Teknolojilerinin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.Akdeniz Üniversitesi. Antalya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin Öz yeterlik Algılarının Analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Aşılioğlu, H. (2019). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güvenlerinin ve Bilgisayar Kullanımına Kullanımına Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, İ. (2020). Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf Yönetimi* (8. b.). Ankara: Tek Ağaç.
- Aydın, Ö. (2014). Yeni Başlayanlar için Moodle. *Akademik Bilişim'14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 115-120). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 159-173.
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 1-19.
- Babaoğlu, E., & Yıldırım, C. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1635-1650.
- Baki, Y. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin 21. Yüzyılda Sahip Olması Gereken Yeterlilikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(23), 660-684.
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2012). *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A., & Şentuna, T. (2001). İnternet ile Eğitimde Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 10 - 18.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi* (1. b.). Ankara: Baran Ofset Matbaacılık.
- Baltacı, A. (2019). Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları:. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 293-321.
- Banaz, E. (2020). *Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış* (2. b.). (A. Z. Güven, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1996). Energy Depletion or Selective Disengagement? *Psychological Inquiry*, 7(1), 20-24.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Conetta. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Society for Research in Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barut, L. (2015). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi.Kahramanmaraş Sütü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş: Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, M. (2019). *Sınıf Yönetimi* (1. b.). (O. Sarıgöz, R. Tösten, & M. Baş, Dü) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi* (20. b.). Ankara: Anı.

- Başaran, Y. K. (2017). SOSYAL BİLİMLERDE ÖRNEKLEME KURAMI. *The Journal of Academic Social Science*, 5(47), 480-495.
- Baygöl, S. (2020). Küreselleşme ve Teknoloji Üzerine Bir Değerlendirme. *ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE)*, 6(13), 395 – 411.
- Bayraktar, H. V., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İzÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127 .
- Bayraktar, H. V., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127.
- Bektaş, Ö. Ş. (2022). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi.Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi.Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bıkmaz, F. H. (2020). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (5. b.). (Y. Kuzgun, & D. Deryakulu, Dü) Ankara: Nobel.
- Bilgiç, H. S. (2011). Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların)Öz Yeterlilikleri.Yüksek Lisans Tezi.Selçuk Üniversitesi. Konya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilici, S. (2015). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Etkileşimli Tahta ve Diğer Öğretim Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlemsel Model. *folklor / edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Bland, J. M., Altman, D. G., (1997). Cronbach's Alpha. *British Medical Journal*, 314, 572.
- Borg, W. R., Langer, P., & Wilson, J. (1975). Teacher Classroom Management Skills and Pupil Behavior. *The Journal of Experimental Education*, 44(2), 52-58.
- Bozbaş, Y. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi. İstanbul : Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (28. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E., & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195 - 219.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini* (3. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi İle İlgili Tespitler Değerlendirmeler ve Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 173-182.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy:The Case of Lesson Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (3. b.). (A. Aypay, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık .
- Cin, A., & Yelken, T. Y. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 12(65), 741-755.
- Clara, A., & Solarte, S. (2019). Classroom Management and Novice Language Teachers: Friend or Foe? *How*, 26(1), 177-199.
- Coetzee, S., Niekerk, E. V., & Wydeman, J. (2015). *An Educator's Guide to Effective Classroom Management*. Van Schaik Publishers.
- Copelan, W. D. (1987). Classroom Management and Student Teachers' Cognitive Abilities: A Relationship. *American Educational Research Journal*, 24(2), 219-236.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nicel, Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. b.). (S. B. Demir, Dü.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Curacı, U. T. (2022). Eğitimde Teknolojinin Kullanımı. *Kamu Yönetim ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 166-174.
- Çakır, R., & Oktay, S. (2013). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 35-54.
- Çalık, T. (2004). *Sınıf Yönetimi* (6. b.). (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çalık, T. (2021). *Sınıf Yönetimi* (1. b.). (T. Çalık, & M. M. Arslan, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, S., & Selçuk, G. S. (2010). Fizik Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları:Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akadmeik Başarının Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Çar, B. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Açısından İncelenmesi.Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, A. (2019). Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi:Sakarya İli Örneği.Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, N. A. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi* (2. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig*(44), 123-142.
- Danday, B. A. (2019). Active vs. Passive Microteaching Lesson Study: Effects on Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(6), 181-200.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007, Aralık). Ana Dili Öğretimi Olarak Türkçenin Öğretimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 178.
- Demir, S., & Özdi, B. G. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretmen Sanatı* (7. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim Sözlüğü Dictionary of Education* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, E. (2017). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama düzeyleri İle Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DePietro, P. (2013). Web 2.0 And New Education. *Transforming Education With New Media: Participatory Pedagogy, Interactive Learning*, 435, 1-8.
- Derbedek, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği). Yüksek Lisans. Pamukkale Üniversitesi. Denizli: Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Derer, N. B. (2018). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Bilişötesi Farkındalıklarına ve Öz yeterlik İnançlarına Etkisi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütlüimam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2. Basım). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*(48), 1-12.

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*(48), 1-12.
- Dinçel, B. K., & Savur, H. (2019). *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri* (1. b.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Doğan, Ö. (2010). *Teknoloji Yönetimi* (1. b.). (F. O. Çelikçapa, & S. Y. Kaygusuz, Dü) Bursa: Dora Yayınları.
- Doğan, T. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları İle Duygusal Zeka Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolapçioğlu, S. (2020). Düşünen Sınıf Materyallerinin (DSM) PISA Okuma Becerileri Üzerinde Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 196-210.
- Driel, S. v., Crasborn, F., Wolff, C. E., Brand-Gruwel, S., & Jarodzka, H. (2021). Exploring preservice, beginning and experienced teachers' noticing of classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*(106), 1-13.
- Durmuş, G. Y., & Demirtaş, H. (2009). Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 121- 138.
- Düzgün, O. (2016). Ortaokulda Görev YAPmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, C. (2018). Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği).Yüksek Lisans Tezi.Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, C., & Çoruk, A. (2019). Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 1-24.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58 .
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F., & Öztürk, N. (2012). Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Elgit, B. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Çukurova Üniversitesi. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdem, A. T. (2020). Çalışanların Öz Yeterlilik Algılarının İş Yaşam Kalitelerine Etkisinde İş Güvencesizliği Algılarının Düzenleyici Rolü: VAKF Üniversitesi Örneği. *Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 167-184.
- Erdem, Y., & Kinkır, S. (2022). Öğretmenlerin Öğretime Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 165-175.
- Erden, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. İzmir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (2018). *Sınıf Yönetimi* (4. b.). Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir: Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Erdoğan, A., & Gülbahar, B. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 1-19.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(36), 01-16.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ergün, T. A. (2021). Öğretmenlerin Empati Yeterlilikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Hendek Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, H. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (2. b.). (E. Cabı, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, M. (2020). *Türk Eğitim Sistem Farklı Ülkelerle Karşılaştırılmalı* (1. b.). (A. Arseven, & İ. Arseven, Dü) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, M., & Gürgeç, L. (2021). Eğitim Teknolojileri ile İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1-16.
- Esen, G. (2012). Mersin: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Favre, D. E. (2017). The Effects Of A Three-Ste Instructional. Doktora Tezi. The Pennsylvania State University. College of Education.
- Fettahioğlu, P., Matyar, F., & Ekici, G. (Kış/2015). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançları ile Tutumlarının Öğrenme Stillerine Göre Analizi. *Millî Eğitim*(205), 125-149.
- Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, 5, 1-11.

- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gökalp, M., & Gönülal, E. (2017). Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Değişim ve Yeni Paradigmalar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 43-50.
- Gökkyer, N., & Bakcak, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri: Elazığ İli Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98.
- Gökkyer, N., & Cirit, D. K. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 135-151.
- Göleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: AlliancaPublishers.
- Gülay, E. (2012). Meslek Yüksek Okullarında Türk Dili Dersinin Etkililiğinin Arttırılmasına Yönelik Bir Aksiyon Araştırması.Yüksek Lisans Tezi.Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, E., & Durukan, E. (2012). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin Türk Dili Dersi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Aksiyon Araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 38-50.
- Gülbahar, B., & Doğan, T. (2021). Examining The Relationship Between Classroom Management Skills And Emotional Intelligence Characteristics Of Turkish Teachers. *International Academic Social Resources Journal*, 6(31), 1671-1682.
- Güler, M. P., & Irmak, B. (2018). Fen Eğitiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2473-2496.
- Gün, Ö., Şeşen, B. A., Akbulut, C., Dindar, A. Ç., & Molu, Z. (2021). Fen Bilimleri ve İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ile Öz-Yeterlik Kaynaklarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 47-69.
- Güneri, B., & Arslan, A. (2018). Öz Yeterlik İnanç Kaynaklarını Belirleme Ölçeğinin Ortaöğretim Öğrencilerine Uyarlanması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*(6), 256-268.
- Güneş, A. M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *Doktora Tezi* . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 290-311.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim*, 10(1), 94-113 .
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (9. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, H. (2016). *Sınıf Yönetimi* (1 b.). Ankara: Eyuder Yayınları.

- Güngör, S. K., & Dertli, G. (2021). Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Teknolojisi Üzerine Yapılmış Çalışmaların Analizi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 795-830.
- Gürçay, D. (2015). Preservice physics teacher's beliefs regarding classroom management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2430 – 2435 .
- Güven, A. Z. (2020). *Türkçe Eğitime Genel Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Haley-Mize, S., & Walker, D. (2014). The Effect of Instructional Methodology on Preservice Educators' Technological, Pedagogical and Content Knowledge. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20.
- Handrianto, C., Rasool, S., Rahman, M. A., Musta'in, & Ilhami, A. (2021). Teacher2 Self-Efficacy And Classroom Management In Community Learning Centre (CLC) Sarawak. *SPEKTRUM Jurnal Pendidikan Luar Sekolah (PLS)* , 9(2), 154-163.
- Haston, W. (2018). In-Service Music Teachers' Self-Perceived Sources of Pedagogical Content Knowledge. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 217, 45-66.
- <https://www.oecd.org/pisa/>. (2018). www.oecd.org. adresinden alındı
- İçli, G. (2001). Eğitim, İstihdam ve Teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 65-71.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, C., & Bayraktar, C. (2009). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- İşman, A. (2014). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3), 9-40.
- Joharmawana, R., Ibnu, S., Munzil, & Fajarohd, F. (2021). Perception Profile of Content Knowledge and Technological Pedagogy of Chemistry Teachers and the Quality of Their Implementation in the Development of RPP and Chemistry Learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(9), 1061-1069.
- Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors Influencing Preservice Teachers' Intention to Use Technology: TPACK, Teacher Self-efficacy, and Technology Acceptance Model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 1-14.
- Karakuş, İ., & Karakuş, S. (2017). Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37.
- Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliklerin ve Öğretmen Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5, 15 – 30.

- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim-. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk Dili Dersi ve Türkçe Konusundaki Tutumlar. *Turkish Studies*, 8(1), 1881-1898.
- Kaşçı, T. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Manisa: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katrancı, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 774-797.
- Kaya, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. S. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 19(1), 185-204.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y., Yenice, E., Ataman, E., Şahin, S., & Nacar, N. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 298-319.
- Kaymak, E. (2021). Öğretmenlerin Teknoloji Uyumuna Yönelik Öz Yeterlik Düzeyinin İncelenmesi (Sakarya İli Örneği).Yüksek Lisans Tezi.Sakarya Üniversitesi. Sakarya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelekçi, H., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007.
- Kesgin, E. (2006). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi . Denizli: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kibici, V. B. (2022). Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Genel Öz-Yeterlikleri ve Müzik Öğretimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 6(1), 64-76.
- Kiray, S. A. (2016). Development of a TPACK Self-Efficacy Scale for Preservice Science Teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 527-541.
- Kırmızı, F. S., & İşçi, C. (2021). *Dijital Dönüşümde Türkçe Öğretimi* (1. b.). (F. S. Kırmızı, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction:Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., & Klassen, J. R. (2018). Self-efficacy Beliefs of Medical Students: A Critical Review. *Perspectives On Medical Education*, 7(2), 76-82. doi:<https://doi.org/10.1007/s40037-018-0411-3>

- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2. Baskı). Guilford Press.
- Kocaman, A. (2018). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçoğlu, A. M. (2013). İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği).Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul : Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development Of Technological Pedagogical Content Knowledge. *J. Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *The Journal of Education*, 193(3), 13-19.
- Koh, S. E. (2008). Leadership and Management Skills. doctoral thesis.Claremont Graduate University. California: Graduate Faculty of Education.
- Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ. (2020). *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretme* (23. b.). (B. Yeşilyaprak, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Korucuk, B. (2021). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörlerin Dematel Yöntemi İle Ölçülmesi: Giresun İli Sınıf Öğretmenleri Üzerine Bir Uygulama. *Ahi Evran Akademi*, 2(1), 23-31.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. (2013). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı ile İlgili Türkiye Kaynaklı Dergilerde Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Lange, C. J. (2010). Teacher Education and Educational Technology. *Educational Technology Publications*, 50(3), 60-61.
- Liddell, T. (2019). Exploring The Association Between Principals Perceived as Servant Leaders And Teacher efficacy.doctoral thesis.Texas Wesleyan University. The Faculty of the School of Education.
- 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 Education and Technology*, 22(3), 325-336.
- 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 Education and Technology*, 22(3), 325-336.

- McDonald, E. A. (2019). The Relationship Between Teacher Self-efficacy and The Use of Technology in a High School Classroom. doctoral thesis. Trevecca Nazarene University. Nashville.
- McLeod, J. (2003). *Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- McNair, V., & Galanoulis, D. (2002). Information and Communications Technology in Teacher Education: can a reflective portfolio enhance reflective practice? *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(2), 181-196.
- MEB. (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara.
- Millen, R. A. (2015). Closing the Gap Between Technological and Best Practice Innovations: Teachers' Perceived Technological Pedagogical Content Knowledge and Self-Efficacy Towards Differentiated Instruction. doctoral thesis. Johnson & Wales University. Providence.
- Mireles-Rios, R., & Becchio, J. A. (2018). The Evaluation Process, Administrator Feedback, and Teacher Self-Efficacy. *Journal of School Leadership*, 28(4), 462-487.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moralı, G. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Kullanımına Yönelik Kuramsal Bir Çalışma. *Turkophone*, 1(1), 41-50.
- Niess, M. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
- Nunnally, J.C., Bernstein, I.H. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Ocak, G., Ocak, İ., & Kalender, D. K. (2017). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Odabaş, E., & İlğan, A. (2019). Etkileşimli Tahta Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 57-90.
- Oğraş, R. (2015). Pedagogik Web Tabanlı Türkçe Öğretim Üzerine Çağdaş Yaklaşımlar ve Uygulamalar. *Ayrıntı Dergisi*, 3(25), 58-65.
- Okçu, V., & Epçaçan, C. (2013). Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 43(200), 68-86.
- Okutan, M., & Kahveci, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Oppermann, E., & Lazarides, R. (2021). Elementary school teachers' self-efficacy, student-perceived support. *Teaching and Teacher Education*, 103, 1-12.

- Önkaş, N. A. (2010). Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 1(2).
- Özbaş, S. (2014). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Biyoloji Öz- Yeterlik Algıları. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 56-63.
- Özdal, H., & Güneyli, A. (2020). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Eğitimi* (1. b.). (C. Aslan, & G. Çalışkan, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Dil Öğretimi Özel Sayısı Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XLVII(379-380), 18-30.
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(8), 336-349.
- Özdemir, İ. E. (2017). *Sınıf Yönetimi* (3. b.). (M. Ç. Özdemir, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M., & Özdemir, O. (2019). *Öğretim Teknolojileri* (1. b.). (T. Y. Yelken, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 277-306.
- Özdemir, S., & Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 2(5), 221-230.
- Özerbaş, M. A. (2020). *Öğretim Teknolojileri* (1. b.). (M. A. Özerbaş, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özkul, A. E., & Girginer, N. (2014). Uzaktan Eğitimde Teknoloji ve Etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3), 107-117.
- Özkul, R. (2021). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkilerin Analizi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya: Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Özkurt, M. F., & Keçici, S. E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 286-302.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *American Educational Research Association*, 66(4), 543-578.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171 - 179.
- Pamuk, S., Ülken, A., & Diler, N. Ş. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretimde Teknoloji Kullanım Yeterliliklerinin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Kuramsal Perspektifinden İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.

- Pehlivan, M. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Kaynakları ve Sonucuna İlişkin Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara: Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58.
- Phan, N. T., & Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 52, 73-82.
- Pitler, H., Hubbell, E. R., Kuhn, M., & Malenoski, K. (2012). *Using Technology With Classroom Instruction That Works*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4 b.). Pearson Education Limited.
- Sağlam, H. (2018). Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, S., Certel, Z., Varol, R., & Bahadır, Z. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Saraçoğlu, S., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), (265-283).
- Sarı, A. A., Bilici, S. C., Baran, E., & Özbay, U. (2016). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri İle İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Say, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. (3. Baskı). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behavior. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları. *Akademik Bilişim* (s. 403-410). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu* (s. 204-217). Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Semerci, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi . İstanbul: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Semerçi, D., & Balat, G. U. (2018). Okul Öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., & Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 167-184.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Spence, D. D. (2021). A Qualitative Descriptive Study of Elementary School Teachers' Description of Experiential Learning in Classroom Management Training .Doctor of Education.Grand Canyon University . Arizona .
- Süzer, B. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Öz-yeterlik Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:Tokat İli Örneği.Yüksek LisansTezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A., Çiftçi, B., & Başbayrak, M. (2020). Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114 .
- Şahin, B. (2019). Türkçe Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları.Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi. Kars: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E., & Şahin, A. (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. b.). (A. Kırkkılıç, & H. Akyol, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 6(2), 284-304.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 585-603.
- Şeref, İ., & Çinpolat, E. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri ile Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1051-1065.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, Ö., & Yazar, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Entegrasyon Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi:Türkiye Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 744-765.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Taş, M. (2017). Tarih Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonuna İlişkin Algı ve Görüşlerinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Ankara Üniversitesi. Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, S., & Uğurlu, M. (2019). Dil Eğitiminde Teknoloji ve Sosyal Medya Etkisi. *Gece Akademi*, 1-13.
- Taşkaya, S. M. (2020). *Sınıf Yönetimi* (2. b.). (B. Dilmaç, & H. Ekşi, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, R. (1990) Interpretation of the Correlation Coefficient: A Basic Review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, 6, 35-39.
- Teker, Ş. B. (2019). Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlilikleri ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA)Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir: Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*(155-156).
- Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Anadolu Üniversitesi. Eskişehir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (2021). *Eğitim Sosyolojisi* (22. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task For The Teachers. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 4(2), 11-18.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türk Bilimi Araştırmaları*(27), 655 - 677.
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*(17), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248 .
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy:Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunçer, M. (2014). The relationship between teacher efficacy and technological pedagogical content knowledge within the scope of efl pre-service teachers.Yüksek Lisans. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. (2020). *Sınıf Yönetimi* (17. b.). (M. Ş. Selahattin Turan, Dü.) Pegem Akademi.
- Turgut, T. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri:Karabük İli Örneği.Yüksek Lisans Tezi.Karabük Üniversitesi. Karabük: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutkun, Ö. F. (2019). *Sınıf Yönetimi*. (Z. Kaya, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcu, G. P. (2019). Farklı Branş Öğretmenleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması. Gaziantep : Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Türk, Ö. (2008). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türker, M. S. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 271-292.
- Türker, P. M., & Pala, F. K. (2020). *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2020* (1. b.). (F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman, Dü) Ankara: Pegem Akdemi.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf Yönetimi* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğretme -Öğrenme Sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreci ve Engelleriyle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 164-178.
- Usta, B. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve Hizmet İçi Eğitim Durumlarının İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul : Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyduran, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünver, M. M. (2004). Türkiye'de Bir Devlet Üniversitesindeki İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Belirleyicilik ve Öz-Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma.Yüksek Lisans Tezi.Bilkent Üniversitesi. Ankara: İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 1-16.
- Vural, H. (2007). Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi Üzerine. *Türk Dili Dergisi*(669), 496-503.
- Walker, R. X. (2017). Assessing Teachers' Technological, Pedagogical, and Content Knowledge in Elementary Schools.doctoral thesis.Wilmington University. Wilmington.
- Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring The Use Of Blogs As Learning Spaces In The Higher Education Sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Yalap, H., & Yılmaz, A. (2017). Türkçe Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD)*, 1(1), 13-24.
- Yaman, H., & Erdoğan, Y. (2007). İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 237-249.
- Yaman, H., Demirtaş, T., & Aydemir, Z. İ. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterlilikleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1407-1419.
- Yavuz, D., & Kırbaşlar, F. G. (2017). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 369-387.

- Yaylacı, H. S., & Yaylacı, F. (1999). Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 209-219.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe Öğretiminde ve Temel Dil Becerilerinin Kazanımında Dijital Teknoloji Uygulamalarının Yeri ve Önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 612-623.
- Yelken, T. Y. (2021). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (15. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yenen, E. T. (2018). Öğretmenlerin Öğretim Sürecindeki Öz Yeterliklerinin ve Sınıf Ortamına Yansımalarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenen, E. T., & Dursun, F. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri ve Sınıf Ortamına Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 607-627.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yıldırım, D., & Uludağ, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyleri (İstanbul Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 319-342.
- Yılmaz, D. (2014). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Belirlenmesi:Çoklu Durum Çalışması.Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E., Tomris, G., & Kurt, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.
- Yılmaz, İ. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M., & Üredi, L. (2020). İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 4723-4742.
- Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yurdakul, I. K., & Odabaşı, H. F. (2013). *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. b.). (I. K. Yurdakul, Dü.) Ankara : Anı Yayıncılık.
- Yurdakul, I. K., Odabaşı, H. F., Çoklar, K. K., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2014). Ulusal Standartlar Açısından Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretmen Yeterliklerinin Oluşturulması. *Elementary Education Online*, 13(4), 1185-1202.
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Peer Bullying in Classes According to Teachers' Classroom Management Profiles. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- Yürektürk, F. N., & Coşkun, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*(8), 986-1000.

Zararsız, N. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği),Yüksek Lisans Tezi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zengin, E. (2013). Moodle Uzaktan Eğitim Yönetim Sisteminin Çeviri Dersine Uygulaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 328-338.

Zuckerman, J. T. (2000). Student Science Teachers' Accounts of a Well-Remembered Event About Classroom Management. *Journal of Science Teacher Education*, 11(3), 243-250.



EKLER**EK A: Veri Toplama Araçları****Kişisel Bilgi Formu**

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2.Yaşınız: 21-30 () 31-40() 41-50 () 51 yaş ve üzeri ()
3.Mesleki Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15yıl () 16-20yıl () 21-25yıl () 26 ve üstü yıl ()
4.Eğitim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()

	TEKNOLOJİ KULLANIM ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğretim teknolojileri ile zor anlaşılan derslerin daha kolay anlaşılır hale geleceğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
2	Anlaşılması zor konuların öğretiminde öğretim teknolojilerinden faydalanırım.	()	()	()	()	()
3	Teknolojik materyallerin hitap ettiği duyu organı arttıkça daha başarılı olacağına inanırım.	()	()	()	()	()
4	Öğrenci motivasyonunu sağlamak amacıyla öğretim teknolojilerini kullanırım.	()	()	()	()	()

5	Öğrenci dikkatini çekmek amacıyla derse girişlerde teknolojik materyaller kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Öğretim teknolojilerini seçerken öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Eğitim öğretim sürecinde teknolojik materyal kullanımının öğrenci başarısını arttıracağını düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Dersin amaçlarına uygun öğretim teknolojisi ve materyalleri seçerim.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Derslerimde öğrencilerin düzeyine uygun teknolojik materyalleri kullanmaya özen gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Derslerimde öğretim teknolojilerini kullanmak için yaptığım hazırlıklar uzun zaman alır.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Derslerimde teknolojik materyalleri kullandığım zaman dersi zamanında bitirmekte zorlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Öğrencilerin düzeyine uygun olarak kullanacağım öğretim materyallerini okulda bulmak mümkündür.	☐	☐	☐	☐	☐
13	İhtiyaç duyduğum öğretim teknolojilerini kolaylıkla kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Tüm derslerimde mümkün olduğu kadar öğretim teknolojilerini kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğretim etkinliklerimde bilgisayar, projeksiyon, tablet gibi öğretim materyallerini kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Derslerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretime gereksinim duymam.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Teknolojiden faydalananarak çeşitli öğretim materyalleri geliştiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğretim etkinliklerimde eğitim yazılımları (morpa kampus, vitamin, vb.) kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Öğretim etkinliklerimde Microsoft Ofis programları (Word, Powerpoint vb.) kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Öğretim etkinliklerimde kullanacağım eğitim yazılımlarını kendim seçerim.	☐	☐	☐	☐	☐
21	İnternet kaynaklarından öğretim etkinliklerinde yararlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Öğrencilerin sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde internet kaynaklarından yararlanmaları için etkinlikler hazırlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Öğrencilerime teknoloji destekli etkinlikler yaptırırım.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde (Sınav, proje vb.) teknolojiden faydalanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Öğretimde kullanılabilecek yeni teknolojiler konusundaki yayınları izlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Öğretim teknolojileri konusunda kendimi geliştirmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Öğretim teknolojileri konusunda düzenli aralıklarla hizmet-içi eğitim almaya gereksinim vardır.	☐	☐	☐	☐	☐

	SINIF YÖNETİMİ BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Öğrenme-öğretme sürecinde demokratik davranışlar sergilerim.	()	()	()	()	()
2	Öğrencileri grup çalışmalarına sevk ederim.	()	()	()	()	()
3	Öğrencilerin güvenini kazanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
4	Öğrencilerin grup ile ya da bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve imkan sağlarım.	()	()	()	()	()
5	Öğrencilerin sosyal ve kültürel ihtiyaçları doğrultusunda ek öğretim etkinlikleri (Müze, tiyatro, gezi vb.) planlarım.	()	()	()	()	()
6	Tüm öğretim etkinliklerini planlar doğrultusunda yürütürüm.	()	()	()	()	()
7	Planlarımın güncel olmasına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
8	Sınıf ortamında sözel ya da sözel olmayan (beden dili, jestler-mimikler, göz teması vb.) iletişim dilini kullanırım.	()	()	()	()	()
9	Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alırım.	()	()	()	()	()
10	Öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.	()	()	()	()	()
11	Öğrencilerimle sınıf dışında da etkili iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerimle etkili iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
13	İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerini (görmezden gelme, göz teması, sözel uyarı vb.) kullanırım.	()	()	()	()	()
14	İstenmeyen davranışların önlenmesinde okuldaki diğer paydaşlarımla (öğretmen- idareciler) işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
15	Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte oluştururum.	()	()	()	()	()
16	Sınıf içinde uyulması gereken kuralları öğretirken öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlarım.	()	()	()	()	()
17	Sınıf kurallarının uygulanmasında adil davranırım.	()	()	()	()	()
18	İstenmeyen davranışların önlenmesinde, öğretmenlik otoritesinden önce etkileme yollarını denerim.	()	()	()	()	()
19	İstenilen davranışların sergilenme sıklığını arttırmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
20	Sınıf içinde pekiştireçleri (ödül ve ceza) ilkelerine uygun şekilde kullanırım.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilerde takım çalışması aracılığıyla grup ruhu oluştururum.	()	()	()	()	()
22	Öğrencileri zamanlarını etkili kullanma konusunda bilinçlendiririm.	()	()	()	()	()
23	Sınıfta geçecek zamanı etkinliklere göre planlarım.	()	()	()	()	()
24	Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştiririm.	()	()	()	()	()
25	Ders süresince geçen zamanı (ders amaçlarına uygun) verimli kullanırım.	()	()	()	()	()
26	Zamanı etkili kullanmak için öğretim materyallerini dersten önce hazırlarım.	()	()	()	()	()

27	Dersin amaçlarına uygun öğretim materyalleri kullanırım.	()	()	()	()	()
28	Öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler düzenlerim.	()	()	()	()	()
29	Öğrenci etkinliklerinde (bireysel, grup veya gruplar arası) düzenleyici bir rol oynarım.	()	()	()	()	()
30	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, yetenek, seviye vb. özelliklerine uygun gruplar oluştururum.	()	()	()	()	()
31	Ders konularını güncel yaşama bağlarım.	()	()	()	()	()
32	Etkinliklerin yönetiminde kontrol becerisine sahibim.	()	()	()	()	()
33	Sınıf içerisinde öğretimin amacına uygun oturma düzenleri (u düzeni, küme düzeni, vb.) hazırlarım.	()	()	()	()	()
34	Sınıfın fiziksel ortamını (ısı, ışık, havalandırma, vb.) öğretime uygun şekilde hazırlarım.	()	()	()	()	()
35	Öğrenme-öğretme sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.	()	()	()	()	()
36	Okul ve çevresinde bulunan öğretim olanaklarını etkili şekilde kullanırım.	()	()	()	()	()
37	Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlarım.	()	()	()	()	()
38	Öğrencilerin dikkatlerini öğretim etkinliği üzerinde toparlarım.	()	()	()	()	()
39	Öğretim etkinlikleri sonunda (her ders, konu ve tema) öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendiririm.	()	()	()	()	()
40	Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarını değerlendiririm.	()	()	()	()	()
41	Değerlendirme sonucunda öğrencilerime geri bildirim veririm.	()	()	()	()	()
42	Eğitim ve öğretim sürecine uygun değerlendirme yöntemlerini kullanırım.	()	()	()	()	()
43	Ölçme ve değerlendirme sürecini objektif bir şekilde uygulayım.	()	()	()	()	()

	ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	()	()	()	()	()
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	()	()	()	()	()
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	()	()	()	()	()
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	()	()	()	()	()
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	()	()	()	()	()
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	()	()	()	()	()
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	()	()	()	()	()

19	Birkaç problemlı öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	()	()	()	()	()
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	()	()	()	()	()
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	()	()	()	()	()
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	()	()	()	()	()
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	()	()	()	()	()

