T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Feyza ÇAKIR

ŞANLIURFA-2023

T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Feyza ÇAKIR

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA-2023

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Mehmet Emin USTA danışmanlığında, Feyza ÇAKIR'ın hazırladığı **"**Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**"** konulu bu çalışma 19/06/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

☐ Oybirliğiyle / ☐ Oy çokluğu ile

İmza

Danışman	Doç. Dr. Mehmet Emin USTA	…….
Üye	Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	…….
Üye	Doç. Dr. Ramazan ATASOY	……..

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Enstitü Müdürü

Bu çalışma: HÜBAP Tarafından Desteklenmiştir.

Proje No : 21147

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖĞRENCİNİN	
Öğrenci No	205234006
Adı / Soyadı	Feyza ÇAKIR
Anabilim Dalı/Programı	Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı / Tezli Yüksek Lisans
Tez Konusu	Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 166 sayfalık kısmına ilişkin, 18/06/2023 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı %27'dir. Ayrıca tez çalışması hiçbir blok kopyalama içermemektedir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
2- Kaynakça dâhil
3- Alıntılar dâhil
4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini ve Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez çalışması Orijinallik Raporu alınması ve kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

18/06/2023
Feyza ÇAKIR
Hazırlayan Öğrenci

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 18/06/2023

……
Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Danışman

ÖZET

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÇAKIR, Feyza

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Haziran, 2023, 141 Sayfa

Teknoloji, eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini zenginleştirmek ve eğitimin kalitesini artırmak için kullanılabilir. Teknolojinin eğitim ortamlarında doğru şekilde yer alması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim sürecinden daha fazla faydalanmalarını sağlayacaktır. Ancak bu entegrasyonun sağlanması için öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştiren bir yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlik, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışma, Şanlıurfa ilinde görev yapan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf Yönetimi (SY) düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma karma model araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutu için 229 ortaöğretim İngilizce öğretmenine TPAB ölçeği ve SY ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin TPAB ve SY düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu bölüm, çalıştığı okul türü, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almaması durumu ve sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 28 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TPAB ve SY düzeylerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca TPAB ve SY arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin TPAB düzeylerinde cinsiyet, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu ve sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin SY

düzeylerinin ise yaş ve teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ise 10 ortaöğretim İngilizce öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nitel veriler TPAB ve SY ile ilgili 6 tema (teknolojinin kullanım alanları, güçlükler, kolaylıklar, öğrenciye etkiler, sınıf yönetimini etkileyen değişkenler ve TPAB ile SY ilişkisi) üzerine katılımcı görüşleri ile birlikte ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularında bu temalar, temalara ait kodlar ve tekrarlanma sıklıkları tablolar halinde verilmiştir. Katılımcıların eğitim öğretim süreçlerinde teknolojiyi en çok dinleme etkinlikleri ve derse hazırlık amacıyla kullandıkları, teknolojiye erişim ve internet bağlantısı konusunda ise sıklıkla sıkıntı yaşadıkları araştırmanın sonuçlarındandır. Ayrıca nicel sonuçlara paralel olarak nitel sonuçlarda da TPAB ve SY arasında olumlu bir ilişki olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada son olarak TPAB ve SY arasındaki ilişkinin önemi vurgulanmış, ilgili alana yönelik uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenleri, Sınıf Yönetimi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Teknopedagoji, TPAB.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF SECONDARY EDUCATION ENGLISH TEACHERS

ÇAKIR, Feyza

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Mehmet Emin USTA

June, 2023, 141 Pages

Technology can be used in educational settings to support student learning, enrich teachers' teaching methods, and improve the quality of education. The correct inclusion of technology in educational environments will enable both teachers and students to benefit more from the education process. However, in order to achieve this integration, teachers must have a competence that integrates technology, pedagogy and field knowledge. This competency is called Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). This study aims to investigate the relationship between the Technological Pedagogical Content Knowledge and Classroom Management (CM) levels of secondary school English teachers working in Sanliurfa. The study was carried out in accordance with the mixed model research design. For the quantitative dimension of the study, the TPACK scale and CM scale were applied to 229 secondary school English teachers. It was also examined whether the TPACK and CM levels of the teachers differed significantly according to variables such as gender, age, seniority, the department they graduated from, the type of school they worked at, whether they received any additional training on technology and whether they received additional training on classroom management. SPSS 28 software was used in the analysis of quantitative data. As a result of the research, it was determined that the TPACK and CM levels of the teachers were very high. In addition, a positive moderate significant correlation was found between TPACK and CM. Significant differences were found in the TPACK levels of the teachers according to the variables of gender, whether they

received an additional education on technology and whether they received an additional education on classroom management. It has been concluded that the CM levels of the teachers differ according to the variables of age and whether they have received an additional education related to technology. For the qualitative dimension of the research, a semi-structured interview form was applied to 10 secondary school English teachers. Qualitative data were discussed together with participant views on 6 themes related to TPACK and CM (uses of technology, difficulties, conveniences, effects on students, variables affecting classroom management, and the relationship between TPACK and CM). In the findings of the research, these themes, the codes of the themes and the frequency of their recurrence are given in tables. It is one of the results of the research that the participants mostly use technology for listening activities and preparation for the lesson, and they often have difficulties in accessing technology and internet connection. In addition, in parallel with the quantitative results, it was concluded that there may be a positive relationship between TPACK and CM in qualitative results. Finally, the importance of the relationship between TPACK and CM was emphasized in the study, and suggestions were presented for practitioners and researchers in the related field.

Keywords: Classroom Management, Secondary Education English Teachers, Technological Pedagogical Content Knowledge, Technopedagogy, TPACK.

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	II
ORİJİNALLİK RAPORU VE BEYAN FORMU	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XII
TABLOLAR LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
EKLER LİSTESİ	XVII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	10
1.4. VARSAYIMLAR	11
1.5. SINIRLILIKLAR	11
1.6. TANIMLAR	11

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TPAB MODELİ VE YAPISI 13

2.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Öğeleri 16

2.2. SINIF YÖNETİMİ 20

2.2.1. Sınıf Yönetimi Modelleri 22

2.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları 24

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 26

2.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 26

2.3.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 37

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 38

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 41

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 42

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 42

3.4.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 42

3.4.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği 43

3.4.4. İngilizce Öğretmenlerinin TPAB ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 43

3.5. VERİ ANALİZİ 44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI VE YORUMLAR 48

4.1.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi 48

4.1.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin İncelenmesi 49

4.1.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 50

4.1.3.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi 50

4.1.3.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi 52

4.1.3.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi 53

4.1.3.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi 55

4.1.3.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi 57

4.1.3.6. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 60

4.1.3.7. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 62

4.1.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 64

4.1.4.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi 64

4.1.4.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi 65

4.1.4.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi 67

4.1.4.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi 69

4.1.4.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi 71

4.1.4.6. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alıp Almaması Durumuna Göre İncelenmesi 74

4.1.4.7. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 76

4.1.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 78

4.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARI VE YORUMLAR 84

4.2.1. Teknoloji Kullanımı 85

4.2.2. Güçlükler 89

4.2.3. Kolaylıklar 93

4.2.4. Öğrenciye Etki 96

4.2.5. Değişkenler 100

4.2.6. İlişki 103

SONUÇLAR VE ÖNERİLER 107

KAYNAKÇA 129

EKLER

KISALTMALAR

AB	Alan Bilgisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
PAB	Pedagojik Alan Bilgisi
PB	Pedagoji Bilgisi
SY	Sınıf Yönetimi
TAB	Teknolojik Alan Bilgisi
TB	Teknoloji Bilgisi
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TPB	Teknolojik Pedagoji Bilgisi
TPİB	Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri Örneği 16
Tablo 2: Araştırmanın Nicel Boyutu Katılımcılarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları 39
Tablo 3: Araştırmanın Nitel Boyutu Katılımcılarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları 40
Tablo 4: Ölçeklere ve Boyutlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları 45
Tablo 5: Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimi Ortalama Puanları İçin Değerlendirme Ölçütleri 46
Tablo 6: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeyleri 48
Tablo 7: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeyleri 49
Tablo 8: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB'ı ile Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi 50
Tablo 9: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi 51
Tablo 10: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi 52
Tablo 11: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi 54
Tablo 12: Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB'ı ile Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puanlarının Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi 56
Tablo 13: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi 57
Tablo 14: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB, Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puan Ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri 58

Tablo 15: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB, Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puan Ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları 59
Tablo 16: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Alan Bilgisi Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması 60
Tablo 17: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puanlarının Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 61
Tablo 18: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 62
Tablo 19: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 63
Tablo 20: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi 64
Tablo 21: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Soru Sorma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi Göre İncelenmesi 65
Tablo 22: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi, Fiziksel koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesi 66
Tablo 23: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi 67
Tablo 24: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması 68
Tablo 25: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Puanlarının Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi 70

Tablo 26: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler Puan ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri 71
Tablo 27: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler Puan Ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları 72
Tablo 28: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Soru Sorma Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması 73
Tablo 29: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum Puanlarının Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 74
Tablo 30: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 75
Tablo 31: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi 76
Tablo 32: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Düzeyleri Arasındaki İlişki (N=229) 78
Tablo 33: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri 86
Tablo 34: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri 90
Tablo 35: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımının Sağladığı Kolaylıklara İlişkin Görüşleri 93
Tablo 36: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımının Öğrenciye Etkilerine İlişkin Görüşleri 97
Tablo 37: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri 100
Tablo 38: Öğretmenlerin TPAB ve SY İlişkisine İlişkin Görüşleri 103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Pedagojik Alan Bilgisi 14
Şekil 2: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli 15
Şekil 3: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğeleri 17
Şekil 4: TPAB ve Sınıf Yönetimine İlişkin Temalar 85
Şekil 5: Teknoloji Kullanımı Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları 89
Şekil 6: Güçlükler Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları 92
Şekil 7: Kolaylıklar Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları 95
Şekil 8: Öğrenciye Etki Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları 99
Şekil 9: Değişkenler Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları 102
Şekil 10: İlişki Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları 104
Şekil 11: "TPAB ve Sınıf Yönetimi" ne İlişkin Temalar ve Kodlar 105

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Anket Uygulama İzni ek s.1
Ek-2: Etik Kurul Onayı ek s.2
Ek-3: Kişisel Bilgiler Formu ek s.3
Ek-4: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği ek s.4
Ek-5: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ek s.7
Ek-6: İngilizce Öğretmenlerinin TPAB ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ek s.8

GİRİŞ

Teknolojinin, 21. yüzyılda hayatın her alanında etkisi ve önemi oldukça büyüktür. Teknoloji sayesinde insanlar bilgiye daha kolay ulaşabilir, iletişim kurabilir, sağlık, eğitim, ulaşım gibi alanlarda yaşam kalitelerini arttırabilirler. Teknoloji aynı zamanda sanat, kültür, spor gibi etkinliklere de katkı sağlar. Kısaca teknoloji insanlığın gelişimine ve uygarlığa hizmet eder.

Hayatın diğer her alanlarında olduğu gibi teknoloji eğitimde de büyük bir rol oynamaktadır. Teknoloji sayesinde öğrenciler, öğretmenler ve eğitimciler bilgiye daha kolay ve hızlı ulaşabilmekte, farklı kaynaklardan yararlanabilmekte, özgün ve yaratıcı çalışmalar yapabilmekte ve kendilerini sürekli geliştirebilmektedirler. İnternet üzerinden çevrimiçi eğitimler alarak istedikleri konuda sertifika kazanabilir, akıllı tahtalar kullanarak dersleri daha etkili ve verimli hale getirebilir, eğitim teknolojileri uygulamaları ile öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir ve zenginleştirebilirler. Teknolojinin eğitimdeki önemi sadece bilgiye erişim değil, aynı zamanda eğitimin kalitesini ve yönelimini de belirlemesidir. Teknoloji ile birlikte eğitim sistemi de sürekli değişmekte ve gelişmekte, yeni beceriler ve yetkinlikler kazandırmakta ve iş dünyasının ihtiyaçlarına uyum sağlamaktadır. Bu nedenle, teknolojinin eğitimdeki yeri hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok büyük bir öneme sahiptir. Teknolojinin eğitime etkisi, doğru ve bilinçli bir şekilde kullanıldığında çok büyük avantajlar sağlamaktadır. Ancak teknolojinin eğitimdeki amacı, sadece araç olmak değil, aynı zamanda amaç olmaktır. Yani teknoloji, sadece bilgi aktarmak için değil, bilgi üretmek için de kullanılmalıdır. Bu sebeple bilgi iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu, öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek ve eğitimde kaliteyi artırmak için önemli bir fırsattır. Ancak bu fırsatın değerlendirilebilmesi için eğitimde teknoloji kullanımının planlı, sistematik ve pedagojik temellere dayalı olması gerekir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığına sahip olmaları, teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerine uygun şekilde entegre etmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri beklenir. Eğitimde teknoloji entegrasyonu, sadece teknoloji araçlarının kullanımını değil, aynı zamanda teknolojinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü de kapsar. Bu nedenle, eğitimde teknoloji entegrasyonu,

öğretmenlerin pedagojik inançları, tutumları, becerileri ve stratejileri ile yakından ilişkilidir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), Mishra ve Koehler'in (2006) ortaya koyduğu bir teknoloji entegrasyon modelidir. Öğretmenlerin alanlarına uygun teknolojiyi pedagojik bilgileriyle birlikte etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayan bir kavramdır. TPAB, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek ve dersleri daha ilgi çekici ve öğrenci merkezli hale getirmek için önemlidir. TPAB, altı boyuttan oluşur: Alan Bilgisi (AB), Teknolojik Bilgi (TB), Pedagojik Bilgi (PB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Pedagojik Alan Bilgisi (PAB). Bu boyutlar, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bilgilerini, teknolojiyi nasıl kullanacaklarını, öğrencilerin ihtiyaçlarına nasıl cevap vereceklerini ve bunları bir araya getirerek nasıl uyumlu bir öğretim tasarımı oluşturacaklarını gösterir. TPAB, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan ve eğitimde teknolojinin entegrasyonunu kolaylaştıran bir çerçevedir. Bu çerçeve, eğitim ve etkili sınıf yönetimi ile birleştiğinde, öğretim stratejilerinde değişikliklere ve ardından öğrencinin öğrenmesinde olumlu değişikliklere yol açabilir (Newman, Coyle ve McKenna, 2015).

Teknoloji ve sınıf yönetimi ilişkisi, eğitimde kaliteyi artırmak için önemli bir konudur. Teknoloji, öğrencilerin ilgisini çekmek, öğrenme sürecini zenginleştirmek, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları sağlamak ve öğrencilerin iş birliği yapmasını kolaylaştırmak gibi pek çok avantaj sunmaktadır. Ancak teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak için sınıf yönetimi becerilerine de ihtiyaç vardır. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıftaki öğrenme ortamını düzenlemesi, öğrencilerin davranışlarını yönlendirmesi ve öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirmesi gibi pek çok süreci kapsamaktadır. Teknoloji ve sınıf yönetimi arasında uyumlu bir ilişki kurmak için öğretmenlerin, teknolojiye hâkim olması, teknolojiyi öğrenme hedefleriyle uyumlu olarak seçmesi, teknoloji kullanımı için kurallar ve beklentiler belirlemesi ve teknolojiyle ilgili sorunlara çözüm bulması gerekmektedir. Diğer bir deyişle teknoloji ve sınıf yönetimi arasında uyumlu bir ilişki kurmak, eğitimin kalitesini ve başarısını artırmak için önemlidir.

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim kavramı yıllar içerisinde birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Dewey'e göre eğitim "Deneyimlerin sürekli yapılandırıldığı bir yaşam süreci" iken; Thompson eğitimi "Davranış, düşünce ve tutum alışkanlıklarında kalıcı bir değişikliğin meydana gelmesi ile görülen çevrenin birey üzerindeki etkisidir." şeklinde açıklamıştır (Rather, 2007 akt. Kumral, 2019, s. 4). Ertürk'e (1972, s.12) göre ise "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir.". Öncesinde vurgulanan ifadelerden yola çıkılarak eğitim; bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini ve uyumunu destekleyen, onu kültürleyerek sosyalleştiren bir süreç olarak değerlendirilebilir (Ural, 2014). Böylelikle, eğitimin yalnızca bireylerin kendi yaşamları için değil aynı zamanda içinde yaşadıkları toplum açısından da oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bugün ise, eğitim işe koşulmadan bilgi çağının gerektirdiği bir toplumu oluşturmak mümkün değildir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, s. 43).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) bilgiyi arama, düzenleme, depolama, geliştirme ve sorun çözme alanlarında yoğun bir şekilde kullanılması, eğitim kurumlarına teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirme görevini yüklemiştir. Bu sebeple değişimin en çok eğitim kurumlarının yapı ve işlevine tesir ettiği ifade edilebilir (Kurt, 2013, s. 3). Küreselleşme ile birlikte ülkelerin sınırları ortadan kalmış nitelikli insan gücünün serbest dolaşımı başlamıştır. Bu durum özellikle yükseköğretim kurumlarını dünya standartlarında mezunlar verme konusunda zorlar hale getirmektedir (Turan ve Çolakoğlu, 2008, s. 106).

Bilgi toplumunu yetiştirecek olmaları gerçeği, günümüz öğretmenlerinin sorumluluklarını ve önemini arttırmaktadır. Çağın gerektirdiği niteliklere sahip, teknolojiyi kullanabilen bireylerinin yetiştirilmesi öğretmen yeterlikleri konusunun önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, değişen öğretmen rollerine uygun eğitim vermeli, çağın gerektirdiği niteliklere sahip öğretmenler

yetiştirmek için gerekli çabayı sarf etmelidir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, s. 44; Kurt, 2013, s. 3).

Türkiye'de öğretmen yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) belirlenmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), 43. maddesinde öğretmenliği bir "ihtisas mesleği" olarak tanımlamakta ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığını ifade etmektedir. Kanunun 45. maddesi ise bu alanlarda hedeflenen niteliklerin MEB tarafından belirleneceğini belirtmektedir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve MEB yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar üzerinden ortak bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çalışma neticesinde oluşturulan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" 6 temel ve 31 alt yeterlik ile 233 performans göstergesini kapsamaktadır. Bu temel yeterlikler;

- Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğrenme ve öğretme süreci
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi olarak ifade edilmektedir.

Belirtilen yeterlikler 2006 senesinde genel yeterlikler olarak 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Ancak bir süre sonra yeterliklerin öğretmenlikteki alanlar için ayrı ayrı belirlenmemiş olması sebebiyle listede güncelleme çalışması yapılmış ve yeterlik listesi tüm branşları kapsayacak bütünsel bir duruma getirilmiştir. Bu yeni düzenleme ile "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"; "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" şeklinde 3 alan ve bu alanlar altındaki toplam 11 yeterlikten oluşmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerini ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere iki başlık altında yayınlamıştır. İngilizce öğretmeni özel alan yeterliklerinin, yalnızca ilköğretim özel alan yeterlikleri altında yer aldığı görülmektedir. İngilizce öğretmenliği için üniversitelerin lisans programlarının ilköğretim ya da ortaöğretim şeklinde ayrılmamış olması bunun sebebi olarak düşünülebilir. Türkiye'de farklı

kademelerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri üniversitelerden aynı yeterliklerle mezun olmaktadır. Bu sebeple tez çalışması ortaöğretim öğretmenlerini içerse de bu bölümde ilköğretim özel alan yeterlikleri başlığındaki İngilizce öğretmeni yeterlikleri ele alınacaktır.

İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri, beş genel yeterlik alanı altında toplanmaktadır. Yeterlik alanları kapsamında 25 özel alan yeterliği ve bu yeterliklere ait A1, A2 ve A3 düzeyinde yeterlik göstergeleri bulunmaktadır. İngilizce öğretmenliği yeterlik alanları ve kapsadıkları yeterlikler aşağıdaki gibidir (MEB, 2017):

a) İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme

1. İngilizce öğretimine uygun plan yapabilme
2. İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme
3. İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme
4. İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme

b) Dil becerilerini geliştirme

1. Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardım edebilme
2. Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme
3. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme
4. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
6. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
7. İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme

1. İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
2. İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme

3. Öğrencilerin dil gelişimini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme
4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme

d) Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma

1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme
2. Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum ve kuruluş ve kişiler ile iş birliği yapabilme
3. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme
4. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme
5. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme
6. Toplumsal liderlik yapabilme

e) İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama

1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme
2. İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme,
3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme
4. Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme

Geçmişte öğretmen yeterlikleri konusuna bakıldığında, öğretmenin öncelikle iyi bir alan bilgisine sahip olması vurgusu dikkat çekmektedir. Shulman (1986, s. 9) alan bilgisi ve genel pedagojik bilgilerin öğretmenler için gerekli olmasına karşın, öğretmen yeterliklerini kapsamak konusunda yetersiz kaldıklarını ileri sürmüştür. Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgiyi eşzamanlı olarak işe koşmaları ve öğretilecek konuya uygun öğretim yöntemlerini seçebilmeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Mishra ve Koehler, Shulman'a katılmakla birlikte o yıllardan bu yana değişen şeyin teknoloji kavramı olduğunu belirtmişlerdir. Teknoloji artık sadece bilgisayarlardan ibaret değildir ve öğretmenlerin bu sayısız teknolojik imkânı sınıf ortamına nasıl uyarlayacağını bilmeleri gerekmektedir (2006, s. 1023). Böylelikle Mishra ve Koehler "Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi ve Pedagoji

Bilgisi"ni tek bir çerçevede sunarak "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli"ni literatüre kazandırmışlardır.

Ülkemizde hedeflenen İngilizce öğretmeni özel alan yeterliklerine bakıldığında teknoloji bilgisi ile ilgili yalnızca ilk yeterlik alanı olan İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme kapsamındaki "İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme" yeterliği olduğu görülmektedir. Öte yandan İngilizce öğretmenliği lisans programlarının ders içeriklerine bakıldığında da benzer şekilde I. yarıyıldaki Bilişim Teknolojileri ve III. Yarıyıldaki Öğretim Teknolojileri dersi dışında teknoloji alanı ile ilgili zorunlu bir ders olmadığı görülmektedir (YÖK, 2021). Alan eğitimi seçmeli derslerinden İngilizce Öğretiminde Materyal Tasarımı ve İngilizce Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar dersleri, teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirebilecek ders içerikleri olarak değerlendirilebilse de genel olarak Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarına bakıldığında bu nitelikten yoksun oldukları dikkat çekmektedir. Oysa öğretmen yetiştirme programlarında teknolojinin yer alması günümüzde eğitimde kaliteyi artırmak için vazgeçilmez bir unsurdur. Teknoloji, öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlar. Öğretmenler, teknolojiyi kullanarak öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir, farklı kaynaklara ulaşabilir, yaratıcı ve eleştirel düşünebilir, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmayı öğrendiklerinde, meslek hayatlarında öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilir, onların teknoloji okuryazarlığına katkıda bulunabilirler. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında teknolojinin önemi göz ardı edilmemeli, öğretmen adaylarının teknolojiye erişim ve kullanım olanakları artırılmalı, teknoloji entegrasyonu konusunda nitelikli eğitimler verilmelidir. Aksi takdirde, Türkiye'nin eğitimde küresel rekabet gücü azalacak ve öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamak zorlaşacaktır.

İngilizce öğretimi ve teknolojinin birleşmesi ise, günümüzde dil öğrenmenin en etkili ve verimli yollarından biridir. Teknoloji sayesinde, öğrenciler İngilizceyi kendi hızlarında, ilgi alanlarına göre ve istedikleri zaman ve yerde öğrenebilirler. Ayrıca, teknoloji öğrencilere çeşitli kaynaklara, materyallere ve etkileşimlere erişim sağlar. Örneğin, öğrenciler çevrimiçi kurslara, oyunlara, videolara, podcastlere, sosyal medyaya ve daha fazlasına katılabilirler. Bu şekilde, öğrenciler İngilizceyi sadece bir

ders olarak değil, bir yaşam becerisi olarak görürler. Teknolojinin İngilizce öğretimine katkısı inkâr edilemez. Ancak, elbette teknoloji tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin aynı zamanda nitelikli ve deneyimli öğretmenlerden rehberlik ve destek almaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyen, uygun teknolojik araçları seçen, öğrencileri motive eden ve geribildirim veren kişiler olmalıdır. Öğretmenlerin rolü teknolojiyle değişmez, ancak dönüşür. Bu nedenle, İngilizce öğretimi ve teknolojinin birleşmesi, hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalıdır.

Öğrenme ve öğretme süreçlerini etkileyen bir başka öğretmen yeterliği de sınıf yönetimi becerisidir. İngilizce öğretiminde sınıf yönetimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve öğrenme motivasyonlarını artırmaları için büyük bir rol oynamaktadır. Etkili sınıf yönetiminin, öğrencilerin İngilizceyi gerçekçi ve anlamlı bağlamlarda kullanmalarına olanak tanıyarak, dil öğrenimini kolaylaştırması ve zenginleştirmesi beklenir. Ayrıca, sınıf yönetimi, öğrencilerin özgüvenlerini, sorumluluklarını ve iş birliği becerilerini geliştirerek, onları yaşam boyu öğrenmeye hazırlayabilir. Bu nedenle, İngilizce öğretiminde sınıf yönetiminin önemi göz ardı edilmemelidir. Diğer yandan 21. yüzyılın öğretmenlerinin sınıfta teknolojinin yönetiminde de yetkin olması gerekmektedir. Sınıfta teknolojinin yönetimi, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde seçmeleri, kullanmaları, entegre etmeleri ve değerlendirmeleri anlamına gelir. Öğretmenler, sınıfta teknolojinin yönetimi için bir plan hazırlamalı, teknolojiyi öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olarak seçmeli, teknolojiyi öğrenme hedefleriyle uyumlu olarak kullanmalı, teknolojiyi öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıyla entegre etmeli ve teknolojinin öğrencilerin öğrenme sürecine ve sonuçlarına katkısını değerlendirmelidir. Öğretmenler, sınıfta teknolojinin yönetimi konusunda kendilerini sürekli geliştirmeli, yeni teknolojileri takip etmeli, meslektaşlarıyla işbirliği yapmalı ve en iyi uygulamaları paylaşmalıdır. Sınıfta teknolojinin yönetimi, eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak için bir fırsat olarak görülmelidir. Tüm bu bilgiler ile birlikte, literatürde sınıf yönetimi ve TPAB konusunda İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılmış çalışmaların kısıtlı olması da göz önünde bulundurularak, bu çalışmanın konusu İngilizce öğretmenlerinin TPAB ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" yeterlilikleri ve "Sınıf Yönetimi Beceri" düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri nedir?
3. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu bölüm, çalıştığı okul türü, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu ve sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu bölüm, çalıştığı okul türü, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu ve sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre değişiklik göstermekte midir?
5. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ve Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim İngilizce öğretmenleri teknoloji kullanımına eğitim öğretim süreçlerinde en sık hangi alanda başvurmaktadırlar?
2. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanımında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. Derslerde aktif olarak teknoloji kullanmanın ortaöğretim İngilizce öğretmenlerine sağladığı kolaylıklar nelerdir?
4. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerine göre, derslerde aktif olarak teknoloji kullanmak öğrencilere ne gibi kolaylıklar sağlar?
5. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerine göre, sınıf yönetimi en çok hangi değişkenlerden etkilenmektedir?
6. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerine göre TPAB kullanmanın sınıf yönetimine etkisi/ilişkisi var mıdır? Varsa bu etki nasıldır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Teknoloji ve bilim ile birlikte gelen yenilikler tüm dünyada ekonomiden siyasete, eğitimden sosyal hayata pek çok alanı etkilemeye devam etmektedir. Bu yoğun dönüşüm sürecinde ülkeler, uluslararası rekabette etkin olabilmek için mevcut sistemlerini elden geçirmek, güncellemek zaman zaman da tamamen kaldırıp yenisini benimsemek durumundadır. Nitelikli insan gücünün ülkelerin gelişmişlik düzeyine olan etkisine bakıldığında ise eğitim sistemlerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Birçok ülkenin toplumsal ve ekonomik olarak kalkınmasının arkasında başarılı eğitim sistemleri yatmaktadır. Bu durum kısıtlı doğal kaynakları ve çok genç nüfusu olan ülkeler için daha çok önemlidir. Dolayısıyla Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi için iyi bir eğitim sistemi ve bu sistemin temel ögesi olan öğretmenlerinin niteliği kilit rol oynamaktadır (Altan ve Özmusul, 2022, s. 25).Yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği niteliklere sahip bir nesil yetiştirmek için öğretim programlarının ve eğitim kurumlarının modernize edilmesi gerekmektedir. Ancak teknolojinin eğitime entegrasyonu yalnızca mevcut teknolojilerin sınıf ortamına getirilmesi anlamını taşımaz. Bu aynı zamanda yönetimsel, öğretimsel ve kurumsal açıdan tüm faktörlerin dikkate alınması gerektiği karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Tinio, 2003 akt. Kabakçı Yurdakul, 2011). Bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) okullara entegrasyonu; gerekli altyapı, öğretim programı ve öğretme-öğrenme ortamlarını da kapsayan süreçlerin tüm boyutlarında teknolojinin etkili ve verimli şekilde kullanılması anlamına gelir (Yalın, Karadeniz ve Şahin, 2007, s. 4036).

Alanyazında pek çok teknoloji entegrasyon modeli bulunmaktadır. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme sürecine entegrasyonuna ilişkin araştırmalarda en fazla faydalanılan modelin TPAB olduğu belirlenmiştir (Koçak Usluel, Özmen ve Çelen, 2015, s. 35).

Türkiye'deki okullarda, öğrenme-öğretme faaliyetleri büyük ölçüde sınıflarda gerçekleşmektedir. Sınıf yönetimi ise öğretmen ve öğrenci davranışlarını ilgilendiren değişkenlerin yanında öğretmen yeterlikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenmelerinin iyileşmesine yönelik stratejileri olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarısız olması kaçınılmazdır (Turan, 2019, s. 4). Bu bağlamda öğretmenlerin TPAB düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile

ilişkili olması beklenmektedir. Ancak Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve geliştirme çalışmaları, temel teknoloji bilgisi eğitimlerini içerdiği için TPAB modelindeki teknoloji bilgisi ile aynı işleve sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin TPAB becerisi ile sınıf yönetimi becerileri üzerine araştırmalar incelendiğinde; Ekici (2018) çalışmasında Çanakkale'de görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Literatürde TPAB üzerine çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın İngilizce öğretmenleri ve sınıf yönetimi becerileri ile birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu sebeple araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin ölçeklerde bulunan sorulara gerçeği yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan 229 ortaöğretim İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Çalışmada elde edilen veriler, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği, Sınıf Yönetimi ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Alan Bilgisi (AB): Öğretmenin, öğretilmesi ya da öğrenilmesi gereken konu hakkındaki bilgisi, kısaca "alan/içerik bilgisi" dir (Koehler ve Mishra, 2009, s. 63).

Pedagoji Bilgisi (PB): Pedagoji Bilgisi, öğrenme ve öğretme yolları ile alakalı bilgileri kapsamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1026).

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Pedagojik Alan Bilgisi, belli bir alanı öğretmek için gereken pedagoji bilgisidir. Pedagoji bilgisi ile özel bir alana ait içerik bilgisinin birleşmesi demektir (Shulman, 1987, s. 8).

Sınıf Yönetimi: Sınıf içi etkinlikleri, öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir (Turan, 2019, s. 3).

Teknoloji Bilgisi (TB): TPAB kapsamında teknoloji bilgisi, öğretmenin yeni teknolojileri öğrenebilme ve adapte edebilme becerisidir (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1028).

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Öğretmenin uzmanlık alanına ait konuları öğretmek için uygun olan teknolojilere karar verebilme bilgisidir (Koehler ve Mishra, 2009).

Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB): Öğretmenin, çeşitli teknolojilerin öğretme sürecinde nasıl kullanılabileceğini ve teknoloji kullanımının öğretmenin öğretme şeklini nasıl değiştirebileceğini anlayabilmesi demektir (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin, 2009, s. 125).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Belli bir konu içeriğine ait bilgiyi, öğretmek/sunmak/kolaylaştırmak için çeşitli teknolojileri kullanabilme bilgisi anlamına gelmektedir (Chai, Tsai ve Koh, 2013, s. 33).

Yeterlik: Bir işi etkili ve verimli şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017).

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

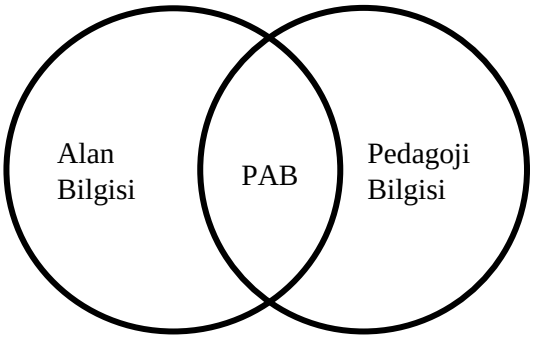
2.1. TPAB MODELİ VE YAPISI

Dijital teknolojiler 21.yy ile birlikte hayatın her alanında önemli değişiklikler meydana getirmektedir. "Nitelikli birey" özellikleri farklılaşmakta; bu özellikleri kazandıracak eğitim-öğretim sistemleri çok yönlü düzenlemelere ve hatta reformlara ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin merak edip araştıran, etkili tercihler yapabilen, iş birliğine açık, genel olarak "bilim okur-yazarı" bireyler olması için eğitim ortamlarının uygun teknolojilerle zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır (Kaya ve Yılayaz, 2013, s. 58). Prensky (2001) bilgisayar ve internetin olduğu bu yüzyıla doğan gençleri "dijital yerli"; daha önce dünyaya gelen büyüklerini ise "dijital göçebe" olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede günümüz öğrencileri dijital yerli ve öğretmenlerin büyük kısmı da dijital göçebe olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin teknoloji bilgileri bu açığı kapatması ve öğrenmeyi geliştirmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimleri konusu da önem kazanmaktadır. Teknoloji çağı öğretmenlerinin yeterliliklerinin teknolojiden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Mishra ve Koehler'in (2006) tasarladıkları, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeline göre, dijital çağ öğretmenlerinin bilgisi "alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisini" kapsamalıdır.

Teknolojik Pedagojik veya Teknopedagojik Alan Bilgisi Modeli, Shulman'ın (1986) ortaya koyduğu Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) yaklaşımına dayanmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006, s.1025). Önceleri öğretmen eğitimlerinde odak noktası, öğretmenin içeriğe hâkim olmasıyken, zaman içerisinde bu odak eğitim bilimlerine doğru kaymıştır. Bu kez de içerik bilgisi tamamen göz ardı edilerek öğretmenin "nasıl öğreteceğini bilmesi" üzerinde durulmaya başlanmıştır (Ball ve McDiarmid, 1990, s. 1). Oysa öğretmen bilgisi yalnızca alan bilgisi ya da pedagoji bilgisi olarak ele alınmamalıdır. Alan bilgisi öğretmenin zihnindeki bilginin miktarını ve organizasyonunu ifade ederken, pedagojik bilgi içerik bilgisinin ötesinde konunun öğretilmesi boyutunu ifade etmektedir. Alan bilgisi ile öğretmenin, bir şeyin ne olduğu, neden öyle olduğu, geçerliliğinin hangi şartlar altında sarsılabileceği gibi

gerçekleri bilmesi beklenmektedir. Diğer yandan bu gerçekleri öğretmenin "en etkili ve tek yolu" diye bir şey olmadığı için, öğretmenin aynı zamanda bilgiyi sunma konusunda da çok yönlü bir pedagoji donanımıma sahip olması gerekmektedir (Shulman, 1986, s. 9; 1987, s.8). Şekil 1'de görüldüğü gibi Alan Bilgisi (AB) ve Pedagojik Bilgi (PB) kaynaşık bir biçimde amaçlanmalıdır.

Şekil 1: Pedagojik Alan Bilgisi

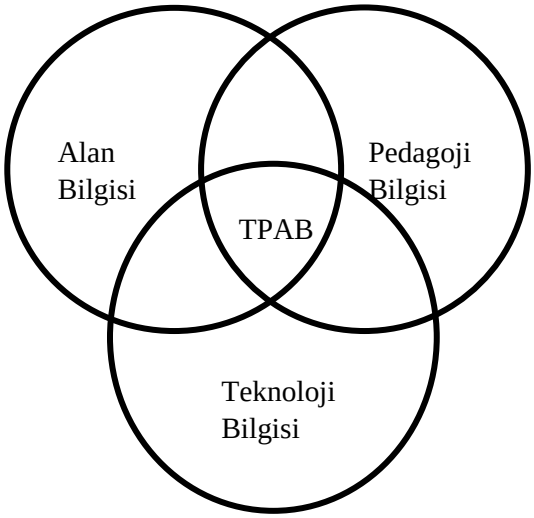


80li yıllarda ortaya atılan PAB önerisi, 2000li yıllara gelindiğinde öğretmenlik bilgisi bakımından sınırlı kalmaktadır. Teknoloji bu denli hızla gelişirken, eğitim ortamlarının ve öğretmen bilgisinin teknolojiden bağımsız olması mümkün görülmemektedir. Dijital çağın öğrencileri, önceki nesillerden farklı bir öğrenme ortamında; sadece izleyerek değil, yeni ve daha ulaşılabilir teknolojiler sayesinde yaparak yaşayarak öğrenmektedir (Niess ve Gillow-Wiles, 2017, s. 77). Bu durum bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğretim sürecinin tamamına dâhil edilmesini gerekli kılmaktadır. Teknolojinin emtegrasyonu ile ilgli alanyazında Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli (Roblyer, 2006), Sistematik BİT Entegrasyonu Modeli (Wang ve Woo, 2007), Sosyal Model (Wang, 2008), Geliştirilmiş Pierson Modeli (Woodbridge, 2004) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (Mishra ve Kohler, 2006) öne çıkmaktadır. Ancak bu noktada önemli olan öğretme-öğrenme sürecinde teknolojinin kullanılma yoğunluğundan ziyade, içeriğe uygun pedagojik yaklaşım ile teknolojinin harmanlanmasıdır. Yaptığı bu vurgudan dolayı Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli bu modeller arasında dikkat çekmektedir (Kurt, 2013, s. 9).

Mishra ve Koehler 2006 senesinde, Shulman'ın öğretmenlik bilgisi ve alan bilgisinin birlikte verilmesi gerektiğini savunan Pedagojik Alan Bilgisi tasarımına teknoloji bilgisini de eklemişlerdir. Araştırmacılar öğretim sürecinde salt teknoloji

kullanımının ya da tüm disiplinlerin ayrı ayrı verilmesinin yerine bileşik bir şekilde ele alınmasını savunmaktadırlar. Bu sebeple tasarıma Şekil 2'deki son halini vermişlerdir.

Şekil 2: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeli



Öğretmenlik meslek eğitimlerinde Teknoloji Bilgisi (TB) kapsamında öğretmenlere verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler daha çok alan bilgisi ve pedagojiden arınmış biçimdedirler. Teknoloji eğitimleriyle, öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi öğrenip sonrasında bu bilgileri diğer iki alanla sentezlemeleri hedeflenmektedir. Ancak öğretmenler bu adaptasyonu tek başlarına yapmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu sebeple öğretmen eğitimlerinin bu 3 öğeyi kaynaşık bir biçimde kapsamaları gerekmektedir (Öner, 2010, s. 27-28). TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegre etmek için hangi bilgilere sahip olması gerektiğini ve bu bilgiyi nasıl geliştirebileceklerini açıkça ortaya koyması bakımından yararlı bir çerçevedir (Schmidt vd., 2009, s. 125).

TPAB modeli diğer entegrasyon modellerinden farklı olarak teknolojinin öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmesinde genel olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerine odaklanmaktadır. 2011 yılında Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Çoklar, Kılıçer, Kurt ve Birinci, Türkiye'deki 9 üniversiteden 24 öğretim elemanı ile bir araya gelerek bir çalıştay gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada "Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri" geliştirilmek istenmiştir. Bu amaçla öncelikle teknopedagojik eğitime

ilişkin yeterlik alanları belirlenmiş, sonrasında bu yeterlik alanları kapsamında yeterlikler ve yeterlik göstergeleri oluşturulmuştur. Bu ögeler için bazı örnekler şu şekildedir (Kabakçı Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s. 58);

Tablo 1: Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri Örneği

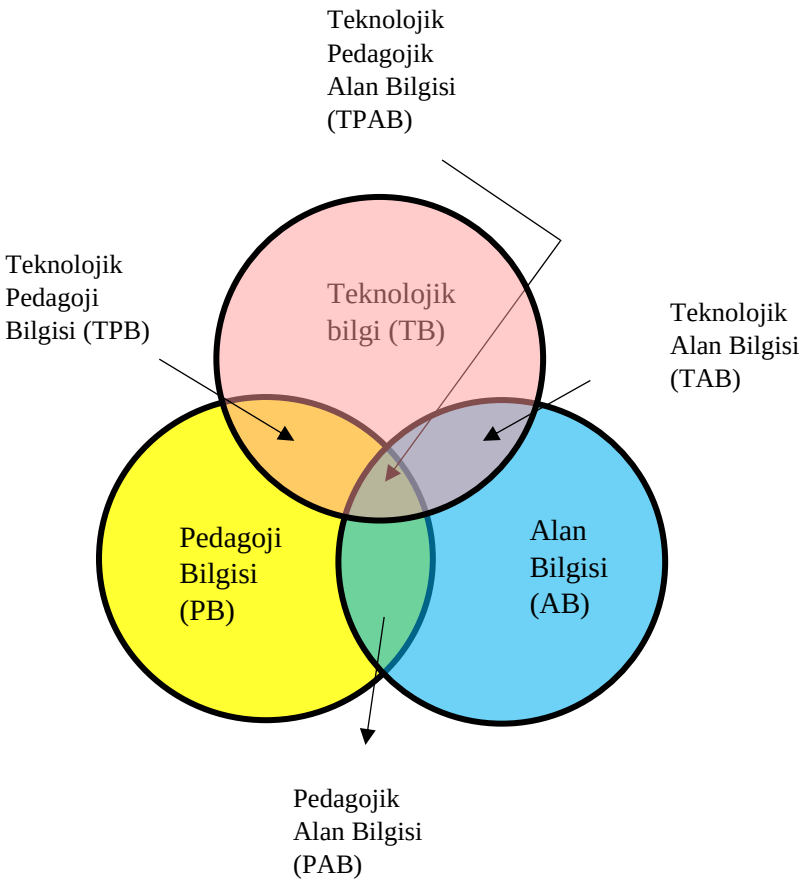
Yeterlik Alanı	**Yeterlik**	**Gösterge Örneği**
Öğretim sürecini tasarlama	Öğretim süreci öncesi var olan durumu analiz etme	Öğrenim sürecinde kullanılacak teknolojilere yönelik gereksinim analizi yapabilme
	Öğretim sürecinde kullanılacak ortam, etkinlik, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama	Gerçek yaşamla ilişkili etkinlikler hazırlamada teknoloji bilgisini işe koşabilme
	Öğretim durumlarının planlanması	Gerçek yaşamla ilişkili ders dışı etkinlikler (ödev, gözlem, söyleşi vb.) planlamada teknolojiyi kullanabilme

"Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri" toplam 6 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bunlar "öğretim sürecini tasarlama, öğretim sürecini yürütme, yeniliklere açık olma, etik konulara uyma, problem çözme ve alanda uzmanlaşma" olarak ifade edilmiştir. Tablo 1'de örneklendiği şekilde bu yeterlik alanlarına ait 20 yeterlik ve toplam 120 yeterlik göstergesi bulunmaktadır.

2.1.1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Öğeleri

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi bağlamında Teknolojik Bilgi, Pedagojik Bilgi ve Alan Bilgisi temel alan olarak ele alınmaktadır. Bu üç içerik kümesinin birbirleriyle olan kesişimlerinden ise ortaya Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) çıkmaktadır. TPAB'nin şemasının tüm öğeleri Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öğeleri



Alan Bilgisi (AB): Öğretmenin, öğretilmesi ya da öğrenilmesi gereken konu hakkındaki bilgisi "alan/içerik bilgisi" dir (Koehler ve Mishra, 2009, s. 63). Alan bilgisi, öğretmenin zihnindeki bilginin miktarını ve düzenini temsil eder. Ancak öğretmen öğrencilere sadece bir alanda kabul görmüş gerçekleri anlatabilmekle kalmamalıdır. Belli bir önermenin neden kabul gördüğünü, neden bilmeye değer olduğunu, disiplin içinde veya dışında diğer önermelerle nasıl bir bağlantısı olduğunu hem teoride hem de pratikte açıklayabilmelidir (Shulman, 1986: 9). Örneğin bir tarih öğretmeninin geçmişteki olaylar ve insanlar hakkında detaylı bilgiye sahip olması gerekir. Bununla birlikte tarihin ne olduğunu, tarihsel bilginin doğasını, geçmişi bilmenin ya da keşfetmenin ne anlama geldiğini anlaması da gerekmektedir (Ball ve McDiarmid, 1990, s. 3).

Pedagoji Bilgisi (PB): Türk Dil Kurumu'na (2021) göre pedagoji, "eğitim bilimi" anlamına gelmektedir. Pedagoji Bilgisi ise öğrenme ve öğretme yolları ile

alakalı bilgileri kapsamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1026). Öğretmenin, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamasında, sınıf yönetimi becerilerinde, ders planlaması ve öğrenci başarısını ölçme süreçlerinde pedagoji bilgisi etkili olmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009, s. 64). Pedagoji bilgisine dair birkaç gösterge şu şekilde sıralanabilir (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s.45):

- Hedef kitleye uygun öğretimi planlayabilme
- Bireysel farklılıklara göre öğretim yöntemini belirleyebilme
- Öğrencilerin ilgisini sınıf içi etkinliklere çekebilme
- Öğrenci başarısını ölçebilecek etkili ölçme araçları hazırlayabilme

Teknoloji Bilgisi (TB): Teknoloji ile ilgili genel bilgilerdir. Burada teknolojiden kasıt geleneksel teknolojilerden bilgisayar temelli teknolojilere kadar geniş bir çerçevedir (Kıray, Çelik ve Çolakoğlu, 2018, s. 255). Kâğıt, tahta, tebeşir gibi alışılagelmiş ve basit yapılı diye nitelendirilebilecek teknolojilerin yanında bilgisayarlar, işletim sistemleri, web tarayıcıları ve programlar gibi daha karmaşık ve modern teknolojiler de teknoloji bilgisi kapsamında ele alınabilir.

Teknoloji çok hızlı ve sürekli olarak gelişmektedir. Bu sebeple gelişen ve değişen bu teknolojileri öğrenme ve onlara uyum sağlama becerisi TB içerisinde önem kazanan bir beceridir. Özetle TPAB kapsamında teknoloji bilgisi, daha çok yeni teknolojileri öğrenebilme ve adapte edebilme becerisidir (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1028). İhtiyaç duyulan teknolojiyi belirleyebilme, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme, teknoloji kullanımında etik kurallara uyabilme gibi beceriler bu alan için örnek olarak gösterilebilir.

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Pedagojik Alan Bilgisi, belli bir alanı (örneğin fen) öğretmek için gereken pedagoji bilgisidir. Başka bir deyişle pedagoji bilgisiyle özel bir alana ait içerik bilgisinin birleşmesi demektir (Shulman, 1987, s. 8). PAB öğretme, öğrenme, müfredat, ölçme ve değerlendirme işlerini kapsamaktadır (Koehler ve Mishra, 2009, s. 64). Belli bir konuyu anlaşılır yapabilmek için kullanılan betimleme ve sunma yollarını ifade etmektedir (Shulman, 1986, s. 9). PAB, hangi öğretme yönteminin içeriğe uygun olacağının ve daha iyi bir öğrenme için içeriğe ait unsurların nasıl organize edilmesi gerektiğinin bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1027). Pedagojik Alan Bilgisini örneklemek gerekirse; İngilizce öğretmenlerinin

yalnızca İngilizceyi iyi bilmeleri ya da yalnızca öğretim yöntem tekniklerine hâkim olmaları yeterli olmamaktadır. Alandan ve pedagojiden faydalanarak, "İngilizceyi öğretebilme bilgisi" şeklinde yeni bir alan dikkat çekmektedir.

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Teknolojik Alan Bilgisi; bir konu için teknolojinin nasıl yeni sunum şekilleri sağlayabileceğine ilişkin öğretmen bilgisidir (Schmidt vd., 2009, s. 125). Koehler ve Mishra (2009) teknolojik alan bilgisini, öğretmenlerin alanlarına ait konuları öğretmek için uygun olan teknolojilere karar verebilme bilgisi olarak tanımlamaktadır. Teknolojiyi kullanarak öğretim yapılırken, hangi teknolojinin nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda dikkatli olmak gerekmektedir. Bir içeriği verirken etkili olan bazı teknolojiler başka bir konuda aynı etkiyi göstermeyebilir. Benzer şekilde bazı teknolojiler ders içerisinde kısa zaman içerisinde etkili olurken, diğerlerinin etkili olabilmesi için uzun süre kullanılması gerekebilir (Kiray, 2016, s. 529). Özetle TAB öğretmenlerin bir konunun öğretilmesine en uygun olan teknolojiyi seçme ve kullanma bilgisi ile hangi teknolojinin hangi konuyu nasıl şekillendireceğine dair bilgisine odaklanır (Kurt, 2013, s. 17).

Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB): Teknolojik Pedagoji Bilgisi; öğretmenin, çeşitli teknolojilerin öğretme sürecinde nasıl kullanılabileceğini ve teknoloji kullanımının öğretmenin öğretme şeklini nasıl değiştirebileceğini anlayabilmesi demektir (Schmidt vd. 2009, s. 125). Belli teknolojiler belli yöntemlerle kullanıldığında öğrenme ve öğretmenin ne yönde değişebileceği bilgisi, öğretmenin teknolojik pedagoji bilgisini oluşturmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009, s. 65). Teknolojik Pedagoji Bilgisi ile öğretmen, bir kazanım için pek çok teknolojik araç olduğunu bilerek uygun araca ve uygulama tekniklerine karar verebilir. Öte yandan öğretmen, eğitim yöntem tekniklerine hâkimdir ve teknolojik araçların kullanımında bu yöntemleri uygulayabilmektedir (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1028). TPB ile öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde teknolojiyi kullanırken ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilir, öğrencileriyle iletişiminde teknolojiden bir araç olarak faydalanabilir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, öğretmen bilgi modelinin merkezidir ve içeriğe özgü öğretim stratejilerini desteklemek için teknolojinin kullanımını ifade etmektedir (Graham, Burgoyne,

Cantrell, Smith, Clair ve Harris, 2009, s. 6). Öğretme-öğrenme sürecinde her öğretmene, her derse veya her öğretim yöntemine uyan tek bir teknolojik araç yoktur. Nitelikli öğretim, içeriğe uygun doğru yöntem ve sunumları geliştirmek için, teknoloji-içerik-pedagoji alanları arasındaki karmaşık ilişkileri anlamayı gerektirmektedir (Mishra ve Koehler, 2006, s. 1029). Kısaca öğretmenin, belli bir konu içeriğinin bilgisini öğretmek/sunmak/kolaylaştırmak için çeşitli teknolojileri kullanabilme bilgisi anlamına gelmektedir (Chai vd., 2013, s. 33).

Öte yandan TPAB teknolojinin basit bir şekilde öğretim sürecine ve içerik alanına dâhil edilmesinden daha fazlasını ifade etmektedir (Koehler ve Mishra, 2005). Burada amaç o gün var olan teknolojiyi satın alarak sınıf ortamına getirmek ve içeriği aktarırken o teknolojiyi sınıfta kullanmak değildir. TPAB modeli için içerik, pedagoji ve teknoloji bileşenleri arasındaki ilişki temel alınarak öğretim sürecinin tasarlanması ve yürütülmesi esastır. Teknoloji öğrenci için bilgiyi sorgulamaya teşvik eden, kendini değerlendirme imkânı tanıyan, sınıf içi ve dışında etkileşim sağlayan, öğretmene rehber görevi yükleyerek onu merkeze alan bir araç olarak bu sistemin her aşamasında bulunmaktadır (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007).

2.2. SINIF YÖNETİMİ

Sınıflar, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine topluca katıldıkları, özel olarak düzenlenmiş mekânlardır. Sınıf yönetimi ise etkili bir öğrenme ve eğitim ortamı için oldukça önemlidir (Turan, 2019). Öğretme, sadece öğrenme için gerekli olan koşulları belirleyerek gerçekleşmez. Asıl iş olması gereken koşulları sınıflara getirebilmektedir ve sınıf yönetimi bunun temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda etkili bir öğretmenlik, etkili bir sınıf yönetimini gerektirmektedir (Doyle, 1980, s. 32). Öğretmenlerin insani ve mesleki özellikleri olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler, bu meslek için gerekli yeterliklere (konu alanı ve mesleği ile ilgili) sahip oldukları ölçüde sınıf yönetiminde ve öğrencilerin öğrenmeleri konusunda başarılı olmaktadırlar (Turan, 2019, s. 4).

Evertsen ve Weinstein (2006, s. 4) sınıf yönetimini, öğretmenlerin hem akademik başarıyı hem de sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir ortam oluşturmak için attıkları adımlarla ilişkilendirmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi ile öğrencilerin

yalnızca anlamlı bir akademik öğrenme yaşayabilecekleri öğrenme ortamları değil aynı zamanda sosyal ve ahlaki gelişimlerini sağlamak da amaçlanmaktadır. Aslında öğretmenler öğrenci davranışlarını kontrol etme amacından ziyade yapıcı bir tutum içerisinde öğretme basamağını oluşturmak için, yönetimi kullanmaktadırlar (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003; akt. Strong, Tucker ve Hindman, 2004). Sınıf yönetimi, öğrencinin sosyal, duyusal ve akademik gelişimlerini amaçlayan, grup temelli bir eğitim sistemi oluşturmak ve sürdürmek ile ilgilidir. Ayrıca, istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyen, düzelten ya da yeniden yönlendiren uygulamaları da içinde barındırmaktadır (Emmer ve Sabornie, 2015, s. 8).

Sınıf yönetimi kavramına ilişkin bazı tanımlar şu şekildedir:

Doyle'ye (1980) göre sınıf yönetimi daha çok öğrencilerin yanlış davranışlarının ortadan kaldırılması ve sınıf içi disiplinin sağlanmasıdır. Bu sebeple sınıf yönetimini; sınıfta düzenle ilgili problemleri çözmek için öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikler olarak tanımlamaktadır.

Wragg'e göre sınıf yönetimi, öğretmenin iyi bir ürünü sınıfa sunmasından, öğrenciler arasındaki bir kavgayla başa çıkmasına kadar pek çok şeyi kapsar. Bunların sınıf üzerindeki etkileri ise bir öğretmenin sınıf yönetiminin etkililiğini ortaya koyması açısından önemlidir (Wragg, 1995, s.3).

Bauer'e göre sınıf yönetimi, içeriğe ait kazanımların ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla bir öğretmenin öğrencileri, mekânı, zamanı ve materyalleri organize etmek üzere yaptığı her şeydir (Bauer, 2001, s. 27). Bauer'in tanımında öğretmenin sınıftaki organizatörlük görevine yaptığı vurgu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetiminde öğretmenin hala merkezde olduğu söylenebilir.

Balay'a göre (2017, s. 3) ise sınıf yönetimi etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte öğrenciler için tasarlanmasıdır. Balay, kendisinden önceki tanımlara yeni bir boyut kazandırmaktadır. Sınıf yönetiminde etkinlikler öğrenci içindir ve öğrenci ile birlikte yapılması demokratik bir sınıf ortamına dikkat çekmektedir.

Romi, Lewis ve Roache (2017) sınıf yönetimini, öğretmenlerin gerektiği gibi davranış değişikliği meydana getirmek ve disiplin sorunlarını önlemek için, çeşitli araç

ve teknikler kullanarak eğitim-öğretim yapabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmak/sürdürmek için kullandıkları yaklaşımların ve süreçlerin birleşimi olarak tanımlar.

Turan (2019, s. 3) sınıf yönetimini, "sınıf içi etkinlikleri, öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme süreci" olarak tanımlamaktadır. Etkili bir sınıf yönetiminde, olumlu bir öğrenme ortamı vardır ve öğrenciler kendilerini diledikleri gibi anlatabilme ve potansiyellerini ortaya çıkarma imkânına sahiptirler.

2.2.1. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen öğrenci ilişkileri etkili bir sınıf yönetiminin temelini oluşturmaktadır ve sınıf yönetimi, yüksek öğrenci başarısını elde etmenin anahtarıdır. Bu sebeple bu ilişkiler şansa bırakılmamalı, belli stratejiler kullanılarak öğrenmeyi destekleyecek güçlü ilişkiler oluşturulmalıdır (Marzano ve Marzano, 2003). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri modeller genel olarak aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

Tepkisel model: Öğretmen merkezli bir yönetim modelidir. Sınıf içi ilişkiler tamamen öğretmen kontrolündedir ve öğretmenin tepkileri bireylere yöneliktir. Öğretmen kuralları amaç haline getirir ve kurallara koşulsuz uyulmasını bekler. İstenmeyen davranışların karşılığı ise ceza yöntemidir (Wolfgang, 2004; Hardin, 2003; akt. Şentürk, 2006, s. 587). Bu yönleriyle tepkisel modelin klasik bir sınıf yönetimi modeli olduğu ve sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve deneyimi az olan öğretmenler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Her şeye rağmen istenmeyen davranışlara karşı zaman zaman bu modele başvurmak gerekebilir bu durumda önemli olan öğretmenin tepkinin zamanını, yerini, süresini ve miktarını doğru ayarlayabilmesidir (Balay, 2017, s. 5).

Önlemsel/Önleyici model: Sınıfta meydana gelebilecek sorunlara önceden önlem alma prensibine dayanan sınıf yönetimi modelidir. Öğretmen olayların sonuçlarından çok nedenlerine yoğunlaşır ve tepkileri bireylerden çok olaylara yöneliktir (Babaoğlan ve Yıldırım, 2011, s. 1638). Bu sebeple eğer öğretmen sınıfını istenmeyen davranışlara imkân tanımayan sosyal bir sisteme dönüştürmeyi başarırsa, sonrasında tepkisel modele başvurmaya gerek kalmamış olur. Örneğin dönemin henüz

başında sınıf kurallarının belirlenmesi, dersin işleyişinin nasıl olması gerektiği gibi durumlar kararlaştırılıp açıkça ifade edilirse, ileriki zamanlarda bu durumlara dair problemli durumlarla karşılaşılma olasılığı azalmış olacaktır.

Gelişimsel model: Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim evreleri göz önünde bulundurularak sınıf içi planlamaların yapıldığı bir yönetim modelidir. Öğrenci başarısının ön koşulu öğrencilerin gelişimsel hazırlık durumlarıdır (Meriç, 2019, s.175). Sarıtaş (2005, s. 49-50) öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları bakımından gelişimsel modeli dört basamakta özetlemiştir. Birinci basamak on yaşa kadar olan öğrencileri kapsar ve bu basamakta öğrenciler nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Öğretmenler birinci basamakta öğrenci olmanın gereklerini kazandırırken sınıf yönetimine çokça emek ve zaman harcamak durumundadırlar. İkinci basamakta on-on iki yaş grubundaki öğrenciler sınıf düzenine uyum sağlamaya çalışırlar ve öğretmenlerini üzmek istemezler bu sebeple sınıf yönetimine verilen ağırlık ilk basamağa göre nispeten azdır. On iki- on beş yaş grubundaki öğrenciler üçüncü basamakta yer alırlar ve karmaşık duygularından dolayı kuralları sorgulama, kendilerini gösterme, güç gösterisi yapma ve öğretmeni zor durumda bırakma eğilimindedirler. Dördüncü basamak ise lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişim ve sosyalleşme hızlıdır. Öğrencilerin kimlikleri ve davranışları şekillenmeye başlar. Kendilerine yönelik sorgulamaları sebebiyle yönetim sorunları kısmen azalır. Öğretmenlerin tüm bu gelişim özelliklerini sınıf yönetimi açısından dikkate almaları gerekmektedir.

Bütünsel model: Bütünsel sınıf yönetimi modeli diğer sınıf yönetimi modellerinin sentezidir. Öğretmen gerekli gördüğü zamanlarda tepkisel, önlemsel ya da gelişimsel modellerden uygun olanı kullanır (Meriç, 2019, s. 175). Bu modelde öğretmenler sistematik davranmalıdırlar ve tepkisel modele dayanan davranışlar en az sıklıkla, önlemsel ve gelişimsel model temelli uygulamalar ise en yüksek oranda kullanılmalıdır (Martin, 2000; akt. Şentürk, 2006, s. 589). Öğretmenin derslerini günlük olarak planlaması, konu ve görevleri belirlemesi, yapılan faaliyetleri değerlendirmesi, öğrencileri çalışma konusunda motive etmesi, hem okuldaki hem de kendi sınıfındaki hareketliliği gözlemlemesi, bireysel çalışmalar ile grup çalışmalarına uygun etkinlikleri eşgüdümlü olarak planlaması bütünsel model uygulamalarına örnek olarak verilebilir (Balay, 2017, s. 11).

2.2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi dar bir çerçeveden ele alınamayacak kadar çok yönlüdür. Birbirleriyle etkileşim halinde olan birden fazla boyutu kapsamaktadır. Sınıf yönetiminin aşağıdaki boyutları temel boyutlar olarak ele alınabilir.

Fiziksel düzen yönetimi: Eğitim ortamlarının nasıl düzenlendiği sınıf içi etkinliklerin başarısını etkilemektedir. Duvar ve eşyaların renkleri, ısı, ışık, ses, sınıf içerisindeki tüm materyaller fiziksel ortamı oluşturan etmenler arasındadır. Öğretmen, sınıfın kaynaklarını dersin amaçlarına göre nasıl düzenleyeceği ve nasıl kullanacağını iyi bilmelidir (Gürsel, 2011, s. 6). Sınıf ortamındaki fiziksel değişkenler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini önemli ölçüde etkiler (Young, Green, Roehrich-Patrick, Joseph ve Gibson, 2003, s. 3). Örneğin sınıftaki öğrenci sayısı, dersi bozan davranışların ya da gürültünün az ya da çok olmasını, öğretmenin öğrencileriyle geçireceği bireysel etkileşim zamanının uzun ya da kısa olmasını belirler. Öte yandan öğrenciler rahatsız hissettiklerinde odaklanmaları olumsuz yönde etkileneceği için sınıfın fazla sıcak ya da fazla soğuk olması gibi durumlar göz önünde bulundurulmalıdır (Suleman ve Hussain, 2014, s. 74). Özetle sınıf yönetiminin nihai amacı öğrencinin başarılı olmasını sağlamaksa sınıfa ait tüm değişkenler öğretmen tarafından takip edilmelidir. Bu bağlamda sınıfın sosyal ve psikolojik değişkenleri kadar fiziksel değişkenleri de dikkate alınmalıdır (Akyol, 2021, s. 27).

Plan program yönetimi: Öğretim programlarının ve eğitim planlarının önceden yapılması ve uygulanması ile ilgili yönetim boyutudur. Ders planlarının hazırlanması, araç gereçlerin planlanması, öğretim yöntem tekniklerin belirlenmesi, plan program yönetimi kapsamındadır (Başar, 1999, s. 44). Okullarda öğrencilere kazandırılması istenen eğitsel davranışlara yönelik tüm faaliyetler eğitim planlarına göre tasarlanır. Amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri arasında iyi bir uyum sağlanmayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık gelmeyen, işlevsel ve esnek olmayan, uygulaması zor ve bilimsellikten uzak eğitim programları öğrencilere hedef davranışları kazandırmada yetersiz kalır. Ancak programda belirtilen amaçlara ulaşılması da öğretmenlerin kullanacakları yöntemlere bağlıdır. Zaman ve mekân fark etmeksizin geçerli, objektif ve öğrenilebilir, her öğretmen tarafından kullanılabilir ve bütün öğretim materyallerine uyum sağlayabilen yegâne

bir öğretim yöntemi yoktur. Öğretmenler, kendi öğrencilerinin düzeylerine ve özelliklerine göre, hedef davranışlara uygun hangi materyalleri ve yöntemleri hangi koşullarda ve nasıl kullanacaklarını önceden planlamak zorundadırlar (Sarıtaş, 2005, s. 71).

İlişki Yönetimi: Öğretmen, hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci ilişkilerinin ilgili ve destekleyici ilişkiler olmasını sağlamalıdır. Grup yönetim metotlarını kullanmalı, öğrencilerin sosyal becerilerini ve oto kontrol becerilerini geliştirmelidir (Emmer ve Sabornie, 2015, s. 388). Sosyal bir yapı olarak sınıftaki insanların birbirleriyle iletişim ve etkileşiminden o sınıfa özgü bir sınıf iklimi oluştuğu söylenebilir. Özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve iletişimin nasıl olduğu sınıftaki öğrenme iklimi hakkında bilgi verebilir. Öğretmenin, öğrencilerin rahat ve güvende hissedebilecekleri bir iletişim ortamı oluşturması önemlidir. Eleştirilmeden, yargılanmadan ve etiketlenmeden kişisel bütünlüklerinin korunduğu, hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla iletişim kurabildikleri bir sınıf ortamı öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunacaktır (Kavgacı, 2021, s. 222).

Davranış yönetimi: Öğrencilerin kurallara uygun davranabilmelerinin sağlanması, doğru davranışların ödüllendirilip istenmeyen davranışları düzeltmek için önlemlerin alınması kısaca sınıf ikliminin pozitif yapılandırılması işi davranış yönetimidir (Meriç, 2019, s. 178). Eğitimde sınıf yönetimi kavramı genel bir yanılgıyla disiplin-davranış yönetimi anlamında kullanılmaktadır. Aslında öğretmen davranış problemi söz konusu olduğunda sınıfı yönetmez; davranışı yönetir (Wong, Wong, Jondahl ve Ferguson, 2019, s. 8). Davranış yönetimi sadece istenmeyen davranışların değiştirilmesi olarak sınırlandırılmamalıdır. Aynı zamanda doğru davranışların devamlılığının sağlanması ve yanlış davranışın oluşmasına imkân tanımayacak bir sınıf ortamı oluşturulması da davranış yönetimi içerisinde ele alınmalıdır (Ataman, 2005, s. 188).

Zaman yönetimi: Ders süresinin tümü eğitsel amaçlara ait faaliyetlerle geçirilmelidir. Bunu sağlamanın yolu da zamanın iyi planlanması ve yönetilmesidir (Başar, 1999, s. 69). Zaman yönetimi sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından biri olarak ele alınmalıdır. Sınıfta zaman yönetimi dersten önceki ve ders anındaki zamana

yönetimi olarak iki aşamada gruplandırılabilir. İlk aşama plan ve hazırlık yapma, sınıf içi kuralları belirleyip öğrencilerle paylaşma ve ders araç gereçleri ile kaynakları hazırlama gibi işleri kapsamaktadır. İkinci aşama ise derse zamanında başlayıp vaktinden önce dersi bitirmeme, derse sorunsuz gelme, işlenecek konunun içeriği ve önemine dair bilgilendirme yapma, kesintisiz ders işleme, uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma gibi faaliyetleri içermektedir (Koşar, 2021, s. 154). Özetle sınıfta etkili bir zaman yönetimi için öğretmenin, zaman yönetimi yaklaşım ve tekniklerine hâkim olması ve ders içerisinde kendisini bekleyen zaman tuzaklarından önceden haberdar olup gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hasanah (2022) araştırmasında, İngilizce öğretmen adaylarının TPAB uygulamasına hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntem kullanılan çalışma Antasari İslam Üniversitesi İngilizce Eğitimi Bölümü öğrencilerini kapsamaktadır. Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Alan Bilgisi hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu, böylelikle İngilizce Öğretmen Adaylarının teknolojiyi öğrenmeye entegre etme becerisine sahip oldukları belirtilmektedir. Diğer yandan katılımcıların Alan Bilgisi alanı ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alanı puanlarının daha düşük bir ortalama değere sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Marashi ve Assgar'ın (2019) çalışmalarının amacı İngilizce öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi ile İngilizce öğrencilerinin kaygı ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Buna amaçla toplam 750 öğrenci ve onların 30 öğretmenine iki anket ve bir kontrol listesi uygulanmıştır (Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri (SILL), Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) ve Murdoch'un kontrol listesi). Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminin dil öğrenenlerin öğrenme stratejileri ile pozitif, kaygıları ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Böylelikle çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenleri öğrenme sürecinde daha fazla strateji kullanmaya teşvik

etmek ve aynı zamanda kaygılarını azaltmak için İngilizce öğretmenlerinin daha etkili sınıf yönetimi teknikleri kullanmaları gerektiğini ileri sürmektedir.

Marcelo ve Yot-Dominguez (2019) teknoloji bilgisinin pedagojik içerik bilgisine entegrasyou üzerine yaptıkları çalışmada; (1) Üniversite sınıflarında dijital teknolojilerin uygulanmasıyla üniversite öğretimi ne ölçüde değişti? Öğretmenler tarafından öğretim tasarımlarına hangi teknoloji tabanlı öğrenme etkinlikleri dâhil edilmiştir? (2) Fakülte, teknoloji temelli öğrenme etkinliklerini tasarlarken ve geliştirirken teknolojik bilginin pedagojik içerik bilgisine entegrasyonunu nasıl tanımlar? (3) Üniversite öğretmenlerine göre, öğrenme tasarımlarında dijital teknolojilerin kullanımını başka hangi faktörler (içsel veya dışsal) belirler? sorularına yanıt aramışlardır. İki farklı üniversitenin öğretmenlerine, üniversitelerde teknolojiyle öğretime yönelik bir envanter uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilk olarak; öğretmenler, teknolojileri içeriğe ve öğretmene odaklanan öğrenme etkinliklerini yürütmek için kullanmaktadırlar. Öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerine ise çekingen bir şekilde başvurulmaktadır. İkinci olarak, bu tür etkinliklerin uygulanma derecesi, öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile ilişkilidir. Son olarak, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde teknolojileri kullanmasını kolaylaştıran veya engelleyen faktörler olarak, öğretmenlerin bilgi ve inançları gibi içsel yönler ile öğretilen disiplin veya eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili üniversitenin kurumsal politikası gibi dışsal ve bağlamsal konular ifade edilmiştir.

Moltudal vd. (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki dijital yetkinliğini ve sınıf yönetimi deneyimlerini incelemektedir. Çalışma 2012'den 2013'e kadar Norveç'te yedi eyalette devam etmiştir. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın nicel verileri değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ortaya koyarken, nitel kısmı lise öğretmenlerinin mesleki dijital yeterliliği ve BİT'in yoğun olduğu sınıf ortamlarında sınıf yönetimi yetenekleri ile ilgili olarak bu ilişkilerin doğasını göstermektedir. Nitel kısım öğretmenlerin, okul sahiplerinin, okul liderlerinin ve öğrencilerin - öğretmenlerin profesyonel dijital yetkinlikleri ile sınıf yönetimi- arasındaki ilişkiyi nasıl algıladıklarını göstermektedir. Nicel kısım (N = 2579) öğretmenlerin bireysel mesleki dijital yeterliliğinin sınıf yönetimi yeteneklerini öngördüğünü gösteren istatistiksel regresyon analizleri sunmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin

profesyonel dijital yeterliliği ve sınıf yönetimi becerilerinin, teknoloji açısından zengin sınıf ortamlarında birbirine yakından bağlı olduğunu göstermektedir.

Macias (2018) çalışmasında yabancı dil eğitiminde sınıf yönetimi alanında yapılmış olan çalışmaları derlemiştir. Araştırmalar üç alanda toplanmıştır. Bunların ilkinde yabancı dil eğitiminin, sınıf yönetimini etkilemesi muhtemel olan özelliklerine odaklanılmıştır. İkinci alan, yabancı dil öğretmenlerinin uygulamalarında sıklıkla karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarına ışık tutarken üçüncü alan sınıf yönetiminin yabancı dil dersleri üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için farklı alternatiflere odaklanmaktadır. Araştırma sonuçları, özellikle sınıf yönetimi ile hedef dil kullanımı ve öğretim yöntemleri gibi yönler arasındaki ilişki hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Lailiyah (2017) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin, öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre edebilmelerine yönelik görüşlerini tespit etmek istemiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterliklerinin nasıl olduğu, teknolojik pedagojik alan bilgilerini nasıl kullandıkları ve TPAB uygulamaları ile teknoloji entegrasyon özyeterliklerinin ne derece ilişkili olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Veriler, yirmi üç İngilizce öğretmeninden toplanmış; nitel ve nicel olarak analiz edilmiştir. Çalışma, İngilizce öğretmenlerinin öğretimlerinde teknolojinin entegrasyonuna yönelik iyi bir öz-yeterliğe sahip olduklarını ve teknolojik pedagojik içerik bilgilerini iyi bir şekilde uygulayabildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin öğretimlerinde teknolojinin entegrasyonuna yönelik öz-yeterlikleri ile TPAB uygulamaları arasında olumlu bir uyum olduğunu göstermiştir.

Kazemi ve Soleimani (2016) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin davranış ve öğretim boyutlarında benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları ile belirgin olarak kullandıkları öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Bu amaçla araştırmacılar, bir davranış ve öğretim yöntemi ölçeği ile bir öğretme stili envanterini özel dil öğrenme merkezlerinde çalışan rastgele seçilmiş 103 İngilizce öğretmenine uygulamışlardır. Araştırmanın nicel aşamasını takiben, araştırma problemlerini daha derinlemesine anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme oturumları düzenlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, İranlı İngilizce öğretmenlerinin

müdahaleci veya kontrol edici sınıf yönetimi yaklaşımlarını (davranış ve öğretim yönetiminin her iki boyutunda) izlediklerini ve ağırlıklı olarak resmi otorite öğretim stilini kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların öğretim tarz(lar)ı hem davranış yönetimi hem de öğretim yönetimi ile önemli ölçüde ilişkilidir.

Aliakbari ve Heidarzadi'nin (2015) çalışmasının amacı İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerine ait inanışları ile sınıf yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, eğitim derecesi ve öğretim deneyimi gibi bireysel değişkenler açısından analiz etmeyi ortaya koymaktır. Veriler, davranış ve öğretim yönetimi ölçeği envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf yönetimi gözlem kontrol listesi aracılığıyla doğrudan sınıf gözlemi kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi boyutlarında etkileşimci yönelimi tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin inançları ile fiili uygulamaları arasındaki ilişki, kadınlardan önemli ölçüde farklı değildir. Daha az deneyimli öğretmenlerin inançları ile gerçek sınıf yönetimi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim düzeyindeki artışın, inançları ile fiili uygulamaları arasındaki tutarsızlığın azalmasına yol açtığı tespit edilmiştir.

İnce ve Horzum (2015) çalışmasında Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin TPAB özyeterlik algılarını ele almıştır. Araştırmaya katılan 65 Türkçe öğretmenine öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek üzere bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TPAB özyeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan katılımcıların AB ve TPAB alanlarındaki özyeterlik algılarının PAB özyeterlik algılarına göre anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu görülmüştür.

Lin, Tsai ve Chai (2013) çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) algılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Singapur'da toplam 222 hizmet öncesi ve hizmet içi fen öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar yedi alt boyuttan oluşan TPAB modelini doğrulamakta ve fen bilimleri öğretmenlerinin algıladıkları teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin diğer tüm TPAB faktörleriyle anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu makale ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB algıları ile öğretmenlik deneyimi, cinsiyet

ve yaş gibi demografik özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Bulgular, kadın fen öğretmenlerinin erkeklere göre pedagojik bilgide daha yüksek özgüven, teknolojik bilgide daha düşük özgüven algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca, kadın hizmet içi fen bilgisi öğretmenlerinin TB, TPB ve TAB algıları, yaşları ile anlamlı ve olumsuz bir ilişki içindedir.

Martin, Yin ve Mayyal (2006) çalışmasında şunları incelemek istemiştir: (1) sınıf yönetimi eğitiminin sınıf yönetimi stili üzerindeki etkisi; (2) deneyimsiz ve deneyimli öğretmenler arasında sınıf yönetimine yönelik tutum farklılıkları; ve (3) erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançları arasındaki farklılıklar. Araştırma kapsamında 163 katılımcıya envanter uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretimin yönetimi alt boyut puanlarında hem erkek ve kadın öğretmenler arasında; hem de deneyimsiz ve deneyimli öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca insan ilişkileri yönetimi alt boyut puanları açısından da deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler ile sınıf yönetimi eğitimi almış ve almamış öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Niess (2005) araştırmasında öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimini, teknolojiyi entegre edebilme durumları açısından ele almıştır. Çalışmada, öğretme ve öğrenmeyi teknoloji ile bütünleştiren çok boyutlu bir fen ve matematik öğretmeni hazırlama programı kullanılmıştır. Bir yıl boyunca devam eden programda, lisans mezunu 22 öğretmen adayının TPAB durumları incelenmiştir. Araştırmada beş örnek vaka ile teknoloji ile öğretim yapan öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini şekillendirmede yaşadıkları zorluklar ve başarılar tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna bakışı, TPAB'nin gelişiminin önemli bir yönü olarak ifade edilmiştir.

2.3.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Atan (2021) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin TPAB ve teknostres durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenleri TPAB'ın tüm boyutlarında yüksek düzeydeyken; katılımcıların teknostres deneyimleri düşük düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin TPAB ve teknostres düzeyleri arasında negatif yönlü korelasyon olduğu

görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizine göre sırasıyla TAB, PAB ve TPAB düzeyleri, öğretmenlerin teknostres düzeylerini yordamaktadır.

Çar (2021) araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerini sınıf yönetimi davranışları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında Ankara ilinde görev yapmakta olan 416 beden eğitimi ve spor öğretmenine "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" ile "Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği" uygulanmıştır. Katılımcıların TPAB alt boyutlarının tamamında yüksek puan aldığı ve sınıf yönetimi davranışlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada katılımcıların yaş, mezun olunan üniversitenin olduğu bölge, görev yaptığı ilçe ve gün içinde teknoloji kullanma süresi değişkenlerine göre TPAB düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Sınıf Yönetimi davranışlarını anlamlı şekilde farklılaştıran değişkenlerin ise cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversitenin olduğu bölge, spor branşı ve gün içinde teknoloji kullanma süresi olmuştur. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile Sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yamını (2021) öğretmenlerin TPAB seviyelerini etkileyen değişkenler üzerine yaptığı çalışmasında öncelikle İstanbul'da özel bir üniversitenin hazırlık okulunda çalışan 83 İngilizce öğretmeninin TPAB düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonrasında cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi, toplam ve çevrimiçi öğretim deneyimi, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumları ve çevrimiçi eğitime bakış açıları değişkenleri ile TPAB düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, genç öğretmenlerin de yaşlı öğretmenlere göre daha iyi düzeyde teknolojik bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Katılımcıların öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumları TPAB'larında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Ayrıca öğretmenlerden mesleki kıdemleri yüksek olanların AB ve PB boyutlarında daha iyi düzeyde oldukları görülmüştür.

Kurt Bulut (2020) İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, İstanbul ilinde görev yapan 104 hazırlık okulu öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretim yönetimi ve davranışsal yönetim alanlarında etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımını kullanırken,

insan yönetimi alanında müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür.

Kendirci (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istemiştir. İstanbul ilinde 450 sınıf öğretmenin katılımı ile elde edilen verilerle, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında orta seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgün'ün (2019) araştırmasının amacı teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarına etki eden faktörleri incelemektir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen bu çalışmaya 365 öğretmen katılmıştır. Araştırmada cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerinin, teknoloji destekli işlenen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Öte yandan teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançlar değişkeninin, teknoloji destekli işlenen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerindeki en önemli yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yarar (2019) çalışmasında İngilizce öğretim elemanlarının TPAB yeterliliklerini sınıf yönetimi profilleri açısından ele almıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmada 268 İngilizce öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın nicel bulgularına göre, TPAB ölçeğinde farkın en fazla olduğu boyut Teknolojik Bilgi alt boyutudur ve katılımcıların Pedagojik İçerik Bilgisi düzeyleri oldukça yüksektir. Sınıf Yönetimi Profilleri ölçeğinde ise farklılaşmanın en fazla olduğu alt boyut Otoriter Sınıf Yönetimi boyutuyken, katılımcıların Takdir Edilen ve Başı Boş Sınıf Yönetimi profil puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularına göre, demokratik ve samimi ortam, öğrenci merkezli etkinlikler ve hedefler sınıf yönetimi ile ilişkili psikolojik değişkenler olarak dikkat çekmektedir. Öğretim elemanları daha çok çevrim içi-dışı sınavlar, video, görsel araçlar ve dinleme materyalleri için teknolojiyi kullanmaktadırlar. Bununla birlikte katılımcıların sınıflarında teknolojiyi kullanırken karşılaştıkları sorunların başında teknolojik yetersizlikler ve teknik sorunlar gelmektedir.

Yıldırım (2019) İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerine çalışmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmada

İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasında orta dereceli pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, mezun oldukları fakülte, kıdem ve çalışmakta oldukları kademe değişkenlerine göre özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi beceri düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Bostan (2018) çalışmasında lise öğrencilerinin, derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin TPAB seviyelerine yönelik algılarını ele almıştır. Araştırmaya katılan 352 lise öğrencisinin mobil öğrenme araçlarını kabul düzeyleri ile öğretmenlerinin TPAB düzeylerine olan algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik olumlu ifadelerde bulunurken diğer bilgi türleri ile ilgili kararsız kalmışlardır. Çalışmada öğrencilerin TPAB'a yönelik algıları ile mobil öğrenme araçlarını kabul düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2018) yaptığı çalışmada farklı branşlardan öğretmen adaylarının, stajlarında gözlemledikleri öğretmenlerin FATİH Projesi uygulamalarını kullanma durumları ile bu gözlemlerin öğretmen adaylarının TPAB öz-yeterlik durumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 20 farklı ana bilim dalından öğretmen adaylarının FATİH Projesi uygulamalarına dair gözlemeleri, TPAB öz-yeterlik algılarını arttırmıştır.

Ekici (2018) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin öğretmenlerin demografik özelliklerine değişip değişmediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama yöntemi ile yürütülen araştırmanın örneklemini 341 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin TPAB düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermezken, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyet, yaş, okul türü, kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık görülmemiştir. Çalışmada

ayrıca öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özbakır (2018) çalışmasında lise öğretmenlerinin etkileşimli tahta ile ders yaptıkları sınıflarda sınıf yönetiminde yaşadıkları problemleri ele almıştır. Çalışmada bu sorunların sınıf yönetimine ait fiziksel düzen, plan program etkinlikleri, zaman yönetimi ve ilişki-davranış yönetimi boyutları ile ne düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, plan program etkinliklerinin yönetimi boyutu, zaman yönetimi boyutu ve ilişki-davranış yönetimi boyutu arasında kuvvetli ilişki vardır. Katılımcıların cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre sınıf yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Ancak plan program etkinlikleri ve zaman yönetimi boyutlarının öğretmenlerin branşlarına göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Son olarak derslerde etkileşimli tahta kullanılma sıklığının öğretmenlerin zaman yönetimi ve ilişki-davranış yönetimi düzeylerine etki ettiği görülmüştür.

Tanrıverdi (2018) çalışmasında bilişim teknolojilerinin sınıf yönetimine yansımasını ele almıştır. Nitel yöntem kullanılan çalışmada, katılımcıların sınıf içerisinde eğitim teknolojilerini kullanmanın sınıf yönetimine olumlu ya da olumsuz etkilerine yönelik fikirlerine başvurulmuştur. Araştırmada okulların fiziki koşullarının teknoloji kullanımını etkileyen temel faktörlerden olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada öğretmenler, teknoloji desteği ile zamanı daha etkili kullandıklarını ve dersin kazanımlarına ulaşmanın kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcılardan birkaçı teknolojinin öğrencilerin dikkatini dağıtabildiğini ifade etmiştir.

Tonyalı (2018) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 130 İngilizce öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada katılımcıların otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri ile otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; çalıştıkları okulların sınıf mevcutları ile demokratik sınıf yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Alazcıoğlu (2017) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri, Web 2.0 araçlarını kullanma sıklıkları ve amaçları üzerinde çalışmıştır. 514 eğitim fakültesi öğrencisinin katıldığı araştırmada, katılımcıların TPAB düzeyleri ile Web 2.0 araçlarını arama ve üretim yapma amacıyla için kullanma düzeyleri arasında pozitif ve yüksek; eğlence amaçlı kullanma düzeyleri arasında ise pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların Web 2.0 araçlarını en çok eğlence en az ise üretim amaçlı kullandıkları bulgusu ortaya çıkmıştır.

Saka Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin TPAB düzeylerini tespit etmek ve TPAB düzeyleri ile öğrencilerin öz-yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin Alan Bilgisi (AB) ve Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) "iyi" düzeydeyken, Teknolojik Pedagojik Bilgisi (TPB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ise "orta" düzeydedir. Çalışmaya göre öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile öğrencilerin akademik ve sosyal öz yeterlikleri arttıkça ilgili dersteki akademik başarıları da artmaktadır. Ancak öğrencilerin duygusal öz yeterlikleri arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin TPAB düzeyleri cinsiyet ve branş bakımından farklılık göstermezken, kıdem yılı düşük olanların TB, PB, TPB, TAB ve TPAB alt boyutlarına ait düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dönmez (2016) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin TPAB'larının gözlenebilir göstergelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Türkiye'de 5 farklı teknoloji destekli dil öğretim sınıfında 5 farklı öğretmenle yapılan, 5 ayrı dil öğretimi dersini video kayıtları yoluyla derinlemesine inceleyerek bir durum çalışması yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin TPAB modelini kullanma sebepleri; derslerini zenginleştirmek, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, sürekli öğrenmeyi sağlamak, sunulan teknolojik imkânlardan faydalanmak, tüm duyulara hitap etmek ve dil becerilerini geliştirmek olmak üzere altı başlıkta toplanmıştır. Öğretmenlerin teknolojiyi aktif olarak kullanma durumlarına ait ise dersi tasarlama ve öğretmenin gerçekleşmesi olarak iki boyut olarak ortaya çıkmıştır.

Özbek (2014) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik seviyelerinin TPAB düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla 421 öğretmene TPAB eğitim yeterlik

ölçeği ile bireysel yenilikçilik ölçeği uygulamıştır. Çalışmada öğretmenlerin genel olarak kendilerini sorgulayıcı ve öncü olarak gördükleri ve TPAB düzeylerinin de ileri düzeyde olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte bireysel yenilikçilik düzeylerinin, katılımcıların TPAB eğitim yeterliklerini önemli ölçüde yordadığı sonucuna da varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bilimsel araştırmalar temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel, nitel ya da karma araştırmalar olarak üç grupta ele alınırlar. Nicel araştırmalar gerçekler ile duyguların birbirinden ayrılabildiği, dünyanın "tek gerçeği" olduğu fikrini temel alır. Bu sebeple araştırmacıların genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak gibi amaçları vardır. Öte yandan nitel araştırmalarda genellemeler sınırlıdır ve araştırmacılar olayları, durumları katılımcıların bakış açısından anlamaya çalışırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 13). Karma yöntemli araştırma desenleri ise nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir (Cresswell, 2017, s. 14). Bu araştırmada nicel ve nitel verileri birlikte ele alınmak istendiği için karma araştırma modeli uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu için, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara ait iki değişken (TPAB ve Sınıf Yönetimi Becerisi) arasında bir ilişki olup olmadığını, eğer bir ilişki varsa bunun nasıl olduğunu ortaya koymak istendiği için korelasyonel araştırma modeli uygulanmıştır. Korelasyonel araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve neden-sonuç ile ilgili çıkarımlar yapabilmek için kullanılan araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2019, s. 16).

Araştırmanın nitel boyutu için nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninin odak noktası bireylerin bir olguyla olan tecrübelerinden sonra oluşturdukları anlamlardır (Cresswell, 2020). Başka bir deyişle kişilerin tecrübelerini tanımlamak ve yorumlamak için onlardan deneyimlerini ödünç almaktır (Jasper, 1994).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkez ve ilçelerinde (Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Eyyübiye, Halfeti, Haliliye, Harran, Hilvan, Karaköprü, Siverek, Suruç, Viranşehir) görev yapmakta olan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin tümü oluşturmaktadır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın evrenini tespit edebilmek amacıyla 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamında alınan bilgiye göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında;

- Temel ortaöğretim kurumlarında 345,
- Meslek eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında 146 ve
- Din eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında 124 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu için, bu bilgi doğrultusunda %5 kabul edilebilir hata payı ile %95 güven seviyesinde toplam 615 öğretmeni temsilen 237 katılımcıya ulaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tabakalı örnekleme yoluyla katılımcıların %56 oranında temel, %24 oranında mesleki eğitim veren ve %20 oranında din eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşması gerekmektedir. Bu amaçla riskler de göz önünde bulundurularak 300 öğretmene form ulaştırılmış ve bu formlardan 243 tanesi ile dönüş yapılmıştır. Analiz sürecinde veri temizlemesi yapıldıktan sonra toplam katılımcı sayısı 229 olmuştur. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2: Araştırmanın Nicel Boyutu Katılımcılarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		**N**	**%**
Cinsiyet			
	Kadın	135	59.0
	Erkek	93	40.6
Yaş			
	20-35	155	67.7
	36-45	70	30.6
	46 ve üzeri	4	1.7
Mesleki Deneyim			
	1-10 yıl	144	62.9
	11-20 yıl	65	28.4
	21 yıl ve üzeri	17	7.4
Mezun Oldukları Bölüm			
	İngilizce Öğretmenliği	169	73.8
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	24.5
	Diğer	4	1.7
Çalıştıkları Okul Türü			
	Temel Eğitim	128	55.9
	Mesleki Eğitim	52	22.7
	Din Öğretimi	49	21.4
Teknoloji bilginizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?			
	Evet	45	19.7
	Hayır	184	80.3
Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?			
	Evet	16	7.0
	Hayır	213	93.0

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu kadınların (n = 135, %59) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşa göre en çok (n = 155, %67.7) 20-35 yaş aralığında, daha sonra (n = 70, %30.6) 36-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. En az (n= 4,%1.7) 46 ve üzeri olduğu görülmektedir. Mesleki deneyime göre en çok (n = 144, %62.9) 1-10 yıl aralığında, daha sonra (n = 65, %28.4) 11-20 yıl aralığında ve (n = 17, %7.4) 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Mezun olunan bölüme göre en çok (n = 169, %73.8) İngilizce Öğretmenliği mezunu, daha sonra (n = 56, %24.5) İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu ve (n = 4, %1.7) diğer bölüm mezunu bulunmaktadır. Çalıştıkları okul türüne göre en çok (n = 273, %46.2) Temel Eğitim kurumu öğretmeni, daha sonra (n = 205, %34.7) Mesleki Eğitim kurumu öğretmeni ve (n = 94, %15.9) Din Öğretim kurumu öğretmeni bulunmaktadır. "Teknoloji bilginizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?" sorusunu katılımcıların %19.7'si "Evet", %80.3'ü "Hayır" olarak yanıtlamışlardır. "Sınıf

yönetimi becerilerinizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?" sorusunu katılımcıların %7'si "Evet", %93'ü "Hayır" olarak yanıtlamışlardır.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu Karaköprü ilçesinde görev yapmaktan olan 10 ortaöğretim İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmanın Nitel Boyutu Katılımcılarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		**N**	**%**
Cinsiyet			
	Kadın	5	50.0
	Erkek	5	50.0
Yaş			
	20-35	8	80.0
	36-45	2	20.0
Mesleki Deneyim			
	1-10 yıl	4	40.0
	11-20 yıl	4	40.0
	21 yıl ve üzeri	2	20.0
Mezun Oldukları Bölüm			
	İngilizce Öğretmenliği	10	100
Çalıştıkları Okul Türü			
	Temel Eğitim	5	50.0
	Din Öğretimi	3	30.0
	Mesleki Eğitim	2	20.0
Teknoloji bilginizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?			
	Evet	3	30.0
	Hayır	7	70.0
Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?			
	Evet	2	20.0
	Hayır	8	80.0

Tablo 3 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerde kadın ve erkek sayısının eşit (n = 5, %50) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşa göre çoğunlukla (n = 8, %80) 20-35 yaş aralığında olduğu ve araştırmaya 45 yaş üzerinde katılımcı olmadığı görülmektedir. Mesleki deneyime göre en çok (n = 4, %40) 1-10 yıl ve (n = 4, %40) 11-20 yıl aralığında olduğu, en az ise (n = 2, %20) 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Mezun olunan bölüme göre, katılımcıların tamamı İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmüştür. Çalıştıkları okul türüne göre

katılımcılar en çok (n = 5, %50) Temel Eğitim, daha sonra (n = 3, %30) Din Öğretimi ve (n = 2, %20) Mesleki Eğitim kurumu öğretmeni bulunmaktadır. "Teknoloji bilginizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?" sorusunu katılımcıların %30'u "Evet", %70'i "Hayır" olarak yanıtlamışlardır. "Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?" sorusunu katılımcıların %20'si "Evet", %80'i "Hayır" olarak yanıtlamışlardır.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın veri toplama süreci başlamadan önce Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan (EK 1) ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK 2) uygulama için gerekli yasal izinler alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü için araştırmaya dâhil edilecek okullar ilk olarak ilçeler bazında tespit edilmiştir. Okullarla önceden telefonla iletişime geçilerek İngilizce öğretmenlerinin uygunluk durumlarına göre planlamalar yapılmış ve araştırmacı tarafından kendileri ziyaret edilerek formlar uygulanmıştır. Yüz yüze görüşülmesi mümkün olmayan bazı katılımcılardan ölçekler e-posta ya da Google formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü için İngilizce öğretmenlerine yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Bu amaçla görüşmeler katılımcıların uygun olduğu zamanlarda ve yüz yüze görüşmeye uygun olan mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme boyunca katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri ve görüşlerini açıkça ifade etmeleri önemsenmiştir. Görüşmede ilk olarak katılımcılara gerekli önbilgiler verilmiştir. Bununla birlikte süreç içerisinde anlaşılmayan noktalar ya da detaylandırma gereken durumlarda araştırmacı tarafından zaman zaman açıklamalar yapılmıştır. Bu aşamada katılımcıların yanıtlarını etkilememeye ve soruları tüm katılımcılara aynı ifade ve sözcüklerle sormaya özen gösterilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30-45 dakika zaman almıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğretmenlere demografik özelliklerini tespit edebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" (EK 3) uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bölümü için "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" (EK 4) ve "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" (EK 5); nitel bölümü için ise "TPAB ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" (EK 6) kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcılara betimleyici özelliklerine dair sorulardan oluşan bir form uygulanmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış olup aşağıdaki bilgileri içermektedir;

- Cinsiyet
- Yaş
- Mesleki deneyim
- Mezun olduğu fakülte (Eğitim/Fen-Edebiyat/Mütercim-Tercümanlık vb.)
- Görev yaptığı okul türü (Temel Eğitim, Meslek Eğitimi, Din Öğretimi)
- Teknoloji bilgisini geliştirmeye yönelik herhangi bir ek eğitim alma durumu
- Sınıf yönetimi alanına ilişkin herhangi bir ek eğitim alma durumu

3.4.2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeylerini tespit edebilmek amacıyla çalışmada 6 boyut ve toplam 50 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Bostancıoğlu (2014) tarafından İngilizcenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde kullanılabilecek şekilde geliştirilmiştir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği 5li likert tipi bir ölçektir. Kapsadığı 6 boyut ise, Teknoloji Bilgisi (TB), Alan Bilgisi (AB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) dir. Bostancıoğlu çalışmasında ölçeğe ait Cronbach

Aplha güvenirlik katsayısını .81 ile .89 arasında bulmuştur. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Türkçeye uyarlama ve yeniden düzenlemesi Yarar (2019) tarafından yapılmıştır. Yarar, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin yük değerlerinin birbirlerinden çok farklı olduğunu tespit etmiş ve bu sebeple ölçek için McDonald's güvenirlik ω katsayısını kullanmıştır. Yarar, çalışmasında tüm faktörler ve ölçeğin tamamı için elde edilen güvenirlik katsayı değerlerinin 0,90 dan büyük olduğunu görmüş ve ölçeğin yüksek güvenilir ölçümler sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

3.4.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini ölçebilmek amacıyla çalışmada, Delson (1982) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (Classroom Management Scale) kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek (EK 5), altı alt boyut (fiziki koşullar, zamanı verimli kullanma, sunum, sınıf katılımı, soru sorma ve psikolojik etkenler) kapsamında 25 sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracındaki puanlama aralığı; 0-0,79 gözlenmedi; 0,80-1,59 zayıf; 1,60-2,39 orta; 2,40-3,19 iyi; 3,20-4,0 çok iyi şeklindedir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

3.4.4. İngilizce Öğretmenlerinin TPAB ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2019, s. 158), görüşme tekniğini belirli bir araştırma konusu hakkında cevabı aranan sorular çerçevesinde sözlü olarak gerçekleştirilen iletişim yoluyla ilgili kişilerden veri toplama şekli olarak tanımlamaktadır. Görüşme tekniğiyle veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırmacı sormak istediği soruları önceden hazırlamakta ve görüşme devam ederken farklı sorularla katılımcının yanıtlarını detaylandırmasını isteyebilmektedir (Türnüklü, 2000, s. 547). Araştırmada

kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun aşağıdaki basamaklar takip edilerek geliştirilmiştir;

- "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" ve "Sınıf Yönetimi" konularıyla ilgili literatür taramasının yapılması
- TPAB ve SY ölçeklerinin alt boyutlarının incelenmesi
- Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak görüşme sorularının oluşturulması
- Sorular üzerine uzman görüşü alınması ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması
- Formun, imla-noktalama ve dil kullanımı bakımından bir uzmana kontrol ettirilmesi

3.5. VERİ ANALİZİ

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında 243 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer olduğu görülmüştür. Ortalama değer ataması yapılmıştır. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan 14 kişiye ait değerler veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerler temizlendikten sonra 229 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt vermek için, hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ölçeklere ve Boyutlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	n	$\overline{X}$	S	Median	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	229	4.39	.35	4.44	3.28	5	.064	.024	-.70	.46
Teknoloji Bilgisi	229	4.46	.55	4.73	2.91	5	.188	<.001	-.87	-.13
Alan Bilgisi	229	4.70	.38	4.83	3.50	5	.256	<.001	-1.42	1.04
Pedagojik Alan Bilgisi	229	4.51	.42	4.67	3.25	5	.160	<.001	-.60	.56
Teknolojik Alan Bilgisi	229	4.22	.58	4.14	3	5	.141	<.001	-.46	-.52
Teknolojik Pedagojik Bilgi	229	4.02	.49	4	2.57	5	.143	<.001	.12	.04
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	229	4.31	.52	4.43	2.71	5	.117	<.001	-.60	-.18
Sınıf Yönetimi Ölçeği	229	4.67	.32	4.84	3.80	5	.214	<.001	-.93	-.38
Fiziksel Koşullar	229	4.49	.52	4.67	3	5	.230	<.001	-.90	-.06
Zamanı Verimli Kullanma	229	4.67	.43	5	3.50	5	.318	<.001	-.93	-.54
Sunum	229	4.63	.37	4.83	3.50	5	.248	<.001	-.89	-.45
Sınıf Katılımı	229	4.58	.42	4.67	3.33	5	.236	<.001	-.78	-.34
Soru Sorma	229	4.82	.30	5	4	5	.365	<.001	-1.62	1.46
Psikolojik Etkenler	229	4.77	.32	5	4	5	.347	<.001	-1.16	.06

Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre hiçbir değişkene ait puan normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (çarpıklık = -.70 ve basıklık = .46), Teknoloji Bilgisi (çarpıklık = -.87 ve basıklık = -.13), Alan Bilgisi (çarpıklık = -1.42 ve basıklık = 1.04), Pedagojik Alan Bilgisi (çarpıklık = -.60 ve basıklık = .56), Teknolojik Alan Bilgisi (çarpıklık = -.46 ve basıklık = -.52), Teknolojik Pedagojik Bilgi (çarpıklık = .12 ve basıklık = .04), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (çarpıklık = -.60 ve basıklık = -.18), Sınıf Yönetimi (çarpıklık = -.93 ve basıklık = -.38), Fiziksel Koşullar (çarpıklık = -.90 ve basıklık = -.06), Zamanı Verimli Kullanma (çarpıklık = -.93 ve basıklık = -.54), Sunum (çarpıklık = -.89 ve basıklık = -.45), Sınıf Katılımı (çarpıklık = -.78 ve basıklık = -.34), Soru

Sorma (çarpıklık = -1.62 ve basıklık = 1.46) ve Psikolojik Etkenler (çarpıklık = -1.16 ve basıklık = .06) normal dağılım göstermektedir.

Katılımcıların ölçeklere ait alt boyutlara ilişkin düzeylerini tespit etmek amacıyla [(Son kategori – İlk kategori)/Kategori sayısı] formülü kullanılmış ve kategoriler adım hesabı olarak belirlenmiştir. Formülde ölçekler ve boyutlar için değerler yerine yerleştirildiğinde (5-1)/5 = 0.80 değeri bulunmuştur ve ne anlama geldikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimi Ortalama Puanları İçin Değerlendirme Ölçütleri

$\overline{X}$ **/k**	**Karar**
1.00 – 1.80	Çok düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta Düzey
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Çok yüksek

k: Madde Sayısı

Tablo 5'e göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimi ortalama puanlarının, çok düşük ile çok yüksek arasında derecelendirildiği ifade edilebilir.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden (ortalama, standart sapma, minimum/maksimum değer) faydalanılmıştır. Araştırmanın 3. ve 4. amaçları doğrultusunda, katılımcıların TPAB ve SY ölçek düzeyleri ile bu ölçeklere ait alt boyutlardaki düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu bölüm, çalıştığı okul türü, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumu ve sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlerden normal dağılım gösterenler için parametrik, göstermeyenler için nonparametrik testler kullanılmıştır. İki kategoriden oluşan değişkenlerde ilişkisiz örneklemler t testi ya da Mann Whitney U testi; ikiden fazla kategoriden oluşan ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ya da Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmanın 5. amacı doğrultusunda ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı testi yapılmıştır. Verileri analiz etmede SPSS 28 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edilmiştir. Öncelikle "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf Yönetimi İlişkisi" ne ilişkin 6 tema belirlenmiştir. İlk olarak toplanan veriler

detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu süreçte veri setinde katılımcıların sıklıkla tekrarladığı, üzerinde özellikle durduğu olay ve kavramlardan çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularında; temalar, temalara ait kodlar ve bu kodların tekrarlanma sıklıkları tablolar şeklinde verilmiştir. Çalışmanın güvenirliğini arttırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden bazılarına olduğu haliyle yer verilmiştir. Veri analizinin raporlanması sürecinde bu katılımcılardan Ö1, Ö2, …, Ö10 şeklinde bahsedilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI VE YORUMLAR

4.1.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin İncelenmesi

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeyleri

Ölçek/boyut	N	$\overline{X}$	S	Karar
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi/Genel	229	4.39	.35	Çok yüksek
Teknoloji Bilgisi	229	4.46	.55	Çok yüksek
Alan Bilgisi	229	4.70	.38	Çok yüksek
Pedagojik Alan Bilgisi	229	4.51	.42	Çok yüksek
Teknolojik Alan Bilgisi	229	4.22	.58	Çok yüksek
Teknolojik Pedagojik Bilgi	229	4.02	.49	Yüksek
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	229	4.31	.52	Çok yüksek

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeğine ait genel düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarında ise katılımcıların Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeylerinin yüksek, Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeylerinin ise çok yüksek olduğu ifade edilebilir.

İlgili çalışmalara bakıldığında; Hasanah (2022) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Alan Bilgisi hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu, böylelikle İngilizce öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenmeye entegre etme becerisine sahip olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların Alan Bilgisi ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut puanlarının daha düşük bir ortalama değere sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yarar (2019) da çalışmasında İngilizce öğretim elemanlarının TPAB'larını ele alırken

mevcut araştırmadan farklı olarak en düşük faktör puanının Alan Bilgisi boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saka Öztürk'ün (2017) çalışmasında öğretmenlerin Alan Bilgisi ve Pedagojik Alan Bilgisi "iyi" düzeydeyken, Teknolojik Pedagojik Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ise "orta" düzeydedir. Mevcut araştırmada da benzer şekilde Teknolojik Pedagojik Bilgi boyutu diğer boyutlardan daha düşük seviyede çıkmıştır. Lailiyah (2017) ise araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgilerini iyi bir şekilde uygulayabildiklerini ortaya koymuştur. Atan (2021) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin tüm boyutlarda "yüksek" olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin İncelenmesi

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeyleri

Ölçek/boyut	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Karar**
Sınıf Yönetimi/Genel	229	4.67	.32	Çok yüksek
Fiziksel Koşullar	229	4.49	.52	Çok yüksek
Zamanı Verimli Kullanma	229	4.67	.43	Çok yüksek
Sunum	229	4.63	.37	Çok yüksek
Sınıf Katılımı	229	4.58	.42	Çok yüksek
Soru Sorma	229	4.82	.30	Çok yüksek
Psikolojik Etkenler	229	4.77	.32	Çok yüksek

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların Sınıf Yönetimi genel düzeyleri ile Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma ve Psikolojik Etkenler alt boyutları düzeylerinin çok yüksek olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Bayrakçı ve Sarı (2018) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada katılımcı görüşleri zamanı verimli kullanma, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutlarında çok iyi; plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutlarında iyi düzeyde oldukları yönündedir.

4.1.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

4.1.3.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanları cinsiyete göre normal dağılım göstermektedir. Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi ise cinsiyete göre normal dağılım göstermemektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için ilişkisiz örneklemler t testi, Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 8'de, Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB'ı ile Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	T	sd	P
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi/Genel	Kadın	135	4.35	.36	-2.076	226	.039
	Erkek	93	4.44	.32			
Pedagojik Alan Bilgisi	Kadın	135	4.53	.41	.680	226	.497
	Erkek	93	4.49	.44			
Teknolojik Alan Bilgisi	Kadın	135	4.21	.58	-.275	226	.783
	Erkek	93	4.24	.60			
Teknolojik Pedagojik Bilgi	Kadın	135	4.00	.51	-.624	226	.533
	Erkek	93	4.05	.48			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Kadın	135	4.26	.51	-1.794	226	.074
	Erkek	93	4.38	.52			

Tablo 8 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin cinsiyete göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi toplam ölçek puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(226)} = -2.076$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için

erkeklerin puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.44), kadınların puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.35) daha yüksektir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(226)}$ = .680, p > .05), Teknolojik Alan Bilgisi ($t_{(226)}$ = -.275, p > .05), Teknolojik Pedagojik Bilgi ($t_{(226)}$ = -.624, p > .05), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(226)}$ = -1.794, p > .05) puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların cinsiyetlerinin Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı cinsiyetlere sahip katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 9: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	**Grup**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Teknoloji Bilgisi	Kadın	135	99.65	13453.00	4273.000	<.001
	Erkek	93	136.05	12653.00		
Alan Bilgisi	Kadın	135	102.71	13865.50	4685.500	<.001
	Erkek	93	131.62	12240.50		

Tablo 9 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlere göre Teknoloji Bilgisi (U = 4273.000, p < .05) ve Alan Bilgisi (U = 4685.500, p < .05) düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Teknoloji Bilgisi için erkeklerin sıra ortalaması (136.05), kadınların sıra ortalamasından (99.65) daha yüksektir. Alan Bilgisi için erkeklerin sıra ortalaması (131.62), kadınların sıra ortalamasından (102.71) daha yüksektir.

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Yamını (2021) çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha iyi düzeyde TB sahip olduklarını ifade etmiştir. Lin vd. (2013) de yaptıkları çalışmada Teknoloji Bilgisi alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşma bulmuş, kadınların TB'de daha düşük özgüvene sahip olduklarını belirtmiştir. Diğer yandan mevcut araştırmada TPAB ölçeğinde erkekler daha yüksek puana sahiptir. Bu bulgu Yarar'ın (2019) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Ancak bu noktada bulgular Saka Öztürk (2017) ve Ekici (2018)'in çalışmalarıyla çelişmektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların TPAB genel düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

4.1.3.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "46 yaş ve üzeri" kategorisinde 4 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple bu kişiler bir alt grup ile birleştirilerek "36 yaş ve üzeri" kategorisinde analize dâhil edilmişlerdir. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yaşa göre normal dağılım göstermektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için ilişkisiz örneklemler t testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	T	sd	p
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	20-35	155	4.40	.34	.884	227	.378
	36 ve üzeri	74	4.36	.36			
Teknoloji Bilgisi	20-35	155	4.52	.48	2.180	227	.031
	36 ve üzeri	74	4.34	.65			
Alan Bilgisi	20-35	155	4.70	.39	-.300	227	.765
	36 ve üzeri	74	4.72	.38			
Pedagojik Alan Bilgisi	20-35	155	4.48	.43	-1.512	227	.132
	36 ve üzeri	74	4.57	.41			
Teknolojik Alan Bilgisi	20-35	155	4.28	.52	1.894	227	.061
	36 ve üzeri	74	4.11	.68			
Teknolojik Pedagojik Bilgi	20-35	155	4.04	.48	.937	227	.350
	36 ve üzeri	74	3.98	.52			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	20-35	155	4.29	.51	-.678	227	.498
	36 ve üzeri	74	4.34	.54			

Tablo 10 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre Teknoloji Bilgisi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(227)}$ = 2.180, p < .05). Teknoloji Bilgisi için yaşı 20-35 aralığında olanların puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.52), yaşı 36 ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.34) daha yüksektir. Benzer şekilde Yamını (2021) çalışmasında genç katılımcıların TB düzeylerinin yaşlılara göre daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(227)}$ = .884, p > .05) genel puanları ile alt boyutlara ait Alan Bilgisi ($t_{(227)}$ = -.300, p > .05), Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(227)}$ = -1.512, p > .05), Teknolojik Alan Bilgisi ($t_{(227)}$ = 1.894, p > .05), Teknolojik Pedagojik Bilgi ($t_{(227)}$ = .937, p > .05), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(227)}$ = -.678, p > .05) puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların yaşlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı yaşlara sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Katılımcıların TPAB düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermemesi Ekici'nin (2018) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan Yarar (2019) bu çalışmalardan farklı olarak 21-30 yaş aralığındaki İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1.3.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "21 yıl ve üzeri" kategorisinde az sayıda katılımcı yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeylerinin kıdeme göre incelenmesi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	1 1-10 yıl	144	118.37	2	10.812	.004	1-3, 2-3
	2 11-20 yıl	65	115.78				
	3 21 yıl ve üzeri	17	63.53				
Teknoloji Bilgisi	1 1-10 yıl	144	115.15	2	12.639	.002	1-3, 2-3
	2 11-20 yıl	65	123.47				
	3 21 yıl ve üzeri	17	61.44				
Alan Bilgisi	1 1-10 yıl	144	114.56	2	.994	.608	-
	2 11-20 yıl	65	114.96				
	3 21 yıl ve üzeri	17	98.94				
Pedagojik Alan Bilgisi	1 1-10 yıl	144	113	2	1.575	.455	-
	2 11-20 yıl	65	109.8				
	3 21 yıl ve üzeri	17	131.88				
Teknolojik Alan Bilgisi	1 1-10 yıl	144	121.6	2	15.583	<.001	1-2, 2-3
	2 11-20 yıl	65	110.51				
	3 21 yıl ve üzeri	17	56.32				
Teknolojik Pedagojik Bilgi	1 1-10 yıl	144	116.67	2	5.630	.060	-
	2 11-20 yıl	65	115.88				
	3 21 yıl ve üzeri	17	77.56				
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	1 1-10 yıl	144	113.4	2	11.789	.003	1-3, 2-3
	2 11-20 yıl	65	126.3				
	3 21 yıl ve üzeri	17	65.41				

Tablo 11 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($\chi^2 = 10.812$, $p < .05$) genel düzeyleri ile, Teknoloji Bilgisi ($\chi^2 = 12.639$, $p < .05$), Teknolojik Alan Bilgisi ($\chi^2 = 15.583$, $p < .05$) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($\chi^2 = 11.789$, $p < .05$) alt boyut düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ikili ikili Mann Whitney U yapılmıştır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel) için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması (63.53), kıdemi 1-10 yıl aralığında olanların (118.37) ve kıdemi 11-20 yıl aralığında olanların sıra ortalamasından (115.78) daha düşüktür. Teknoloji Bilgisi için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması (61.44), kıdemi 1-10 yıl aralığında olanların (115.15) ve kıdemi 11-20 yıl aralığında olanların sıra ortalamasından (123.47) daha düşüktür. Teknolojik Alan Bilgisi için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması (56.32), kıdemi 11-20 yıl aralığında olanların sıra ortalamasından (110.51) daha düşüktür. Ayrıca kıdemi 1-10 yıl aralığında olanların sıra ortalaması (121.60), kıdemi 11-20 yıl aralığında olanların sıra ortalamasından (110.51) daha

yüksektir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması (65.41), kıdemi 1-10 yıl aralığında olanların (113.40) ve kıdemi 11-20 yıl aralığında olanların sıra ortalamasından (126.30) daha düşüktür. Benzer şekilde Ekici'nin (2018) çalışmasında da katılımcıların TPAB, PAB ve PB düzeyleri kıdeme göre farklılaşmaktadır. Yarar (2019) da çalışmasında İngilizce öğretim elemanlarının kıdem yılı arttıkça TPAB puan ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Paralel bulgulara sahip bir diğer çalışma da Saka Öztürk'e (2017) aittir. Araştırmada kıdemi düşük katılımcıların TPAB, TB, PB, TPB, TAB düzeyleri diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Alan Bilgisi (χ^2 = .994, p > .05), Pedagojik Alan Bilgisi (χ^2 = 1.575, p > .05) ve Teknolojik Pedagojik Bilgi (χ^2 = 5.630, p > .05) düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeylerini etkilememektedir. Bu konularda farklı kıdemlere sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.3.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "Diğer" kategorisinde az sayıda katılımcı yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple bu kişiler analize dâhil edilmemiştir. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel) ile Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutlarında mezun olduğu bölüme göre normal dağılım göstermektedir. Teknolojik Pedagojik Bilgi ise mezun olduğu bölüme göre normal dağılım göstermemektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için ilişkisiz örneklemler t testi, Teknolojik Pedagojik Bilgi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz ilişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 12'de, Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 12: Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB'ı ile Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puanlarının Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	İngilizce Öğretmenliği	169	4.40	.36	.97	223	.333
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.35	.31			
Teknoloji Bilgisi	İngilizce Öğretmenliği	169	4.43	.56	-1.574	223	.117
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.56	.51			
Alan Bilgisi	İngilizce Öğretmenliği	169	4.69	.38	-.833	223	.406
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.74	.40			
Pedagojik Alan Bilgisi	İngilizce Öğretmenliği	169	4.58	.40	3.995	223	<.001
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.33	.44			
Teknolojik Alan Bilgisi	İngilizce Öğretmenliği	169	4.25	.58	1.459	223	.146
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.12	.59			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	İngilizce Öğretmenliği	169	4.30	.54	-.491	223	.624
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.34	.46			

Tablo 12 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre Pedagojik Alan Bilgisi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(223)}$ = 3.995, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi için İngilizce Öğretmenliği mezunu olanların puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.58), İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanların puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.33) daha yüksektir. İngiliz dili ve edebiyatı mezunları, formasyon eğitimi ile pedagojik formasyon, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi konularda da bilgi ve beceri kazandırılarak öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktalar. Öğretmenlerin PAB düzeylerindeki bu farklılık, fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerinin pedagoji eğitimlerini eğitim fakültelerindeki kadar kapsamlı ve uzun süreli almalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi genel puanları ($t_{(223)}$ = .970, $p > .05$) ile, Teknoloji Bilgisi ($t_{(223)}$ = -1.574, $p > .05$), Alan Bilgisi ($t_{(223)}$ = -.833, $p > .05$), Teknolojik Alan Bilgisi ($t_{(223)}$

= 1.459, p > .05), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(223)}$ = -.491, p > .05) puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların mezun olduğu bölüm Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı bölümlerden mezun katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir. Benzer şekilde Yarar (2019) çalışmasında İngilizce öğretim elemanlarının TPAB düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yamını'nın (2021) araştırmasında da katılımcıların öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumları, TPAB düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 13: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknolojik Pedagojik Bilgi	İngilizce Öğretmenliği	169	116.45	19679.50	4149.500	.165
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	102.60	5745.50		

Tablo 13 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (U = 4149.500, p > .05). Katılımcıların mezun olduğu bölüm Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeylerini etkilemediği, bu konuda farklı bölümlerden mezun katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.3.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi çalıştıkları okul türüne göre normal dağılım göstermektedir. Alan Bilgisi ise çalıştıkları okul türüne göre normal dağılım göstermemektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi,

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi, Alan Bilgisi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 15'de, Kruskal Wallis H testi sonucu ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 24: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB, Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puan Ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	**Grup**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	1 Temel Eğitim	128	4.40	.37
	2 Mesleki Eğitim	52	4.40	.29
	3 Din Öğretim	49	4.34	.35
Teknoloji Bilgisi	1 Temel Eğitim	128	4.44	.56
	2 Mesleki Eğitim	52	4.52	.48
	3 Din Öğretim	49	4.47	.56
Pedagojik Alan Bilgisi	1 Temel Eğitim	128	4.57	.43
	2 Mesleki Eğitim	52	4.44	.39
	3 Din Öğretim	49	4.43	.41
Teknolojik Alan Bilgisi	1 Temel Eğitim	128	4.21	.60
	2 Mesleki Eğitim	52	4.29	.50
	3 Din Öğretim	49	4.18	.64
Teknolojik Pedagojik Bilgi	1 Temel Eğitim	128	4.01	.52
	2 Mesleki Eğitim	52	4.10	.40
	3 Din Öğretim	49	3.97	.53
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	1 Temel Eğitim	128	4.34	.52
	2 Mesleki Eğitim	52	4.29	.44
	3 Din Öğretim	49	4.25	.57

Tablo 14 incelendiğinde çalıştıkları okul türüne Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi genel puan ortalamaları 4.34 ile 4.40, Teknoloji Bilgisi puan ortalamaları 4.44 ile 4.52, Pedagojik Alan Bilgisi puan ortalamaları 4.43 ile 4.57, Teknolojik Alan Bilgisi puan ortalamaları 4.18 ile 4.29, Teknolojik Pedagojik Bilgi puan ortalamaları 3.97 ile 4.10, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puan ortalamaları 4.25 ile 4.34 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 35: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB, Teknoloji Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puan Ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	Gruplar Arası	.158	2	.079	.658	.519	-
	Gruplar İçi	27.126	226	.120			
	Toplam	27.284	228				
Teknoloji Bilgisi	Gruplar Arası	.262	2	.131	.439	.645	-
	Gruplar İçi	67.474	226	.299			
	Toplam	67.737	228				
Pedagojik Alan Bilgisi	Gruplar Arası	1.095	2	.547	3.117	.046	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	39.679	226	.176			
	Toplam	40.774	228				
Teknolojik Alan Bilgisi	Gruplar Arası	.336	2	.168	.491	.613	-
	Gruplar İçi	77.426	226	.343			
	Toplam	77.762	228				
Teknolojik Pedagojik Bilgi	Gruplar Arası	.421	2	.211	.859	.425	-
	Gruplar İçi	55.404	226	.245			
	Toplam	55.825	228				
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Varyansın Kaynağı	.323	2	.161	.604	.548	-
	Gruplar Arası	60.345	226	.267			
	Gruplar İçi	60.668	228				

Tablo 15 incelendiğinde çalıştıkları okul türüne göre Pedagojik Alan Bilgisi puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-228)} = 3.117$, $p < .05$], Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla post-hoc testi yapılmıştır.

Post-hoc testi sonucuna göre, Pedagojik Alan Bilgisi için Temel Eğitim kurumu öğretmeni olanların ortalaması ($\overline{X} = 4.57$), Mesleki Eğitim kurumu öğretmeni olanların ($\overline{X} = 4.44$) ve Din Öğretim kurumu öğretmeni olanların puan ortalamasından ($\overline{X} = 4.43$) daha yüksektir.

Çalıştıkları okul türüne göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel) [$F_{(2-228)} = .658$, $p > .05$], Teknoloji Bilgisi [$F_{(2-228)} = .439$, $p > .05$], Teknolojik Alan Bilgisi [$F_{(2-228)} = .491$, $p > .05$], Teknolojik Pedagojik Bilgi [$F_{(2-228)} = .859$, $p > .05$] ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi [$F_{(2-228)} = .604$, $p > .05$] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların çalıştıkları okul türleri

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı okul türü öğretmenlerinin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 46: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Alan Bilgisi Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Alan Bilgisi	Temel Eğitim	128	120.07	2	3.070	.215	-
	Mesleki Eğitim	52	115.34				
	Din Öğretim	49	101.39				

Tablo 16 incelendiğinde çalıştıkları okul türüne göre Alan Bilgisi düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir (χ^2 = 3.070, p < .05). Bir başka ifadeyle, katılımcıların çalıştıkları okul türleri Alan Bilgisi düzeylerini etkilememektedir. Bu konuda farklı okul türü öğretmenlerinin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.3.6. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre normal dağılım göstermektedir. Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre normal dağılım göstermemektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için ilişkisiz örneklemler t testi, Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz ilişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 17'de, Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 57: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Puanlarının Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	T	sd	P
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	Evet	45	4.51	.27	2.63	227	.009
	Hayır	184	4.36	.36			
Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	45	4.54	.45	.467	227	.641
	Hayır	184	4.50	.42			
Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	45	4.23	.55	.148	227	.882
	Hayır	184	4.22	.59			
Teknolojik Pedagojik Bilgi	Evet	45	4.11	.50	1.28	227	.202
	Hayır	184	4.00	.49			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	45	4.43	.45	1.679	227	.095
	Hayır	184	4.28	.53			

Tablo 17 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(227)} = 2.630$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması ($\overline{X} = 4.51$), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından ($\overline{X} = 4.36$) daha yüksektir. Benzer şekilde bir başka çalışmada da FATİH projesi kapsamında eğitimde teknoloji kullanımı kursuna katılan öğretmelerin TPAB öz güvenlerini olumlu yönde etkilendiği görülmüştür (Bayrak ve Bayrak, 2021). Akgündüz ve Bağdiken (2018) fen bilimleri öğretmenleri ile çalışmış ve eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim alanların TPAB ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda yüksek özgüvene sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(227)} = .467$, $p > .05$), Teknolojik Alan Bilgisi ($t_{(227)} = .148$, $p > .05$), Teknolojik Pedagojik Bilgi ($t_{(227)} = .148$, $p > .05$), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($t_{(227)} = 1.679$, $p > .05$) alt boyutlarına ait puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumları Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut puanlarını etkilemediği, bu konularda teknoloji ile ilgili ek bir

eğitim alıp almama durumları katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 68: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi ve Alan Bilgisi Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Teknoloji Bilgisi	Evet	45	159.56	7180.00	2135.000	<.001
	Hayır	184	104.10	19155.00		
Alan Bilgisi	Evet	45	129.14	5811.50	3503.500	.096
	Hayır	184	111.54	20523.50		

Tablo 18 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Teknoloji Bilgisi düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U = 2135.000$, $p < .05$). Teknoloji Bilgisi için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (159.56), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (104.10) daha yüksektir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Alan Bilgisi düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U = 3503.500$, $p > .05$). Katılımcıların teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumları Alan Bilgisi düzeylerini etkilemediği, bu konuda teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumları katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.3.7. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "Evet" kategorisinde az sayıda katılımcı yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel), Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeylerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre incelenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 79: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel)	Evet	16	152.63	2442	1102.000	.018
	Hayır	213	112.17	23893		
Teknoloji Bilgisi	Evet	16	140.03	2240.5	1303.500	.113
	Hayır	213	113.12	24094.5		
Alan Bilgisi	Evet	16	128.44	2055	1489.000	.380
	Hayır	213	113.99	24280		
Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	16	144.75	2316	1228.000	.061
	Hayır	213	112.77	24019		
Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	16	154.28	2468.5	1075.500	.013
	Hayır	213	112.05	23866.5		
Teknolojik Pedagojik Bilgi	Evet	16	147.34	2357.5	1186.500	.042
	Hayır	213	112.57	23977.5		
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	16	125.38	2006	1538.000	.514
	Hayır	213	114.22	24329		

Tablo 19 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Genel) ($U = 1102.000$, $p < .05$), Teknolojik Alan Bilgisi ($U = 1075.500$, $p < .05$) ve Teknolojik Pedagojik Bilgi ($U = 1186.500$, $p < .05$) düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (152.63), sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (112.17) daha yüksektir. Teknolojik Alan Bilgisi için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (154.28), sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (112.05) daha yüksektir. Teknolojik Pedagojik Bilgi için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (147.34), sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (112.57) daha yüksektir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Teknoloji Bilgisi ($U = 1303.500$, $p > .05$), Alan Bilgisi ($U = 1489.000$, $p > .05$), Pedagojik Alan Bilgisi ($U = 1228.000$, $p > .05$) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ($U = 1538.000$, $p > .05$) alt boyutları düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumları Teknoloji Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeylerini etkilemediği, bu konularda sınıf yönetimi ile ilgili

ek bir eğitim alıp almama durumları katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

4.1.4.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Katılımcıların Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler puanları cinsiyete göre normal dağılım göstermektedir. Soru Sorma ise cinsiyete göre normal dağılım göstermemektedir. Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler için ilişkisiz örneklemler t testi, Soru Sorma için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 20'de, Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 20: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	T	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Kadın	135	4.66	.31	-.866	226	.388
	Erkek	93	4.69	.33			
Fiziksel Koşullar	Kadın	135	4.47	.51	-.687	226	.493
	Erkek	93	4.52	.53			
Zamanı Verimli Kullanma	Kadın	135	4.64	.41	-1.230	226	.220
	Erkek	93	4.71	.45			
Sunum	Kadın	135	4.63	.36	.274	226	.784
	Erkek	93	4.62	.38			
Sınıf Katılımı	Kadın	135	4.57	.43	-.179	226	.858
	Erkek	93	4.58	.42			
Psikolojik Etkenler	Kadın	135	4.75	.32	-1.178	226	.240
	Erkek	93	4.80	.32			

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Sınıf Yönetimi ($t_{(226)}$ = -.866, p > .05), Fiziksel Koşullar ($t_{(226)}$ = -.687, p > .05), Zamanı Verimli Kullanma ($t_{(226)}$ = -1.230, p > .05), Sunum ($t_{(226)}$ = .274, p > .05), Sınıf Katılımı ($t_{(226)}$ = -.179, p > .05) ve Psikolojik Etkenler ($t_{(226)}$ = -1.178, p > .05) puanları anlamlı farklılık

göstermemektedir. Katılımcıların cinsiyetlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı ve Psikolojik Etkenler puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı cinsiyetlere sahip katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 21: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Soru Sorma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Soru Sorma	Kadın	135	108.00	14579.50	5399.500	.037
	Erkek	93	123.94	11526.50		

Tablo 21 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlere göre Soru Sorma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($U = 5399.500$, $p < .05$). Soru Sorma için erkeklerin sıra ortalaması (123.94), kadınların sıra ortalamasından (108.00) daha yüksektir.

Çalışmada sınıf yönetiminde Soru Sorma boyutu dışında cinsiyet değişkene göre farklılık görülmemesi dikkat çekmektedir. Vatansever Bayraktar ve Çelik (2021) kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak ilgili çalışmaların bulgularına bakıldığında mevcut araştırma ile paralellik gösterdikleri ifade edilebilir. Özbakır (2018) ve Ekici (2018) de çalışmalarında paralel bulgulara ulaşmıştır. Tonyalı (2018) katılımcıların cinsiyetleri ile sınıf yönetimi düzeyleri arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Martin vd. (2006) sınıf yönetiminin yalnızca öğretim yönetimi boyutunda cinsiyete göre farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgün (2019) ise cinsiyet değişkeninin teknoloji destekli derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamadığını görmüştür.

4.1.4.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "46 yaş ve üzeri" kategorisinde 4 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple bu kişiler bir alt grup ile birleştirilerek "36 yaş ve üzeri" kategorisinde analize dâhil edilmişlerdir. Katılımcıların Sınıf Yönetimi,

Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı puanları yaşa göre normal dağılım göstermektedir. Soru Sorma, Psikolojik Etkenler ise yaşa göre normal dağılım göstermemektedir. Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler için ilişkisiz örneklemler t testi Soru Sorma, Psikolojik Etkenler için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 22'de, Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 82: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi, Fiziksel koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	T	Sd	p
Sınıf Yönetimi	20-35	155	4.64	.32	-1.996	227	.047
	36 ve üzeri	74	4.73	.31			
Fiziksel Koşullar	20-35	155	4.44	.54	-2.399	227	.018
	36 ve üzeri	74	4.60	.46			
Zamanı Verimli Kullanma	20-35	155	4.63	.44	-1.905	227	.058
	36 ve üzeri	74	4.75	.40			
Sunum	20-35	155	4.61	.37	-1.266	227	.207
	36 ve üzeri	74	4.67	.35			
Sınıf Katılımı	20-35	155	4.54	.41	-1.943	227	.053
	36 ve üzeri	74	4.65	.44			

Tablo 22 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre Sınıf Yönetimi ($t_{(227)} = -1.996$, $p < .05$) ve Fiziksel Koşullar ($t_{(227)} = -2.399$, $p < .05$) puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf Yönetimi için yaşı 36 ve üzeri olanların puan ortalaması ($\overline{X} = 4.73$), yaşı 20-35 aralığında olanların puan ortalamasından ($\overline{X} = 4.64$) daha yüksektir. Fiziksel Koşullar için yaşı 36 ve üzeri olanların puan ortalaması ($\overline{X} = 4.60$), yaşı 20-35 aralığında olanların puan ortalamasından ($\overline{X} = 4.44$) daha yüksektir.

Mevcut araştırmadan farklı olarak Ekici (2018) ve Tonyalı'ya (2018) ait çalışmalarda katılımcıların sınıf yönetimi düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Aydın (2015) da öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Yarar'ın (2019) çalışmasında İngilizce öğretim elemanlarının yaşları arttıkça otoriter sınıf

yönetimi puanları da artmaktadır. Bu noktada bulguların paralel olduğu ifade edilebilir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma ($t_{(227)}$ = -1.905, p > .05), Sunum ($t_{(227)}$ = -1.266, p > .05), Sınıf Katılımı ($t_{(227)}$ = -1.943, p > .05) puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların yaşlarının Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı yaşlara sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 93: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Soru Sorma	20-35	155	110.76	17168.00	5078.000	.103
	36 ve üzeri	74	123.88	9167.00		
Psikolojik Etkenler	20-35	155	110.56	17137.00	5047.000	.100
	36 ve üzeri	74	124.30	9198.00		

Tablo 23 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlere göre Soru Sorma (U = 5078.000, p > .05) ve Psikolojik Etkenler (U = 5047.000, p > .05) düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Katılımcıların yaşlarının Soru Sorma ve Psikolojik Etkenler düzeylerini etkilemediği, bu konularda farklı yaşlara sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

4.1.4.3. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "21 yıl ve üzeri" kategorisinde az sayıda katılımcı yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler düzeylerinin kıdeme göre incelenmesi için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 104: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-kare	P	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi	1 1-10 yıl	144	106.51	2	5.656	.059	
	2 11-20 yıl	65	121.96				
	3 21 yıl ve üzeri	17	140.38				
Fiziksel Koşullar	1 1-10 yıl	144	103.45	2	11.939	.003	1-2, 1-3
	2 11-20 yıl	65	126.17				
	3 21 yıl ve üzeri	17	150.18				
Zamanı Verimli Kullanma	1 1-10 yıl	144	108.73	2	3.475	.176	
	2 11-20 yıl	65	118.58				
	3 21 yıl ve üzeri	17	134.47				
Sunum	1 1-10 yıl	144	111.27	2	.715	.700	
	2 11-20 yıl	65	115.67				
	3 21 yıl ve üzeri	17	124.06				
Sınıf Katılımı	1 1-10 yıl	144	109.02	2	2.322	.313	
	2 11-20 yıl	65	119.42				
	3 21 yıl ve üzeri	17	128.85				
Soru Sorma	1 1-10 yıl	144	109	2	3.314	.191	
	2 11-20 yıl	65	118.72				
	3 21 yıl ve üzeri	17	131.68				
Psikolojik Etkenler	1 1-10 yıl	144	109.59	2	1.855	.395	
	2 11-20 yıl	65	119.59				
	3 21 yıl ve üzeri	17	123.29				

Tablo 24 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Fiziksel Koşullar düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2 = 11.939, p < .05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ikili ikili Mann Whitney U yapılmıştır. Fiziksel Koşullar için kıdemi 1-10 yıl aralığında olanların sıra ortalaması (103.45), kıdemi 11-20 yıl aralığında (126.17) ve 21 yıl ve üzeri olanların sıra ortalamasından (150.18) daha düşüktür.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Sınıf Yönetimi (χ^2 = 5.656, p > .05), Zamanı Verimli Kullanma (χ^2 = 3.475, p > .05), Sunum (χ^2 = .715, p > .05), Sınıf Katılımı (χ^2 = 2.322, p > .05), Soru Sorma (χ^2 = 3.314, p > .05) ve Psikolojik Etkenler (χ^2 = 1.855, p > .05) düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri Sınıf Yönetimi, Zamanı

Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma ve Psikolojik Etkenler düzeylerini etkilememektedir. Bu konularda farklı kıdemlere sahip katılımcıların benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusu farklı çalışmaları da desteklemektedir (Yıldırım ve Aydın, 2015; Ekici, 2018; Tonyalı, 2018; Bayrakçı ve Sarı, 2018; Özgün, 2019; Yıldırım, 2019; Canöz, Ünlü ve Uzunkol, 2019). Martin vd. ise yalnızca öğretimin yönetimi ve insan ilişkileri boyutlarında öğretmenlerin deneyimli olma durumlarının farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Vatansever Bayraktar ve Çelik (2021) bulunduğu okulda 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin, 1 yıldan az süredir görev yapanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1.4.4. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "Diğer" kategorisinde az sayıda katılımcı yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple bu kişiler analize dâhil edilmemiştir. Katılımcıların Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler mezun olduğu bölüme göre normal dağılım göstermektedir. Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler için ilişkisiz örneklemler t testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 115: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Puanlarının Mezun Olduğu Bölüme Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\overline{X}$	S	T	sd	P
Sınıf Yönetimi	İngilizce Öğretmenliği	169	4.68	.31	.799	223	.427
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.64	.36			
Fiziksel Koşullar	İngilizce Öğretmenliği	169	4.49	.52	-.332	223	.740
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.51	.52			
Zamanı Verimli Kullanma	İngilizce Öğretmenliği	169	4.69	.41	1.090	223	.279
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.62	.47			
Sunum	İngilizce Öğretmenliği	169	4.64	.36	1.229	223	.221
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.57	.40			
Sınıf Katılımı	İngilizce Öğretmenliği	169	4.59	.42	1.098	223	.273
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.52	.44			
Soru Sorma	İngilizce Öğretmenliği	169	4.83	.29	.934	223	.351
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.79	.33			
Psikolojik Etkenler	İngilizce Öğretmenliği	169	4.77	.32	-.074	223	.941
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	56	4.78	.32			

Tablo 25 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu bölüme göre Sınıf Yönetimi ($t_{(223)} = .799$, $p > .05$), Fiziksel Koşullar ($t_{(223)} = -.332$, $p > .05$), Zamanı Verimli Kullanma ($t_{(223)} = 1.090$, $p > .05$), Sunum ($t_{(223)} = 1.229$, $p > .05$), Sınıf Katılımı ($t_{(223)} = 1.098$, $p > .05$), Soru Sorma ($t_{(223)} = .934$, $p > .05$) ve Psikolojik Etkenler ($t_{(223)} = -.074$, $p > .05$) puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların mezun olduğu bölüm Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma ve Psikolojik Etkenler puanlarını etkilemediği, bu konularda farklı bölümlerden mezun katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir. Tonyalı (2018) ve Yıldırım'ın (2019) çalışmalarında da öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Canöz vd. (2019) de araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinde mezun oldukları alana göre

değişiklik tespit etmemiştir. Bu noktada araştırma bulgularının paralel olduğu ifade edilebilir.

4.1.4.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Katılımcıların Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler çalıştıkları okul türüne göre normal dağılım göstermektedir. Soru Sorma ise çalıştıkları okul türüne göre normal dağılım göstermemektedir. Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler için ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi, Soru Sorma için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 27'de, Kruskal Wallis H testi sonucu ise Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 126: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler Puan ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek/boyut	Grup	n	$\overline{X}$	S
Sınıf Yönetimi	Temel Eğitim	128	4.66	.33
	Mesleki Eğitim	52	4.68	.29
	Din Öğretim	49	4.70	.33
Fiziksel Koşullar	Temel Eğitim	128	4.43	.54
	Mesleki Eğitim	52	4.56	.45
	Din Öğretim	49	4.59	.52
Zamanı Verimli Kullanma	Temel Eğitim	128	4.63	.44
	Mesleki Eğitim	52	4.74	.37
	Din Öğretim	49	4.70	.44
Sunum	Temel Eğitim	128	4.63	.38
	Mesleki Eğitim	52	4.61	.35
	Din Öğretim	49	4.66	.36
Sınıf Katılımı	Temel Eğitim	128	4.63	.39
	Mesleki Eğitim	52	4.48	.42
	Din Öğretim	49	4.53	.49
Psikolojik Etkenler	Temel Eğitim	128	4.75	.34
	Mesleki Eğitim	52	4.79	.32
	Din Öğretim	49	4.80	.27

Tablo 26 incelendiğinde çalıştıkları okul türüne Sınıf Yönetimi puan ortalamaları 4.66 ile 4.70, Fiziksel Koşullar puan ortalamaları 4.43 ile 4.59, Zamanı Verimli kullanma puan ortalamaları 4.63 ile 4.70, Sunum puan ortalamaları 4.61 ile

4.66, Sınıf Katılımı puan ortalamaları 4.48 ile 4.63, Psikolojik Etkenler puan ortalamaları 4.75 ile 4.80 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak fark olup olmadığı hakkında bilgi verilemez. ANOVA tablosunu incelemek gerekmektedir.

Tablo 137: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Psikolojik Etkenler Puan Ortalamalarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	.084	2	.042	.413	.662	
	Gruplar İçi	23.079	226	.102			
	Toplam	23.163	228				
Fiziksel Koşullar	Gruplar Arası	1.252	2	.626	2.359	.097	
	Gruplar İçi	59.983	226	.265			
	Toplam	61.235	228				
Zamanı Verimli Kullanma	Gruplar Arası	.515	2	.257	1.415	.245	
	Gruplar İçi	41.116	226	.182			
	Toplam	41.630	228				
Sunum	Gruplar Arası	.075	2	.038	.278	.757	
	Gruplar İçi	30.652	226	.136			
	Toplam	30.727	228				
Sınıf Katılımı	Gruplar Arası	.948	2	.474	2.686	.070	
	Gruplar İçi	39.904	226	.177			
	Toplam	40.852	228				
Psikolojik Etkenler	Gruplar Arası	.101	2	.050	.487	.615	
	Gruplar İçi	23.344	226	.103			
	Toplam	23.445	228				

Tablo 27 incelendiğinde çalıştıkları okul türüne göre Sınıf Yönetimi [$F_{(2\text{-}228)}$ = .413, p > .05], Fiziksel Koşullar [$F_{(2\text{-}228)}$ = 2.359, p > .05], Zamanı Verimli Kullanma [$F_{(2\text{-}228)}$ = 1.415, p > .05], Sunum [$F_{(2\text{-}228)}$ = .278, p > .05], Sınıf Katılımı [$F_{(2\text{-}228)}$ = 2.686, p > .05] ve Psikolojik Etkenler [$F_{(2\text{-}228)}$ = .487, p > .05] puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların çalıştıkları okul türleri Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı ve Psikolojik Etkenler puanlarını etkilememektedir. Bu konularda farklı okul türü öğretmenlerinin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 148: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Soru Sorma Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-kare	P	Anlamlı Fark
Soru Sorma	Temel Eğitim	128	109.81	2	2.502	.286	
	Mesleki Eğitim	52	119.91				
	Din Öğretim	49	123.34				

Tablo 28 incelendiğinde çalıştıkları okul türüne göre Soru Sorma düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir (χ^2 = 2.502, p < .05). Bir başka ifadeyle, katılımcıların çalıştıkları okul türleri Soru Sorma düzeylerini etkilememektedir. Bu konuda farklı okul türü öğretmenlerinin benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Bu noktada bulgular ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerinin çalıştıkları okul türü değişkeninden hiçbir boyutta etkilenmediği şeklinde ifade edilebilir. Güneş (2021) özel okul ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında devlet okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu görmüştür. Bunun üzerine bir öğretmenin kendisini tükenmiş hissettiğinde hem öğrencileri motive etme konusunda hem de olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda sıkıntı yaşayabileceğini bunun da sınıf yönetimi açısından olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Ancak sonuçta her iki okul türünde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2018) ise mevcut çalışmanın aksine öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün sınıf becerileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabatak ve Alanoğlu (2018) da çalışmasında öğrencilerin yaşları büyüdükçe öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok zorlandıkları sonucuna varmıştır. Mevcut araştırmada sadece ortaöğretim öğretmenleri ile çalışıldığı için öğrencilerin akademik başarıları ya da cinsiyetleri değişebilir ancak yaş grupları genel olarak benzerdir. Bu sebeple bulguların önceki araştırmalar ile çeliştiği düşünülebilir.

4.1.4.6. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alıp Almaması Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre normal dağılım göstermektedir. Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre normal dağılım göstermemektedir. Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum için ilişkisiz örneklemler t testi, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler için Mann Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler t testi sonucu Tablo 29'da, Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 159: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum Puanlarının Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	T	Sd	P
Sınıf Yönetimi	Evet	45	4.79	.27	3.256	227	.002
	Hayır	184	4.64	.32			
Fiziksel Koşullar	Evet	45	4.74	.38	4.484	227	<.001
	Hayır	184	4.43	.53			
Zamanı Verimli Kullanma	Evet	45	4.81	.37	2.647	227	.010
	Hayır	184	4.64	.43			
Sunum	Evet	45	4.75	.31	2.821	227	.006
	Hayır	184	4.60	.37			

Tablo 29 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Sınıf Yönetimi ($t_{(227)} = 3.256$, $p < .05$), Fiziksel Koşullar ($t_{(227)} = 4.484$, $p < .05$), Zamanı Verimli Kullanma ($t_{(227)} = 2.647$, $p < .05$) ve Sunum ($t_{(227)} = 2.821$, $p < .05$) puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf Yönetimi için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması ($\overline{X} = 4.79$), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından ($\overline{X} = 4.64$) daha yüksektir. Fiziksel Koşullar için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması ($\overline{X} = 4.74$), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından ($\overline{X} = 4.43$) daha yüksektir. Zamanı Verimli Kullanma için teknoloji

ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.81), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.64) daha yüksektir. Sunum için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması ($\overline{X}$ = 4.75), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından ($\overline{X}$ = 4.60) daha yüksektir.

Tablo 30: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Katılımı	Evet	45	129.27	5817.00	3498.000	.094
	Hayır	184	111.51	20518.00		
Soru Sorma	Evet	45	132.82	5977.00	3338.000	.019
	Hayır	184	110.64	20358.00		
Psikolojik Etkenler	Evet	45	133.72	6017.50	3297.500	.018
	Hayır	184	110.42	20317.50		

Tablo 30 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Soru Sorma ($U = 3338.000$, $p < .05$) ve Psikolojik Etkenler ($U = 3297.500$, $p < .05$) düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Soru Sorma için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (132.82), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (110.64) daha yüksektir. Psikolojik Etkenler için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (133.72), teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (110.42) daha yüksektir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Sınıf Katılımı düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($U = 3498.000$, $p > .05$). Katılımcıların teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumları Sınıf Katılımı düzeylerini etkilemediği, bu konuda teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumları katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarının Sınıf Katılımı hariç tüm boyutlarda sınıf yönetimi becerilerini etkilediği görülmektedir. Sınıf okulun, okul ise toplumun bir parçasıdır. Okul, aile, öğrenci ve yakın çevre bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu sebeple söz

konusu sınıf yönetimi olduğunda bu parçaların birbirini etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmenin deneyimleri, inançları, alışkanlıkları ya da ruhsal durumu da tüm bunlarla birlikte bir etken olarak düşünülmelidir (Ada, 2000, s. 1). Bu noktada 21.yy ile birlikte gelen teknolojilerin toplumda bulduğu yer ve öğretmenlerin bu teknolojilere dair bilgilerinin sınıf yönetimi sürecindeki etkisi bu araştırmada da dikkat çekmektedir.

4.1.4.7. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Kişi sayısı incelendiğinde "Evet" kategorisinde az sayıda katılımcı yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma ve Psikolojik Etkenler düzeylerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre incelenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31 'de verilmiştir.

Tablo 31: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Sunum, Sınıf Katılımı, Soru Sorma, Psikolojik Etkenler Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Yönetimi	Evet	16	141.88	2270	1274.000	.091
	Hayır	213	112.98	24065		
Fiziksel Koşullar	Evet	16	122.88	1966	1578.000	.611
	Hayır	213	114.41	24369		
Zamanı Verimli Kullanma	Evet	16	128.78	2060.5	1483.500	.346
	Hayır	213	113.96	24274.5		
Sunum	Evet	16	158.19	2531	1013.000	.006
	Hayır	213	111.76	23804		
Sınıf Katılımı	Evet	16	152.53	2440.5	1103.500	.015
	Hayır	213	112.18	23894.5		
Soru Sorma	Evet	16	112.78	1804.5	1668.500	.872
	Hayır	213	115.17	24530.5		
Psikolojik Etkenler	Evet	16	117.41	1878.5	1665.500	.866
	Hayır	213	114.82	24456.5		

Tablo 31 incelendiğinde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Sunum ($U = 1013.000$, $p < .05$) ve Sınıf Katılımı ($U = 1103.500$, $p < .05$) düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği

görülmektedir. Sunum için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (158.19), sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (111.76) daha yüksektir.

Sınıf Katılımı için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması (152.53), sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından (112.18) daha yüksektir.

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre Sınıf Yönetimi ($U = 1274.000$, $p > .05$), Fiziksel Koşullar ($U = 1578.000$, $p > .05$), Zamanı Verimli Kullanma ($U = 1483.500$, $p > .05$), Soru Sorma ($U = 1668.500$, $p > .05$) ve Psikolojik Etkenler ($U = 1665.500$, $p > .05$) düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumları Sınıf Yönetimi, Fiziksel Koşullar, Zamanı Verimli Kullanma, Soru Sorma ve Psikolojik Etkenler düzeylerini etkilemediği, bu konularda sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alıp almama durumları katılımcıların birbirleriyle benzer düşündükleri ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin ek bir eğitim alma durumlarının sınıf yönetimi becerilerini ölçek genelinde etkilemediği görülmektedir. Bu değişkene göre farklılaşma yalnızca Sunum ve Sınıf Katılımı boyutlarında olmuştur. Benzer şekilde Martin vd. (2006) de sınıf yönetimi almış ve almamış öğretmenlerde yalnızca insan ilişkileri boyutunda farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin teknoloji eğitimi almaları durumunun sınıf yönetimlerine etkisi bulunurken, sınıf yönetimi eğitimlerinin bir etkisinin olmaması sonucu dikkat çekmektedir. Bu durum farklı şekillerde yorumlanabilir. İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca aldıkları sınıf yönetimi eğitimleri ile ek olarak aldıkları eğitimler arasında içerik bakımından bir fark olmayabilir. Bu durumda eğitim almayan öğretmenler aslında yeni bir bilgi öğrenme fırsatını kaçırmış olmazlar. Öte yandan öğretmenlerin teknoloji ile ilgili aldıkları ek eğitimler lisans eğitimleri sırasında aldıkları teknoloji eğitiminden daha kapsamlı ve işlevsel olabilir. Bu durumda da öğretmenlerin yeni edinimleri sınıf yönetimi süreçlerine olumlu yönde etki etmiş olabilir.

4.1.5. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve analiz sonucu Tablo 32 ’de verilmiştir.

Tablo 162: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Düzeyleri Arasındaki İlişki (N=229)

Ölçek/boyut	Sınıf Yönetimi Ölçeği	Fiziksel Koşullar	Zamanı Verimli Kullanma	Sunum	Sınıf Katılımı	Soru Sorma	Psikolojik Ekenler
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Ölçek)	.376**	.227**	.297**	.412**	.326**	.257**	.333**
Teknoloji Bilgisi	.125	.041	.087	.159*	.06	.117	.141*
Alan Bilgisi	.245**	.153*	.181**	.269**	.165*	.185**	.251**
Pedagojik Alan Bilgisi	.371**	.199**	.334**	.405**	.357**	.252**	.274**
Teknolojik Alan Bilgisi	.183**	.050	.107	.252**	.185**	.119	.180**
Teknolojik Pedagojik Bilgi	.319**	.250**	.237**	.345**	.291**	.173**	.279**
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	.404**	.344**	.348**	.355**	.366**	.263**	.348**
Sınıf Yönetimi (Ölçek)		.724**	.880**	.899**	.783**	.840**	.855**
Fiziksel Koşullar			.565**	.513**	.551**	.481**	.539**
Zamanı Verimli Kullanma				.758**	.601**	.702**	.725**
Sunum					.694**	.699**	.723**
Sınıf Katılımı						.559**	.554**
Soru Sorma							.768**
Psikolojik Etkenler							

*: .05 düzeyinde anlamlı, **: .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 32'ye bakıldığında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .376$, $p < .05$). Teknolojik pedagojik alan bilgisi puanı arttıkça Sınıf Yönetimi puanı da artmaktadır. Araştırmanın bulgusu bu noktada önceki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Ekici (2018) çalışmasında öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Çar (2021) ise katılımcıların TPAB düzeyleri ile Sınıf Yönetimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimi ölçeklerine ait alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisi ise aşağıda verildiği gibidir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi;

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .227$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Fiziksel Koşullar puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .297$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Zamanı Verimli Kullanma puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .412$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .326$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Katılımı puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .257$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Soru Sorma puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .333$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

Teknoloji Bilgisi;

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .125$, $p > .05$).

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .041$, $p > .05$).

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .087$, $p > .05$).

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .159$, $p < .05$). Teknoloji Bilgisi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .060$, $p > .05$).

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .117$, $p > .05$).

Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .141$, $p < .05$). Teknoloji Bilgisi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi;

Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .245$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Yönetimi puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .153$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Fiziksel Koşullar puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .181$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Zamanı Verimli Kullanma puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .269$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .165$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Katılımı puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .185$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Soru Sorma puanı da artmaktadır.

Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .251$, $p < .05$). Alan Bilgisi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi;

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .371$, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Yönetimi puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .199$, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Fiziksel Koşullar puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .334$, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Zamanı Verimli Kullanma puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .405$, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .357$, $p < .05$ Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf katılımı puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .252$, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Soru Sorma puanı da artmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .274$, $p < .05$). Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

Teknolojik Alan Bilgisi;

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .183$, $p < .05$). Teknolojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Yönetimi puanı da artmaktadır.

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .050$, $p > .05$).

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .107$, $p > .05$).

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .252$, $p < .05$). Teknolojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .185$, $p < .05$). Teknolojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Katılımı puanı da artmaktadır.

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r = .119$, $p > .05$).

Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .180$, $p < .05$). Teknolojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi;

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Sınıf yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .319$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Sınıf Yönetimi puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .250$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Fiziksel Koşullar puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .237$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Zamanı Verimli Kullanma puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .345$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .291$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Sınıf Katılımı puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .173$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Soru Sorma puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .279$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Bilgi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi;

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .404$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Yönetimi puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .344$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Fiziksel Koşullar puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .348$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Zamanı Verimli Kullanma puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .355$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sunum puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .366$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Sınıf Katılımı puanı da artmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .263$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Soru Sorma puanı da artmaktadır.

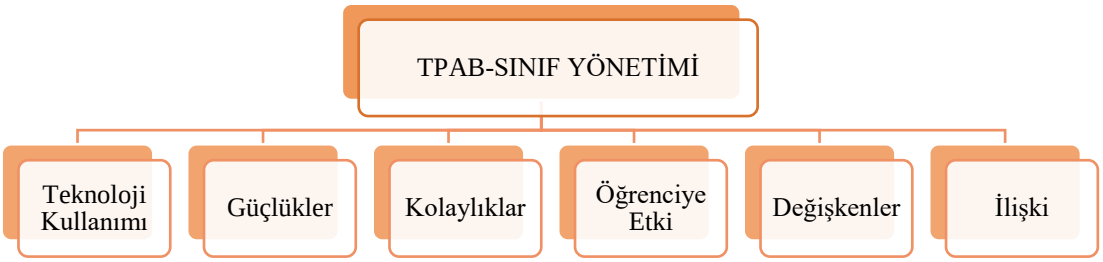
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .348$, $p < .05$). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi puanı arttıkça Psikolojik Etkenler puanı da artmaktadır.

4.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARI VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında 10 ortaöğretim İngilizce öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme soruları oluştutulurken temel alınan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf Yönetimi temaları şu şekildedir; Katılımcıların yanıtları doğrultusunda "TPAB ve Sınıf Yönetimi" ne ilişkin 6 tema ve bu temalara ait kodlar bu bölümde ele alınmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla

katılımcılardan bazılarının görüşleri olduğu haliyle verilmiştir. Bu aşamada katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2…Ö10 şeklinde kodlanmıştır

Şekil 4: TPAB ve Sınıf Yönetimine İlişkin Temalar



Katılımcıların yanıtları doğrultusunda "TPAB ve Sınıf Yönetimi" ne ilişkin 6 tema ve bu temalara ait kodlar bu bölümde ele alınmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla katılımcılardan bazılarının görüşleri olduğu haliyle verilmiştir. Bu aşamada katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2…Ö10 şeklinde kodlanmıştır.

4.2.1. Teknoloji Kullanımı

Yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve kültürel farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir. Teknoloji, öğrencilere gerçekçi ve otantik dil materyalleri sunarak, dil öğrenimini daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirir. Öğrenme teknoloji ile güçlendirilirse, öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirme şansları daha yüksektir; bu nedenle, teknoloji destekli öğrenme ortamı, öğrenenleri daha iyisini başarmaya motive eden kilit bir faktördür (Altun, 2015, s.26). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde teknolojinin kullanılması hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalıdır. Bu sebeple araştırma kapsamında katılımcılara sorulan ilk soru *"Eğitim öğretim sürecinde en sık hangi alanlarda teknoloji kullanımına başvurursunuz?"* olmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda "Teknoloji Kullanımı" temasında oluşan kodlar Tablo 33'te verildiği gibidir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Kodlanma Sıklığı (f)
Teknoloji Kullanımı	Dinleme Etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Derse Hazırlık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	8
	Değerlendirme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9	5
	Oyunlar	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	5
	Isınma/Dinlenme	Ö7, Ö8, Ö10	3
	İletişim Pratiği	Ö2	1

Tablo 33'te görüldüğü gibi "Teknoloji Kullanımı" temasında 6 kod oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre teknolojiyi en sık kullandıkları alan dinleme etkinlikleri (f:10) ve en az kullandıkları alan iletişim pratiği (f:1) olmuştur. Öğretmenlerin derse hazırlık (f:8), değerlendirme (f:5) ve oyunlar (f:5) aracılığıyla sıklıkla teknolojiye başvurdukları görülmektedir. İngilizce dersi bir iletişim aracı olarak dili öğretmeyi amaçlamasına karşın yalnızca bir öğretmenin bu amaçla teknolojiyi kullandığını ifade etmesi dikkat çekicidir.

Dinleme etkinliklerinde teknolojiyi kullanmalarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"*Ders kitaplarımızdaki dinleme metinlerimizin ses dosyaları akıllı tahtalarda kayıtlı. Zamanı geldikçe oradan açarak kullanıyorum." (Ö1).*

"*En çok dinleme etkinlikleri için kullanıyorum. İngilizceniz ne kadar iyi olursa olsun öğrencilerinizin ana dili İngilizce olan kaynaklardan dinleme yapması gerekiyor*." *(Ö5).*

"*Kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun dinleme metinlerini sıkça kullanmaya çalışıyorum. Hatta bazen seviyelerine uygun, bunu anlayabilirler diye düşündüğüm konumuzla hiç alakası olmayan dinleme metinlerini sınıfa getiriyorum. Bizim kuşak gibi dilbilgisi bilen ama duyduğunu anlamayan insanlar olmasınlar diye uğraşıyorum*" *(Ö9).*

Katılımcıların dersin sunuş aşamasında olduğu gibi ders öncesi süreçte de teknolojiyi kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin derse hazırlık aşamasında teknolojiyi nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"*Sosyal medyada çok fazla grup var bizim branşımız için. Etkinlikler ünitelere ve sınıflara göre dosyalanmış oluyor. Dersten önce kullanabileceğim bir şeyler var mı diye bakıyorum mutlaka." (Ö2).*

"Derse hazırlıklarımı haftalık yapıyorum genelde. İnternette zümrelerimin paylaştığı tecrübeler işime yarıyor. Kendi öğrencilerime göre değiştirip testleri, okuma metinlerini bazen sınavlarının belli bölümlerini kullanabiliyorum." (Ö3).

"Bazen dersten önce ertesi gün kullanacağım materyalleri ya da bilmedikleri kelimelerin listesini whatsapp üzerinden yolluyorum. Önceden bakıp hazırlıklı geliyorlar." (Ö4).

"Derste kullanacağım materyalleri sıklıkla internetten buluyorum. Etkinlikler, küçük çalışma/tekrar kâğıtları ya da videoları internette kolayca bulup bilgisayarımda düzenleyebiliyorum." (Ö6).

Öğretmenlerin değerlendirme aşamasında teknolojiyi kullanmalarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"*Özellikle pandemi sürecinde google formlar ya da çevrimiçi sınavları çok kullandım." (Ö1).*

"Değerlendirme yaparken de kullanıyorum teknolojiyi. Sınıf içinde performans notu verebilmek için bazen akıllı tahtadan quizler yapıyorum. İnternet ya da bilgisayarı olanların yapabileceği ek ödevler veriyorum, proje ödevlerinde sıklıkla teknolojiyi kullanmaya teşvik ediyorum." (Ö4).

"Not verme aşamasında maalesef daha çok geleneksel yöntemleri kullanmak gerekiyor. Bir ara Dyned diye bir uygulama kullanırdık mesela. Ancak herkes ulaşamadığı için adil olmuyor. Bu yüzden eğer böyle uygulamalar kullanırsak öğrencilere ek performans notları olarak yansıtıyorum. İmkânı olan gönüllü öğrencilerle kullanmaya devam ediyoruz." (Ö5).

"Katılım çok az olmasına rağmen hatta soruları başkalarına çözdürme riskine rağmen bazen çevrimiçi quizler yapıyorum." (Ö9).

Öğretmenlerden bazıları derslerinde teknoloji aracılığıyla oyunlar oynattığını belirtmiştir. Bu uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerine örnekler şu şekildedir;

"*Akıllı tahtadan oyunlar oynatıyorum. Kelime tahmin oyunları, ya da bilgi yarışması tarzı oyunlar kullanıyorum." (Ö4).*

"Telefonumda tabu var. İngilizce ve aslında çocuklar için yani benim öğrencilerimin yaşına göre değil. Ama oynarken çok zevk alıyorlar." (Ö8).

"Kelime etkinliklerini genellikle akıllı tahtadan oyun veya yarışmalar şeklinde yapıyoruz. Hem daha çok dikkat çekiyor hem de akılda kalıcılığı artıyor." (Ö10).

Katılımcılardan bir kısmı derse başlamadan önce Warm-up etkinlikleri denilen ısınma çalışmalarında ya da ders anında dinlenme etkinliği olarak teknolojiyi kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"*Bazen çocuklar benden önce yorucu bir ders geçirmiş olabiliyorlar. Özellikle o günlerde kullanmak için bir klasörüm var. Komik videolar, bilinen film veya dizilerden basit diyaloglar gibi şeyler izleterek ayılmalarını ve derse ısınmalarını sağlıyorum." (Ö7).*

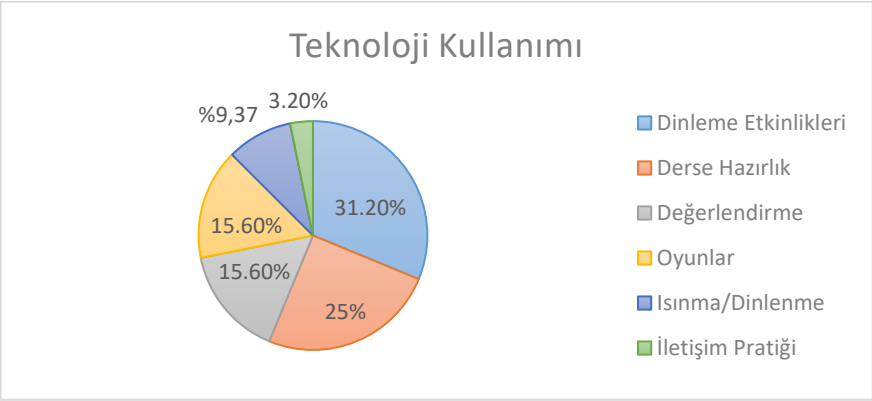
"*Ders esnasında koptukları zaman dinlendirici şarkılar, hatta sözsüz müzikler açıyorum." (Ö10).*

Katılımcılardan yalnızca biri teknolojiyi öğrencilerin iletişim pratiği yapması amacıyla kullandığını belirtmiştir. Öğretmenin ifadesi şu şekildedir;

"*Farklı ülkelerden öğretmen arkadaşlarım var. Öğrencilerimizin karşılıklı görüşebilmelerine imkân tanıyoruz. Bunu bazen e-mail yoluyla bazen zoom üzerinde toplanarak devam ettiriyoruz. Öğrencilerimin İngilizceyi kullanarak iletişim pratiği yapmasına yardımcı oluyor." (Ö2).*

Teknoloji kullanımı temasına ait kodlar ve kodlanma oranları Şekil 5'te gösterildiği gibidir.

Şekil 5: Teknoloji Kullanımı Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları



İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanım amaçları hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre İngilizce öğretmenleri teknolojiyi kullanarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İngilizce öğretmenleri ayrıca teknolojiyi kullanarak öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmekte ve öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller hazırlamaktadır (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011). Çelik (2018) öğretmenlerin öğretimde teknolojiden faydalanma şekillerinde kaynak arama, konunun sunumu, materyal paylaşımı ve iletişim, motivasyon, ölçme ve değerlendirme gibi başlıkları ifade etmiştir. Dönmez (2016) İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi aktif olarak dersi tasarlama ve öğretmenin gerçekleşmesi aşamalarında kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Yarar (2019) ise İngilizce öğretim elemanlarının sıklıkla akıllı tahta aracılığıyla dinleme etkinlikleri yapmak, müzik dinlemek, çevrimiçi/dışı sınavlarla değerlendirme yapmak gibi amaçlarla teknolojiyi kullandıklarını ifade etmiştir. Bu noktada araştırma bulgularının önceki çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2. Güçlükler

Öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımı sürecinde bazı sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle teknolojinin kullanımı sınıfta dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Çalışmaya katılan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerine ikinci olarak *"Eğitim öğretim sürecinde teknoloji kullanımında sıklıkla karşılaştığınız güçlükler nelerdir?"* diye sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda "Güçlükler" temasında oluşan kodlar Tablo 34'te verildiği gibidir.

Tablo 34: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Yaşadığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**Kodlanma Sıklığı (f)**
Güçlükler	İnternet Sıkıntısı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Teknolojiye Erişim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	7
	Teknik Eksiklikler ve Aksaklıklar	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	6
	Bilgi Eksikliği	Ö3, Ö7, Ö9	3

Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle teknoloji kullanımında katılımcıların tamamının internet konusunda güçlük (f:10) yaşadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte teknolojik donanımlara erişim (f:7) ile teknik eksiklikler ve aksaklıklar (f:6) sıklıkla sıkıntı yaşadıkları kodlar olarak Tablo 34'te görülmektedir.

Katılımcıların internet konusunda yaşadıkları güçlüklere dair ifadelerinden bazıları şu şekildedir;

"Evdeki teknoloji ve internet kalitesi asla okuldaki ile eşleşmiyor. En büyük sıkıntım bu oluyor." (Ö1).

"Evde sorunsuz girebildiğim sitelere okulda giremiyorum. Güvenlik sebebiyle erişim kısıtlı. Çok faydalı olabilecek pek çok şeyi sınıfta kullanamıyorum." (Ö4).

"Etkinliğin ortasında internet gidiyor ya da çok yavaşlıyor. Zaten çoğu zaman bulduğum sitelere okul interneti izin vermiyor. Şarkı, video falan olunca mecbur evde indirip okulda açıyorum ama çevrimiçi kullanacağım oyunlar vs. maalesef imkânsız." (Ö10).

Katılımcıların ikinci olarak en fazla görüş bildikleri konu öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin olmamasıdır. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"*Öğrencilerin çoğunlukla bilgisayarları yok. Anne babalarının telefonlarını kullanabiliyorlar. Bu durumda teknolojinin sınıf dışında kullanılması çok çok zor. Eba üzerinden çalışmalar yapmaya çalıyorum ama yapabilen öğrenci sayısı yok denecek kadar az." (Ö1).*

"Öğrencilerin bilgisayara ya da internete sahip olma durumu çok dengesiz. Kiminde tablet ve sınırsız internet var mesela ama diğerinde akıllı telefon bile yok. Bu durumda ödev ya da değerlendirme yapmak da adil olmuyor." (Ö4).

"Öğrencilerimin büyük kısmının evde ya da yurtta internet ve bilgisayarı yok." *(Ö8).*

Teknoloji kullanımında karşılaşılan güçlükler temasına ilişkin bir diğer kod da teknik malzeme eksiklikleri ya da yaşanan teknik aksaklıklardır. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerine örnekler şu şekildedir;

"İngilizce derslerini bireysel bilgisayarların olduğu bir laboratuvar ortamında yapmayı çok isterdim. Öğrenciler kendi seslerini mikrofonla kaydedip dinleyebilmeli ya da dinleme metinlerini kendi kulaklığıyla dinleyebilmeli. Bu belki zaman sıkıntısına yol açabilir ama etkililiği çok fazla olurdu." (Ö2).

"Dinleme ve konuşma etkinliklerini tam manasıyla yapabilmemiz için kaliteli bir ses sistemine ihtiyacımız oluyor. Akıllı tahta yetersiz kaldığı için kendi hoparlörümü sınıf sınıf gezdiriyorum. Her dinleme tekrarında farklı öğrencilerin sıralarına koyarak hepsinin yakından dinlemesini sağlıyorum." (Ö5).

"Herhangi bir derste dinleme yapmak için yeterli olabilir ancak akıllı tahtalardan gelen sesin kalitesi İngilizce dersi için yeterli olmuyor. Dinleme metinlerinde çocuklar çok zorlanıyor ve zaten anlayamıyoruz diye dersten de kopuyorlar." (Ö6).

"Teknoloji temelli ders yaptığınızda her aşama için bir B planı yapmanız lazım. Her an elektrik kesilebilir mesela ya da perdesiz sınıflarda ekran parlayabilir." (Ö10).

Katılımcıların en az sıklıkla kullandıkları kod ise bilgi eksikliğidir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

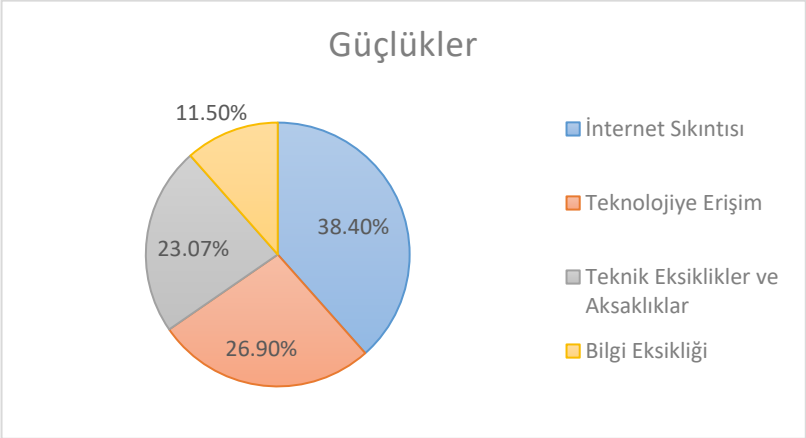
"Derslerime uygun materyal bulma konusunda zaman zaman zorlanıyorum. Yabancı kaynaklardaki materyalleri kullanmayı çok istiyorum ama bazen nasıl adapte edeceğimi bilmiyorum. Bazı alanlarda teknoloji bilgim yetersiz kalıyor." (Ö3).

"Kendi bilgisayarımda düzenlediğim dosyalar akıllı tahtada açılmıyor. Dosya türü uymuyor ya da sayfalar kayıyor düzeni bozuluyor mesela. Bunları çoğu zaman düzeltmeye uğraşmıyorum çünkü çok zamanımı alıyor." (Ö7).

"Bazen zorlansam da temel teknoloji bilgisine sahibim ancak öğrencilerin büyük kısmında teknoloji konusunda bilgi yetersizliği var. Ödev ya da projelerde bunu sıklıkla görüyorum. Akademik amaca uygun olarak araştırma yapma, düzenleme ya da sunma becerisine sahip değiller ." (Ö9).

Güçlükler temasına ait kodlar ve kodlanma oranları Şekil 6'da gösterildiği gibidir.

Şekil 6: Güçlükler Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları



İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanımına dair yaşadıkları güçlüklerde Yarar'ın çalışmasında (2019) internet bağlantı sorunu ve teknik sorunlara vurgu yapılmıştır. Tanrıverdi (2018) ise okulların fiziki özelliklerinin öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında yaşadıkları sorunlar arasında öğrencilerin teknolojiye olan ilgisizliği, teknolojinin yetersizliği, teknolojinin karmaşıklığı ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları da yer almaktadır (Başaran, Ülger, Demirtaş, Kara, Geyik ve Vural, 2021). Atasoy, Özden ve Kara (2020) çalışmasında gelir durumu yüksek ailelere mensup katılımcıların e-ders etkinliklerine motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyi azaldıkça motivasyonun da azalması mevcut araştırmaya paralel şekilde teknolojik cihazlara ve internete ulaşmadaki maddi güçlükler olarak yorumlanmıştır. Çelik (2018) de akıllı

tahta kaynaklı problemleri, kullanım bilgi eksikliğini ve teknik yardıma ihtiyaç duymayı teknoloji kullanımındaki güçlükler olarak ifade etmiştir. Usta ve Dönmez (2021) çalışmasında katılımcı tüm öğretmenler uzaktan eğitim döneminde öğrencilerinin teknolojik ekipmana sahip olmamasından kaynaklı sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada mevcut araştırmada güçlükler temasına ait bulguların önceki araştırmalarla paralel olduğu söylenebilir.

4.2.3. Kolaylıklar

Teknoloji öğretmenlere pek çok anlamda yardımcı olabilir. Sayısız çevrimiçi kaynağa sahip olduğu için öğretimin geliştirilmesi konusunda öğretmenlere kolaylık sağlar. Örneğin öğretmenler, geleneksel öğretim yöntemlerini geliştirmek ve öğrencileri derse daha fazla dâhil edebilmek için farklı uygulamaları veya güvenilir çevrimiçi kaynakları kullanabilirler. Sanal ders planları, çevrimiçi değerlendirmeler gibi uygulamalar da öğretmenlerin zaman kazanmasına yardımcı olabilir (Brown, 2020). Katılımcıların bu konudaki görüşlerini almak amacıyla çalışmada üçüncü olarak öğretmenlere *"Derslerinizde teknolojiyi aktif olarak kullanmanın öğretmen olarak size sağladığı kolaylıklar nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı yanıtlarından hareketle "Kolaylıklar" temasına ilişkin ortaya çıkan kodlar Tablo 35'teki gibidir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımının Sağladığı Kolaylıklara İlişkin Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**Kodlanma Sıklığı (f)**
Kolaylıklar	İlgi Çekici Dersler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Zaman Tasarrufu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9	5
	Katılım	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	5
	Mesleki Motivasyon	Ö3, Ö5, Ö10	3
	Sınıf Yönetimi	Ö3, Ö8	2

Tablo 35'te görüldüğü gibi öğretmenlerin teknoloji kullanmanın sağladığı kolaylıklar konusunda en sık kullandıkları kod derslerin ilgi çekici hale gelmesi (f:9) olmuştur. Bunun yanında öğretmenler zaman tasarrufu (f:5) ve katılım (f:5) konularını da sıkça dile getirmişlerdir.

Katılımcıların teknoloji kullandıkları derslerin daha ilgi çekici hale geldiğine dair ifadelerine bazı örnekler şu şekildedir;

"Dersler daha cazip ve eğlenceli hale geliyor. Teknolojiyi kullandığımız etkinliklerde öğrencilerin daha ilgili oldukları kesin." (Ö2).

"Akıllı tahtayı açtığımda en ilgisiz öğrencinin bile meraktan kafası kalkıyor. İlgileri artıyor. Dikkatlerini çekmek için ekstra bir şey yapmama gerek kalmıyor." (Ö6).

"Hocam dersin nasıl geçtiğini anlamadık diyor öğrenciler. Hep birlikte hem eğlenip hem öğreniyoruz." (Ö7).

"Dersler ilgi çekici hale geliyor. Geleneksel kitaba bağlı dersler çocukları yoruyor. Bizler kitap defterle öğrenmeye daha yatkın bir nesildik. Şimdi dikkat süreleri çok daha kısa, teknoloji işin içine girince dikkatleri artıyor ve bu süre uzuyor." (Ö8).

Teknolojiyi kullanmanın öğretmenlere zaman tasarrufu sağladığına yönelik görüşlerden bazıları şu şekildedir;

"Teknolojiyi kullanarak yaptığım derslerde ders öncesinde hazırlığım normalden daha uzun sürüyor ancak ders içinde bunun tam tersi oluyor. Kâğıttan, tahta kaleminden, mürekkepten tasarruf sağlıyor. Ama en çok da zamandan tasarruf sağlıyor. Örneğin dikte çalışmasıyla ya da tahtadan deftere geçirilecek bir etkinlik varsa bu neredeyse bir ders saati sürüyor normalde. Aynı etkinliği hazır şablon üzerinden 10 dakikada yapabiliyoruz." (Ö1).

"Zaman tasarrufu sağlıyor. Kitaptan bir etkinlik yapacağımız zamanda 3 etkinlik yapabiliyoruz. Bazen çocuklara kendi özet ya da konu anlatımı notlarımı Word dosyası olarak yolluyorum mesela. Evde defterlerine geçiriyorlar böylece hem tekrar yapıyorlar hem de okulda bu süreyi daha etkili kullanabiliyoruz." (Ö4).

Teknolojiyi derslerde aktif şekilde kullanmanın öğrenciyi derse katma konusunda öğretmene kolaylık sağladığına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir;

"İlkokul ve ortaokulda öğrenciler hata yapmaktan daha az korktukları için derse katılımları daha fazla oluyor. Ama lisede ergenliğin de getirdiği bir çekingenlik var. Teknoloji işin içine dâhil olunca aşina oldukları bir konu olduğu için daha cesur

oluyorlar. Özellikle erkek öğrencilerin derse daha çok katıldıklarını görüyorum. Bu hem onlar için hem de benim için bir avantaj." (Ö3).

"*Materyal ve etkinlik çeşitliliği de arttığı için öğrenciler daha motive oluyorlar böylece derse katılım da artıyor. Sürekli benim konuşmak zorunda kaldığım öğrencileri derse katılmak için zorladığım durum ortadan kalkıyor." (Ö5).*

"Daha az yoruluyorum çünkü öğrenciler derse normalden daha çok katılıyorlar ve benim yüküm hafifliyor." (Ö7).

Öğretmenlerin teknolojiyi aktif olarak kullanmalarının mesleki motivasyon sağladığına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Kendimi daha motive ve enerjik hissediyorum." (Ö3).

"Mesleki olarak tatmin oluyorum. Paslanmadığım ve kendimi güncellediğim hissi beni motive ediyor." (Ö5).

"Sınıftan çıkasım gelmiyor böyle dolu dolu dersler işlediğimizde. Çok tatmin oluyorum. Bazen teneffüs arası bile vermek istemiyor öğrenciler etkinlik bölünmesin diye. Bu beni çok motive ediyor." (Ö10).

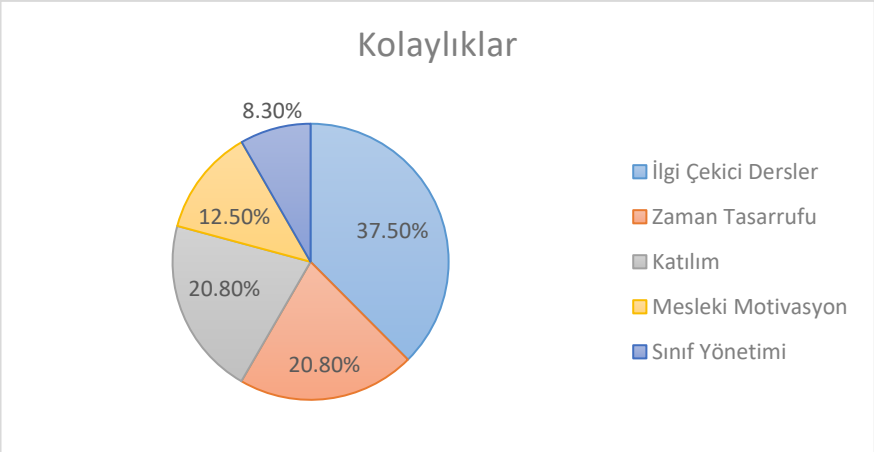
Derslerde teknolojiyi aktif şekilde kullanmanın sınıf yönetimine kolaylık sağladığını ifade eden katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

"Öğrencilerin neredeyse tamamı derse katıldığı için huzuru bozacak ya da dersin akışını engelleyecek davranışlar da ciddi oranda azalıyor." (Ö3).

"Ders esnasında istenmeyen davranışların pek yaşanmadığını söyleyebilirim." (Ö8).

Kolaylıklar temasına ait kodlar ve kodlanma oranları Şekil 7'de gösterildiği gibidir.

Şekil 7: Kolaylıklar Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları



Teknolojinin öğretmenlere sağladığı kolaylıklar arasında öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici hale getirebilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini daha iyi takip edebilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlaması ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla etkileşim sağlaması yer almaktadır (Gök, 2022). Ayrıca teknoloji sayesinde öğretmenler derslerini daha verimli bir şekilde planlayabilirler ve öğrencilerin ödevlerini daha kolay bir şekilde kontrol edebilirler (Elvan ve Mutlubaş, 2020). Yarar (2019) çalışmasında TPAB konusunda kendini geliştirmiş olan öğretim elemanları öğrenci merkezli eğitime daha fazla fayda sağlayacaklarına inandıklarını ifade etmiştir. Tanrıverdi (2018) öğretmenlerin teknolojinin desteğini aldıklarında zamanı daha etkili kullandıkları ve kazanımlara daha kolay ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda araştırma bulgularının önceki çalışmalarla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

4.2.4. Öğrenciye Etki

Eğitim öğretim sürecinde teknoloji kullanımı öğretmenleri etkilediği kadar öğrencileri de etkilemektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlere dördüncü olarak *"Derslerinizde teknolojiyi aktif olarak kullanmanın öğrenci açısından etkilerini nasıl yorumlarsınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda "Öğrenciye Etki" temasına dair ortaya çıkan kodlar Tablo 36'daki gibidir.

Tablo 36: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımının Öğrenciye Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**Kodlanma Sıklığı (f)**
Öğrenciye Etki	Motivasyon	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Kalıcı Öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Deneyim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	8
	Tutum	Ö3, Ö5, Ö8	3
	Özgüven	Ö3, Ö9, Ö10	3

Tablo 36'ya bakıldığında katılımcıların tamamının teknoloji kullanılan derslerde öğrenci motivasyonuna dikkat çektikleri görülmektedir. Bununla birlikte teknoloji kullanımının kalıcı öğrenme sağladığı (f:9) ve öğrencilere deneyim fırsatı verdiği (f:8) sıklıkla dile getirilmiştir.

Teknolojiyi derslerde aktif olarak kullanmanın öğrencilere motivasyon sağladığına dair ifadelerden bazıları şu şekildedir;

"Etkinlikler daha cazip geliyor hemen motive oluyorlar. Derse katılmaları için ekstra çaba harcamak gerekmiyor." (Ö1).

"Teknoloji ilgilerini çekiyor, daha motive oluyorlar derse. Bence öğrenmeleri de daha kolay oluyor." (Ö4).

"Akıllı tahtanın açık olduğu, teknolojinin olduğu derslerde motivasyonları artıyor." (Ö9).

Teknoloji kullanımının öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağladığına dair öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Aklıma gelen ilk etki akademik anlamda olumlu etkileri olabilir. Öğrenme süreci eğlenceli olunca, katılım artınca otomatik olarak öğrenme de kalıcı oluyor." (Ö3).

"Bu tip derslerde öğrendikleri şeylerin daha uzun süre hatırlandığını fark ediyorum. Bazen benim hatırlayamadığım şeyleri izlediğimiz bir video ya da dinlediğimiz bir metinden bana hatırlatıyorlar." (Ö8).

"Özellikle kelime oyunları, çevrimiçi çözdüğümüz küçük quizlerden sonra öğrendikleri şeyleri kolay kolay unutmuyorlar, daha kalıcı oluyor." (Ö10).

Teknolojinin aktif olarak kullanıldığı derslerin öğrencilere gerçek hayata yakın tecrübeler yaşattığı ve bir deneyimleme fırsatı sunduğuna dair öğretmen görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir;

"Gizil öğreniyorlar. İngilizceyi öğretmek matematik öğretmek gibi değil tabi ki. Kuralların kaidelerin olduğu kısım da var evet ama asıl kısım deneyimlemekte. İnternet bu konuda derya deniz. Bazı çocuklar sadece bilgisayarları aracılığıyla çoğu İngilizce öğretmeninden daha iyi İngilizce konuşabiliyorlar. Yani doğru planlanmış bir etkinlikle öğrencilerinize oturdukları yerde yurtdışında bir tecrübe yaşatmış olabilirsiniz." (Ö2)

"Ders kitaplarımızda dinleme ve konuşma etkinlikleri var ancak özellikle dinleme metinleri yine Türkler tarafından seslendirilmiş durumda. Öğrencilerin İngilizceyi ana dili İngilizce olan birisinden de duymalarını çok önemsiyorum. Bu yüzden mümkün oldukça bu amaca hizmet eden etkinlikler planlıyorum. Telaffuzun daha iyi oturması, bazı deyimlerin ya da kalıp sözcüklerin yerleşmesi çok kolaylaşıyor." (Ö6).

"Geleneksel yabancı dil derslerinden uzaklaşıyoruz. İngilizceyi gerçekten kullanıldığı alanlarda görme fırsatları oluyor. Aynı zamanda dijital dünya onların çok hevesli olduğu bir alan. Bu konuda da adaptasyonları artıyor." (Ö7).

Katılımcılar teknolojiyi temel alarak işledikleri derslerin öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Dersi teknolojiyle harmanladığınızda sınıf ortamı değişiyor, atmosfer daha ılımlı oluyor. Öğrenciler İngilizceyi ders olarak görmüyorlar o anda. Bir zorlama hissetmiyorlar ya da bir notla değerlendirileceklerini unutuyorlar mesela. Diğer derslerden ayrı tutuyorlar. Sayısal ya da eşit ağırlık öğrencilerimden bile çok olumlu tepkiler alıyorum. Yabancı dil sınıfındaki öğrencileri kıskandıklarını söylüyorlar." (Ö5).

"Öğrencilerin çoğunluğunda İngilizce dersine karşı oturmuş bir önyargı var. Zor ve sıkıcı olduğunu düşünüyorlar. Bu tip farklı dersler işlediğimde bakış açıları değişiyor." (Ö8).

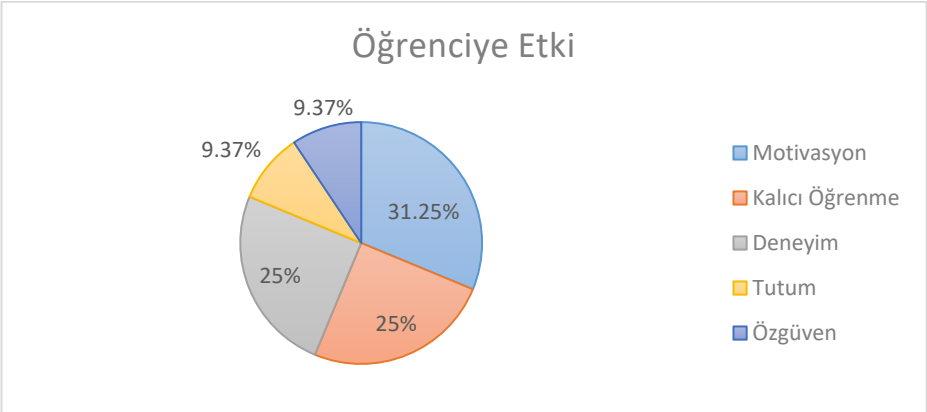
Öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi aktif olarak kullandıklarında öğrencilerinin özgüvenlerinin arttığını belirttikleri ifadelerden bazıları şu şekildedir;

"Ders anında bilgisayarımda ya da akıllı tahtada yapılacak görevleri genelde öğrencilere bırakıyorum. Bu tip zevk aldıkları sorumlulukların yanında İngilizceyi de verince bir şekilde etkinliğe dâhil oluyorlar. Hele bir de seviyelerine uygun bir materyal bulabilmişsem kendilerine güvenleri geliyor." (Ö3).

"Lise öğrencileri küçük yaş gruplarına göre daha zor katılıyorlar derslere normalde. Ancak bu tip zengin içerikli ve teknolojinin olduğu derslerde daha özgüvenli oluyorlar. Konuşmaya çalışıyorlar yanlış yapmaktan daha az çekiniyorlar." (Ö10).

Öğrenciye etki temasına ait kodlar ve kodlanma oranları Şekil 8'de gösterildiği gibidir.

Şekil 8: Öğrenciye Etki Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları



İngilizce derslerinde teknoloji kullanımının öğrenciye etkilerine yönelik bulguların önceki çalışmalarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Dönmez (2016) çalışmasında öğretmenlerin teknoloji kullanım amaçlarının öğrencilerin motivasyonunu arttırmak olduğunu ifade etmiştir. Derslerde teknoloji kullanımının öğrenci başarısına etkisi hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların birçoğu teknolojinin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Saka Öztürk (2017) öğretmenlerin TPAB düzeyleri arttıkça öğrencilerin akademik

başarılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çetintav, Altun Tot ve Yılmaz, TIMSS 2019 sınav sonuçlarını incelediklerinde, derslerinde bilgisayar etkinliklerine yer vermeyen öğretmenlerin oranı arttıkça ülkelerin başarı seviyelerinde düşme olduğunu görmüşlerdir. Özetle yapılan araştırmalardan da hareketle teknolojinin, öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin daha fazla bilgiyi daha hızlı bir şekilde öğrenmesini sağladığı ifade edilebilir.

4.2.5. Değişkenler

Sınıf yönetimi, öğrenci başarısını etkileyen birçok değişkenden etkilenir. Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen beşinci soru *"Sınıf yönetiminizi hangi değişkenlerin etkilediğini düşünüyorsunuz?"* olmuştur. Sınıf yönetimini etkileyen "Değişkenler" teması kapsamında oluşan kodlar Tablo 37'deki gibidir.

Tablo 37: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**Kodlanma Sıklığı (f)**
Değişkenler	Öğrenci Özellikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Fiziksel Koşullar	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Okul Özellikleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10	7
	Öğretmenin Ruh Hali	Ö1, Ö6, Ö10	3

Tablo 37'ye göre öğretmenler sınıf yönetimlerini en çok öğrencilerden öğrenci kaynaklı özelliklerden (f:10) etkilendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre fiziksel koşullar (f:9) ve okul özellikleri (f:7) de sıklıkla sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Sınıf yönetimini etkilediği en az kullanılan kod ise öğretmenin o günkü ruh hali (f:3) olmuştur.

Katılımcıların tamamı sınıf yönetimlerinde öğrenciden kaynaklı durumların etkili olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinden bazıları şu şekildedir;

"Öğrencilerin derse olan ilgisi çok etkiliyor. Sayısal sınıflarındaki sınıf yönetimi ile yabancı dil sınıflarındaki farklıdır." (Ö3).

"Öğrencilerin geldiği çevre, sosyo-ekonomik durumları ya da alışkanlıkları etkiliyor." (Ö5).

"Akademik durumları, derse ilgileri vb. kısacası öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları sınıf yönetimini en çok etkileyen şeydir." (Ö9).

"Öğrencilerin yaşları yani sınıf düzeyleri de etkiliyor bence. Her sınıf düzeyinde farklı yöntemler kullanıyorum." (Ö10).

Sınıf yönetimini etkilediği sıklıkla ifade edilen bir diğer değişken sınıftaki fiziksel koşullar olmuştur. Öğretmenlerin fiziksel koşullara ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Sınıfın mevcudu çok etkilidir. Kalabalık sınıfları yönetmek elbette daha zor oluyor." (Ö2).

"Şanlıurfa'da görev yapıyoruz doğal olarak havalar ısınmaya başladığında eğer sınıfınızda klima yoksa ders işlemek de sınıfı yönetmek de çok zordur. Devamsızlıklar artar, derse katılım azalır, sınıf içi iletişim bozulur. Hele sınıf mevcudu da fazlaysa işimiz çok zorlaşıyor." (Ö7).

"Dersimin hangi gün ve hangi saat olduğu da etkiler. Örneğin en zorlandığım Cuma günü son iki saat dersim olan sınıflardır." (Ö8).

Öğretmenler sınıf yönetimlerinde görev yaptıkları okulun özelliklerinin de etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Çok sık olmuyor ama bazı okullarda idare sınıfa sürekli nöbetçi öğrenciyi gönderir mesela ya da dersin ortasında bir veli gelip öğrenci almak ister. Dersin sürekli bölünmesi sınıf yönetimimi etkiler." (Ö1).

"İdarenin ya da diğer öğretmenlerin tutumu öğrencilerde bazı davranışların yerleşmesine sebep oluyor. Bazen diğer derslerde yaptıkları şeyleri benim dersimde yapamayacaklarını öğrenmeleri zaman alıyor. Benden önceki derslerinin nasıl geçtiği bile etkiliyor." (Ö4)

"Ben dört senedir bir kız lisesinde çalıştığım için erkek öğrencim yok. Eminim erkek sayısının fazla olduğu bir lisede çalışsam sınıf yönetimim bu kadar kolay olmaz." (Ö5)

"Okulun türü etkiler. Puanla öğrenci alan liseler ile diğerleri arasında ciddi yönetim farklılıkları oluşur." (Ö6).

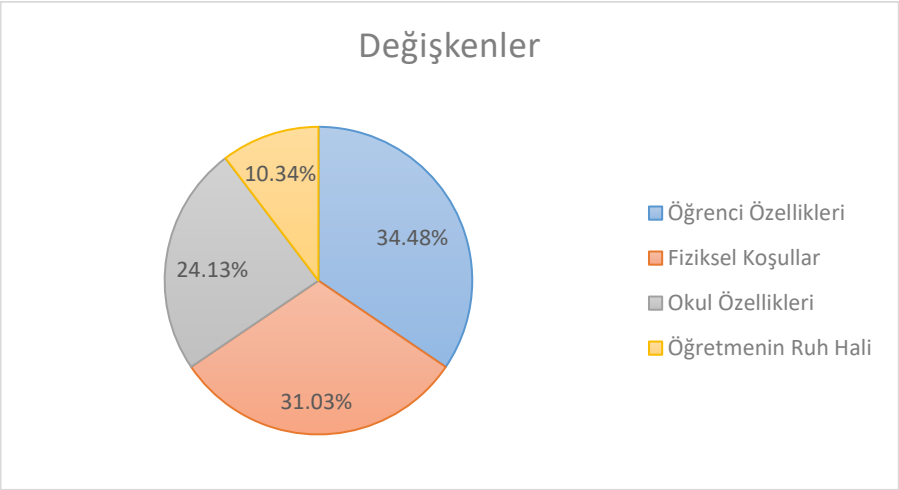
Öğretmenlerden bir kısmı sınıf yönetimlerinde kendi ruh hallerinin de etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir;

"Ben o gün iyiysem öğrenciyi de bir şekilde motive edip dersimi yapabiliyorum." (Ö1).

"Nadiren de olsa çok yorgun ya da canım sıkkın olabiliyor. O günlerde çok tahammülsüz olabiliyorum. Yani benim psikolojimin de biraz etkilediği söylenebilir." (Ö6).

Değişkenler temasına ait kodlar ve kodlanma oranları Şekil 9'da gösterildiği gibidir.

Şekil 9: Değişkenler Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları



Öğretmenlerin sınıf yönetimine etki eden faktörler; öğretmen davranışları, öğretmenin kişisel özellikleri, öğrencilerin özellikleri ve sınıfın fiziksel yapısı şeklinde sıralanabilir (Şahin ve Altunay, 2011, s. 907). Kendirci (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tonyalı'nın (2018)

çalışmasında ise öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi düzeyleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu noktada önceki araştırmaların bulguları ile mevcut araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

4.2.6. İlişki

Çalışma kapsamında katılımcılara yöneltilen son soru *" Sizce derslerinizde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini kullanmanın sınıf yönetiminize bir etkisi/ilişkisi var mıdır?"* olmuştur. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda "İlişki" temasında ortaya çıkan kodlar Tablo 38'deki gibidir.

Tablo 38: Öğretmenlerin TPAB ve SY İlişkisine İlişkin Görüşleri

Tema	**Kodlar**	**Katılımcılar**	**Kodlanma Sıklığı (f)**
İlişki	Kolaylaştırıcı etki	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	7
	Farklılaştırıcı etki	Ö1, Ö7, Ö9	3

Tablo 38'e bakıldığında 3 öğretmenin derslerinde TPAB kullanmanın sınıf yönetimi sürecini farklılaştıracağını ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar sıklıkla derslerde TPAB kullanmanın sınıf yönetimine kolaylaştırıcı bir etkisi (f:7) olacağını ifade etmiştir.

TPAB'ın öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerinde kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"*Öğretmenler için kolaylaştırıcı bir etkiden bahsedebiliriz. Ancak öğretmenin bu konuda yeterince donanımlı olması ve süreci etkileyen diğer tüm değişkenlerin de eksiksiz çalışması gerekir." (Ö3).*

"İkisinin birbiriyle bir ilişkisi olduğu için etki de elbette olur. Örneğin TPAB uygulayan bir öğretmen sınıfında otoriter profilde bir sınıf yönetimini nasıl uygulayabilir? Öğretmenleri değişmeye gelişmeye zorlar bence. Başta zorlayıcı gibi dursa da olumlu yönde bir etki olur." (Ö5).

"Sınıf yönetimi daha kolay olur gibi sanki. Ama şu da var nasıl uygulandığı çok önemli. TPAB kullanmasına rağmen sınıf yönetimi yeterince iyi de olmayabilir. Biraz öğretmenin mahareti önemli bu noktada." (Ö6).

"TPAB pedagoji, teknoloji ve alan bilgisini harmanladığına göre böyle bir ortamda sınıf yönetimi daha kolay ve etkili olur. Öğretmen ve öğrenci kaynaklı sıkıntıları azaltır." (Ö8).

"Sınıf yönetimini kolaylaştırır. İlgiyi arttırır, öğrenmeyi artırır doğal olarak da istenmeyen davranışları azaltabilir." (Ö10).

Öğretmenlerin TPAB modelinin sınıf yönetimi üzerinde farklılaştırıcı bir etkisi olduğuna dair görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir;

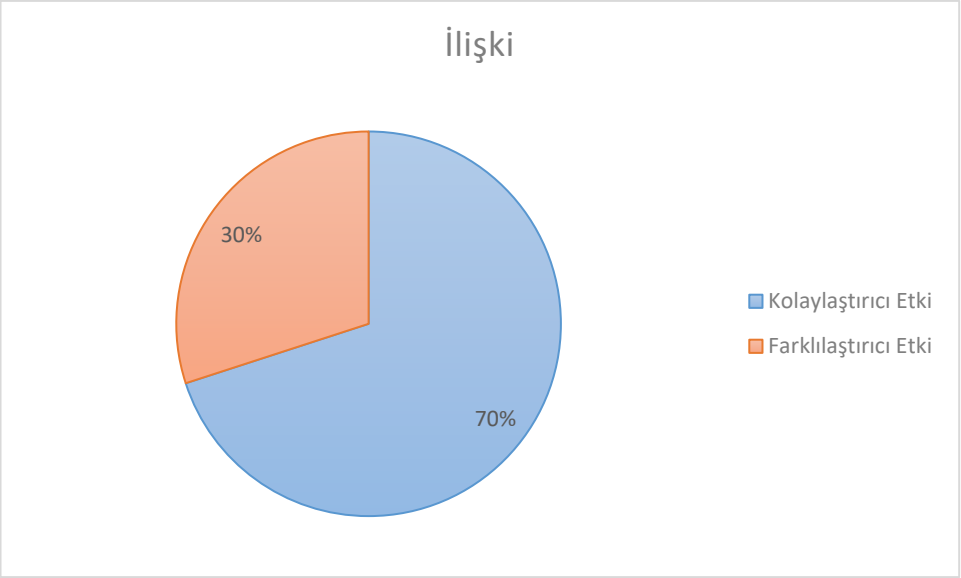
"Kesinlikle etkiler. Eğer teknoloji işin içine giriyorsa sınıf yönetiminde geleneksel yöntemlerden uzaklaşmak gerekir. Bu etki için olumlu ya da olumsuz diyemem. Ancak bunun öğretmenin teknolojiyi dersine entegre edebilme becerisiyle ilgili olduğunu söyleyebilirim." (Ö1).

"Aralarında çok benzer şey var. İkisi de iyi yapıldığında öğrenmeye katkı sağlar. Ancak birbirlerini iyi ya da kötü etkilemeleri konusunda kararsızım. Teknolojiyi doğru kullanamazsanız sınıf yönetiminiz zora düşebilir. Teknoloji öğrencinin dikkatini derse çeker ama bazen sınıfı ders havasından uzaklaştırdığı için dikkat dağılmalarına da sebep olabilir. Bu durumda öğretmen tek tip bir sınıf yönetimiyle işin altından kalkamaz. Kendini geliştirmeli, yöntemlerini güncellemelidir." (Ö7).

"Aralarında bir ilişki, bir etki var ama bu iyi ya da kötü olabilir. Tamamen öğretmenin yetkinliğine bağlı. Çünkü yabancı dil dersleri dağılmaya müsaittir. Sürekli iletişime konuşmaya teşvik eder. Teknolojiyi ve sınıf yönetimini pürüzsüz götürmek zor olabiliyor. İkisini eş zamanlı ilerletebilmek geleneksel sınıf yönetimi bilgisiyle imkânsız." (Ö9).

İlişki temasına ait kodlar ve kodlanma oranları Şekil 10'da gösterildiği gibidir.

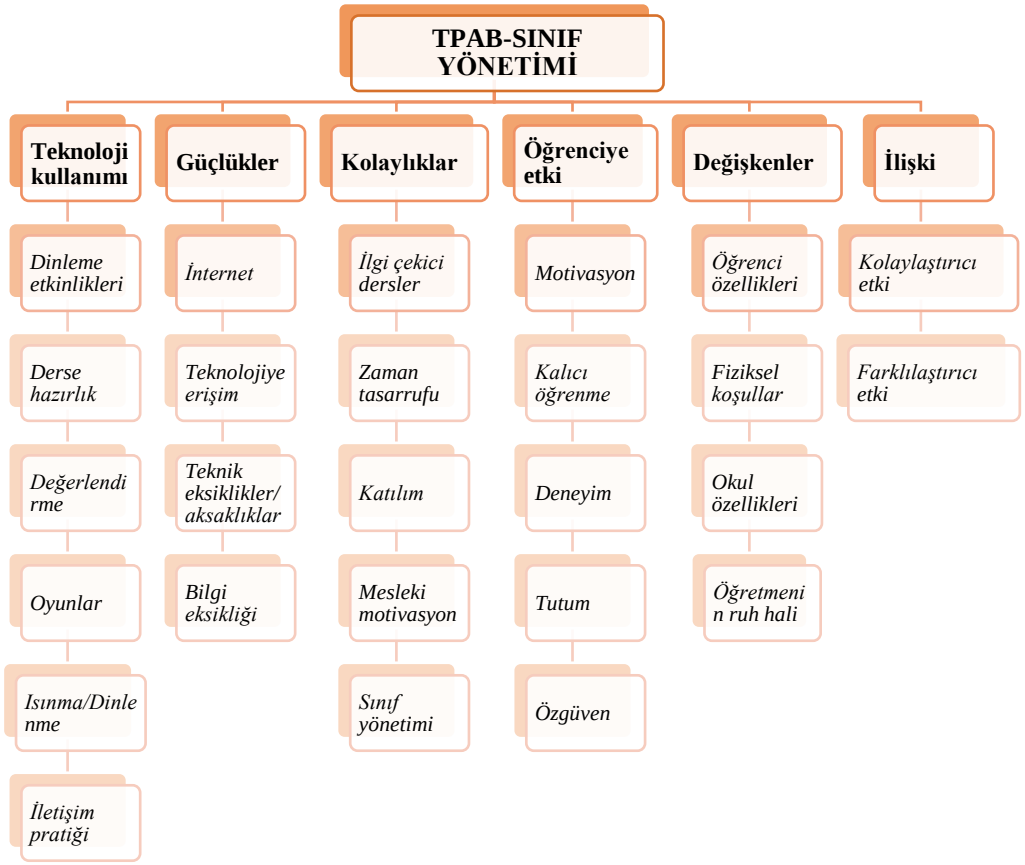
Şekil 10: İlişki Temasına Ait Kodlar ve Kodlanma Oranları



TPAB ve sınıf yönetimi ilişkisi ile ilgili olarak Özgün (2019) teknoloji kullanımına yönelik olumsuz inançların, teknoloji destekli işlenen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerindeki en önemli yordayıcı olduğu sonucuna varmıştır. Çar (2021) öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özbakır'ın (2018) çalışmasında derslerde etkileşimli tahta kullanmanın öğretmenlerin zaman yönetimi ve ilişki yönetimi düzeylerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ekici (2018) öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. İlişki temasına ilişkin araştırma bulguları önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nitel verileri doğrultusunda "TPAB" ve "Sınıf Yönetimi" kapsamındaki temalar ve bu temalara ilişkin kodların tamamı Şekil 11' de gösterilmektedir.

Şekil 11: "TPAB ve Sınıf Yönetimi" ne İlişkin Temalar ve Kodlar


TPAB-SINIF YÖNETİMİ
Teknoloji kullanımı
Dinleme etkinlikleri
Derse hazırlık
Değerlendirme
Oyunlar
Isınma/Dinlenme
İletişim pratiği
Güçlükler
İnternet
Teknolojiye erişim
Teknik eksiklikler/ aksaklıklar
Bilgi eksikliği
Kolaylıklar
İlgi çekici dersler
Zaman tasarrufu
Katılım
Mesleki motivasyon
Sınıf yönetimi
Öğrenciye etki
Motivasyon
Kalıcı öğrenme
Deneyim
Tutum
Özgüven
Değişkenler
Öğrenci özellikleri
Fiziksel koşullar
Okul özellikleri
Öğretmenin ruh hali
İlişki
Kolaylaştırıcı etki
Farklılaştırıcı etki

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin beş araştırma sorusu bulunmaktadır. Bu bölümde her bir soru için araştırma sonuçları verilmektedir.

Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Nasıl Olduğuna İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeği bulgularına bakıldığında katılımcıların TPAB ölçeği genel düzeyleri ve ölçeğe ait alt boyutlardaki düzeyleri şu şekilde görülmektedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi boyutunda düzeyleri yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi boyutunda düzeyleri çok yüksektir.

Katılımcılara ait en düşük puan ortalamasının Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyutunda, en yüksek puan ortalamasının ise Alan Bilgisi alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Nasıl Olduğuna İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği bulgularına bakıldığında katılımcıların sınıf yönetimi düzeyleri ve ölçeğe ait alt boyutlardaki düzeyleri şu şekilde görülmektedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ölçeği genel düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma boyutunda düzeyleri çok yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler boyutunda düzeyleri çok yüksektir.

Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Mezun Olduğu Bölüm, Çalıştığı Okul Türü, Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alıp Almaması Durumu ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB genel düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. TPAB ölçeği için erkek katılımcıların puan ortalaması kadınların puan ortalamasından daha yüksektir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknoloji Bilgisi için erkeklerin sıra ortalaması, kadınların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alan Bilgisi için erkeklerin sıra ortalaması, kadınların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Teknoloji Bilgisi için yaşı 20-35 aralığında olanların puan ortalaması, yaşı 36 ve üzeri olanların puan ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel puanları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçek geneli için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar en düşük sıra ortalamasına, kıdemi 1-10 yıl aralığında olanlar ise en yüksek sıra ortalamasına sahiptir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknoloji Bilgisi için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar en düşük sıra ortalamasına, kıdemi 11-20 yıl aralığında olanlar ise en yüksek sıra ortalamasına sahiptir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknolojik Alan Bilgisi için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar en düşük sıra ortalamasına, kıdemi 1-10 yıl aralığında olanlar ise en yüksek sıra ortalamasına sahiptir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kıdeme göre Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar en düşük sıra ortalamasına, kıdemi 11-20 yıl aralığında olanlar ise en yüksek sıra ortalamasına sahiptir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Pedagojik Alan Bilgisi için İngilizce Öğretmenliği mezunu olanların puan ortalaması, İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanların puan ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Pedagojik Alan Bilgisi için Temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken; Mesleki eğitim kurumu öğretmenleri ikinci, Dini öğretim kurumu öğretmenleri üçüncü sıradadır.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. TPAB için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknoloji Bilgisi için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından daha yüksektir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB ölçeği genel düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. TPAB için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknoloji Bilgisi alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknolojik Alan Bilgisi için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Teknolojik Pedagojik Bilgi için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Mezun Olduğu Bölüm, Çalıştığı Okul Türü, Teknoloji ile İlgili Ek Bir Eğitim Alıp Almaması Durumu ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Ek Bir Eğitim Alıp Almama Durumu Değişkenlerine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Soru Sorma için erkek katılımcıların sıra ortalaması kadın katılımcıların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf Yönetimi için yaşı 36 ve üzeri olanların puan ortalaması, yaşı 25-30 aralığında olanların puan ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fiziksel koşullar için yaşı 36 ve üzeri olanların puan ortalaması, yaşı 25-30 aralığında olanların puan ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fiziksel koşullar için kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar en yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Kıdemi 11-20 yıl arasında olanların sıra ortalaması da kıdemi 1-10 yıl arasında olanlardan daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf Yönetimi için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fiziksel Koşullar için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Zamanı Verimli Kullanma için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sunum için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların puan ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların puan ortalamasından yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Soru Sorma için teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Psikolojik Etkenler için teknoloji ile ilgili ek bir

eğitim alanların sıra ortalaması, teknoloji ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından yüksektir.

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeylerinin sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Fiziksel Koşullar alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sunum alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sunum için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Sınıf Katılımı alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf Katılımı için sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alanların sıra ortalaması, sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim almayanların sıra ortalamasından daha yüksektir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Soru Sorma alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin Psikolojik Etkenler alt boyut düzeyleri sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin TPAB Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların TPAB puanları arttıkça, Sınıf Yönetimi Puanları da artmaktadır.

Ölçek genel puanlarının ilişkisinin yanında alt boyutlarının birbirleriyle ilişkisine ait bulgulara bakıldığında;

- TPAB düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- TPAB düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- TPAB düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- TPAB düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- TPAB düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- TPAB düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı

- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknoloji Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Pedagojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu

- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı
- Teknolojik Alan Bilgisi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Bilgi düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik bilgi düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Sınıf Yönetimi düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Fiziksel Koşullar düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu

- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Zamanı Verimli Kullanma düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Sunum düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Sınıf Katılımı düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Soru Sorma düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu
- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu düzeyleri ile Psikolojik Etkenler düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu

Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere "TPAB ve Sınıf Yönetimi" ne ilişkin 6 tema belirlenmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara her bir tema için oluşturulmuş altı soru yöneltilmiştir. Çalışmanın nitel boyutuna ait sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Teknoloji Kullanımı Temasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin "Eğitim öğretim süreçlerinde en sık hangi alanda teknoloji kullanımına başvurmaktasınız?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde "Dinleme etkinlikleri, Derse hazırlık, Değerlendirme, Oyunlar, Isınma/Dinlenme, İletişim pratiği" kodları oluşmuştur. Bu kodlardan hareketle "Teknoloji Kullanımı" temasına ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların tamamı İngilizce derslerinde dinleme etkinliklerini yaparken teknolojiyi kullanmaktadır.
- Katılımcıların büyük kısmı (%80) derse hazırlık yaparken teknolojiyi kullanmaktadır.
- Katılımcıların yarısı öğrencilerin öğrenme sürecini teknolojiyi kullanarak değerlendirmektedir.

- Katılımcıların yarısı öğrenme sürecinde teknoloji aracılığıyla öğrencilerine oyunlar oynatmaktadır.
- Katılımcıların bir kısmı (%30) derse başlamadan önce ısınma etkinliklerinde ya da ders devam ederken dinlenme amacıyla teknolojiden faydalanmaktadır.
- Katılımcılardan yalnızca bir tanesi (%10) öğrencilerinin konuşma pratiği yapmaları ve yabancı dilde iletişim kurmaları amacıyla teknolojiyi kullanmaktadır.

Güçlükler Temasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin "Eğitim öğretim sürecinde teknolojiyi kullanırken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde "İnternet, Teknolojiye erişim, Teknik aksaklıklar ve eksiklikler, Bilgi eksikliği" kodları oluşmuştur. Bu kodlardan hareketle "Güçlükler" temasına ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların tamamı internet konusunda problemler yaşamaktadır.
- Katılımcıların büyük kısmı (%70) teknolojiye erişme konusunda güçlük yaşamaktadır. Öğretmenler kendilerinin, öğrencilerin ya da sınıf ortamının sahip olduğu teknolojik imkânları yetersiz bulmaktadır.
- Katılımcıların yarısından fazlası (%60) sahip oldukları teknolojileri kullanırken yaşadıkları teknik eksiklik ve aksaklıklardan şikâyet etmektedir.
- Katılımcıların bir kısmı (%30) gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin teknolojiye dair bilgi eksikliğinden kaynaklanan güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Kolaylıklar Temasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin "Derslerde aktif olarak teknoloji kullanmanın öğretmen olarak size sağladığı kolaylıklar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde " İlgi çekici dersler, Zaman tasarrufu, Katılım, Mesleki motivasyon, Sınıf yönetimi" kodları oluşmuştur. Bu kodlardan hareketle "Kolaylıklar" temasına ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların neredeyse tamamı (%90) teknolojiyi kullandıklarında derslerinin daha ilgi çekici hale geldiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların yarısına göre derslerde teknolojiyi kullanmak öğretmenin zamandan tasarruf etmesini sağlamaktadır.
- Katılımcıların yarısı teknolojiden yararlandıkları derslerde öğrenciyi derse daha çok katabildiğini fark etmiştir.
- Katılımcıların bir kısmı (%30) teknoloji kullandıkları derslerde kendilerinin daha motive oldukları düşünmektedir.
- Katılımcıların küçük bir kısmına (%20) göre derste teknolojiyi kullanmak huzuru bozan davranışların azalmasında ve böylelikle sınıf yönetiminin kolaylaşmasında etkilidir.

Öğrenciye Etki Temasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin "Size göre, derslerde aktif olarak teknoloji kullanmak öğrencilere ne gibi kolaylıklar sağlar?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde "Motivasyon, Kalıcı öğrenme, Deneyim, Tutum, Özgüven" kodları oluşmuştur. Bu kodlardan hareketle "Öğrenciye Etki" temasına ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların tamamı derslerinde teknolojiyi aktif olarak kullandıklarında öğrencilerin motivasyonlarının arttığını dile getirmiştir.
- Katılımcıların tamamına yakını (%90) derslerde teknoloji kullanımının kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların büyük bir kısmı (%80) teknoloji sayesinde öğrencilerin İngilizcenin gerçek hayatta kullanımıyla ilgili daha fazla tecrübe fırsatı buldukları görüşündedir.
- Katılımcıların bir kısmına (%30) göre teknoloji kullanmak öğrencilerin İngilizce'ye karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır.
- Katılımcıların bir kısmına (%30) göre teknoloji kullanmak öğrencilerin İngilizce derslerinde daha özgüvenli olmalarını sağlamaktadır.

Değişkenler Temasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin "Sınıf yönetiminiz en çok hangi değişkenlerden etkilenmektedir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde "Öğrenci özellikleri, Fiziksel koşullar, Okul özellikleri, Öğretmenin ruh hali" kodları oluşmuştur. Bu kodlardan hareketle "Değişkenler" temasına ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların tamamı öğrenciye ait özelliklerin (sosyo-ekonomik durum, akademik başarı, cinsiyet vb.) sınıf yönetimi sürecinde etkili olduğu konusunda hemfikirdir.
- Katılımcıların neredeyse tamamı (%90) sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin (sınıf mevcudu, sıcaklık, ses vb.) sınıf yönetimine etki ettiği fikrindedir.
- Katılımcıların yarısından fazlasına (%60) göre okulun alışılagelmiş atmosferi ve okul kültürünün kendi sınıf yönetimini etkilediği görüşündedir.
- Katılımcıların bir kısmı (%30) sınıf yönetiminde öğretmenin kendisini o gün nasıl hissettiğinin de belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

İlişki Temasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin " Sizce derslerinizde TPAB kullanmanın sınıf yönetimine bir etkisi var mıdır? Varsa bu etki nasıldır?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde "Kolaylaştırıcı" ve "Farklılaştırıcı" etki olmak üzere iki kod oluşmuştur. Bu kodlardan hareketle "İlişki" temasına ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Katılımcıların büyük kısmı (%70) derslerde TPAB modelini kullanmanın sınıf yönetimini kolaylaştıracağı görüşündedir.
- Katılımcıların bir kısmı (%30) ise TPAB'ın sınıf yönetiminde bir farklılık oluşturacağını ancak bu farklılaştırmanın olumlu ya da olumsuz yönde olmasının öğretmenlere, sınıfın özelliklerine ya da diğer değişkenlere bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği alt yapı problemleri ve teknik aksaklıklar konularında iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğretmen yeterlikleri teknolojik gelişmelerin gerektirdiği sıklıkla gözden geçirilerek güncellenmelidir.
- Araştırmaya katılan 36 yaş üstü öğretmenlerin ve kıdemi 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Bu noktada öğretmenlere yönelik hizmet içi ek çalışmalar yapılabilir.
- Pedagojik Alan Bilgisi boyutunda fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olanlardan daha düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Formasyon eğitimi programlarında bu yöndeki eksiklikler tespit edilip giderilebilir.
- Öğretmenlerin teknoloji ile ilgili ek bir eğitim alma durumları TPAB düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum ek eğitimlerin görevini yerine getirdiğini göstermekle birlikte almayan öğretmenler için de teşvik çalışmaları yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.
- Öğretmenlerin teknoloji bilgilerinin yanında öğrencilerin bilgi eksiklikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kullanılan temel teknoloji bilgisine sahip olması için düzenlemeler yapılabilir.
- Teknoloji ile ilgili ek eğitimlerin öğretmenlere katkı sağlaması sonucu üniversitelerin müfredatlarında bu konuda yetersizlikler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple teknoloji bilgisine yönelik dersler güncellenmeli ve TPAB öğretmen yetiştirme sürecine dâhil edilmelidir.
- Çalışmada sınıf yönetimi konusunda ek bir eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinde olumlu yönde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi alanında verilen hizmet içi eğitimlerin gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışma Şanlıurfa'dan farklı illerde uygulanarak benzerlik ya da farklılıklar bakımından kıyaslamalar yapılacak şekilde geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel imkânları TPAB modelinin uygulanma durumunu etkilemektedir. Bu anlamda araştırma özel okul öğretmenleri dâhil edilerek yinelenebilir.
- Çalışma yalnızca ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır. Farklı branşlardan ya da farklı öğretim kademelerinden öğretmenlerle araştırma bulguları geliştirilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin TPAB ve Sınıf Yönetimi düzeylerini belirlemek için yalnızca öğretmenlerden veri toplanmıştır. Öğrenciler ya da idareciler gibi farklı gruplardan elde edilen veriler ile araştırma desteklenebilir.
- Çalışma öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini görmek amacıyla üniversiteden mezun olmak üzere olan eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılabilir.
- Çalışmada öğretmenlerin TPAB ve sınıf yönetimi becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisi alt boyutları ile birlikte incelenmiştir. TPAB ya da Sınıf Yönetimi Ölçeğinin kendi boyutları arasındaki ilişkiler bir başka araştırmada ele alınabilir.
- Hem TPAB hem de sınıf yönetimi beceri düzeyi öğretmene ait bir özelliktir. Başka bir çalışmada öğretmenin TPAB düzeyi ile öğrencilere ait farklı değişkenler (akademik başarı, motivasyon vb.) arasındaki ilişki üzerine çalışılabilir.
- Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin TPAB, TB ve AB düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenleri üzeri üzerine bir çalışma yapılabilir.
- Sınıf yönetiminin fiziksel koşullar alt boyutunda 36 ve üzeri yaştaki öğretmenler ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek sıralamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun sebepleri üzerine bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Ada, S. (2013). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(12), 1-8.

Akgündüz, D. ve Bağdiken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 535-566. DOI: 10.17152/gefad.357224

Akyol, B. (2021). Sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutları. T, Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 15-29). Ankara: Pegem.

Alazcıoğlu, H. (2016). *Öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri ile web 2.0 araçlarını kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi: Konya.

Aliakbari, M. ve Heidarzadi, M. (2015). The relationship between EFL teachers' beliefs and actual practices of classroom management. *Cogent Education, 2*, 1-13. DOI:10.1080/2331186X.2015.1039255

Altan, M.Z., Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi AKEF) Dergisi, 4*(1), 24-42.

Ataman, A. (2005). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 185-204). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Atan, E. (2021). *Investigating the effects of in-service efl teachers' tpack on their technostress levels* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Atasoy, R., Özden, C. ve Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan E-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 15*(6), 95-122.

Babaoğlan, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Science, 6*(2), 1635-1650.

Balay, R. (2017). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.

Ball, D.L. ve McDiarmid, G.W. (1990). The subject matter preparation of teachers. W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (ss. 437-449). New York: Macmillan.

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(37), 4619-4645. DOI: 10.26466/opus.903870.

Bauer, W. I. (2001). Classroom management for ensembles. *Music Educators Journal, 87*(6), 27–32. DOI:10.2307/3399689.

Bayrak, N. ve Bayrak, G. (2021). Eğitimde teknoloji kullanımı içerikli hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenine etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1009-1041. DOI: 10.33711/yyuefd.957385

Bayrakçı, M ve Sarı, B. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 1960-1977. DOI: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-448649

Bostan, D. (2018). *The role of English language teachers' TPACK regarding high school students' acceptance of mobile learning tools* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi: Muğla.

Bostancioglu, A. (2014). EFL-TPACK: The Development of a Questionnaire to Measure the Technology Pedagogy and Content Knowledge (TPACK) of English as Foreign Language (EFL) Teachers. *EuroCALL Teacher Education SIG Workshop*.

Bozkurt, A. ve Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 859-870.

Brown, J. (13 Haziran 2020). How Does Technology Help Teachers In Teaching? [Helpful Tips]. How does technology help teachers in teaching? – KnowledgeBurrow.com adresinden edinilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Canöz, T., Ünlü, İ. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim, 1*(2), 40-56.

Chai, C. S., Tsai, C. C. ve Koh, J. H. L. (2013). A review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society, 16*(2), 31–51.

Cresswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Çev. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Cresswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çar, B. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi davranışları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Çelik, İ. (2018). *Fatih Projesi uygulamalarında gözlem ve örnek olay kütüphanesi kullanılmasının öğretmen adaylarının TPAB ve öğretmen öz yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Çetintav, G., Altun Tot, E. ve Yılmaz, R. (2022). Derste teknoloji kullanımının TIMSS 2019 sonuçlarına etkisinin veri madenciliği ile analizi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 4*(1), 26-43. DOI:10.53694/bited.876229.

Çoklar A.N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. *7. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı* içinde (s. 39-44). Lefkoşe: Yakın Doğu Üniversitesi.

Doyle, W. *(*1980). *Classroom Management.* West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.

Dönmez, M. (2016). *A video case study on TPACK indicators in technology enhanced language teaching classrooms in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(6), 100-109.

Emmer, E. T. ve Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın.

Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.* New York: Routledge.

Gök, S. (16 Mayıs 2022). Teknolojinin Eğitim Alanındaki Gelişmeleri [Blog]. https://www.iienstitu.com/blog/teknolojinin-egitim-alanindaki-gelismeleri adresinden edinilmiştir.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L. ve Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends, 53*(5), 70-79.

Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 43-48.

Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (58), 290-311. DOI: 10.21764/maeuefd.752974

Gürsel, M. (2011). *Sınıf yönetimi.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Hasanah, N. (2022*). The readiness of pre-service english teachers in implementation TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) in classroom* (Yayımlanmamış lisans tezi). Faculty of Tarbıyah and Teacher Traınıng: Antasarı State Islamıc Unıversıty.

İnce, B. ve Horzum, M. B. (2015). Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 980-989. DOI:10.14687/ijhs.v12i2.3414

Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing, 19*, 309- 314.

Kabakci Yurdakul, I. (2011). An evaluative case study on professional competency of preservice information technology teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(3), 33-53.

Kabakçı Yurdakul, I. ve Odabaşı, H. F. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli, I. Kabakçı Yurdakul (Ed.) *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss.39-69). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karabatak, S. ve Alanoğlu, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlik düzeyleri üzerine bir araştırma. M. Talas (Ed.), *1. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi* (ss. 1687-1697). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Kavgacı, H. (2021). Olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması. T, Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 213-235). Ankara: Pegem.

Kaya, Z. ve Yılavaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 57-83.

Kazemi, A., Soleimani, N. (2016). On the relationship between EFL teachers' classroom management approaches and the dominant teaching style: A mixed method study. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 4*(2), 87-103.

Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: İstanbul.

Kıray, S. A., Çelik, İ. ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Fen öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik algıları: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Eğitim ve Bilim, 43*(195), 253-268.

Kiray, S. A. (2016). Development of a TPACK self-efficacy scale for preservice science teachers. *International Journal of Research in Education and Science, 2*(2), 527-541.

Koçak Usluel, Y., Özmen, B. ve Çelen, F. (2015). Bit'in öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeline eleştirel bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(1), 34-54. DOI:10.17943/etku.14356

Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research, 32*(2), 131-152. DOI:10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV

Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Koşar, D. (2021). Sınıf disiplini ve yönetimiyle ilgili modeller. T, Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 65-78). Ankara: Pegem.

Kumral, O. (2019). Temel kavramlar. A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-5). Ankara: Pegem.

Kurt Bulut, H. (2020). *Turkish EFL teachers' classroom management orientations: Investigating the role of demographic characteristics* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bakış. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.) *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss.1-37). Ankara: Anı Yayıncılık.

Lailiyah, M. (2017). *Efl teachers` self efficacy towards integation of technology in their teaching viewed from tpack framework* (Yayınlanmamış doktora tezi). Universitas Negeri: Malang.

Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S. ve 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. DOI:10.1007/s10956-012-9396-6

Macias, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. *Issues in Teachers´ Professional Development*, *20*(1), 153-166. DOI:10.15446/profile.v20n1.60001.

Marashi, H. ve Assgar, F. (2019). EFL Teachers' effective classroom management andlearners' anxiety and learning strategies, *Iranian Journal of Language Teaching Research, 7*(2), 65-82. DOI:10.30466/IJLTR.2019.120698

Marcelo, C. ve Yot-Domínguez, C. (2019) From chalk to keyboard in higher education classrooms: changes and coherence when integrating technological knowledge into

pedagogical content knowledge. *Journal of Further and Higher Education, 43*(7), 975-988. DOI:10.1080/0309877X.2018.1429584

Martin, N. K., Yin, Z. ve Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? *The Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*. TX, Austin.

Marzano, R. ve Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, 61*(1), 6-13.

MEB *(1973).* Milli Eğitim Temel Kanunu: "1739 Sayılı Kanun". *Resmi Gazete,* 14574, 24 Haziran, 1973.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Meriç, E. (2019). Sınıf yönetimi. E. Arslan (Ed.), *Erken çocuklukta davranış yönetimi* (ss. 172-181). Ankara: Eğiten Kitap.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J. ve Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence. *Designs for Learning, 11*(1), 80–98. DOI: 10.16993/dfl.128

Newman, D., Coyle, V. ve Mckenna, L. (2013). Changing the face of ELA classrooms: A case study of TPACK professional development. J. Keengwe (Ed.). *Research perspectives and best practices in educational technology integration* (ss. 270-287). Hershey, PA: IGI Global.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 509-523. DOI:10.1016/j.tate.2005.03.006

Niess, M. L. ve Gillow-Wiles, H. (2017). Expanding teachers' technological pedagogical reasoning with a systems pedagogical approach. *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(3).

Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *27*(2), 23-32.

Özbakır, K. (2018). *Genel lise öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanılan sınıflarda sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.

Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Özgün, Z. (2019). *Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate, 5*(3). http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705

Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Romi, S., Lewis, R. ve Roache, J. (2017). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects, 43*(2), 215–231. DOI:10.1007/s11125-013-9271-0

Saka Öztürk, H. (2017). *Öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri, öğrencilerin öz-yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 43-84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler M. J. ve Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 123-149.

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

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-21.

Stronge, J. H., Tucker P. D. ve Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers.* http://www.ascd.org/publications/books/104135/chapters/Classroom-Management-and-Organization.aspx adresinden edinilmiştir.

Suleman, Q. ve Hussain, I. (2014). Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat division, Pakistan. *International Journal of Learning and Development. 4*(1), 71-82. DOI:10.5296/ijld.v4i1.5174

Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online, 10*(3), 905-918.

Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48(*48), 585-603.

Tanrıverdi, T. (2018). *Bilişim teknolojilerin sınıf yönetimine yansıması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Tonyalı, Ö. (2018). *İlköğretim özel okul İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Turan, A. H. ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesi'nde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(1), 106-121.

Turan, S. (2019). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 24, 543-559.

Ural, A. (2014). Seçkinci eğitimi meşrulaştırmak: eğitimi koşullu geçişe dayalı kademelendirme. *Eğitimde Politika Analizi*, *3*(1), 45-56.

Usta, M. E. ve Dönmez, F. (2021). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Covid19 Sürecinde Yürütülen Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 7*(1), 32-46.

Vatansever Bayraktar, H. ve Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, *3*(6), 98-127. DOI:10.46423/izujed.841318

Wang, Q ve Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology & Society. 10*(1), 148-156.

Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International, 45*(4), 411-419. DOI:10.1080/14703290802377307.

Wong, H. K., Wong, R. T., Jondahl, S. F. ve Ferguson, O. F. (2019). *Sınıf yönetimi*. Çev. Z. Kaplan, S. Kalafat, T. Babacan ve Z. S. Ertem. Ankara: Nobel Yayın.

Woodbridge, J. (2003) *Technology integration as a transforming teaching strategy* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University: S. Washington Ave.

Wragg, C. M. (1995). Classroom management: The perspectives of teachers, pupils, and researcher. *The Annual Meeting of The American Educational Research Assosiation,* San Francisco.

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 97-108.

Yalın, H.İ., Karadeniz, Ş. ve Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elemaentary schools in Turkey, *Journal of Applied Sciences, 7*(24), 4036-4039. DOI: 10.3923/jas.2007.4036.4039.

Yamını, F. (2021). *Teaching online during the pandemic: An investigation into the variables affecting the efl teachers' tpack level* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: İstanbul.

Yarar, G. (2019). *İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetim profilleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yıldırım, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yılmaz, Z. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 148-164. DOI:10.17860/efd.03394

Young, E., Green, H., Roehrich-Patrick, L., Joseph, L. ve Gibson, T. (2003). *Do K-12 school facilities affect education outcomes?* Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations Staff Information Report.

YÖK (2021). İngilizce öğretmenliği lisans programı ders içerikleri.

EKLER

Ek-1: Anket Uygulama İzni

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-25285412 20.05.2021
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Feyza ÇAKIR)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Feyza ÇAKIR'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 20/04/2021 tarih ve 27492 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen 13 İlçemizdeki Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Spor Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi Öğretmenlerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a
Milli Eğitim Müdürü

EK:
1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (6 Sayfa)

Gereği:
13 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Harran Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Sayın: (Feyza ÇAKIR)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres :
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Telefon No : 0 (___) ___ __ __
Unvan : Şef
E-Posta:
İnternet Adresi: Faks:_____
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3e5c-ed5a-387e-b15d-f03d kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2021-18552

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 09.03.2021
Saat: 14:00
Sayı: 2021/35
Konu: Feyza ÇAKIR

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Feyza ÇAKIR**'ın araştırmacı, danışmanı **Doç. Dr. Mehmet Emin USTA**'nın yürütücü olduğu **"Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu yüksek lisans tez çalışması, oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 09 Mart 2021 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mahmut KAYA
Başkan

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi. Fatma ÇAKMAK
Başkan Yardımcısı

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mithat Arman KARASU

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mehmet Diyaddin YAŞAR

e-imzalıdır
Doç. Dr. Özlem DEMİR

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Şenay KOÇAKOĞLU

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CANÇELİK

Ek-3: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Görüşme formundaki sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm "Teknopedagojik Alan Bilgisi" ve üçüncü bölüm de "Sınıf Yönetimi" konularına ilişkin görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Feyza ÇAKIR
Harran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
Mail: fe
Tel:

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz	( ) Kadın	( ) Erkek		
Yaşınız	( ) 20-35	( ) 36-45	( ) 46 ve üzeri	
Mesleki deneyiminiz	( ) 1-10 yıl	( ) 11-20 yıl	( ) 21 yıl ve üzeri	
Mezun olduğunuz bölüm	( ) İngilizce Öğretmenliği ( ) İngiliz Dil ve Edebiyatı ( ) İngiliz Dil Bilimi ( ) Diğer			
Çalıştığınız okul türü	( ) Fen Lisesi ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Anadolu İmam Hatip Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( ) Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi			
Teknoloji bilginizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	Yanıtınız "Evet" ise eğitimin türünü ifade ediniz.		
Sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirmek amacıyla üniversite eğitiminizin dışında herhangi bir eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	Yanıtınız "Evet" ise eğitimin türünü ifade ediniz.		

Ek-4: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği

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

Windows'u etkin

3	Öğrencilere öğretirken için uygun bir yaklaşım seçebilirim (Örn: communicative approach, direct method)	o	o	o	o	o
4	Değişik öğrencilere göre öğretim stilimi uyarlayabilirim	o	o	o	o	o
5	Öğrenmeyi bireysel, ortak, grup ve tüm sınıf etkinlikleri yoluyla kolaylaştırabilirim	o	o	o	o	o
6	Sınıfta ihtiyacım olan meta dili (dil hakkındaki bilgiler) de içeren hedef dili ne zaman ve nasıl kullanacağımı planlayabilirim	o	o	o	o	o
7	Öğrencilerin etkinliklere odaklanmalarını sağlayabilirim	o	o	o	o	o
8	Öğrenenlerin yaşadıkları dil problemlerini tespit edebilirim (telaffuz, sözlü veya dilbilgisi problemleri)	o	o	o	o	o
9	Programın gereksinimleri doğrultusunda dil dersleri tasarlayabilirim	o	o	o	o	o
10	Öğrenenlerin risk almaya istekli oldukları rahat bir ortam yaratarak öğrenmeyi kolaylaştırabilirim	o	o	o	o	o
11	Öğrenci etkileşimini destekleyebilirim	o	o	o	o	o
12	İngilizce öğretimini engelleyebilecek / teşvik edebilecek bağlamsal faktörlerin farkındayım	o	o	o	o	o
	Teknolojik Alan Bilgisi					
1	İngilizce dilbilgisi öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
2	İngilizce okumayı öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
3	İngilizce yazmayı öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
4	İngilizce kelime öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
5	İngilizce kelimelerin telaffuzunu öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
6	İngilizce dinlemeyi öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
7	Kültürler arasındaki farklılıkları öğretmek için kullanabileceğim teknolojileri biliyorum	o	o	o	o	o
	Teknolojik Pedagojik Bilgi					
1	Öğrenmekte olduğum teknolojilerin kullanımını farklı öğretim faaliyetlerine uyarlayabilirim	o	o	o	o	o
2	Öğrencilerin bir ders için öğrenimlerini geliştiren teknolojileri seçebilirim	o	o	o	o	o

3	Bir ders için öğretim tekniklerini geliştiren teknolojileri seçebilirim	○	○	○	○	○
4	Öğrencilerin öğrenimini artırmak için teknoloji kullanarak, ilgili öğrenme deneyimlerini tasarlayabilirim	○	○	○	○	○
5	Sınıfta teknoloji kullanımı hakkında eleştirel düşünüyorum	○	○	○	○	○
6	Dijital teknolojileri ve kaynakları kullanarak öğrencilerin özgün problemleri çözmesini sağlarım	○	○	○	○	○
7	Ölçmede kullanılacak teknolojileri seçebilirim	○	○	○	○	○
	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi					
1	Öğrencilerin aktif katılımcılar olmasına imkân sağlayacak farklı teknolojileri kullanabilirim	○	○	○	○	○
2	Öğrencilerin meraklarını sürdürmelerine yardımcı olmak için bir dizi teknoloji kullanabilirim	○	○	○	○	○
3	Öğrencilere ve arkadaşlarına ilgili bilgileri iletmek için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilirim	○	○	○	○	○
4	Öğrencileri farklı kültürlerle tanıştırmak için teknoloji kullanarak kültürlerarası anlayışı kolaylaştırabilirim	○	○	○	○	○
5	Sınıfta öğrettiğim şeyi, nasıl öğrettiğimi ve öğrencilerin ne öğrendiklerini geliştiren teknolojileri seçebilirim	○	○	○	○	○
6	Dijital dil öğrenme araçlarına ve kaynaklara adil bir şekilde erişimi sağlayabilirim	○	○	○	○	○
7	İngilizce dil kavramlarını, teknolojileri ve öğretim yaklaşımlarını uygun bir biçimde harmanlayan dersler verebilirim	○	○	○	○	○

Ek-5: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

	Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen aşağıda sıralanan özelliklerde kendinizi ne ölçüde yeterli gördüğünüzü işaretleyiniz.	**Gözlemlenmedi**	**Zayıf**	**Orta**	**İyi**	**Çok iyi**
1	Sınıfın tertip ve düzeni					
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme					
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme					
4	Dersin amacı ve öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme					
5	Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılırlığı					
6	Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdüleyebilme ve farklı konulara değinebilme					
7	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği					
8	Sınıftaki rutin işlerin (tahtanın silinmesi, bazı araç gereçlerin çoğaltılması vb.) yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme					
9	Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme					
10	Derse başlamadan önce ders araç gereçlerini hazır bulundurma					
11	Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme					
12	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna göre uyarlayabilme					
13	Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması					
14	Dersin hedeflerini belirleme ve ön değerlendirmelerle ilişkilendirebilme					
15	Öğrencilerin yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme					
16	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme					
17	Bir etkinlikten diğerine geçişte öğrencinin ilgisini sürdürebilme					
18	Soruları öncelikle kişilere değil sınıfın tümüne yöneltme					
19	Sınıfta oturma düzenini değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme					
20	Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma					
21	Öğrencilere adıyla seslenme					
22	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme					
23	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme					
24	Sınıftaki tüm öğrencileri derse katılmaları için teşvik etme					
25	Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme					

Ek- 6: İngilizce Öğretmenlerinin TPAB ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Eğitim öğretim süreçlerinde en sık **hangi alanlarda** teknoloji kullanımına başvurursunuz?

2. Teknoloji kullanımında sıklıkla karşılaştığınız **güçlükler** nelerdir?

3. Derslerinizde teknolojiyi aktif olarak kullanmanın öğretmen olarak size sağladığı **kolaylıklar** nelerdir?

4. Derslerinizde teknolojiyi aktif olarak kullanmanın **öğrenci açısından etkilerini** nasıl yorumlarsınız?

5. Sınıf yönetiminizi hangi **değişkenlerin** etkilediğini düşünüyorsunuz?

6. Sizce derslerinizde **Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini** kullanmanın **sınıf yönetiminizle** bir **ilişkisi/etkisi** var mıdır? Eğer varsa bu ilişkiyi nasıl açıklarsınız?