T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVRİM İÇİ ÖĞRETİM SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağla GAGA

0000-0002-8050-8415

BURSA

2022

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇEVRİM İÇİ ÖĞRETİM SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çağla GAGA

0000-0002-8050-8415

Danışman
Doç. Dr. Gönül Onur SEZER

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Çağla GAGA

04/02/2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 04.02.2022

Tez Başlığı: Çevrim İçi Öğretim Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 113 sayfalık kısmına ilişkin, 09/01/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1-Kaynakça hariç

2-Alıntılar hariç/dahil

3-5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük 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. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Çağla Gaga

04/02/2022

Adı Soyadı: Çağla Gaga

Öğrenci No: 801981016

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Statüsü: ■ Y.Lisans ☐ Doktora

Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

*** Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

‘‘Çevrim İçi Öğretim Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’ adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Çağla GAGA	Doç. Dr. Gönül Onur SEZER

Temel Eğitim ABD Başkanı
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında 801981016 numaralı Çağla GAGA' nın hazırladığı "Çevrim İçi Öğretim Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi'' başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı 04/02/2022 Cuma günü 14.30-16.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **(başarılı/~~başarısız)~~** olduğuna **(oy birliği/~~oy çokluğu~~)** ile karar verilmiştir.

ÜYE (Tez Danışmanı/Sınav Komisyonu Başkanı)	ÜYE
Doç. Dr. Gönül Onur SEZER	Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN
Bursa Uludağ Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi

ÜYE

Doç. Dr. Mustafa AKILLI

Bursa Uludağ Üniversitesi

Önsöz

"Çevrim İçi Öğretim Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmamın yürütülmesi aşamasında desteğini esirgemeyen, içtenliği ve samimiyetiyle yol gösteren değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Gönül Onur SEZER'e, hem lisans hem de yüksek lisans derslerinde üzerimde iz bırakan, bilgisi, deneyimiyle öğretmenliğimi şekillendiren Prof. Dr. Hülya KARTAL'a, yüksek lisans ders dönemimde sorduğum her soruya sabırla cevap vererek bana yardımcı olan Doç. Dr. Mustafa AKILLI'ya teşekkür ederim.

Ölçeğin geliştirme aşamasında yardımcı olan, ölçek için hazırlanan anket sorularını yanıtlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Özel bir kurumda çalışıp yüksek lisans derslerimi ayarlamanın zorluğunu üstümden alan, beni destekleyen ve yüreklendiren, her zaman elimden tutan canım müdür yardımcım Sevgi AYDIN ve koordinatörüm Biray ALYURT'a, hayat akışımın her anında olan, başım sıkıştığı anda karşımda biten, desteğini hep hissettiğim Eda DEMİRCİOĞLU'na teşekkür ederim.

Ve bu hayattaki en değerlilerim, canım annem Gönül GAGA ve babam Sabahattin GAGA. Bana hep inandığınız ve güvendiğiniz için, her daim yanımda olduğunuz, yapmak istediğim ne varsa beni desteklediğiniz ve sayamadığım onlarcası için iyi ki varsınız. Varlığınızı her daim hissetmek benim için büyük güç. Tez sürecimde ve her anımda moral ve destek verdiğiniz, gösterdiğiniz sabır için kardeşlerim Gamze ve Burcu GAGA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Çağla GAGA

Özet

Yazar : Çağla GAGA

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : XVIII + 101

Mezuniyet Tarihi : 04/02/2022

Tez : Çevrim İçi Öğretim Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Danışman : Doç. Dr. Gönül Onur SEZER

ÇEVRİM İÇİ ÖĞRETİM SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sınıf ortamında düzeni bozarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyen davranışlar istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Tüm dünyayı etkileyen COVID-19'un 2020 yılının mart ayında Türkiye'de de görülmesiyle birlikte yeni bir süreç başlamış olup getirilen kısıtlamalarda yüz yüze eğitim faaliyetleri durdurulmuş ve çevrim içi öğretime geçilmiştir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, COVID-19 küresel salgını dönemindeki çevrim içi öğretim sürecinde, sanal sınıflarında gözlemledikleri, ilkokul öğrencilerinin istenmeyen davranış düzeylerinin belirlenerek farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda ölçek geliştirme yöntemi izlenerek, kapsam geçerliliği sağlamak için uzman ve öğretmen görüşleri alınarak 46 soruluk bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan 262 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sırasında Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin faktör yükleri incelenmiş, aynı anda birden fazla faktörde yüklenen veya faktör yükü .30'un altında kalan maddeler ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Bu işlemler sonrasında 15 maddelik ve 5 alt boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçüt geçerliğinin belirlenmesi için uygulanan birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum indekslerinin ölçüt geçerliliğini sağladığı tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplamı için Cronbach's alfa katsayısı .849 olarak bulunurken, alt boyutlar için .688 ile .841 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Analizler sonucunda, 15 maddelik, "Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Gelişen teknolojiyle birlikte ileriki yıllarda, çevrim içi derslerin devam edebileceği, yaşamın ayrılmaz bir parçası olacağı ön görüldüğü için çevrim içi öğretim sürecindeki istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemek literatüre katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, çevrim içi ders, istenmeyen öğrenci davranışı

Abstract

Author	: Çağla GAGA
University	: Bursa Uludağ University
Institution	: Institute of Education Sciences
Field	: Department of Basic Education
Branch	: Classroom Education
Degree Awarded	: Master
Page Number	: XVIII + 101
Degree Date	: 04/02/2022
Thesis	: Determining the Undesirable Behavior Levels of Primary School Students in the Online Teaching Process and Examining them in Terms of Variables
Supervisor	: Doç. Dr. Gönül Onur SEZER

Determining the Undesirable Behavior Levels of Primary School Students in the Online Teaching Process and Examining them in Terms of Variables

Behaviors that negatively affect the learning process by disrupting the classroom environment are labeled as undesirable student behaviors. With the occurance of Covid-19, which affects the whole world, in Turkey in March 2020, a new progression has launched; hereby, face-to-face training activities have been stopped and online training has been started.

This study, it is aimed to carry out a scale development study to determine the undesirable student behaviors observed by classroom teachers in their virtual classrooms within the online education process in the course of the Covid-19 global epidemic period.

For this purpose, a draft scale with 46 questions was designed by following the scale development methods and taking the opinions of experts and teachers in order to ensure content validity. The draft scale was applied to 262 classroom teachers who work in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year.

Varimax rotation method was used during Explanatory Factor Analysis (EFA). The factor loadings of the items were examined, and the items loaded on more than one factor at the same time or with a factor load below .30 were respectively removed from the scale. Following these processes, a scale of 15 items and 5 sub-dimensions was created. As a result of the first and second level Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to determine the criterion validity, it was confirmed that the fit indexes provided the criterion validity. According to the results of the reliability analysis, Cronbach's alpha coefficient for the total scale was found to be ,849, the sub-dimensions were found to vary between .688 and .841.

As a result of the analysis, it was confirmed that the 15-item "Scale for Determining the Levels of Undesirable Behavior in Online Teaching" is a valid and reliable measurement tool.

Even if face-to-face education is rebooted in the coming years, it is foreseen that online courses will continue and will be an integral part of lives thanks to developing technology. This scale will be practical for examining undesirable student behaviors within the online education process.

Keywords: COVID-19, online lessons, undesirable students behaviour

İçindekiler

Sayfa No

Önsöz iv

Özet v

Abstract vii

İçindekiler ix

Tablolar Listesi xiv

Şekiller Listesi xvii

Kısaltmalar Listesi xviii

1. Bölüm 1

Giriş 1

1.1.Problem Durumu 2

1.2.Problem Cümlesi 3

1.3.Araştırmanın Amacı 4

1.4. Araştırmanın Önemi 4

1.5. Araştırmanın Sayıltıları 5

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 5

1.7. Araştırmanın Tanımları 6

2. Bölüm 7

Literatür 7

2.1. Sınıf Yönetimi 7

2.1.1. Sınıf yönetiminin önemi ve kapsamı 8
2.1.2. Sınıf yönetiminin günümüz eğitim anlayışındaki yeri 9
2.1.3. Öğrenmede sınıf yönetiminin rolü 10
2.1.4. Sınıf yönetiminin boyutları 11
2.1.4.1. Sınıfın fiziksel düzeni 12
2.1.4.2. Plan ve program etkinlikleri 12
2.1.4.3. Zaman yönetimi 12
2.1.4.4. Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi 13
2.1.4.5. Davranış düzenlemeleri 13
2.1.5. Sınıf yönetimi yaklaşımları 13
2.1.5.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı 13
2.1.5.2. Modern (Çağdaş) sınıf yönetimi yaklaşımı 14
2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları 14
2.2.1. İstenmeyen öğrenci davranışı ölçütleri 14
2.2.2. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri 16
2.2.2.1. Sınıf içi etkenler 17
2.2.2.2. Sınıf dışı etkenler 18
2.2.3. İstenmeyen öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik stratejiler 20
2.2.3.1. Planlı çalışmak 21
2.2.3.2. Akıcı etkinlik 21
2.2.3.3. Öğrencileri izlemek 21
2.2.3.4. Öğretmen kontrolü 21

2.2.3.5. Sınıf kurallarını belirlemek 22
2.2.4. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemleri 22
2.2.4.1. Görmezden gelme 24
2.2.4.2. Sözel olan ve olmayan uyarılar kullanmak 24
2.2.4.3. Sorunu anlamak 25
2.2.4.4. İletişime geçmek 25
2.2.4.5. Rehberlik servisi ve aileyle ilişki kurma 25
2.2.4.6. Ceza vermek 25
2.3. COVID-19 26
2.3.1. Ortaya çıkışı 26
2.3.2. Eğitim ve öğretime etkileri 27
2.4. Çevrim İçi Öğretim 29
2.4.1. Çevrim içi öğretim kavramı 29
2.4.2. Çevrim içi öğretimin tarihi 32
2.4.2.1. Dünyada çevrim içi öğretim 32
2.4.2.2. Türkiye'de çevrim içi öğretim 34
2.4.3. Çevrim içi öğrenme ortamlarının özellikleri ve bileşenleri 35
2.4.3.1. Öğreten veya öğretici bileşeni 36
2.4.3.2. Öğrenen bileşeni 37
2.4.3.3. Ara yüz bileşeni 38
2.4.4. COVID-19 pandemi sürecinde çevrim içi öğretim 40
3. Bölüm 43

Yöntem 43

3.1. Araştırmanın Modeli 43

3.2. Araştırmanın Örneklemi 43

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci 43

3.3.1. Literatür taraması 43

3.3.2.Madde yazımı 44

3.3.3. Taslak ölçeğin uygulanması 44

3.4. İstatiksel Analiz 44

3.4.1.Geçerlik 44

3.4.2.Güvenirlik 45

3.4.3.Diğer analizler 45

4.Bölüm 47

Bulgular ve Yorum 47

4.1.Geçerliğe Yönelik Bulgular 47

4.1.1.Açıklayıcı faktör analizi 47

4.1.2.Doğrulayıcı faktör analizi 50

4.2.Güvenirliğe Yönelik Bulgular 53

4.3.Betimleyici Bulgular 55

4.4. Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranışların Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması 58

5.Bölüm 72

Tartışma, Sonuç ve Öneriler 72

5.1. Tartışma ve Sonuç 72
5.2. Öneriler 76
5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler 76
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 77
KAYNAKÇA 78
Ekler 93
EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ 93
EK 2: 94
Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı 94
EK 3: Kişisel Bilgi Formu 95
EK 4: 97
Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Formu 97
EK 5: 100
Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği 100
ÖZGEÇMİŞ 101

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Süreci……..……33
2. Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Özellikleri…….…….38
3. Sanal Sınıf Uygulamaları ve Özellikleri……39
4. Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Test Sonucu ……..……47
5. Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri …….…….…….49
6. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndekslerinin Değerlendirilmesi …….……..…50
7. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndekslerinin Değerlendirilmesi ……..……52
8. Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları…….....…….……54
9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları…….…….55
10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ve Verdikleri Ders Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları……..56
11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler……..57
12. Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği One Sample Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları……..57

13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması…….59
14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması……..60
15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Fakültelere Göre Karşılaştırılması……..61
16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması……..63
17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Karşılaştırılması……...…….64
18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Eğitim Verdiği Sınıflara Göre Karşılaştırılması……..66
19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre Karşılaştırılması……...……..67
20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Eğitim Verdikleri Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması……...68

21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Çevrim İçi Öğretimde Kullandığı Programa Göre Karşılaştırılması……..……..…..69
22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Bir Günde Yaptığı Çevrim İçi Ders Sayılarına Göre Karşılaştırılması……..……...70

Şekiller Listesi

Şekil		*Sayfa*
1	Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Yamaç Eğim Grafiği……	48
2	Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması……...	51
3	İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması…….	53

Kısaltmalar Listesi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BBC: British Broadcasting Corporation

COVID-19: Corona (CO), Virüs (VI), Hastalık (Disease) ve 2019 (19)

ÇÖİDDBÖ: Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

KMO: Kaiser- Mayer -Olkin

LMS: Learning Management System (Öğrenme Yönetim Sistemi)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

TDK: Türk Dil Kurumu

TRT: Türk Radyo Televizyon Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde "Çevrim İçi Öğretim Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin İstenmeyen Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanacaktır.

Okullarda uygulanan formal eğitimin gerçekleştiği ortam sınıflardır. Demirtaş'a (2018) göre sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşam alanıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümü bu ortak yaşam alanında geçmektedir. Sınıfta geçirilen süre içinde öğretmenler ve öğrenciler önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda ve belirli programlar çerçevesinde bu ortak yaşamın özneleri olarak çeşitli roller sergilerler. Ancak 2019 yılından itibaren dünyada bu ortak yaşam alanı COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim ortamına taşınmak zorunda kalmıştır.

COVID-19'un mart ayında Türkiye'de de görülmesiyle birlikte yeni bir süreç olan "pandemi (salgın) dönemi" başlamıştır. Salgın döneminde virüsün yayılmasını engellemek için bazı kısıtlamalara gereklilik duyulmuştur. Yüz yüze eğitim faaliyetleri durdurularak çevrim içi öğretime geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), tüm dünyada beklenmedik bir şekilde eğitim kurumlarının kapatılması ve karantina günleri nedeniyle evde dijital platformlardan eğitim sürdürülmeye ve desteklenmeye başlanmasının doğal olarak ülkeleri hazırlıksız yakaladığını belirtmiştir (MEB, 2020).

Türkiye'deki tedbirlerden sonra uluslararası duruma bakıldığında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrenci ve genç, COVID-19 salgını nedeniyle okul ve üniversite kapanışlarından etkilenmiştir (UNESCO, 2021). Salgınla beraber eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak alanlar yani sınıflarda çevrim içi çalışma internet aracılığı ile teknolojik cihazlar

yardımıyla olmuştur. Bu durumda çevrim içi sınıflar başka bir deyişle sanal sınıflar oluşmuştur. Arslan ve Şumuer (2020) de salgın döneminde, Türkiye'deki tüm okullardaki öğretimin devamı için öğretmenlerin yararlandığı en önemli uygulamalardan bir tanesinin, öğretmen ve öğrencilerin çevrim içi ders yaptığı sanal sınıflar olduğunu belirtmektedirler. Salgın sürecinde eğitim faaliyetleri mecburi bir şekilde sanal sınıflarda devam etmiştir.

Sınıflar sanal bile olsa, sınıf yönetimi bağlamında düzenli bir işleyiş olabilmesi için her sınıfın kuralları olmalıdır. Bu kurallar öğrencilerle belirlendiği takdirde bu kuralların ihlal edilmesi daha güçtür. Sürecin başında konulan bu kurallar zaman içerisinde benimsenir. Kurallara uyulmadığı takdirde istenmeyen davranışlar ortaya çıkar. Sınıf içi istenmeyen davranışlar sınıfın düzenini bozar, dersin işleyişini aksatır, öğretmenin sınıfa hakimiyetini güçleştirir.

2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgını sebebiyle Türkiye'de eğitimde zorunlu ihtiyaç olarak, çevrim içi ders sürecinde istenmeyen öğrenci davranış düzeylerinin belirlenmesi incelenmeye değer bir konu olarak görülmektedir. Yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasıyla, çevrim içi derslerde gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olunacaktır.

1.1.Problem Durumu

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, COVID-19 küresel salgını dönemindeki çevrim içi öğretim sürecinde, derslerinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranış düzeylerinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi için bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi öğretimin, pandemi dönemiyle birlikte hayatımızda daha fazla yer ettiği ve bundan sonra edeceği düşünülerek, çevrim içi ders sürecinde istenmeyen öğrenci davranış düzeylerinin belirlenerek farklı değişkenler açısından incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak görülüp bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2.Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi "Çevrim içi ders sürecinde istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek ve farklı değişkenler açısından incelemek için ölçme aracı geliştirilebilir mi?" olarak belirlenmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevrim içi ders sürecinde istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı, geçerli bir ölçek midir?
2. Çevrim içi ders sürecinde istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı, güvenilir bir ölçek midir?
3. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?
4. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin yaş grubuna bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?
5. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?
7. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin görev yaptığı kurum türüne bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?

8. Çevrim içi ders sürecinde istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı sınıf seviyelerine göre (1.,2.,3. ve 4. sınıf) anlamlı fark göstermekte midir?
9. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin görev yaptığı okulun yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?
10. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?
11. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin çevrim içi öğretimde kullandığı programa bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?
12. Çevrim içi ders sürecinde görülen istenmeyen davranış düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracı öğretmenlerin bir günde yaptığı çevrim içi ders sayısına bağlı olarak anlamlı fark göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin COVID-19 küresel salgını dönemindeki çevrim içi öğretim sürecinde ilkokul öğrencilerinin istenmeyen davranış düzeylerinin belirlenerek farklı değişkenler açısından (öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları fakülteler, mesleki kıdemleri, görev yapılan kurum türü, öğrencilerin sınıf seviyeleri, okulun yerleşim yeri, sınıftaki öğrenci sayısı, çevrim içi öğretimde kullanılan program, bir günde yapılan çevrim içi ders sayısı) incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyada başlayan COVID-19 salgınının Türkiye'de de görülmesiyle birlikte yeni bir dönem olan ve 'pandemi dönemi' olarak adlandırılan süreç birçok alanda kısıtlamayı ve bununla birlikte yeni oluşumları ortaya çıkarmıştır. Eğitim alanında sınıf ortamında

gerçekleştirilen yüz yüze eğitim, yerini dijital ortamda gerçekleştirilen çevrim içi derslere bırakmak durumunda kalmıştır. Bu süreçte sınıf ortamında gerçekleştirilen derslerdeki istenmeyen öğrenci davranışları yerini çevrim içi derslerde gerçekleşen istenmeyen öğrenci davranışlarına bırakmıştır. Örneğin, yüz yüze derslerde parmak kaldırmadan konuşma çevrim içi derste yerini mikrofonu izinsiz açarak konuşma ile paralel olarak düşünülebilir. Çevrim içi öğretim, hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Nitekim okulların herhangi bir sebeple tatil edildiği durumlarda (fırtına tatili, kar tatili vb.) yüz yüze eğitime ara verildiğinde eğitim aksamadan çevrim içi öğretimle derslere devam edilmeye başlanmıştır. Bu durumlarda yüz yüze verilen eğitimden farklı veya benzer olarak çevrim içi derslerde ortaya çıkan ve çıkacak istenmeyen davranışları belirlemeye yönelik bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç bu çalışmanın önemini ortaya çıkarmıştır. Çevrim içi ders sürecinde istenmeyen öğrenci davranış düzeylerinin belirlenmesi incelenmeye değer bir konu olarak görülüp alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçme aracı sayesinde çevrim içi derslerde ortaya çıkacak istenmeyen davranışlarla ilgilenen kişilere yeni bir bakış açısı sunacağı, bu davranışlara öğretmenlerin daha iyi müdahale edeceği, bu alanda literatüre katkı sağlayacağı ve bu konuda yeni çalışmalar yapacak ilgili kişilere ışık tutacağı düşünülerek bu çalışma yapılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Ölçek çalışmasına katılan öğretmenlerin gerçek durumları yansıtacak şekilde sorulara içtenlikle cevap verdiği kabul edilmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda ders veren 262 sınıf öğretmeni ile ve onlara uygulanan "Kişisel Bilgi Formu", "Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği" (ÇÖİDDBÖ)'indeki sorularla sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Tanımları

COVID-19: "Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür" (Sağlık Bakanlığı, 2020).

Sınıf Yönetimi: Öğrenci davranışlarına rehberlik ederken sınıf içi etkinliklerini düzenleme ve uygulama süreci olup sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerin kendilerini açıklayabilmeleri adına ifade özgürlüğünü pozitif olarak geliştiren ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlayan bir süreçtir (Turan, 2006, s.2-3).

İstenmeyen Davranış: "Öğrenmenin pürüzsüzlüğünü (olağan akışını) bozan; diğer öğrencilerin psikolojilerini ve öğrenmelerini engelleyen, sınıf ortamının düzenini bozarak güvenliği tehlikeye düşüren ve zarar veren her türlü davranış istenmeyen davranış olarak kabul edilir" (Uğurlu, 2018, s.216).

Çevrim İçi: "Bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı ve çalışır durumda olma" (Türk Dil Kurumu (TDK), 2022).

Uzaktan Eğitim: "Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde yürütülen bir eğitim sistemi modelidir" (İşman, 2008).

2. Bölüm

Literatür

2.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf; "öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biridir" (TDK, 2022). Eğitsel anlamda bakıldığında sınıf; tüm öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde olduğu yer olup sınıf yönetimi; öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını, öğretmenlerin başarılı ve verimli öğretimini, genel olarak bir okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini etkileyebilmektedir. (Yüksel & Büyükalan Filiz, 2017, s.3-6).

"Sınıf yönetimi, benzer özelliklere sahip grubun beklenti ve ihtiyaçlar doğrultusunda yönetilmesi, öğretme ve öğrenmenin sınıftaki amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesini sağlamak için öğretmenin öğrenme ortamını ve öğrenci davranışlarını; düzenleme, kontrol etme ile değiştirmeye yönelik teknik ve etkinlikler bütünü olarak da ifade edilebilir" (Durulmuş, 2018, s.13). Ayrıca sınıf yönetimi alan uzmanları tarafından yapılan farklı tanımlar da söz konusudur. Örneğin sınıf yönetimini;

Sarıtaş (2000); eğitim planı ve etkililiği, öğretim yöntemi, öğretmen, öğrenci, zaman ve mekan arasında eş güdümleme sağlanarak öğrenmek için uygun düzenin sağlanması,

Turan (2006); "sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi",

Başar (2006); eğitim yönetiminin ilk basamağı olarak görüp, hazırbulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesi,

Arslan (2019); yönetim stratejilerini, öğretimi kolaylaştırmak için etkili bir şekilde kullanarak öğrenme çevresi oluşturmak,

Okutan (2021); öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için buna ayrılan süreyi doğru bir şekilde kullanmak,

Doyle (1986); “içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesi”,

Weber (1986); öğrencilerin öğretimsel amaçlara ulaşmasını sağlamak ve öğrenmelerini mümkün kılmak için öğretmenlerin davranışlarından oluşan karmaşık yapı, olarak tanımlamaktadır.

2.1.1. Sınıf yönetiminin önemi ve kapsamı. Eğitim yönetiminin ilk ve en işlevsel adımı sınıf yönetimidir. Çünkü sınıf, öğrencilere istenilen davranışın verilmeye çalışıldığı yerdir ve öğrenci davranışlarının oluşumu burada başlamaktadır. Eğitimin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetimi, sınıfın amacına ulaşmak için sınıftaki öğretim kaynaklarını ve öğrencileri koordine ederek harekete geçirme sürecidir. Sınıf yönetimi, olumlu ve üretken bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılan teknikleri içerir. Aynı zamanda, öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarının önündeki engellerin kaldırılması, öğretim süresinin uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynak, insan ve zamanın etkin bir şekilde yönetilmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğrenci davranışlarını kontrol ederek olumlu bir öğrenme iklimi geliştirme sürecidir. Sınıf yönetimi, öğretme ve öğrenmenin sınıftaki amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesini sağlamak için öğretmenin öğrenme ortamının ve öğrenci davranışlarının düzenlenmesi, kontrolü ve değiştirilmesi ile ilgili bir dizi teknik ve etkinlikler bütünüdür (Durulmuş, 2018, s.13-14; Erden, 2001, s.17-18).

Sınıf yönetiminde genel olarak; “etkili sınıf davranış yönetimi, model olarak öğretmen, sınıf beklentileri, açık kurallar, sorunların üstesinden gelme, hataları ele alma, motive edici olarak öğretmen” konuları ön plana çıkmaktadır (Sieberer-Nagler, 2016).

Erden (2005), sınıf yönetiminin genel amaçlarını; “zamanın etkili kullanılmasını sağlama ve sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini sağlama ile öğrencilerin kendi kendilerini yönetme becerilerini geliştirme” olarak sıralamıştır. Sınıf yönetiminin amacı,

öğrencileri olumlu davranışlarla ilgili güdüleyerek onlarda öz denetim oluşturmayı sağlamaktır. Öğrenci öz denetimi sağladığında öğretim süreci de sorunsuz ve kaliteli olacaktır. Genel olarak sınıf yönetiminin iki amacı vardır. Bunlar; "öğrencilerin katılım sağlaması amacıyla sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi" olarak ifade edilebilir (Akyol & Erdem, 2020).

2.1.2. Sınıf yönetiminin günümüz eğitim anlayışındaki yeri. Öğrenme; kafa ve kalp işidir. Bir korku iklimi, tüm yüksek öğrenim hedeflerini engelleyebilir. Çocuklar genellikle, konuya veya görevlere yükledikleri içsel değer için öğrenirler. Bu nedenle öğrenciler daha çok, öğretmeni memnun etmek ve öğrenmelerinden dolayı öğretmenlerin mutlu olduğunu görmek ve bundan keyif almak için öğrenirler. Özellikle ilkokulda öğretmen, çocuklar için çok önemlidir. Çünkü ilkokul çağındaki çocukların öğrenme süreçlerinde öğretmenin davranışları ile çocuğun duyguları baskın düzeydedir (Sieberer-Nagler, 2016).

Pek çok acemi öğretmen için öğretmenliğin en zor yanı, öğrencilerin davranışlarını yönetmek olabilmektedir. Bir öğretmenin, zayıf sınıf yönetim becerisinin neden olduğu uygunsuz bir davranışı düzeltmek için ayrılan zaman, sınıfta daha düşük bir akademik katılım oranı ile sonuçlanır. Etkili sınıf yönetimi, öğrenme için elverişli bir sınıf ortamının yanı sıra davranışsal ve akademik beklentilerin açık bir şekilde iletilmesini içerir (Denizel Güven & Cevher, 2005; Sieberer-Nagler, 2016).

Öğrenci davranışlarının yönetilmesi, olumlu bir öğrenme ortamına etki ettiği için öğrencilerin yanlış davranışları her zaman öğretmenlerin birincil endişesi olmuştur. Öğretmenlik deneyiminin başlangıcından itibaren öğretmenler, öğrenmeye uygun bir atmosfer yaratmak için öğrencileri kontrol etme ve disiplinli bir ortam yaratma konusundaki endişelerini genellikle dile getirirler ve sınıf yönetimi genellikle öğretimin en karmaşık yönü olarak belirtilir. Ayrıca, yönetim etkinlikleri öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği koşulların oluşturulmasına ve sürdürülmesine yol açtığından, sınıfta

düzeni sağlamanın öğretimin temel bir görevi olduğu bilinmektedir. Sınıf yönetiminin öğrenim üzerinde büyük etkiye sahip değişkenlerden biri olduğuna dair birçok kanıt vardır. Günümüzde sınıf yönetimi, eğitim ortamlarındaki değişiklikler nedeniyle ilkokullarda öğretmen ve yöneticiler için giderek artan bir sorun haline gelmektedir (Yaşar, 2008, s.8).

2.1.3. Öğrenmede sınıf yönetiminin rolü. Brown (2007) sınıf yönetiminin sağlanması gerektiği durumları, ders planı dahilinde olmayan konuların gündeme gelerek ders planından uzaklaşıldığında, dersin işleyişinde gereken öğretim araç-gereçleriyle ilgili sorun oluştuğunda, öğrencinin konuyla ilgili olarak fakat beklenmeyen soru sorması durumda, öğrenci dersin düzenini bozan davranış sergilediğinde, yarım kalan etkinliklerde şekilde açıklamıştır (Akyol & Erdem, 2020).

Öğretim sürecinin verimli geçmesi ve öğrencilerin olumlu bir şekilde etkilenmesi için öğretmenin sınıftaki temel görevi, sınıf içi etkinliklerle birlikte süreci iyi planlamak, öğrenciyi yönlendirerek kontrol etmek olup bu görevleri etkili bir şekilde uygulamaktır (Lusuwe, 2005).

Baloğlu (2001) öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerilerini; "*(i) sınıfta davranış yönetimi*, öğrencilerin olumlu davranış sergilemesi için öğretmenin sınıf yönetim konusunda gerekli yetkinliğe sahip olması, *(ii) zaman yönetimi*; öğretmenin gün içerisindeki ders planlamasını doğru şekilde organize ederek işleri zamanında yapması, *(iii) etkinlik yönetimi*; öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bir şekilde etkinlik hazırlanması, *(iv) planlama*; öğretmenin ders içi etkinlik sırasında yaşanabilecek problemleri önceden fark ederek gerekli düzenlemeyi yapması, etkinlikler sırasında karşılaşılabilecek olumsuzlukları önceden fark etme ve müdahale edebilmeyi sağlaması, *(v) sınıf içi liderlik*; öğretmenin sınıfta bulunan öğrencilere liderlik eden kişi olması, *(vi) sınıfta iletişim*; öğretmenin öğrencilerle olumlu etkileşimi sonucu öğrencilerin etkinlere katılma isteğinin artması ve iletişim becerilerinin artarak kendini açıklayabilmesi öğrencileriyle olumlu bir iletişim kurduğunda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmesi ve etkinliklere daha çok katılım

sağlaması, *(vii) alan hâkimiyeti*; sınıf ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyebilmek için öğretmenin sınıf hakimiyetine sahip olması ve alanında yeterli bilgiye sahip olması, *(viii) amaçlı davranış geliştirme*; öğretmenin sınıfta sergilemiş olduğu davranışların öğrencilerin motivasyonu artıracak bir amacının olması, *(ix) değerlendirme;* öğrencilerinin seviyelerini yahut eksiklerini belirlemek adına eğitim öğretim etkinliklerinin sonunda amaca ulaşılıp ulaşılmadığının öğretmen tarafından değerlendirme yapması ile mümkün olması " olarak sıralamıştır.

Görüleceği üzere öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerileri hem öğrenmede sınıf yönetimindeki rolünü belirlemekte hem de sınıf yönetiminin boyutlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetimi, öğretmenin rolü merkeze alınarak gerçekleştirilmelidir düşüncesi uç bir iddia olmayacaktır.

2.1.4. Sınıf yönetiminin boyutları. Laut (1999) sınıf yönetiminin boyutlarından, *birey boyutunda*; "öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, tutum ve davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri", *öğretim boyutunda*; "etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimi", *disiplin boyutunda*, "sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenlerin kullandığı yöntem ve materyaller" yer almaktadır (Akt. Akyol & Erdem, 2020).

Eğitimin kalitesi, sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olup sınıf yönetimi; "sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ile öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilme" süreci olarak görülebilir. Olumlu bir sınıf ortamının yaratılması ve etkili bir sınıf yönetimin sağlanması, sınıf ortamını etkileyen boyutların uygun bir şekilde sağlanmasına ve etkili olarak yönetilmesine bağlıdır. Tüm boyutların ortak noktası öğrenciye en iyi eğitimi sunmak ve öğrenmeyi sağlamaktır. Olumlu bir sınıf yönetiminin sağlanmasında ve etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında ihtiyaç duyulan hususlar; "sınıfın fiziksel durumu,

öğretimi planlama, zaman yönetimi, öğrenciyle etkili iletişim, davranışların düzenlenmesi" olarak sıralanabilir (Keyik, 2014, s.11-13; Küçükahmet, 2003).

2.1.4.1. Sınıfın fiziksel düzeni. Sınıfın fiziksel düzeninde; oturma planı, öğretmen masasının yerleşimi, öğretimsel alanlar, araç gereçler, sınıfın trafiğinin düzenlenmesi gibi konular yer almaktadır. Sınıfın fiziki durumu boyutunda sınıfın rengi, temiz ve havadar oluşu, sınıfın büyüklüğü, eşyaların sınıftaki yerleşimi gibi unsurların öğrencileri etkilediğini belirtilmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2020; Kayıkcı, 2013, s.9).

2.1.4.2. Plan ve program etkinlikleri. Yıllık ünite ve günlük planların yapılması ve kaynakların belirlenmesi konusunu ele alır. Eğitim programları okulların temelini oluşturur. Okullardaki tüm etkinlikler eğitim programı doğrultusunda düzenlenir. Eğitimde planlama boyutu ders planları hazırlayarak konuya uygun materyal seçme, sınav hazırlama ve sınıf etkinliklerinin iyi bir şekilde yapılmasını sağlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin planlanmasını içermektedir. Eğitim-öğretimin amaçları esas alınarak; "yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, materyal sağlama, yöntem ve teknik seçme, ders sürecinin belirlenmesi, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme" sınıf yönetiminin plan program etkinlikleri çerçevesinde düşünülebilir (Başar, 2001; Kayıkcı, 2013, s.10).

2.1.4.3. Zaman yönetimi. Ders konuları arasındaki geçişlerin kusursuz bir şekilde yapılarak, yeni konuya geçerken öğrencinin dağılmaması, dikkatinin derse çekilmesi ve devamsızlığın önlenmesi bu boyutta incelenir. Zaman yönetimi sınıf içinde geçirilen zamanın etkili kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Kayıkçı (2013), öğretmenlerin zamanı etkili kullanabilmesi için, derste işleyeceği konu ve yapacağı etkinlikleri önceden planlamasını,

derste kullanacakları materyalleri önceden hazırlayıp sınıfa zamanında gelmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.1.4.4. Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi. Sınıf içi ilişkiler, sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesini, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesini içerir. Öğrenciyle etkili iletişim boyutunda; olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması için öğrencinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması gerektiği açıklanmaktadır. Öğretmenin etkin şekilde dinleme becerisine sahip olması öğrencinin uygun olmayan davranışlarını düzeltmeye ve engellemeye fırsat doğuracaktır (Kayıkcı, 2013, s.11).

2.1.4.5. Davranış düzenlemeleri. Sınıfla ilgili etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla olumsuz davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan olumsuz davranışların değiştirilmesi bu boyutla ilişkilidir (Başar, 2001). Öğretmenin; "öğrenciyi her yönüyle tanıması, davranışlarında tutarlı ve istikrarlı olması, onları önce insan sonra da öğrenci olarak kabul etmesi" vb. birçok şey olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmasına katkı sağlar (İlgar, 2005, s.180).

2.1.5. Sınıf yönetimi yaklaşımları. Öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarından hareketle farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi zaman ve duruma göre farklı yaklaşımlardan yararlanabilir (Demirtaş, 2018). Bu yaklaşımlar geleneksel ve modern (çağdaş) olarak iki başlıkta incelenebilir.

2.1.5.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı. Geleneksel yaklaşıma göre sınıf yönetiminin birinci amacı sınıf düzenini korumak olup öğrencinin dikkati sürekli ders üzerinde tutulmalı ve bu yapılırken de dışsal güç kullanılmalıdır. Geleneksel yaklaşım düzeni korumaya yöneliktir. Öğretmen istenmeyen davranışlara karşı hoş görülü değildir ve önemli olan sınıf düzeninin sağlanmasıdır (Alkan, 2007, s.21).

Geleneksel yaklaşımda, öğrenciler öğretmenin belirlediği kurallara sorgulamadan uymalıdır. Uzun yıllar eğitim kurumlarında uygulanan bu yaklaşımda öğretmenler bilgi aktaran, öğrenciler ise, öğretmenin aktardığı bilgileri sorgulamadan doğru kabul eden kişiler durumundadır. Geleneksel yaklaşımda; öğrencilerin duygu ve düşünceleri değil, göstermiş oldukları davranışları ve çevrenin bu davranışlar üzerindeki etkisi daha önemlidir (Aksoy, 2013, s.15). Kısaca bu yaklaşımın öğretmen merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

2.1.5.2. Modern (Çağdaş) sınıf yönetimi yaklaşımı. Modern sınıf yönetimi yaklaşımına göre sınıf yönetiminin hedefi öğrencilerde dikkat ve motivasyonun sağlanması ve öğrencilerde öz denetim oluşturulmasıdır. Çağdaş sınıf yönetimi anlayışında öğrenciler içsel olarak motive edilir ve öğrencilerin derse ilgisi çekilerek derse aktif katılımı sağlanır, öğrencilerde; "öz güven sorumluluk geliştirme, planlama, uygulama, karar verme sorgulama yetenekleri geliştirme" amaçlanmıştır (Alkan, 2007, s.21-22). Özetle bu yaklaşımın öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Dersin normal seyrini bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranışı istenmeyen öğrenci davranışıdır (İlgar, 2005, s.81-82). Eğitim yapılan ortamda problem oluşturan birçok davranış söz konusu olabilmektedir. Davranışın derecesi, eğitimi etkileyen değişkenlere göre belirlenir. Öğretmenin sınıfa gelip dersin amaçlarına ve hedeflerine ulaştıracak planı uygulamaya başladığında bu planlamayı engelleyen her şey sorunlu davranış olarak nitelendirilebilir. Öğrenciler tarafından sergilenen bu davranışlar, okul ve sınıf ortamında belirlenen hedeflere ulaşılmasını engellemekte, dolayısıyla eğitim sürecine ve öğrencinin akranlarına zarar vermektedir. Tüm bu süreçte gerçekleşen davranışları genel olarak *istenmeyen öğrenci davranışları* olarak nitelemek mümkündür (Pulat, 2018, s.28-29).

2.2.1. İstenmeyen öğrenci davranışı ölçütleri. "Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü, davranışın, davrananın, karşısındaki bireyin, davranışın oluştuğu ortamın özelliklerine

göre değişen, toplumun yazılı olan-olmayan kuralları ile bireysel yargılarıdır. İstenen davranışı "bana göre" olmaktan çıkaran kurallardır" (Başar, 2006, s.117).

İstenmeyen öğrenci davranışları arasında; "dersin huzurunu bozma, derse hazırlıklı olmama, derste uyuma, dikkat dağınıklığı, saygısız davranışlar, arkadaşlarıyla kavga etme, kurallara uymama, derse geç gelme" sıralanabilir. İstenmeyen davranışlar; öğretmenin motivasyonunu düşürür, öğretmenin etkili öğretme yeteneğini zayıflatır, sınıf yönetimini zorlaştırır, öğrencilerin akademik başarılarını düşürür ve okul yönetimi ile sorunlar yaşanmasına neden olur. Birçok öğretmen öğrencileri istenmeyen davranışlarla başa çıkmaları veya bu davranışları önlemeleri konusunda uyardıkları, işe yaramazsa ve sorunun devam etmesi durumunda aile ile görüştükleri yapılan çeşitli çalışmalarla tespit edilmiştir (Kazak & Koyuncu, 2021).

Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşan bir öğretmen şu üç yaklaşımı dikkate alabilir. *İlk olarak* öğretmen, öğrencinin sorunu görmesine izin verebilir, bir değerlendirme ve yargılama yapmadan önce öğrencinin olumsuz davranışı kendisinin çözmesine izin verme yaklaşımını benimseyebilir. *İkincisi*, öğretmen davranışın nedenlerini anlamadan öğrenciyi cezalandırmaya çalışabilir. *Üçüncüsü*, öğretmen öğrencilerle ortaklaşa hareket ederek ve öğrencilerin önerilerini kullanarak onların davranışlarını değiştirmelerine destek olabilir (Başar, 1996).

Öğrencilerin istenmeyen davranışları öğretmenler için sorun oluşturmaktadır. Öğretmen sınıfını uygunsuz bir şekilde yönetirse, uygunsuz davranışları daha da artıran bir kaos riski vardır. Bu nedenle öğretmenler uygun olmayan davranışları azaltmak için uygun disiplin stratejilerini benimseyerek sınıflarını etkin bir şekilde yönetmeli ve uygun başa çıkma yöntemlerini kullanmalıdır (Kazak & Koyuncu, 2021).

Eğitim sürecinin önemli bir parçası olan sınıf disiplininin eğitim stratejilerinin başarısında önemli bir rolü vardır. Sınıfta eğitim sürecini kesintiye uğratan istenmeyen davranışları

önleyecek kurallar olmadan, en modern müfredat bile işe yaramaz. Öğrencilerin istenmeyen davranışları hem yeni hem de deneyimli öğretmenler için zor bir durumdur. İstenmeyen davranışlarla uğraşmak öğretmenlerin çok fazla zamanını almakta, eğitime ve öğretime zarar vermekte, eğitim sürecinin kalitesini de etkilemektedir. Bu nedenle, tüm eğitim seviyelerindeki öğretmenler, sınıflardaki istenmeyen davranışlar sorununu son derece ciddiye almalı ve bu davranışlarla başa çıkmak ve onları kontrol etmek için uygun stratejiler bulmayı düşünmelidir (Al Qahtani, 2016).

2.2.2. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri. Farklı nedenlere dayanan, sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlar çevrenin, okulun, sınıfın fiziksel yapısının, öğretmenin ve öğrencinin sahip olduğu özelliklere göre değişiklik gösterir (Sayın, 2001, s.11). İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri arasında; ailelerin öğrencileri yetiştirme biçimi, ailevi sorunlar, sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenin ya da öğrencilerin değer ve düşünce farklılıkları, bireysel ya da toplumsal ihtiyaçlar, aile ya da okulun disiplin anlayışı, öğretmenin mesleki yeterliliği, öğretim etkinliğinin öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun olup olmaması, öğretmenin öğretim amacını tam olarak bilememesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın kurulamaması, öğretmenin dersi iyi planlamayarak boş zaman bırakması ve ders anlatımındaki eksiklikleri, sınıf kurallarının öğrencilerle belirlenmemesi gibi birçok sebep sayılabilir (Kayıkcı, 2013, s.38-39).

"Problem davranışların altında yatan nedenler ile ilgili sınıflama yapan Burden (1995) bu nedenleri; *fizyolojik çevre* (sağlıkla ilgili faktörler), *fiziksel çevre* (okuldaki ve evdeki olanaklar, sınıf düzenlemeleri, eğitimci ve yönetici kadrosunun yetersizliği, yöntem ve materyaller), *psiko-sosyal çevre* (ilgiler, değerler, beklentiler, motivasyon) olarak üç grup altında ele almıştır" (Cebeci, 2016, s.12).

Sınıfta meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışları özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Söz konusu davranışlar; "planlı veya tesadüfî bir şekilde yapılma durumu,

istenmeyen davranışın görülme sıklığı, sınıftaki öğrencileri ve öğretmeni etkileme derecesi, sonuçların ortaya çıkardığı zararın derecesi, öğretmen öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışlar", açısından analiz edilerek her bir öğretmen kendi davranış yönetim stratejisini düzenlemelidir (Öztürk, 2005, s.187 Akt. Arslan, 2007, s.20).

Aşağıda genel olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri; (i) sınıf içi nedenler ve (ii) sınıf dışı nedenler olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.

2.2.2.1. Sınıf içi etkenler. İstenmeyen öğrenci davranışlarının sınıf içi nedenleri artasında genel olarak; "öğrenciden kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, sınıf düzeninden kaynaklanan nedenler, program ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler" sayılabilir.

- ***Öğrenciden kaynaklanan nedenler.***

Öğrenci, istenmeyen davranışları; ilgi çekme, güçlü olduğunu kanıtlama, öç alma, umutsuzluk ve yetersizlik duygusu" nedeniyle sergileyebilmektedir. Ayrıca, öğrenci; "bedensel rahatsızlıklar, duygusal rahatsızlıklar ve davranışsal rahatsızlıklar" sonucu da istenmeyen davranışları ortaya çıkarabilir. Öğrencilerin sınıf dışı çevresinden kaynaklanan duygusal yaşantıları ve rahatsızlıkları sınıf içinde istenmeyen davranışlar olarak yansır (Arslan, 2007, s.23).

- ***Öğretmenden kaynaklanan nedenler.***

İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkış nedenleri arasında öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmenin tarzı ve öğretmen–öğrenci etkileşimi önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenin; "öğrenci ile alay etmesi, öğrencilere kaba davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrencilerle gerekli iletişimi kuramaması, öğretmenin toplumsal beceri eksikliği" gibi nedenlerden kaynaklanan istenmeyen davranışların ortaya çıkması olasıdır. Ayrıca öğretmenin; "kişisel özellikleri, özgüven, tükenmişlik, başarısızlık korkusu vb. gibi durumlar,

çocuklardan hoşlanmama ve özel hayatına ilişkin sorunlar" sınıf içi disiplin sorunlarının kaynağını oluşturabilir (Öztürk, 2005, s.188; Tertemiz, 2003, s.58).

- ***Sınıf düzeninden kaynaklanan nedenler.***

Sınıfın düzeni denildiğinde; "yönetim ve eğitim görevleri, sınıfın kuralları, sınıfın ilişki düzeni ve sınıfın fiziksel özellikleri gibi değişkenler sıralanabilir. Sınıf iklimi, öğrenci davranışlarını etkileyen önemli bir etkendir. Sınıf ortamı, birçok açıdan öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesine yol açabilir. Sınıfın fiziksel yapısını, "sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni ve oturma uygunluğu, sıcaklık ve ışık durumu" oluşturur. Bunların istenilen nitelikte olmaması sınıf etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek istenmeyen davranışların kaynağını meydana getirebilir (Öztürk, 2005, s.62).

- ***Program ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler.***

Amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri arasında iyi bir uyum sağlamayan, işlevsel olmayan, esnek olmayan, uygulaması zor eğitim programları ile öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılamaz. Öğretmenin uyguladığı yöntemlerin öğrenci merkezli olup olmaması istenmeyen öğrenci davranışlarına sebep olabilmektedir. Sınıf kontrolü büyük ölçüde öğretmenlerin dersi; "ilginç, eğlenceli ve öğrenci merkezli etkinliklerle dolu şekilde planlamalarına" bağlıdır. Öğretmenin; "planlı olmayışı, derste neyi ne zaman nerede yapacağını bilmemesi, derse hazırlıklı gelmemesi, etkinlikler arası uygun geçişleri sağlayamayıp kopuklukların yaşanması" dersin işlenişi esnasında boşluklar yaratabilmekte ve çeşitli düzensizliklere yol açarak istenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıkarabilmektedir (Alkan, 2007, s.41).

2.2.2.2. Sınıf dışı etkenler. Öğretmenin, sınıf içi davranış değişkenlerini dikkate alıp sınıf dışı etkenleri göz ardı ederse eğitim ve öğretimde istenilen başarıya ulaşması zor olmakla birlikte kalıcı olamaz. Öğrencinin yaşadığı çevre, aile ortamı ve okul, davranışlarının temel kaynağını oluşturur. Dolayısıyla istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden sınıf dışı

etkenler arasında; "okul, toplumsal çevre ve aile" faktörleri gelmektedir (Arslan, 2007, s.32; Yüksel, 2005).

- ***Okuldan kaynaklanan nedenler.***

Okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar ve binanın özellikleri, okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam eden mevcut öğrenci durumu ve sayısı, okulun temel ilkeleri gibi özellikler genelde okul ortamına, özelde sınıf ortamına etki ederek, çocuğun üzerinde bazı davranış formlarını oluşturur. Çocuk, gidermek istediği birtakım ihtiyaçlarını okul ortamı içerisinde gideremediği takdirde istenmeyen davranışlara yönelir. Okul yapısı içerisinde kuralların ve kararların belirsiz veya kesin olmaması da istenmeyen davranışlara neden olabilir. Okul çalışanlarının, aynı veya birbirine yakın konularda farklı tutumlar sergilemeleri, öğrencileri istenmeyen davranışlara yöneltmektedir (Akçadağ, 2007; Keyik, 2014; Yüksel, 2005).

- ***Toplumsal çevreden kaynaklanan nedenler.***

Her okul belli toplumsal çevrede yer alır. Toplumsal çevre; "fiziksel, sosyal, kültürel, siyasal, demografik vb. bir dizi değişkenin etkilerini yansıtan değerler dizgesi" olarak tanımlanabilir (Aydın, 2017, s.29-34). Okulun bulunduğu çevre, bireyin davranışları üzerinde etkilidir. Okulda, farklı özellikteki çevresel değerleri benimsemiş öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler, farklı davranış kalıplarını sergilemekte ve farklı özelliklerden akranlarını etkilemektedir. Okulun, etkili ve kaliteli bir eğitim-öğretim süreci sağlayabilmesi için çevre ile iletişim halinde olması gerekmektedir. Çevrede var olan olumsuzlukların, olumluya dönüştürülmesi okulun çevreye yaptığı kültürel faaliyetlerinin sıklığına ve etkililiğine de bağlıdır. Çevrenin sahip olduğu eğitim seviyesi, okul ortamına yansır ve bunlar da doğal olarak sınıf içerisine taşınır. Olumsuz bir toplumsal çevrede yer alan veya böyle bir çevreden gelen öğrenciler doğal olarak sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar gösterir, şüphesiz tam tersi durum da geçerlidir (Başar, 2006; Çalık, 2009).

- ***Aileden kaynaklanan nedenler.***

Çocuk üzerinde ailenin etkisi; aile içi iletişim süreci ile görünürlük kazanmaktadır. Huzursuz ve sorunlu bir aile ortamında yetişen çocuk, aile içerisinde gördüğü olumsuzlukları, sınıf ortamına taşıyan bir aracı konumundadır. Çocuktan sağlıklı bir iletişim bekleyebilmek için öncelikle çocuk ile kurulan iletişimin sağlıklı olması gerekmektedir. Ailenin sahip olduğu olumsuz iletişim, çocuğun okula karşı sahip olduğu tutumu da olumsuz etkilemektedir. Ailenin, çocuğa karşı sergilediği iletişim, çocuğun benimseyeceği iletişim türünü etkilemektedir. Dolayısıyla benimsenen bu iletişim türü eğer olumsuz ve sağlıksız ise okula istenmeyen öğrenci davranışı olarak yansıyacaktır (Aydın, 2017, s.26-29; Özden, 2003; Pulat, 2018, s.32-33).

2.2.3. İstenmeyen öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik stratejiler. Çok sayıda istenmeyen öğrenci davranışı sayılabilir. Fakat en sık rastlananlara; "izinsiz yer değiştirme, kitapsız ve deftersiz gelme, cep telefonu kullanma, not almama, dersi bölmek için gereksiz sorular sormak, ders sırasında öğrencilerin kendi aralarında ders dışı konuşmaları, birbirlerini rahatsız etmeleri, aralarında kavga etmeleri, geç kalma, kibirli davranış, yersiz konuşma, tuvalete gitme gibi bahanelerle sınıftan çıkmak isteme, sınıf arkadaşlarıyla kaba konuşma örnek verilebilir" (Duzey & Caganaga, 2017).

Çağdaş sınıf yönetimi anlayışında; *"problemin ortaya çıkmadan belirlenmesi ve önleyici tedbirlerin alınması"* esastır. Problemli davranışın önlemesi; "davranışın ortaya çıkma miktarını, yansıma genişliğini en aza indirmek ve en kısa sürede ortaya çıkan problem davranışı önleme çabası içine girmeyi gerektirir" (Öztürk, 2005, s.174-175). Sınıf içinde öğretmenlerin istenmeyen davranışın ortaya çıkmadan önce aldıkları tedbirler, önleyici tedbirler olarak adlandırılabilir (Tertemiz, 2003, s.75).

İstenmeyen öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik stratejiler arasında; "öğrencilerin ilgilerini anlamak ve derse ilgilerini arttırmak, öğrencileri motive etmek ve motivasyonu

dersin sonuna kadar sürdürmek, problemli öğrencileri ve problemin kaynağını belirleme, öğrencilerle iletişim, öğrencilere eşit davranma, öğrencilere sorumluluk verme biçimi" vb. gibi birçok strateji sayılabilir. Birçok, istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik strateji olsa da genel olarak kullanılan ve sıklıkla rastlanabilecek stratejiler aşağıda genel hatlarıyla verilmiştir.

2.2.3.1. Planlı çalışmak. Öğretmen sınıfa girmeden önce, derse iyi bir hazırlık yaparak sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışlara ket vurabilir. Öğretmenin amaçlarını açık bir biçimde ortaya koyması, sınıftaki zamanı nasıl kullanacağını bilmesi sınıf yönetimi becerisini yansıtır (Korkmaz, 2004, s.174).

2.2.3.2. Akıcı etkinlik. Öğretmen iyi bir gözlemle öğrencilerinin ilgi düzeylerini keşfetmeye çalışmalı, ilginin dağılması ve sıkılma belirtilerinin görülmesi durumunda; "güncel bir konuyu tartışmak, mantık ve zekâ oyunlarını kullanmak, birkaç dakika serbest faaliyet yapmalarına izin vermek vb." gibi etkinlikleri kullanarak öğrencilerin tekrar güdülenmelerini sağlamalıdır (İlgar, 2005, s.172- 174).

2.2.3.3. Öğrencileri izlemek. Öğretmen; "sınıfındaki her bir öğrencinin ne ile ilgilendiği, kendi hızını, öğrencilerin anlama düzeyini, öğrenci davranışlarını ön ve arka plandaki özelliklerini" gözlemeli ve tahmin etmelidir. Öğretmenin sınıfta meydana gelen olayların bütününün farkında olduğunu öğrencilere hissettirmesi ve dikkatli bir gözlemci olduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi olumsuz bir davranış gösterme eğiliminde olan öğrencinin rahat hareket etmesini engelleyecektir" (Öztürk, 2005, s.176).

2.2.3.4. Öğretmen kontrolü. Öğretmenin sınıftaki her bireyle ilgilenmesi, sınıfta olan olaylarla ilgili bilgi sahibi olması ve gerekli zamanlarda müdahale edebilmesi sınıf hakimiyetidir. Buradaki hakimiyet baskıcı yöntem anlamında değil, sınıf ortamını demokratik bir şekilde yöneterek oluşan problemlere müdahale etme, sınıfı olumlu tutma anlamındadır.

Öğretmen bunları gerçekleştirirken akademik ve psikolojik olarak kendine güvenmelidir (Öztürk, 2005, s.175).

2.2.3.5. Sınıf kurallarını belirlemek. Öğretmen, öğrenciler ile tanıştığında onlardan beklediği davranışlarla ilgili açıklamalar yaparak kuralları belirlemeli ve bu kuralların neden gerekli olduğunu açıklamalıdır. Öğrenci, kurallara gereksinim duyar ve ister, ayrıca kendinden neyin ve neden beklendiğini de bilmek ister çünkü belirsizlikler öğrencileri rahatsız eder. Ancak sınıf kurallarının belirlenmesi tek başına yeterli olmayıp aynı zamanda uygulanması da bir o kadar önemli ve gereklidir. Kararlı bir şekilde uygulanan kurallarda hem öğrencilerin uyumu hem de öğretmenin disiplin sağlama şansı daha fazla iken kuralların uygulanmadığı durumlarda ise öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesi daha fazladır (Kayıkcı, 2013, s.46). Kuralların öğrencilerle beraber belirlenerek, akla uygun, anlaşılır olarak açıklanması sınıf yönetimde etkilidir (Ercoşkun & Ada, 2013).

2.2.4. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemleri. Etkili sınıf içi etkinlikler açısından, öğretmenler sınıfta istenmeyen davranışlara karşı ne yapılması gerektiğini çok iyi bilmeli ve bu sorunlu davranışlara karşı baş etme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretmenler sınıfta ya da okulda öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla karşılaştıklarında uygun tepkiler vermeli ve davranışların eğitimsel amaçlarla değiştirilmesini sağlamalıdır. Öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz geribildirimlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, ancak öğrencilere yönelik ihmalkâr davranışların başarı arzusunu azalttığı kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranış ve tutumlarıyla baş etmede olumlu dönütler vermeleri faydalı olabilir. Öğrenci davranışlarının istenip istenmediği konusunda öğretmenlerin eğitim yaklaşımı veya mesleki anlayışları büyük önem taşımaktadır. Profesyonel bir yaklaşım olarak otoriter bir tutumu benimseyen öğretmenin sınıf ortamındaki küçük öğrenci hatalarını istenmeyen davranış kategorisine atması ve sertleşmesi mümkündür. Öte yandan, mesleki anlayışlarını ya da eğitim

yaklaşımlarını kayıtsız bir tutum üzerine kuran öğretmenlerin problemli öğrenci davranışlarına karşı ilgisiz bir tutum sergilemeleri mümkündür. Her iki durumda da sorunu anlamak ve çözmek zor olacaktır (Pehlivan, 2012; Sadık, 2008).

Öğretmenler doğru zamanda kullanılan yöntemler ile sınıftaki istenmeyen davranışları engelleyebilirler. Söz konusu stratejiler arasında; "sınıfta öğretmene saygının sağlanması, konuşma hızında değişiklik yapılması, öğrencilere sınıf kurallarının hatırlatılması ve öğrencilerin uyarılması, öğrencilere yakın olunması veya omzuna dokunulması, koluna girilmesi, ilgi ve şefkat gösterilmesi, öğrenci ile anlaşmalar yapılması, öğrenciye sakinleşme zamanı verilmesi, gerektiği durumlarda öğrencinin geçici olarak sınıftan uzaklaştırılması, öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi, uygun sorun çözme tekniklerinin öğretilmesi, grup etkisinin kullanılması, iyi davranışın ön plana çıkarılması, açık bir şekilde rehberlik yapılması, uygun olmayan davranış üzerinde odaklanılması, sınıftaki endişenin giderilmesinin sağlanması, mümkün olduğunca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yaratılması" sayılabilir (Arslan, 2007, s.13-14).

İstenmeyen davranışın yönetimine ilişkin geliştirilen stratejiler yedi adımdan oluşmaktadır. Bunlar (Emmer, Evertson & Worsham, 2003 Akt. Keyik, 2014, s.22-23):

- *(i) Öğrenci ilgilerini dikkate almak:* Öğretmenin, öğrencilerin ilgilerini önemsediğini, bu ilgiler doğrultusunda etkinlik yapmaya çalıştığını öğrencilerine göstermesi ve bu doğrultuda onların güvenlerini kazanması.
- *(ii) Davranışa odaklanma:* İstenmeyen bir davranış ortaya çıktığında öğretmenin öğrenciyle davranışına ilişkin görüşme yapıp, davranışın nedenini öğrenmesi.
- *(iii) Öğrencinin davranışının sorumluluğunu taşımasını sağlamak:* Öğretmenin, öğrencilerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelerini sağlaması ve bu konuda özür kabul etmemesi.

- *(iv) Öğrencinin davranışı değerlendirmesini sağlamak:* Öğretmen, bunun için, 'Bu davranış sana yardımcı oldu mu? Bu davranış seni incitti mi? Bu davranış başkalarına yardımcı oldu mu? Bu davranış başkalarını incitti mi?' sorularından yararlanabilir.
- *(v) Plan geliştirme:* Öğretmenin, öğrencisiyle birlikte öğrencisi için gerekli olan yeni davranışları planlaması, planlanan bu davranışların yazılması, öğretmen ve öğrenci arasında oluşturulan bir sözleşmeye dönüştürülmesi.
- *(vi) Öğrencinin hazırlanan sözleşmeye ilerleyen zamanlarda da uyması:* Öğretmenin sözleşmeden sonra öğrenciye davranışları ile ilgili dönütler vermesi.
- *(vii) Planın takip edilmesi:* Eğer hazırlanan plan istenilen düzeyde çalışmazsa, öğretmen öğrencisiyle birlikte planı tekrar ele almalıdır.

2.2.4.1. Görmezden gelme. Görmezden gelme hatalı davranışın farkında olduğunu karşı tarafa esnek bir iletişim dili ile yansıtabilme ustalığının anlatımıdır. Görmezden gelinecek davranışların ortak özelliği kendiliğinden ve dikkatsizlik sonucu yapılmasıdır (Aydın, 2017, s.157). Görmezden gelinecek davranış süreklilik göstermeyen, o anda ortaya çıkan olumsuzluklarda kullanılabilir. Bu durumda öğretmen bir bakış ya da yüz ifadesi ile hatalı davranışların farkında olduğunu öğrenciye hissettirir (Arslan, 2007, s.40).

2.2.4.2. Sözel olan ve olmayan uyarılar kullanmak. Sözel olmayan uyarılar arasında; "göz temasının kurulması, sözsüz uyarıcıların (işaret parmağı ağzına göstererek sus işareti yapma, istenmeyen davranışa karşı tepkinin başı ve yüz ifadeleri ile belirtme, dokunma veya el işareti ile belirtme vb. gibi.), fiziksel yakınlık, dokunma, sessiz kalma, doğru davranışı gösterme" sayılabilir (Arslan, 2007, s.41-42). Dolaylı olarak kullanılan sözlü olmayan uyarılar, yetersiz olduğu durumlarda doğrudan müdahale yöntemi ile sözlü uyarılar yapılabilir. Sözlü uyarıcının yeterince esnek ve alternatif davranış biçimin gösterir özellikte olması gerekir aksi takdirde beklenen sonuca ulaşılamaz. Uyarıcıların sadece istenmeyen davranışa yönelik olmasına

dikkat edilmelidir. Sözlü uyarılar arasında; "genel sözlü uyarı, soru sorma, isimle uyarma, sözel azarlama ve mesajlar verme, eleştirme, vazgeç ifadeleri kullanma" sayılabilir (Aydın, 2017, s.158).

2.2.4.3. Sorunu anlamak. Sorunu anlama; sınıf içi değişkenleri kontrol etmek ve yönlendirmek amacıyla, öğrencilerle paylaşılan bir etkileşim sürecidir. Bu bağlamda öğretmen, özellikle istenmeyen davranışların nedenleri üzerine yoğunlaşmalıdır (Aydın, 2017, s.149).

2.2.4.4. İletişime geçmek. Genellikle sınıf dışında kullanılmasına rağmen öğretmen, öğrenci ile sınıfta özel olarak konuşabilir. Konuşma sırasında öğretmen; "öğrenciden sorunu kendi açısından anlatmasını, basitçe sorunun ne olduğunu belirtmesini, öğrencinin sorumluluk almasını" isteyebilir (Tertemiz, 2003, s.84).

2.2.4.5. Rehberlik servisi ve aileyle ilişki kurma. Okul içinde veya çevresinde meydana gelen ve şiddet guruplarının neden olduğu yıkıcılık, madde bağımlılığı gibi ağır davranış problemlerinin çözümünden okul yönetimi sorumludur. Ayrıca, "devamsızlık, yalancılık, okuldan kaçma, sosyal uyum güçlükleri, saldırganlık" vb. gibi istenmeyen davranışlar ile başa çıkmada öğretmenin kurumsal destekten yararlanması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenin gözlemlediği sorunlu davranışlar okul yönetimine iletilerek rehberlik servisine bildirilmelidir. Öğretmen, rehberlik servisiyle soruna çözüm ararken ebeveynler bilgilendirilerek ailelerin desteği sağlamalıdır (Aydın, 2017, s.161).

2.2.4.6. Ceza vermek. Ceza; öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık hoşuna giden şeyleri öğrenciden alıkoyması veya öğrenciye hoşuna gitmeyen işleri yaptırmasıdır. Örnek olarak; "istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi teneffüse çıkarmama" gösterilebilir. Ceza alan öğrenci bazı haklarından, boş zamanından, sevdiği etkinliklerden vazgeçmek veya notunu kaybetmek durumundadır (Kaya, 2002, s.186; Korkmaz, 2004, s.184-185).

Görüleceği üzere kimi zaman istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik stratejiler ile istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemleri karışabilmektedir. Engellemeye yönelik stratejilerin nerede bitip, başa çıkma yöntemlerinin nerede başladığı tam ve kesin çizgilerle ayırmak her ne kadar zor olsa da iki durum için de temel amaç öğrenci üzerinde etki yaratarak sınıf içinde veya sınıf dışında öğrencinin disipline edilmesi ve kontrol sağlanmasıdır.

2.3. COVID-19

Son yıllarda, Ebola virüsü, Zika virüsü, Nipah virüsü ve koronavirüsler (CoV'ler) dahil olmak üzere patojenlerle farklı coğrafi alanlarda birkaç yeni hastalık ortaya çıkmıştır. 2019 yılında, Çin'in Wuhan şehrinde yeni bir viral enfeksiyon türü ortaya çıktı ve bu virüsün ilk genomik dizileme verileri, daha önce dizilenmiş CoV'ler ile eşleşmiyor, bu da şiddetli akut solunum yolu olarak adlandırılan yeni bir CoV (2019-nCoV) sendromu CoV-2 (SARS-CoV-2) olduğunu düşündürüyor. 2019 koronavirüs hastalığının (COVID-19) bir hayvan konakçısından kaynaklandığı ve ardından insandan insana bulaştığından şüphelenilse de diğer yolların olasılığı göz ardı edilmemelidir. Daha önce bilinen insan CoV'lerinin neden olduğu hastalıklarla karşılaştırıldığında, COVID-19, küresel olarak sürekli artan sayıda doğrulanmış vakadan da anlaşılacağı gibi, daha az şiddetli patogenez ancak daha yüksek iletim yetkinliği göstermektedir. Ebola virüsü, kuş H7N9, SARS-CoV ve Orta Doğu solunum sendromu koronavirüsü (MERS-CoV) gibi ortaya çıkan diğer virüslerle karşılaştırıldığında, SARS-CoV-2 nispeten düşük patojenite ve orta derecede bulaşıcılık göstermiştir (Dhama et al., 2020).

2.3.1. Ortaya çıkışı. 31 Aralık 2019 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization, WHO) Çin'deki ülke ofisine, nedeni bilinmeyen bir zatürre/akciğer iltihaplanması bildirildi. Bunun nedeni, soğuk algınlığı veya soğuk algınlığı gibi enfeksiyonlara hatta ciddi solunum yolu hastalıkları neden olabilecek büyük bir virüs ailesi olan koronavirüs adı verilen bir virüstü. 11 Şubat 2020 tarihinde WHO, yeni bir koronavirüs hastalığı için COVID-19 ismini vererek bunun küresel bir salgın olduğunu ilan etti. Amerika,

Güney Kore, Japonya, Malezya, Endonezya gibi çoğu ülke ve İngiltere, İspanya, Almanya gibi birçok Avrupa ülkesi ve daha pek çok ülke korona virüsünün vatandaşlarına çoktan bulaştığını bildirdi. COVID-19 adı; "Corona (CO), Virüs (VI), Hastalık (Disease) ve 2019 (19)" olmak üzere çeşitli terimlerin birleşiminden oluşmuştur. Virüsün 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ilk kez ortaya çıktığına işaret edildi. Hastalığın semptomları; "öksürük, ateş, nefes almada zorluk, kas ağrıları ve yorgunluğu içermekte, hatta ciddi zatürre ve sepsis (kan zehirlenmesi) ile sonuçlanabilmektedir. Damlacıkların, yaşlılarda veya kronik hastalıkları olan kişilerde ölüme bile neden olabilen virüsü bulaştırmanın en tehlikeli ve hızlı yolu olduğu söylenmektedir. Ayrıca, virüsün tamamen iyileşmeye yardımcı olacak etkili bir tedavi olmadığı da bildirilmiştir (Sütçü, 2021, s.10).

2019 yılının son çeyreğinde ortaya çıkan COVID-19 pandemisi, dünya genelinde; eğitimden sağlığa, ekonomiden siyasete, günlük yaşamdan bireyin ruh sağlığına kadar birçok alanda ve konuda önemli etkilere neden olmuştur. WHO, 11.03.2020 tarihinde dünya genelinde 114 ülkedeki toplam 118.000 vakanın 4.291 ölümle sonuçlanması sonucu bu durumu "pandemi/salgı" olarak ilan etmiş, Türkiye'deki ilk COVID-19 vakası ise 10.03.2020 tarihinde görülmüştür (Can, 2020).

2.3.2. Eğitim ve öğretime etkileri. Klasik eğitim sisteminde yer alan yüz yüze eğitim, COVID-19 nedeniyle sürdürülememiş, bu nedenle kesintiye uğrayan eğitimin devam etmesi için en güçlü alternatif olarak açık ve uzaktan eğitim yöntemi seçilmiştir. Bu kapsamda Türkiye de dünyadaki gelişmeleri yakından takip ederek yüz yüze eğitime ara vererek yüz yüze eğitimin yerine okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitim sistemini uygulamaya koymuştur (Öztürk & İliş, 2020, s.1-7).

COVID-19 nedeniyle Türkiye'de uzaktan eğitim sisteminin hayata geçirilmesi sürecinde; 16.03.2020 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan kararla yüz yüze eğitime ara verilmiş, vaka ve ölüm sayılarındaki artış nedeniyle de 26.03.2020 tarihinde

mevcut dönemde yüz yüze eğitim yapılamayacağı kararı alınmıştır. Tüm bu gelişmeler farklı bir eğitim sistemi veya modeli olarak uzaktan eğitim konusunu gündeme getirmiştir (Kürtüncü & Kurt, 2020; Sütcü, 2021, s.10).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO); 07.04.2020 tarihi itibariyle COVID-19 sebebiyle dünya genelinde 188 ülkedeki okulların kapatılarak 1,5 milyar öğrencinin diğer bir ifade ile toplam öğrenci sayısının %92'sinin okula gidemediğini belirtmiştir. Ortaya çıkan bu tablo karşısında UNESCO, eğitim alanında ortaya çıkan olumsuz etkileri azaltmak için hem uzaktan öğretim sistemini tüm ülkelere önermiş hem de bu sistemin uygulanmasında ülkelere gerekli desteği sağlayacağını ilan etmiştir (UNESCO, 2020). Önceki yıllarda hayat boyu öğrenme kapsamında kimi ülke ve kurumlarda hayata geçirilen uzaktan öğretim sistemi böylelikle daha görünür bir hale gelmiştir (Allen & Seaman, 2017).

Türkiye'de COVID-19 nedeniyle uzaktan eğitim sistemine yönelik uygulamalar Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT iş birliği ile hayata geçirilmiştir. Ayrıca ortaya çıkacak olumsuz olası psiko-sosyal etkileri en aza indirmek için çeşitli birimler ve kamu kurumları aracılığıyla farklı önlemler alınmıştır (Özer, 2020).

COVID-19 salgını bir kilometre taşı olarak dikkat alınırsa COVID-19 öncesi ve sonrasında dijital dünyada ve öğrenme ortamlarında meydana gelen değişimler sonucunda eğitim ve öğretim süreç ve uygulamalarında birçok değişiklikler meydana gelmiştir. Söz konusu bu durum; öğrenci, veli, eğitim yöneticileri ile öğretmenleri derinden etkileyerek yüz yüze eğitime 16.03.2020'de verilen ara 23.03.2020'de başlayan uzaktan eğitim süreci klasik eğitim anlayışını bir daha eskisi gibi olmayacak şekilde başka bir boyuta taşımıştır (Kırmızıgül, 2020).

2.4. Çevrim İçi Öğretim

Toplumdaki en değerli kaynak olan "insan", kalkınma ve uygarlaşma yolunun en önemli faktörlerindendir. Bu denli önem ve önceliğe sahip olan insan unsurunun istenilen niteliklerle donatılması ancak eğitim ile mümkündür. Eğitim, insan hayatının tamamını kapsayıp sürekli devam eden bir süreç olup (Ekici, 2003), toplumsal gelişimde önemli bir role sahiptir.

Toplumların tarih sahnesinde ön plana çıkmasını sağlayan eğitim, teknolojik gelişmeler ile etki gücünü daha da artırmaktadır. Örneğin, matbaanın icadı ve kullanımının yaygınlaşması; eğitim teknolojilerinde büyük bir ivme yaratmış, milyonlarca insanın kitaplara ulaşımını kolaylaştırmış böylelikle zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitilebilmelerine olanak sağlamıştır. Uzaktan öğretimin ortaya çıkışını sağlayan en önemli süreç; var olan yazılı kaynakların matbaanın icadıyla basılıp çoğaltılması sonucu dağıtılabilir ve aynı zamanda erişebilir hale gelmesiyle çok sayıda insanın söz konusu kaynaklardan yararlanabilir duruma gelmesidir (Al & Orçun Madran, 2004).

Okul öncesi eğitimden yükseköğretim seviyesine kadar farklı eğitim aşamalarında kullanılmakta olan uzaktan eğitim için farklı eğitim modelleri ve seçenekleri geliştirilmiştir. Zaman ve mekândan bağımsız, istenilen zamanda beklemeden öğretim hizmetlerinden yararlanılabilme imanı, uzaktan eğitim sisteminin ortaya çıkmasıyla mümkün hale gelmiştir (Kırali & Alcı, 2016).

2.4.1. Çevrim içi öğretim kavramı. 21. yüzyılda ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, zamanın bilgi çağı olarak tanımlanmasına yol açmış, küreselleşmenin sınırları kaldırması sonucu bilginin hızlı ve kolay dolaşımı sağlanmış, teknolojik gelişmelerle de bu hız ve kolaylığı daha da artırmıştır (Bilgiç & Tüzün, 2015; İşman, 2008, s.2; Orhan & Akkoyunlu, 1999). Bilgi ve iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler, hayatın tüm alanlarının etkileyerek eğitim alanında da önemli değişim ve dönüşüme neden olmuştur. Eğitim ve öğretim alanında bilgisayar ve internet teknolojilerinin bir araya gelmesi; geleneksel eğitim anlayışında değişim yaşanmasına, yeni eğitim sistem ve modellerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Ekici, 2003;

Odabaş, 2003; Tuncer & Taşpınar, 2008). Bu gelişme ve değişimler sadece geleneksel eğitimden uzaktan eğitime geçişi sağlamamış aynı zamanda uzaktan eğimin de kendi içinde küçük değişikliklerle de olsa çeşitlenmesine ve farklı boyutlar kazanmasına yol açmıştır (Aydemir, 2018; Moore & Kearsley, 2005).

Uzaktan eğitim kavramı; "geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerindeki çeşitli sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülemediği şart ve durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar aracılığıyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi" olarak tanımlanabilir (Aydemir, 2018; Eygü & Karaman, 2013). Uzaktan eğitim aynı zamanda yüz yüze ve diğer eğitim yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılabildiği bir eğitim modelidir (Schlosser & Simonson, 2002, s.4).

"Uzaktan eğitim" kavramı, ilk kez Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda geçmiş ve ilk kez aynı üniversitedeki William Lighty tarafından 1906'da yazılan bir makalede kullanılmıştır. 1960'lı yıllardan başlayarak da yaygın olarak kullanılmıştır (Adıyaman, 2001; Özbay, 2015).

1840'lı yıllarda başlayan uzaktan eğitim sistemi her geçen yıl daha da yaygınlaşarak çeşitlenmiştir. Uzaktan eğitim sistemi ile gerçekleştirilen dersler iki şekilde; *"(i) senkron (eş zamanlı/çevrimiçi) ve (ii) asenkron (eş zamansız/çevrimdışı)"* olarak gerçekleştirilmektedir. Senkron (eş zamanlı) yürütülen derste; sanal sınıf ortamında canlı olarak, örneğin; internet, uydu vb. yardımıyla gerçekleştirilmekte olup öğrenciler soru sorabilmekte ve tartışma imkânı elde edebilmektedir. Asenkron (eş zamansız) yürütülen derste; öğrenci, istediği zaman ve yerden internet üzerinden diğer bir deyişle web tabanlı sitem üzerinden eğitim içeriğine erişim sağlayabilmekte, önceden sisteme yüklenen video ve ses kaydı gibi materyaller ile dersi takip edebilmektedir (Akkuş & Acar, 2017; Balta & Türel, 2013; Demir, 2014; Ekici, 2003; Gökçe, 2008). Her iki şekilde de yürütülebilen uzaktan eğitim sisteminde en önemli nokta öğrencinin

kapasite ve talepleri dikkate alınarak en uygun yöntemin veya yöntemlerin seçilmesi gerektiğidir. Örneğin, kimi derslerin senkron şeklinde gerçekleştirilmesi zorunlu olabilecekken kimi derslerin ise asenkron şekilde yürütülmesi mümkün olabilecektir.

Uzaktan eğitimin pek çok avantajı olduğu dile getirilmekte olup yüz yüze eğitim kadar etkili bir eğitim modeli olduğu öne sürülmekte ve bu model sayesinde yetişkinlere eğitim için ikinci bir şans tanındığı dile getirilmektedir (Guri-Rosenblit, 2005; Simonson, Schlosser & Orellana, 2011). Kaliteli bir şekilde sunulan uzaktan eğitim; esnek çalışma zorunluluğu olan öğrencilerin gereksinimlerine cevap veren başarılı bir sistemdir (Balaban, 2012, s.3; Bates, 2015, s.350). Uzaktan eğitim, asıl mesleklerinin haricinde farklı alanlarda kendini geliştirmek isteyenler için de ikinci bir fırsat olup eğitim eşitliği sağladığı söylenebilir (Gökbulut, 2020; Kırali & Alcı, 2016).

Uzaktan eğitimin bazı sorun ve sınırlılıkları da bulunmaktadır (Aydın, 2020; Kaya, 2002; Odabaş, 2003). Bilgiç ve Tüzün (2015) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde ortaya çıkan başlıca sorunları; "(i) yüz yüze etkileşimin olmaması sebebiyle öğrenci-öğretmen ile öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin düşük olması, (ii) yetersiz geribildirim, (iii) eğitim ve profesyonel gelişim desteklerinin eksikliği, (iv) yönetimsel desteğin eksikliği, (v) öğretim elemanı destek hizmetlerinin yetersizliği, (vi) öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği, (vii) beklentilerinin karşılanamaması sebebiyle öğrencilerdeki hayal kırıklığı, (viii) öğrenci çalışma materyallerinin uzaktan eğitim öğrencilerinin ihtiyaçları dikkate alınmadan tasarlanması, (ix) üniversite ortamı ve üniversiteye aitlik hissiyatının eksikliği, (x) teknolojinin doğru ve etkin kullanılamaması, (xi) öğrencilerin kütüphane gibi hizmetlere ulaşamaması, (xii) öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusundaki deneyim eksikliği, (xiii) sahiplenme eksikliği, (xiv) müfredatların uzaktan eğitime uygun olarak tasarlanmaması, (xv) derslerin tasarlanması ile materyal geliştirilmesinde etkin yöntemlerin ve yaratıcılığın kullanılmaması, (xvi) öğretim elemanları arasında uzaktan eğitim derslerinin örgün eğitim dersleri ile aynı değerde

görülmemesi sonucu yeterli özenin gösterilmemesi" şekilde sıralamıştır (Bonk, 2001; Falowo, 2007; Li, 2009; Yazıcı, Altaş & Demiray, 2001).

2.4.2. Çevrim içi öğretimin tarihi. Modern toplumun bir ihtiyacı olarak ortaya çıkan yenilenme ve ilerleme ihtiyacı, mevcut eğitim sisteminden faydalanamayan insanları uzaktan eğitim sistemine yöneltmiştir. Küreselleşme sadece ekonomik ve siyasal alanı değil eğitim alanını da etkilemiştir. Küreselleşmenin bir sonucu olarak özellikle uzaktan eğitim konusunda insanlara sunulan alternatifler, birçok insanın uzaktan eğitime bakışını olumlu yöne kaydırmıştır (Gökçe, 2008; Yang & Vidovich, 2002).

2.4.2.1. Dünyada çevrim içi öğretim. Uzaktan eğitimin sisteminin kökleri yaklaşık olarak üç asır öncesine kadar uzanır (Serçemeli & Kurnaz, 2020). İlk defa 1840'lı yıllarda "mektupla öğretimle" başlamış olan uzaktan eğitim (Moore & Kearsley, 2005); 1920'li yıllarda BBC (British Broadcasting Corporation), okullar için eğitsel radyo eğitimleri ile devam etmiş; 1960'lı yıllarda televizyon üzerinden yapılan uzaktan eğitimler ile 1969'da BBC ve hükümet desteğiyle yüksek öğretim düzeyinde radyo ve televizyon yayınları ile devam etmiştir (Akdemir, 2011a; Bates, 2015). Özetlemek gerekirse uzaktan eğitim; ilk önce mektup yöntemiyle yapılmış, daha sonra işitsel ve görsel araçlar ile yürütülmüş, en sonunda da internetin icadıyla bilişim teknolojileri aracılığıyla uygulanmaya devam etmiştir (Bozkurt, 2016; Odabaş, 2003).

Yüksek öğretimin uluslararası eğitim alanında kendine yer bulması sonucu; eğitim, teknoloji ve eğitimin ekonomik boyutu konuları karşılıklı ve çok boyutlu bir etkileşim alanı olarak ortaya çıkmıştır (McBurnie, 2002). Küreselleşmenin bir sonucu olarak çok sayıda üniversite, uluslararası eğitimi alanında faaliyet göstermeye başlamış ve böylelikle birçok insan üniversiteye fiilen gitmeden üniversite eğitimi alma fırsatı yakalamıştır (Askeland & Payne, 2007).

Aşağıdaki Tablo 1'de uzaktan eğitimin tarihsel süreci verilmektedir. İlk kez 1728 yılında İsveç'te "Boston Gazetesinde mektupla steno dersleri verileceğinin duyurulması" ile başladığı anlaşılan uzaktan eğitimin, zaman içinde farklı ülkelerde farklı uygulamalarla değişip, dönüşerek çeşitlendiği anlaşılmaktadır. Tablo 1'e göre söz konusu tarihsel sürecin son halkasının; 1989 yılında Hindistan'da "halka yükseköğretim seviyesinde eğitim için Açık Okul (Open School) kurulması" olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Uzaktan Eğitimin Tarihsel Süreci

Tarih	Ülke	Olay
1728	İsveç	Boston Gazetesinde mektupla steno dersleri verileceği duyuruldu.
1840	İngiltere	Isaac Pitman tarafından İngiltere'de mektupla steno eğitimi verilmeye başlandı.
1856	Almanya (Berlin)	Uzaktan eğitim veren kurumsal yapıda bir dil okulu kuruldu.
1870	ABD	Illinois Wesleyan Üniversitesi uzaktan eğitim programı başlattı.
1873	ABD	Anna Eliot Ticknor tarafından "Evde Çalışmayı Destekleme Derneği" kuruldu. Bu dernek ABD'deki ilk uzaktan eğitim girişimlerinden biri olarak kabul edilmektedir.
1882	ABD (New York)	William Rainey Harper Chautauqua bir mektupla öğrenim programı başlattı.
1883	ABD (New York)	Mektupla Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1884	Almanya (Berlin)	Öğrencileri üniversite sınavına hazırlayan "Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu" açıldı.
1886	ABD	Pennsylvania Devlet Üniversitesi kurumsal yapıda uzaktan eğitim ağını kuran ilk üniversite oldu.
1890	ABD	Evde öğrenim kursları "Mektupla Öğrenim Okullarına" dönüştü.
1891	ABD	Pennsylvania'da bir gazete "Madencilik Yöntemleri ve Maden Ocaklarında Ortaya Çıkan Kazalara Karşı Alınması Gereken Önlemler" eğitimi vermeye başladı. Wisconsin Üniversitesi uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması konusunda karar aldı.
1892	ABD	Chicago Üniversitesi'nde uzaktan eğitim bölümü kuruldu.
1910	Avustralya	İlk uzaktan eğitim uygulamaları yükseköğretimde başlatıldı.
1922	Yeni Zelanda	Mektupla Öğrenim Okulu açıldı.
1939	Fransa	Uzaktan Eğitim Merkezi kuruldu.
1939	Rusya	Uzaktan eğitimde halk eğitimi boyutunda uygulamalar başlatıldı.
1948	Japonya	Eğitim yasası kapsamında askerlere ve okullara devam edemeyenlere öğretim imkânı sağlamak üzere uzaktan eğitim uygulamaları başlatıldı.
1949	Avustralya	Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders programları, yönetim işleri gibi faaliyetlerini takip etmek için "Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi" kuruldu.
1950	Amerika	Askeri amaçlı uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirildi.
1971	İngiltere	İngiltere Açık Üniversitesi kuruldu.
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1974	İngiltere	National College kuruldu.
1974	Almanya	Hagen Açık Öğretim Üniversitesi kuruldu.
1984	Hollanda	Hollanda Açık Üniversitesi ilk öğrencilerini kabul etti.
1989	Hindistan	Halka yükseköğretim seviyesinde eğitim için Açık Okul (Open School) kuruldu.

Kaynak: (Kaya, 2002).

2.4.2.2. Türkiye'de çevrim içi öğretim. Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmaları 1920'li yıllara kadar gitmekte olup ilk uzaktan eğitim çalışmaları 1924'de Dewey'in sunduğu "Öğretmen Eğitimi Raporu" ile gündeme gelmiştir. 1950'de Türk Eğitim Sisteminde ilk uzaktan eğitim uygulamaları; mektup ile öğretim metoduyla Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Enstitüsünün girişimi sonucu bankacılık sektöründe çalışanlara verilmiştir. 1982 tarihli 2547 Yüksek Öğretim Kanunu ile Anadolu Üniversitesi'nde Açıköğretim Fakültesi kurulmuş ayrıca, 10. Milli Eğitim Şûrası'nda yaygın eğitimin örgün eğitimi tamamlayan bir sistem olarak geliştirilmesine karar verilerek 2547 sayılı Kanun gereğince uzaktan yükseköğretim görevi üniversitelere verilmiştir (Bozkurt, 2017; Herand & Hatipoğlu, 2014; İşman, 2008, s.113).

Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi'nin kurulması sonucu 1982-1983 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda öğrenci kayıtları alınmaya başlanmasıyla "posta" ve "uzaktan eğitim programları" ile uzaktan eğitim sistemi yükseköğretimde yerini almıştır (Akdemir, 2011b; MacWilliams, 2000; Toptaş, 2001, s.24).

Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) üzerinden yapılan tüm sınıf düzeylerindeki eğitim videoları aracılığıyla gerçekleştirilen eğitimler, okula destek olması ve örgün eğitime devam edemeyenlere katkısı nedeniyle oldukça geniş bir kitleye ulaşmıştır. Ayrıca günümüzde birçok üniversite ve özel kuruluş internet tabanlı uzaktan eğitim programlarını sürdürmektedir (Odabaş, 2003; Üşün, 2006, s.16).

Türkiye'de ilk defa internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim uygulamaları Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Enformatik Enstitüsünün öncülüğünde, 1996'da başlamış, "Web Tabanlı Asenkron Eğitim" uygulaması hayata geçirilmiştir (Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yalabık, 2001).

2.4.3. Çevrim içi öğrenme ortamlarının özellikleri ve bileşenleri. Eğitim alanında devrim olarak nitelendirilen internet ve bilgisayar tabanlı eğitim giderek yaygınlaşmakta, bilgisayar ve internetin olduğu her yerde eğitim hizmeti verilebilmekte, bu durumun doğal sonucu olarak da hem klasik öğrenme hem de klasik eğitim anlayışı kökünden değişmektedir (Tüysüz & Aydın, 2007). Eğitim kurumlarında internet tabanlı program ve ders sayısı arttıkça uzaktan eğitime olan ilgi de artmaktadır. Öğrencinin internet konusundaki bilgi düzeyi derse olan yaklaşım ve başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde yer alan müfredatın; "(i) materyal ve kaynaklarla, (ii) forum ve sohbet ortamlarıyla, (iii) içeriklerin web sayfası şeklinde yayınlanarak desteklenmesi" uzaktan eğitimin başarılı olmasında önemli unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır (Yalman, 2013).

Mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimle; bilgiye ihtiyaç duyulduğu anda erişme imkânı, farkında olmadan öğrenme, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ve hayat boyu öğrenme gibi birçok avantaj sunulmaktadır (Akyürek, 2020; Bulun, Gülnar & Güran, 2004; Hızal, 1983; Kaya, 2002; Türker, 2014). Mobil öğrenme; işbirlikçi ve aktif öğrenmeye katkı sağlamakta olup yeni nesil uzaktan eğitim modeli olma potansiyeline sahiptir (Zawacki-Richter, Brown & Delport, 2007).

Bilgi çağı olarak da adlandırılan son otuz yıl içerisinde beş bin yıldan daha fazla bilgi üretilmesi, bilgi toplumunun sağladığı imkanlar ile zaman ve mekândan bağımsız, düşük maliyetli, öğrenci odaklı anlayışla bilginin geniş kitlelere taşınması, paylaşılması ve yayılmasıyla klasik eğitim anlayışını tamamlayıp destekleyen e-öğrenmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitim ve eğitimde teknolojinin kullanılması daha fazla önem kazanmaktadır (Balaban, 2012, s.1).

Uzaktan eğitim sisteminde önemli unsurlardan olan; öğrenenin motivasyonu, teknolojik araç ve gereçlere sahip olma imkanı ile bunları kullanabilme becerisi başarı düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim konusunda öğrenci algısı önemli olup,

öğrencinin bu konudaki algısını olumlu yönde yükseltme görevi eğitimcilere düşmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sistemi için gerekli olan eğitim materyallerinin hazırlanmasında bu hususlara dikkat edilmesi gerekmekte olup bu durum başarı düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Başar, Arslan, Günsel & Akpınar, 2019; Boz, 2019, s.8).

Çevrim içi öğrenme ortamının şu özelliklere sahip olması beklenir; "(i) öğrenme aktif bir süreç olup bu süreçte öğrenicileri aktif tutmak ve üst düzey düşünmelerini sağlamak için oluşturulan bir durumda edindikleri bilgiyi uygulamaları istenmeli, (ii) çevrim içi ortamda öğreniciler inisiyatif alarak öğretmen tarafından filtrelenmiş bilgileri öğrenmek yerine doğrudan olarak bilgiye ulaşmalı, alınan bilgileri kendi filtrelerinden geçirmelidir çünkü bu şekilde bilgiler kavramsallaştırılabilir ve kişiselleştirilebilir, (iii) yapılandırmacı öğrenmeyi kolaylaştırmak için iş birliğine dayalı öğrenme teşvik edilmeli, grup çalışmalarıyla öğrenicilerin hem üst bilişsel becerileri geliştirilir hem de öğreniciler birbirlerinden öğrenebilir, (iv) çevrim içi ortamlardaki öğrenmede öğreticiler, öğrenicilerin kendi öğrenmelerini planlamalarında rehber olmalı ve öğrenicilerin kendi kararlarını kendilerinin vermelerini teşvik etmeli, (v) öğrenicilere bilgileri içselleştirmeleri için yeterli süre ve düşünme fırsatı verilmeli, (vi) öğrenmenin anlamlı hâle gelmesi için seçilen materyal ve örneklerin öğrenicilerle ilgili bilgiler içeriyor olmalı, çünkü bu durum öğrenicilerin bilgileri uygulamasına ve kişiselleştirmesine yardımcı olur, (vii) öğrenme, üst düzey öğrenmeyi ve sosyal varlığı teşvik etmek ve kişisel anlamın geliştirilmesine yardımcı olmak için etkileşimli olmalıdır" (Ally, 2004 Akt. Okur, 2021, s.15).

2.4.3.1. Öğreten veya öğretici bileşeni. Çevrim içi eğitmenlere yönelik olarak hazırlanan sertifika programında, yapılan literatür incelemesi sonucu çevrim içi öğreten/öğreticinin sahip olması gereken yetkinlikler; "(i) entelektüel olarak heyecan verici ve zorlu bir öğrenme topluluğun oluşturulması, (ii) öğrencilerin her açıdan yeteneklerini en iyisini yapmaya teşvik edilmesi, (iii) süreç odaklı öğretim yöntemlerinin kullanılarak öğrenme topluluğunun

merkezde tutulması, (iv) grup dinamiklerinin ve diyalog tekniklerinin etkin olarak kullanılması, (v) çeşitli öğrenme etkinlikleriyle diğer öğretim yöntemlerinin de kullanılması, (vi) müfredatın bir bütün olarak ele alınarak aralarındaki ilişkiye vurgu yapılması, (vii) öğretilen konuyla ilgili işyeri eğilimleri ve bakış açılarının tespit edilmesi, (viii) belirlenen hedefleri öğrencilerin başarması için ilham verilmesi, (ix) yaratıcılığın, yenilikçiliğin ve fikirlerin işbirlikçi bir şekilde ortaya çıkarılması, (x) deneyime dayalı, işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlamak için müfredatın entegre edilmesi, (xi) öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi, (xii) öğrenme teorilerinin gözden geçirilerek sürekli olarak kolaylaştırıcı becerileri geliştirici profesyonel gelişim atölyelerine katılı sağlanması" olarak sıralanmıştır (Palloff & Pratt, 2007, s.108-110).

"Öğretmenlerin (eğitmenlerin) çevrim içi eğitime başlamadan önce; ders materyallerini hazırlama, ders çalışma ve donanımları kontrol etme, hazırlık çalışmalarını yapması gerekmektedir. Eğitmenlerin; pedagojik ve teknik açıdan iyi donanımlı olması sahip olması gereken yetkinlikler arasında sayılmaktadır. Çevrim içi öğrenmenin kalitesini artırmak için öğretim materyali oluşturma, teknik sorunları çözme ve öğretim elemanlarının nitelikleri öne çıkmaktadır" (Kalelioğlu, Atan & Çetin, 2016).

2.4.3.2. Öğrenen bileşeni. Okur (2021, s.18), yaptığı çalışmada çevrim içi eğitim ortamının bileşenlerinden olan öğrenen (öğrenci) ile ilgili olarak; "öğrenicilerin başarılı olmasının yüksek düzeyde motivasyon gerektirdiği, öğrenmede öğrenicilerin yüz yüze ortamda olduğundan daha fazla bağımsız ve yalıtılmış olması nedeniyle öğrenim sürecinde inisiyatif alıp öğrenmede aktif bir rol oynayarak birincil sorumluluğu üstlenmekle beraber kendi öğrenmelerine ilişkin yeni sorumluluklar alması gerektiği, öğrenci profilinin, içsel motivasyonu yüksek, kendi kendine öğrenebilen, bilgisayar okuryazarı olması gerektiği, öğrenicilerin iş birliğine yatkın ve etkileşime açık olmakla birlikte ihtiyaç duyulan teknolojileri de kullanabilme becerisine sahip olması gerektiği" belirtilmiştir.

2.4.3.3. Ara yüz bileşeni. Çevrim içi eğitim ortamının bileşenlerinden olan ara yüz bileşeni; *"öğrenme yönetim sistemi"* ve *"çevrim içi sanal sınıf yazılımı/uygulaması"* olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Öğrenme yönetim sistemi (Learning Management System, LMS); "e-öğrenme süreçlerinin daha verimli ve etkili bir şekilde yönetilmesi için oluşturulan bir yazılım olup, sistem sayesinde organizasyon, eğitim faaliyetlerini sistematik bir biçimde yerine getirebilme, yönetebilme ve ölçümleyebilmekte" olduğu sistemdir (Sclater, 2008; Sturgess & Nouwens, 2004; Weaver, Spratt & Nair, 2008). Aşağıdaki Tablo 2'de bazı LMS'ler ve bunların özellikleri verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Özellikleri

Öğrenme Yönetim Sistemleri	Özellikler
Moodle	En çok kullanılan web tabanlı ücretsiz bir platformlardan biridir. Moodle ile duyurular, takvim, canlı sohbet odaları, forumlar oluşturabilir, testler, deneme sınavları yapabilir veya tüm bunlarla ilgili raporlamalar yapabilirsiniz.
Sakai	Açık kaynak kodlu ücretsiz bir öğrenme yönetim sistemi olan Sakai ile duyuru, günlük, ajanda, tartışma, sohbet, katılımcı listesi, ders izlencesi, ders oluşturma, ödev/değerlendirme, özel dosya paylaşımı, test, kısa sınavlar gibi birçok özellik bulunmaktadır.
ALMS	ALMS asenkron bir yazılımdır ancak senkron canlı sınıf uygulamalarına da uyum sağlamaktadır. ALMS ile çeşitli soru tiplerinde soru bankaları oluşturulabilir, çevrim içi sınavlar yapılabilir. Sisteme videolar ekleyip videolar üzerinden sorular sorulabilir. Bunların dışında raporlama, sohbet, takvim, duyurular gibi birçok özelliği daha bulunmaktadır.
Atutor LMS	Uzaktan eğitim amacıyla tasarlanmış bir yazılımdır. Ödevler, dosya yöneticisi, duyurular, forumlar, anketler, sanal sınıf desteği, beyaz tahta uygulaması, mesajlaşma, öğrenci takibi gibi birçok özelliği bulunmaktadır.
Blackboard	Blackboard çevrim içi ders verme, öğrenme, topluluk oluşturma ve bilgi paylaşımı sistemidir. Notlar, duyurular, kurs içeriği, tartışmalar, testler, ödevler, çevrim dışı içerik, derecelendirme/notlandırma gibi özellikleri bulunmaktadır.
Edmodo	Edmodo, öğretmenler öğrencilerine grup daveti yapabilir, onlara mesaj gönderebilir, öğrenciler için deneme sınavlarının oluşturulabildiği, sınıf içi etkinliklerin düzenlenebildiği, öğrencilere duyuruların yapılabildiği ve ders dokümanlarının paylaşılabildiği bir sınıf yönetim aracıdır. Bu sistemde veliler isterlerse öğrencilerini takip edebilmektedirler.

Kaynak: Okur (2021: 20-21)

Sanal sınıflar; "etkileşim sağlamak, topluluk bilincini geliştirmek ve farklı yerlerdeki öğrencilere ulaşmak için eğitmenler tarafından tercih edilen yazılımlar/uygulamalar" olarak tanımlanabilir (Martin & Parker, 2014). Sanal sınıf sistemleri; "kapasite, güvenlik, sunucular,

yazılım ve ağ yapılandırması" açısından özellikle de mobil sistemleri destelemeli ve eğitmenler ile öğrenenler için işlevsel olmalıdır (Mcsweeney, 2010). Aşağıdaki Tablo 3'te bazı sanal sınıf uygulamaları ve bunların özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3

Sanal Sınıf Uygulamaları ve Özellikleri

Sanal Sınıf Uygulamaları	Özellikler
Zoom	Ücretli ve ücretsiz sürümleri olan bir uygulamadır. Bu uygulama ile senkron dersler yapılabilir. Ders esnasında ekran paylaşımı, beyaz tahta, dosya gönderme, sohbet, ses yansıtma (dinleme etkinlikleri için), görüntülü görüşme, sadece sesli görüşme, sınıfı gruplara bölerek tartışma ya da diyalog sınıfları oluşturma ve dersi kaydetme gibi özellikleri bulunmaktadır. Ücretsiz versiyonda 3 kişiye kadar katılımcıyla kullanılabilmektedir. Bunların dışında Zoom ile önceden ders saatlerinizi planlayıp öğrencilerinizle bu takvimi paylaşabilmeniz de kolaylık sağlamaktadır. Belirlenen tarih ve saatte öğrenciler derse katılabilmektedirler.
Google Meet	Ücretsiz bir uygulamadır. Uygulamayı kullanmak için bir Google hesabınızın olması yeterlidir. Ayrıca bir uygulama indirmenize gerekmemektedir. Bu uygulama ile ekran paylaşımı, sohbet, katılım raporu alma, moderasyon denetimleri, takvim, toplantıyı kaydetme gibi özellikler bulunmaktadır. Görüntülü görüşme veya sadece sesli görüşmeler de yapılabilmektedir.
Skype	Skype ücretli ve ücretsiz sürümleri bulunan video konferans programıdır. Skype ile gruplar oluşturulabilir, bu gruplar aynı anda görüşmeye davet edilebilir, gruplarla dosya veya ekran paylaşımı yapılabilir. Ayrıca görüşme esnasında sohbet bölümünden yazılı olarak da faydalanılabilir.
Adobe Connect	Adobe Connect ile sesli, yazılı ve görüntülü iletişim kurulabilir. Dosya paylaşımı, ekran paylaşımı ve ders kaydı yapılabilir. Sanal sınıflar oluşturulabilir ve bu sınıflarla etkinlikler düzenlenebilir. Anketler oluşturulabilir ve anlık sonuçlar elde edilebilir. Katılımcılar yetkilendirilerek gerekli hiyerarşi sağlanabilir.
MS Teams	Ücretsiz bir uygulamadır. Bu uygulama ile ödevler verilebilir ve ödevlerin takibi yapılarak not verilebilir. Ekran paylaşımı, beyaz tahta, El kaldırma butonu ile söz isteme ve tartışma modu gibi özellikleriyle çevrim içi derslerin yapılmasına olanak sağlamaktadır.
Bigbluebutton	Açık kaynak kodlu ücretsiz bir uygulamadır. Bu uygulama ile ses ve dosya paylaşımı yapılabilir, ders kaydı alınabilir, ders esnasında sohbet edilebilir. Bu uygulamada beyaz tahta ve çok kullanıcılı beyaz tahta özelliği de bulunmaktadır. El kaldırma butonu ve yoklama alma seçeceği de öğreticilere eğitim sürecinde kolaylık sağlamaktadır.
Perculus	Türkiye'deki ilk yerli sanal sınıf uygulamasıdır. Sesli ve videolu görüşme, sunum paylaşma, ekran paylaşımı, sohbet, ders kaydetme, anket ve ortak yazı tahtası gibi özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca bu uygulama sayesinde anketler ve derslere katılımla ilgili detaylı raporlar kolayca hazırlanabilmektedir.
Canvas	Canvas'ın ücretli ve ücretsiz sürümleri mevcuttur. Birden fazla katılımcının olması durumunda ücretli sürümünü kullanmak gerekmektedir. Ders oluşturma, ses ve video kaydetme ve yükleme, takvim, tartışmalar, video konferans, not ekleme, notlandırma, ödev, dosya ekleme, kısa sınavlar, duyurular, modüller gibi özellikleri bulunmaktadır.

Kaynak: Okur (2021: 22-23)

2.4.4. COVID-19 pandemi sürecinde çevrim içi öğretim. Toplumların gelişerek tarih sahnesinde medeni ve uygar bir konuma gelebilmesinde temel ve en önemli şart, en büyük sermayesi olan insanın iyi eğitilmiş olmasıdır. Küreselleşmenin sınırları silikleştirmesi, hayatın hemen hemen her alanında önemli değişiklikleri ortaya çıkararak tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Teknolojik gelişmeler küreselleşme ile birlikte büyük bir ivme kazanarak birçok alanda değişim ve dönüşüme neden olmuştur. Teknolojik gelişmelerin söz konusu bu alanlardan biri olan eğitim alanındaki yansıması, uzaktan eğitim sistemiyle kendine karşılık bulmuş ve klasik eğitim anlayışının dışındaki milyonlarca insanın eğitilmesine olanak sağlamıştır (Alireisoğlu, Tüysüz & Yiğit, 2021).

COVID-19 pandemisi tüm dünyayı etkisi altına alarak hayatın her alanında olumsuz etkilere yol açmıştır. Bu olumsuz etkilerin en çok hissedildiği alanlardan biri olan eğitim alanı; bu durumdan kurtulmanın çözüm yolunu uzaktan eğitim modeliyle sağlamıştır (Alireisoğlu, Tüysüz & Yiğit, 2021).

Yapılan bir araştırmada (Arslan & Şumuer, 2020), öğretmenlerin en fazla; "fiziksel düzen boyutunda donanım ve yazılım bileşenleri yönüyle, plan-program etkinlikleri boyutunda ise öğretimin değerlendirilmesi bileşenleri açısından" sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin deneyimledikleri sorunlar arasında, "dış ortam gürültüsü, internet bağlantısı, derse erişim, dijital içerik yetersizliği, etkileşim eksikliği, kısa ders süresi, ses iletimi, gizlilik, güvenlik ve yazılımın uygun olmayan kullanımı" konuları ön plana çıkmıştır.

Yapılan başka bir araştırmada (Çiçek, Tanhan & Tanrıverdi, 2020), öğrencilerin; "saldırganlık düzeylerinde artış, COVID-19 nedeniyle olumsuz duyguların yaşanması, sosyal yaşam ritüellerinde değişkenlik, uykusuzluk, depresyon, iştahsızlık, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadığı, genel olarak uzaktan eğitime ilişkin hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip olduğu" gözlenmiştir. Öğretmenlerin; "genç ve bekâr öğretmenler ile kadın öğretmenlerin; depresyon, kaygı ve psikolojik esneksizlik

düzeylerinin yüksek olduğunu, COVID-19 salgın sürecinde sosyal medya ve internette daha fazla zaman geçirdiği, uzaktan eğitim sistemine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu" tespit edilmiştir.

Çevrim içi öğretim, COVID-19 ile ilgili olarak tam geçişli bir çıkış sağlamıştır. Öğrencilerin okullarına, öğretmenlerine ve arkadaşlarına bağlı olması nedeniyle okulların ve oyun alanlarının kilitlenmesi, açık hava etkinliklerinin kısıtlanması, fiziksel ve sosyal yalıtılmışlık öğrenciler arasında davranış değişikliğine yol açmıştır. COVID-19 öğrencileri evlerinde tutmuştur. Öğrenciler, arkadaşları ve öğretmenleri ile görüşememekte, özellikle okul ve sınıf ortamını özlemektedirler. Sosyal izolasyon ve "Evde Kal" çağrılarının öğrenciler arasında yüksek bir etkiye sahip olduğuna dikkat edilmelidir. Düzenli sınıf eğitiminin olmaması nedeniyle okullar çevrim içi öğretim vererek öğretmenler ve öğrenciler arasındaki boşluğu kapatmak için çaba sarf etmiştir. Çevrim içi sınıfların devreye girmesiyle bir yandan öğrenciler eğitimi kaçırmamakta, diğer yandan ise öğrenci ve veliler; fiziksel ve zihinsel açıdan ve de internetteki diğer istenmeyen siteler yüzünden çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kalmıştır (Priya & Dhanabagiyam, 2020).

COVID-19, tüm dünyayı etkisine alarak dünyanın birçok ülkesinde sokağa çıkma kısıtlamalarının getirilmesine yol açmış ve okulların eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmesine neden olmuştur. Bunun sonucu olarak da okul çağındaki milyonlarca öğrenci yüz yüze eğitime devam edememiştir. Türkiye'de MEB bu duruma hızlı bir çözüm olarak EBA üzerinden derslerin devam etmesi kararını almıştır. Öğretmenlerin EBA'ya karşı çoğunlukla olumlu bir tutum içinde olduğu ve EBA'nın öğrencilere fayda sağladığı ancak, EBA'nın eksikliklerinin de olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Karbeyaz, & Kurt, 2020).

Sonuç olarak, çevrim içi öğrenme deneyimlerinin okul öncesinden yükseköğretim sistemlerine kadar tamamen yeni bir uygulama olmadığı açıktır; ancak, pandemi ve buna bağlı

olarak uygulanan karantinalar ile içinde bulunulan dönem içinde yeni bir dönüm noktasına ulaşılmış olup öğrencilere etkili, hızlı ve sürdürülebilir bir şekilde ulaşmanın tek yolu haline gelmiştir. Araştırmalar, bu deneyimlerin çoğunun öğrenci için tatmin edici olmadığını göstermektedir. Mevcut çevrim içi öğrenme sürecinin getirdiği zorlukların ve engellerin üstesinden gelmek için güçlü ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmak için eğitmenlerin kolaylaştırma becerileriyle donatılması gerekmektedir (Kaptanoğlu, 2021, s.36).

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin çevrim içi derslerde yaşadıkları istenmeyen öğrenci davranış düzeylerini belirlemeye ve farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik gerçekleştirilen bir Likert tipi ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Likert tipi sorulardaki seçenekler, yapılan araştırmayla ilgili görüş bildiren katılımcıların verilen ifadeye katılım düzeyini belirler. Sunulan birden çok seçenek vardır. Bu seçenekler "en düşükten en yükseğe" veya "en kötüden en iyiye" şeklinde sıralanır. Cevaplar alındıktan sonra yapılan analizde seçeneklere sayısal bir değer verilir. Nitel veri nicel olan veriye dönüşür ve sonuçlar analiz edilir (Turan, Şimşek & Aslan, 2015).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemi 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ulaşılabilen Türkiye genelinde farklı illerde çalışmakta olan 208 kadın, 54 erkek olmak üzere 262 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırma sorularına tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler yanıt vermiştir. "Basit tesadüfi örnekleme, evrenin (popülasyonun) her vakasının örnekleme eşit şekilde dahil olma olasılığının olduğu örneklemedir" (Tutar & Erdem, 2020).

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci

3.3.1. Literatür taraması. Çevrim içi öğretimde istenmeyen davranış düzeylerini belirlemeyle ilgili ölçek geliştirme çalışması yapılması amacıyla istenmeyen öğrenci davranışları ve çevrim içi öğretimle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda kitaplar, makaleler, tezler incelenmiş olup pandemi dönemi yakın zamandaki bir dilimde gerçekleştiği

için yapılan yeni katkılar takip edilerek, araştırma boyunca yeni kaynaklara yönelik incelemeler devam etmiştir.

3.3.2.Madde yazımı. Çevrim içi öğretimde aktif olarak ders veren öğretmenler ile ders esnasında yaşadıkları sorunlar ve öğrencilerin ders düzenini bozucu davranışlarıyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. 46 maddelik pilot bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler, seçenekleri 'Kesinlikle katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum', 'Kesinlikle katılıyorum' şekilde yanıtlanabilen maddelerdir. Pilot ölçekteki 3, 12, 13, 26, 33, 37, 46 maddeleri ters kodlanan maddelerdir.

3.3.3. Taslak ölçeğin uygulanması. Araştırmaya katılan 208 kadın, 54 erkek olmak üzere 262 sınıf öğretmeni Google Forms üzerinden kişisel bilgi formunu ve ölçekleri doldurmuştur.

3.4. İstatiksel Analiz

3.4.1.Geçerlik. "Geçerlik testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir. Bir başka anlatımla ölçme sonuçlarının geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s.121). Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için SPSS 22.0 ve AMOS 22.0 programları kullanılmıştır. Taslak ölçeğin geçerlik analizinde faktör analizi kullanılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ölçmekte olup, bu değerin .800'ün üzerinde olması örneklem büyüklüğünün yüksek düzeyde yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Aksu ve diğ, 2017, s.9; Altunışık ve diğ, 2007, s.226). Bartlett's test değerinin anlamlı olması ise ölçeğin faktörlere bölünebileceğini göstermektedir (Aksu ve diğ, 2017, s.10; Altunışık ve diğ, 2007, s.230). Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde döndürme işleminde Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bir ölçek maddesi iki faktörde yer alıyor ve iki faktördeki yükleri arasında .100'den daha az fark bulunuyorsa (binişik madde) ya da bir faktördeki faktör yükü 0.300'den daha az olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Altunışık ve diğ, 2007, s.226;

Çokluk ve diğ, 2012, s.194). Maddelerin faktör yükleri incelenmiş, aynı anda birden fazla faktörde yüklenen veya faktör yükü .30'un altında kalan maddeler ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Bu işlemler sonrasında 15 maddelik ve 5 alt boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçüt geçerliğinin belirlenmesi için uygulanan birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum indekslerinin ölçüt geçerliliğini sağladığı tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliği, test değerinin ölçülen özellikle ilişkili olan başka ölçütlerle bağlantılı geçerliğini gösterir (Büyüköztürk ve diğ., 2019, s.123)

3.4.2.Güvenirlik. Büyüköztürk ve diğerleri (2019)'ne göre güvenirlik ölçme sonuçlarının aynı testi aynı kişilere uygulayarak alınan puanların herhangi şekilde hatalı çıkmaması, tutarlı olması durumudur. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplamı için Cronbach's alfa katsayısı .849 olarak bulunurken, alt boyutlar için .688 ile .841 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Cronbah Alpha güvenirlik katsayısı .00 ile .39 arasında ise güvenilir değil, .40 ile .49 arasında ise çok düşük derecede güvenilir, .50 ile 0.59 arasındaysa düşük derecede güvenilir, .60 ile 0.69 arasında ise yeterli derecede güvenilir, .70 ile .89 arasında ise yüksek derecede güvenilir, .90'dan büyükse çok yüksek derecede güvenilirliği vermektedir (Özdamar, 2013a, s.555).

3.4.3.Diğer analizler. Demografik değişkenlere göre ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasından önce verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının incelenmesinde One Sample Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır.

Demografik sorulara göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik analizler kullanılmıştır. Ölçek puanlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları fakülteler, görev yaptıkları okul türleri, eğitim verdileri sınıftaki öğrenci sayısı ve çevrim içi eğitim verdiği programa göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, öğretmenlerin yaş grupları, mesleki

kıdemleri, eğitim verdikleri sınıflar, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri ve bir günde yaptığı çevrim içi ders sayısına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde grupların arasında fark olması durumunda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post Hoc test olarak ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4.Bölüm

Bulgular ve Yorum

4.1.Geçerliğe Yönelik Bulgular

4.1.1.Açıklayıcı faktör analizi. Taslak ölçek içerisinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çevrim içi öğretimde istenmeyen davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğine yönelik bilgi veren KMO katsayısı hesaplanmış ve Bartlett's test değeriyle ölçeğin faktörlere bölünebileceği Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeğine İlişkin Faktör Analizine Uygunluk Testleri KMO ve Bartlett's Test Sonucu

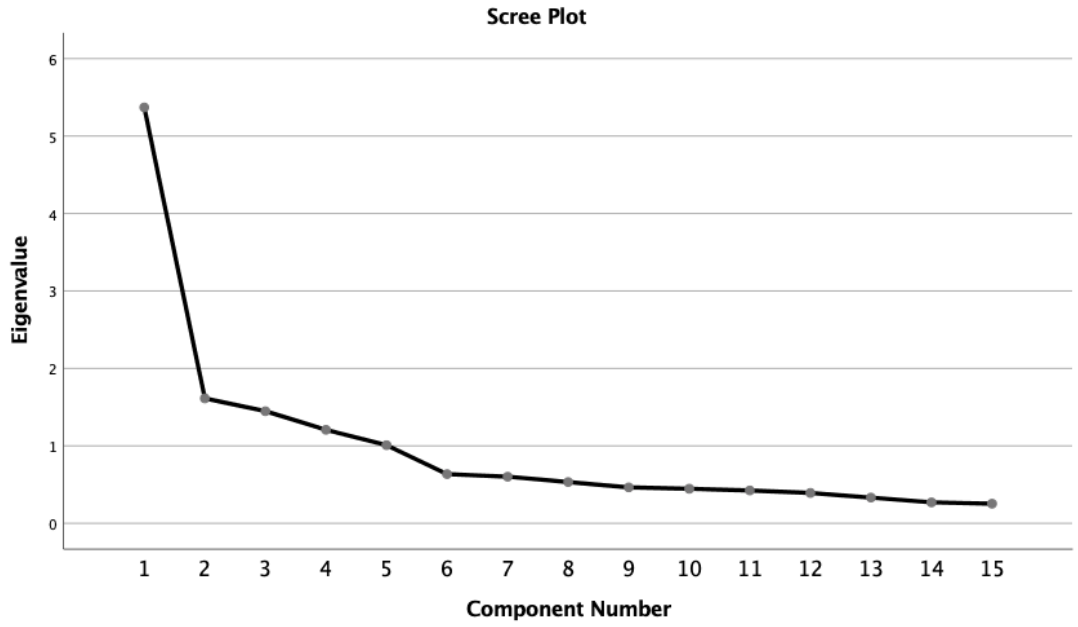
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		.842
Bartlett's Test	x^2	1534.917
	Df	105
	P	.000

Tablo 4 incelendiğinde uygulanan faktör analizi sonucunda KMO değeri .842 olarak bulunmuştur. Buna göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yüksek düzeyde yeterli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada Bartlett's test değeri anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Yamaç eğim grafiğinde eğim çizgisinin doğrusal olmaya başladığı nokta sayısı kadar faktörün seçilmesinin uygun olacağı ifade edilmektedir (Altunışık ve diğ, 2007, s.222; Çokluk ve diğ, 2012, s.193; Özdamar, 2013b, s.221). Şekil 1'de ölçek için uygun faktör sayısı belirlenmiştir.

Şekil 1

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Yamaç Eğim Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde 5 ve 6'ıncı noktadan itibaren grafiğin doğrusal olmaya başladığı görülmektedir. Bu nedenle uygun faktör sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Tablo 5'te maddelerin faktör yükleri incelenerek gereken maddeler çıkarılmış ve faktörler isimlendirilmiştir.

Tablo 5

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri

	Faktör 1	**Faktör 2**	**Faktör 3**	**Faktör 4**	**Faktör 5**	**Açıkladığı varyans**
43) Ders sırasında bağlantıdan çıkıp bir daha derse gelmeme istenmeyen davranıştır.	.821					
41) Öğrencilerin derse katılmaması istenmeyen davranıştır.	.783					
36) Öğrencinin soru sorulunca programı kapatması istenmeyen davranıştır.	.782					19.27
42) Öğrencilerin dersi dikkatli dinlememesi ve sorulan soruya cevap vermemesi istenmeyen davranıştır.	.741					
10) Öğrencinin aniden arka plan değiştirmesi arkadaşlarının dikkatini dağıtır.		.860				
16) Derslerde arka plan efekti yapan öğrenciler arkadaşlarının dikkatini dağıtır.		.812				15.55
11) Ses efekti kullanan öğrenciler dersin düzenini bozar.		.722				
2) Ders sırasında öğrencinin arkadaşlarına oyuncaklarını göstermesi arkadaşlarının dikkatini dağıtır.			.761			
30) Dersle ilgili olmayan konularda konuşma dersi böler.			.758			
29) Masasında bulunan ders dışı materyallerle uğraşması derste anlatılanı kaçırmasına sebep olur.			.752			15.25
17) Ders esnasında dans etme, oyun oynama istenmeyen davranıştır.			.566			
37) Söz verilmeden mikrofonu açarak konuşan öğrenci dersin düzenini bozmaz.				.859		
46) Öğrencilerin mikrofonlarını izinsiz açmaları dersin düzenini bozmaz.				.841		10.58
39) Derste uyuyakalan öğrenci arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					.853	
40) Derse zamanında gelmeyen öğrenci dersin düzenini bozar.					.743	10.32

Tablo 5'e göre yapılan AFA kapsamında binişik olan ya da faktör yükü .300'ün altında olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar faktör analizi uygulanmıştır. Faktör 1 "derse aktif katılmama", faktör 2 "ses ve görüntü efektleriyle oynama", faktör 3 "ders dışındaki eylemlerle ilgilenme", faktör 4 "mikrofonu izinsiz açma", faktör 5 "derste uyuma veya derse geç gelme" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin 1'inci faktörünün açıkladığı varyans %19.27, 2'nci faktörünün açıkladığı varyans %15.55, 3'üncü faktörünün açıkladığı varyans %15.25,

4’üncü faktörünün açıkladığı varyans %10.58, 5’inci faktörünün açıkladığı varyans %10.32, ölçeğin toplamda açıkladığı varyans %70.98’dir.

4.1.2.Doğrulayıcı faktör analizi. Doğrulayıcı faktör analiziyle ilgili kabul edilebilir değerler; Ki-kare/sd≤5, RMSEA≤ .09, GFI≥ .90, RMR≤5 (Özdamar, 2013), CFI≥ .90, AGFI≥ .85), SRMR≤ .10 (Bayram, 2016) şeklinde olup elde edilen sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6

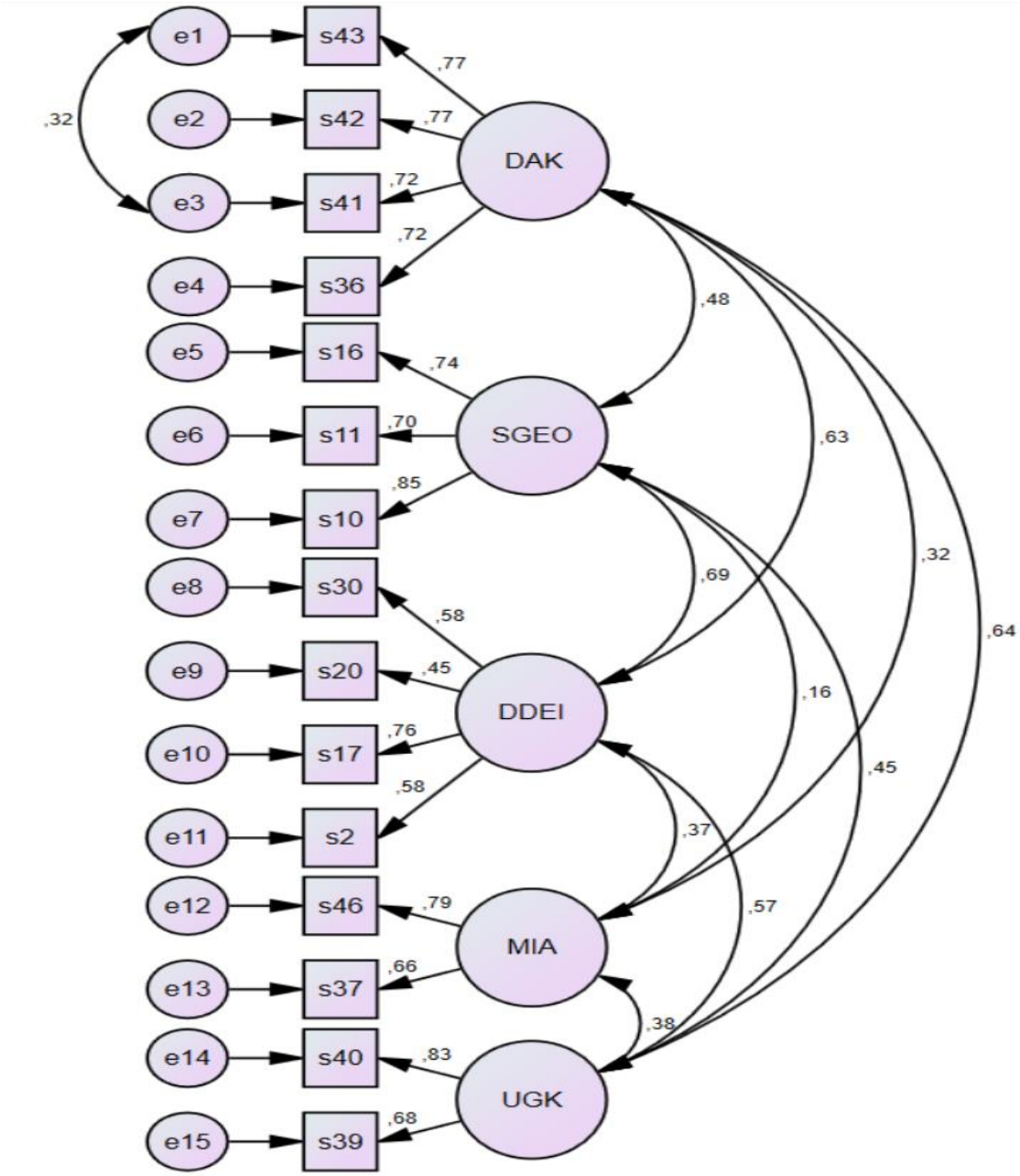
Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndekslerinin Değerlendirilmesi

Ki-Kare/sd	**RMSEA**	**CFI**	**GFI**	**AGFI**	**RMR**	**SRMR**
2.652	.080	.910	.905	.855	.048	.065

Tablo 6’ya göre birinci düzey DFA’ya ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, elde edilen değerlerin (Ki-kare/sd=2.652; RMSEA=.080; CFI=.910; GFI=.905; AGFI=.855; RMR=.048; SRMR=.065) kabul edilebilir uygunluk düzeyinde olduğu ve birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin ölçüt geçerliliğin uygun olduğu görülmektedir. Birinci düzey DFA faktör yüklerinin hangi değerler arasında değiştiği Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması



Şekil 2 incelendiğinde, birinci düzey DFA faktör yüklerinin .45 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 7

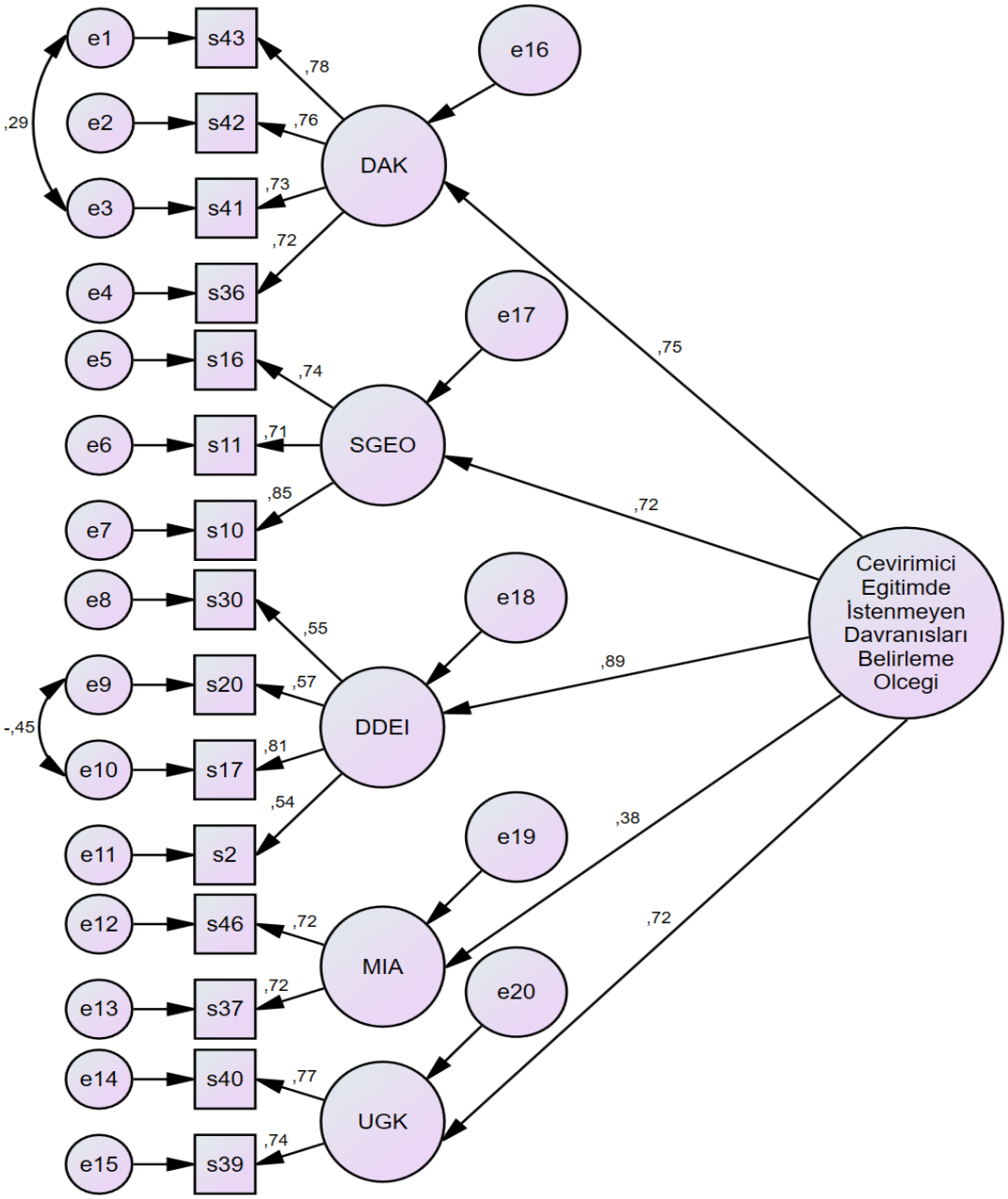
İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndekslerinin Değerlendirilmesi

Ki-Kare/sd	**RMSEA**	**CFI**	**GFI**	**AGFI**	**RMR**	**SRMR**
2.501	.076	.914	.904	.861	.049	.063

Tablo 7'de ikinci düzey DFA'ya ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, elde edilen değerlerin (Ki-kare/sd=2.501; RMSEA=.076; CFI= .914; GFI= .904; AGFI= .861; RMR= .049; SRMR= .063) kabul edilebilir uygunluk düzeyinde olduğu ve ikinci düzey DFA sonucunda ölçeğin ölçüt geçerliliğin uygun olduğu görülmektedir. İkinci düzey DFA'da faktör yüklerinin hangi değerler arasında değiştiği Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması



Şekil 3 incelendiğinde, ikinci düzey DFA'da faktör yüklerinin .54 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir.

4.2.Güvenirliğe Yönelik Bulgular

Taslağın güvenirliğini incelemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplamı için Cronbach alfa

katsayısı .849 olarak bulunurken, alt boyutlar için .688 ile .841 arasında değiştiği tespit edilerek Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt boyut	**Cronbach's Alpha**
Derse aktif katılmama	.841
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	.801
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	.765
Mikrofonu izinsiz açma	.688
Derste uyuma veya geç geçme	.714
Toplam puan	.849

Tablo 8 incelendiğinde Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği'nin mikrofonu izinsiz açma alt boyutunun yeterli düzeyde güvenilir, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, derste uyuma veya geç gelme, derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama alt boyutlarının ve toplam ölçek puanın ise yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2013a, s.555).

4.3.Betimleyici Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, mezun olduğu fakülte, mesleki kıdemlerine yönelik bilgiler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	208	79.4
	Erkek	54	20.6
Yaş grubu	23-27 yaş	41	15.6
	28-32 yaş	92	35.1
	33-37 yaş	45	17.2
	38-42 yaş	34	13.0
	42 yaş ve üzeri	50	19.1
Mezun olduğu fakülte	Eğitim Fakültesi	200	76.3
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	23.7
Mesleki kıdem	1-5 yıl	70	26.7
	6-10 yıl	67	25.6
	11-15 yıl	48	18.3
	16-20 yıl	31	11.8
	20 yıl ve üzeri	46	17.6

Tablo 9'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %79.4'ü kadın, %20.6'sı erkek, %15.6'sı 23-27 yaş grubunda, %35.1'i 28-32 yaş grubunda, %17.2'si 33-37 yaş grubunda, %13'ü 38-42 yaş grubunda, %19.1'i 42 ve daha fazla yaş grubunda, %76.3'ü eğitim fakültesi mezunu, %23.7'si diğer fakülte / enstitü mezunu, %26.7'sinin mesleki kıdemi 1-5 yıl, %25.6'sının mesleki kıdemi 6-10 yıl, %18.3'ünün meslek kıdemi 11-15 yıl, %11.8'inin mesleki kıdemi 16-20 yıl, %17.6'sının mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri, eğitim verdiği sınıftaki öğrenci sayısı, çevrim içi ders verdiği program, bir günde yaptığı çevrim içi ders sayısına göre bilgiler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ve Verdikleri Ders Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değişken	**Alt değişken**	**f**	**%**
Görev yaptığı okul türü	Devlet okulu	180	68.7
	Özel okul	82	31.3
Eğitim verdiği sınıf	1. sınıf	58	22.1
	2. sınıf	82	31.3
	3. sınıf	61	23.3
	4. sınıf	61	23.3
Görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri	Köy	37	14.1
	İlçe merkezi	95	36.3
	İl merkezi	130	49.6
Eğitim verdiği sınıftaki öğrenci sayısı	1-25 kişi	144	55.0
	25 kişi ve üzeri	118	45.0
Çevrim içi ders verdiği program	Zoom	220	84.0
	Diğer	42	16.0
Bir günde yaptığı çevrim içi ders sayısı	1-3	20	7.6
	4-6	209	79.8
	6-9	33	12.6

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.7'si devlet okulunda görev yaparken, %31.3'ü özel okulda görev yapmakta, %22,1'i 1.sınıflara eğitim vermekte, %31.3'ü 2.sınıflara eğitim vermekte, %23.3'ü 3.sınıflara eğitim vermekte, %23.3'ü 4.sınıflara eğitim vermekte, %14.1'i köy okulunda görev yaparken, %36.3'ü ilçe merkezinde görev yapmakta, 49.6'sı il merkezinde görev yapmakta, %55'i 1-25 kişilik sınıflarda eğitim vermekte, %45'i 25 ve daha fazla kişilik sınıflarda eğitim vermekte, %84'ü çevrim içi derslerini Zoom programı ile veriyorken, %16'sı diğer programlar ile vermekte, %7.6'sı bir günde 1-3 çevrim içi ders yaparken, %79.8'i 4-6 ders yapmakta, %12.6'sı 6-9 ders yapmaktadır. ÇÖİDDBÖ'ye ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	**SS**
Derse aktif katılmama	4.74	.547
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	4.42	.773
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	4.50	.676
Mikrofonu izinsiz açma	4.26	1.089
Derste uyuma veya geç geçme	4.23	.948
Toplam puan	4.48	.524

Tablo 11'e göre araştırma kapsamında geliştirilen Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanları aritmetik ortalamalarına göre değerlendirilmekte olup, puanları 1-5 arasında değişmektedir. Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve istenmeyen davranışları toplam sergileme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. ÇÖİDDBÖ'ye ait One Sample Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği One Sample Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları

Alt boyut	**Test değeri**	**p**
Derse aktif katılmama	.354	.000
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	.267	.000
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	.228	.000
Mikrofonu izinsiz açma	.316	.000
Derste uyuma veya geç geçme	.231	.000
Toplam puan	.160	.000

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Öğrenci Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği'nin alt boyutlarının ve toplam ölçek puanının normal dağılıma uygun olmadığı ($p < .05$) tespit edilmiştir. Bu nedenle

demografik sorulara göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında non-parametrik analizler kullanılmıştır.

4.4. Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranışların Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde ölçek puanları araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları fakülteler, görev yaptıkları okul türleri, eğitim verdileri sınıftaki öğrenci sayısı ve çevrim içi eğitim verdiği programa göre karşılaştırılmıştır. Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının cinsiyetine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan cinsiyet grubunun, hangisi olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{x}$	**SS**	**U**	**p**
Derse aktif katılmama	Kadın	208	4.76	0.52	5014.5	.147
	Erkek	54	4.65	0.63		
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	**Kadın**	208	**4.47**	0.73	4683.0	**.045**
	Erkek	54	4.23	0.90		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	**Kadın**	208	**4.55**	0.60	4554.0	**.025**
	Erkek	54	4.27	0.87		
Mikrofonu izinsiz açma	Kadın	208	4.30	1.06	5165.5	.315
	Erkek	54	4.11	1.20		
Derste uyuma veya geç gelme	Kadın	208	4.27	0.88	5234.0	.418
	Erkek	54	4.07	1.17		
Toplam puan	**Kadın**	208	**4.52**	0.47	4551.0	**.031**
	Erkek	54	4.32	0.67		

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > .05$), ancak kadın öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme ve toplam istenmeyen davranışların sergilenmesi düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan yaş gruplarının, hangileri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Yaş grubu**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	x^2	**p**	**Gruplar arası fark**
Derse aktif katılmama	23-27 yaş	41	4.77	0.35	2.6	.624	-
	28-32 yaş	92	4.76	0.42			
	33-37 yaş	45	4.63	0.66			
	38-42 yaş	34	4.76	0.69			
	42 yaş ve üzeri	50	4.73	0.66			
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	23-27 yaş	41	4.40	0.69	10.1	**.039**	**2<4, 2<5**
	28-32 yaş	92	4.30	0.75			
	33-37 yaş	45	4.40	0.77			
	38-42 yaş	34	4.46	1.04			
	42 yaş ve üzeri	50	4.63	0.63			
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	23-27 yaş	41	4.57	0.51	8.2	.083	-
	28-32 yaş	92	4.41	0.75			
	33-37 yaş	45	4.39	0.64			
	38-42 yaş	34	4.63	0.76			
	42 yaş ve üzeri	50	4.60	0.60			
Mikrofonu izinsiz açma	23-27 yaş	41	4.44	0.98	8.3	.083	-
	28-32 yaş	92	4.21	1.08			
	33-37 yaş	45	4.09	1.19			
	38-42 yaş	34	4.63	0.88			
	42 yaş ve üzeri	50	4.12	1.18			
Derste uyuma veya geç gelme	23-27 yaş	41	4.46	0.69	6.5	.168	-
	28-32 yaş	92	4.19	0.96			
	33-37 yaş	45	4.01	0.97			
	38-42 yaş	34	4.24	1.09			
	42 yaş ve üzeri	50	4.30	0.97			
Toplam puan	23-27 yaş	41	4.56	0.33	7.4	.114	-
	28-32 yaş	92	4.43	0.53			
	33-37 yaş	45	4.37	0.55			
	38-42 yaş	34	4.58	0.65			
	42 yaş ve üzeri	50	4.54	0.52			

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme,

mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p> .05), ancak ses ve öğrencilerin görüntü efektleriyle oynama algı düzeylerinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (p< .05), hangi yaş gruplarının arasında farklılık olduğunu belirlemek için Mann Whtitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalara göre 38-42 yaş ile 42 ve daha fazla yaş grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin ses ve görüntü efektleriyle oynama düzeyinin 28-32 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p< .05) belirlenmiştir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Fakültelere Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Fakülte**	**N**	**$\overline{x}$**	**SS**	**U**	**p**
Derse aktif katılmama	Eğitim Fakültesi	200	4.71	0.59	5596.0	.166
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	4.82	0.37		
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	Eğitim Fakültesi	200	4.40	0.78	5593.5	.214
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	4.49	0.75		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	Eğitim Fakültesi	200	4.46	0.70	5333.0	.081
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	4.61	0.58		
Mikrofonu izinsiz açma	Eğitim Fakültesi	200	4.28	1.09	6015.5	.695
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	4.23	1.09		
Derste uyuma veya geç gelme	Eğitim Fakültesi	200	4.14	1.01	4985.0	**.014**
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	4.52	0.65		
Toplam puan	Eğitim Fakültesi	200	4.45	0.54	5162.5	**.046**
	Diğer Fakülte / Enstitü	62	4.58	0.48		

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme ve mikrofonu izinsiz açma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p> .05), ancak diğer fakülte/enstitü mezunu olan öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin derste uyuma veya geç kalma ve toplam istenmeyen davranışların sergilenmesi düzeylerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden anlamlı

düzeyde daha yüksek olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Tablo 16'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan mesleki kıdem gruplarının, hangileri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Mesleki kıdem**	**N**	**X**	**SS**	**x^2**	**p**	**Gruplar arası fark**
Derse aktif katılmama	1-5 yıl	70	4.68	0.55	8.7	.069	-
	6-10 yıl	67	4.80	0.41			
	11-15 yıl	48	4.68	0.49			
	16-20 yıl	31	4.82	0.69			
	20 yıl ve üzeri	46	4.73	0.66			
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	1-5 yıl	70	4.26	0.72	13.1	**.011**	**1<4, 1<5**
	6-10 yıl	67	4.42	0.73			
	11-15 yıl	48	4.40	0.80			
	16-20 yıl	31	4.49	1.03			
	20 yıl ve üzeri	46	4.64	0.65			
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	1-5 yıl	70	4.48	0.60	8.8	.066	-
	6-10 yıl	67	4.43	0.77			
	11-15 yıl	48	4.39	0.67			
	16-20 yıl	31	4.64	0.78			
	20 yıl ve üzeri	46	4.64	0.56			
Mikrofonu izinsiz açma	1-5 yıl	70	4.34	1.08	6.0	.197	-
	6-10 yıl	67	4.19	1.03			
	11-15 yıl	48	4.25	1.06			
	16-20 yıl	31	4.52	1.12			
	20+ yıl	46	4.11	1.21			
Derste uyuma veya geç gelme	1-5 yıl	70	4.22	0.92	6.2	.187	-
	6-10 yıl	67	4.25	0.98			
	11-15 yıl	48	4.04	0.89			
	16-20 yıl	31	4.27	1.14			
	20 yıl ve üzeri	46	4.38	0.88			
Toplam puan	1-5 yıl	70	4.44	0.45	7.8	.100	-
	6-10 yıl	67	4.47	0.53			
	11-15 yıl	48	4.40	0.54			
	16-20 yıl	31	4.59	0.64			
	20 yıl ve üzeri	46	4.56	0.51			

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p> .05), ancak ses ve öğrencilerin görüntü efektleriyle oynama algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (p< .05), hangi mesleki kıdemler arasında farklılık olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile yapılan ikili karşılaştırmalara göre mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin ses ve görüntü efektleriyle oynama düzeyinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (p< .05) belirlenmiştir. Tablo 17'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının görev yaptığı okul türüne göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Okul türü**	**N**	**$\bar{x}$**	**SS**	**U**	**p**
Derse aktif katılmama	Devlet okulu	180	4.74	0.54	7081.5	.531
	Özel okul	82	4.72	0.57		
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	Devlet okulu	180	4.42	0.80	6999.5	.475
	Özel okul	82	4.41	0.71		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	Devlet okulu	180	4.53	0.64	6962.5	.441
	Özel okul	82	4.43	0.75		
Mikrofonu izinsiz açma	Devlet okulu	180	4.32	1.10	6595.0	.127
	Özel okul	82	4.15	1.07		
Derste uyuma veya geç gelme	Devlet okulu	180	4.19	0.99	7115,0	.624
	Özel okul	82	4.31	0.84		
Toplam puan	Devlet okulu	180	4.49	0.53	6886.0	.383
	Özel okul	82	4.45	0.52		

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Tablo 18'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının eğitim verdiği sınıflara göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan sınıfların, hangileri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Eğitim Verdiği Sınıflara Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Eğitim verdiği sınıf**	**N**	$\overline{x}$	**SS**	x^2	**p**	**Gruplar arası fark**
Derse aktif katılmama	1. sınıf	58	4.75	0.62	4.6	.201	-
	2. sınıf	82	4.67	0.67			
	3. sınıf	61	4.82	0.37			
	4. sınıf	61	4.72	0.43			
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	1. sınıf	58	4.30	0.93	4	.261	-
	2. sınıf	82	4.32	0.81			
	3. sınıf	61	4.54	0.68			
	4. sınıf	61	4.55	0.61			
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	1. sınıf	58	4.52	0.69	1	.801	-
	2. sınıf	82	4.48	0.63			
	3. sınıf	61	4.49	0.79			
	4. sınıf	61	4.50	0.61			
Mikrofonu izinsiz açma	**1. sınıf**	58	4.48	1.05	9.2	**.027**	**1>2**
	2. sınıf	82	4.07	1.14			
	3. sınıf	61	4.39	0.93			
	4. sınıf	61	4.19	1.17			
Derste uyuma veya geç gelme	1. sınıf	58	4.22	1.01	3	.388	-
	2. sınıf	82	4.09	1.02			
	3. sınıf	61	4.38	0.85			
	4. sınıf	61	4.28	0.88			
Toplam puan	1. sınıf	58	4.49	0.56	3.5	.320	-
	2. sınıf	82	4.39	0.61			
	3. sınıf	61	4.56	0.47			
	4. sınıf	61	4.50	0.39			

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflara göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>.05$), ancak mikrofonu izinsiz açma algı düzeylerinin öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p< .05$), hangi sınıflara eğitim veren öğretmenler arasında farklılık olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile

yapılan ikili karşılaştırmalara göre 1. sınıflara eğitim veren öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin mikrofonu izinsiz açma düzeyinin 2. sınıflara eğitim veren öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p< .05$) belirlenmiştir. Tablo 19'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Yerleşim yeri**	**N**	$\overline{x}$	**SS**	x^2	**p**
Derse aktif katılmama	Köy	37	4.60	0.71	2.6	.278
	İlçe merkezi	95	4.75	0.53		
	İl merkezi	130	4.76	0.50		
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	Köy	37	4.21	0.96	2.4	.306
	İlçe merkezi	95	4.39	0.80		
	İl merkezi	130	4.50	0.68		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	Köy	37	4.32	0.84	3.8	.149
	İlçe merkezi	95	4.49	0.60		
	İl merkezi	130	4.55	0.68		
Mikrofonu izinsiz açma	Köy	37	3.97	1.29	3.5	.177
	İlçe merkezi	95	4.37	0.94		
	İl merkezi	130	4.27	1.12		
Derste uyuma veya geç gelme	Köy	37	4.14	1.05	0.5	.763
	İlçe merkezi	95	4.28	0.88		
	İl merkezi	130	4.22	0.97		
Toplam puan	Köy	37	4.30	0.67	3.2	.205
	İlçe merkezi	95	4.50	0.51		
	İl merkezi	130	4.51	0.48		

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p> .05$) belirlenmiştir. Tablo 20'de

araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının ders verdikleri sınıftaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ders Verdikleri Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Öğrenci sayısı**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**U**	**p**
Derse aktif katılmama	1-25 kişi	144	4.72	0.58	8213.5	.580
	25 kişi ve üzeri	118	4.76	0.50		
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	1-25 kişi	144	4.34	0.83	7624.0	.127
	25 kişi ve üzeri	118	4.51	0.69		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	1-25 kişi	144	4.44	0.73	7672.5	.156
	25 kişi ve üzeri	118	4.56	0.61		
Mikrofonu izinsiz açma	1-25 kişi	144	4.28	1.04	8285.0	.702
	25 kişi üzeri	118	4.25	1.15		
Derste uyuma veya geç gelme	1-25 kişi	144	4.22	0.93	8188.0	.596
	25 kişi ve üzeri	118	4.24	0.97		
Toplam puan	1-25 kişi	144	4.44	0.54	7712.0	.197
	25 kişi ve üzeri	118	4.52	0.51		

Tablo 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflardaki kişi sayısına göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Tablo 21'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının çevrim içi öğretimde kullandığı programa göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Çevrim İçi Öğretimde Kullandığı Programa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Program**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	**U**	**p**
Derse aktif katılmama	Zoom	220	4.73	0.58	4269.5	.352
	Diğer	42	4.76	0.37		
Ses ve görüntü efektlerini oynama	Zoom	220	4.42	0.77	4525.0	.822
	Diğer	42	4.41	0.78		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	Zoom	220	4.51	0.67	4186.5	.312
	Diğer	42	4.40	0.69		
Mikrofonu izinsiz açma	Zoom	220	4.32	1.06	3875.0	.067
	Diğer	42	3.96	1.18		
Derste uyuma veya geç gelme	Zoom	220	4.25	0.96	4008.5	.153
	Diğer	42	4.11	0.89		
Toplam puan	Zoom	220	4.49	0.53	3969.0	.146
	Diğer	42	4.40	0.48		

Tablo 21'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi öğretimde kullandığı programlara göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Tablo 22'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇÖİDDBÖ'ye ait puanlarının çevrim içi öğretimde bir günde yaptığı ders sayılarına göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Bir Günde Yaptığı Çevrim İçi Ders Sayılarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Ders sayısı**	**N**	$\bar{x}$	**SS**	x^2	**p**
Derse aktif katılmama	1-3	20	4.68	0.50	0.4	.805
	4-6	209	4.73	0.58		
	6-9	33	4.80	0.36		
Ses ve görüntü efektleriyle oynama	1-3	20	4.03	1.02	5.1	.080
	4-6	209	4.48	0.71		
	6-9	33	4.23	0.92		
Ders dışındaki eylemlerle ilgilenme	1-3	20	4.55	0.77	1.0	.596
	4-6	209	4.49	0.68		
	6-9	33	4.47	0.61		
Mikrofonu izinsiz açma	1-3	20	4.03	1.24	2.0	.372
	4-6	209	4.29	1.10		
	6-9	33	4.24	0.91		
Derste uyuma veya geç gelme	1-3	20	3.93	1.23	1.3	.525
	4-6	209	4.26	0.94		
	6-9	33	4.24	0.80		
Toplam puan	1-3	20	4.33	0.68	2.2	.337
	4-6	209	4.50	0.53		
	6-9	33	4.45	0.40		

Tablo 22'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük yaptıkları çevrim içi ders sayısına göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç

gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir.

5.Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin çevrim içi öğretimde istenmeyen davranış düzeylerini belirleme ve farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik görüşlerinde öğrencilerin, derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve istenmeyen davranışları toplam sergileme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yaraş ve Turan'ın (2021) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin yüz yüze eğitimde sınıfta gözlemledikleri en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları arasında derse karşı ilgisizlik, sıklıkla geç gelme, okul devamsızlığı olduğunu ortaya koymuşlardır. Kazak ve Koyuncu (2021) sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarından bazılarının derste uyuma, dikkat dağınıklığı, kurallara uymama, derse geç gelme gibi davranışların olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum literatürde yer alan yüz yüze eğitimdeki istenmeyen öğrenci davranışları ile çevrim içi öğretimde yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencinin sınıf ortamında parmak kaldırmadan konuşması ders akışını nasıl bozuyorsa mikrofonu izinsiz açarak konuşması da ders akışını bozmaktadır. Ders dışı eylemlerle ilgilenme davranışı her iki şekilde de istenmeyen öğrenci davranışıdır. Bu araştırma sonucunun Özer, Bozkurt, Tuncay'ın (2014) yapmış olduğu araştırma sonucu destekler nitelikte olup öğretmenlerin yüz yüze öğretimde sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, arkadaşlarını şikâyet etmenin yanı sıra sınıfta izin almadan konuşmak, ders dışı şeylerle uğraşmak şeklindedir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin çevrim içi öğretimde algıladıkları derse aktif katılmama, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme davranış düzeyleri anlamlı düzeyde

farklılık göstermezken, kadın öğretmenlerin algıladıkları ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme ve toplam istenmeyen davranış düzeyinin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tanhan ve Şentürk'ün (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf içi eğitimde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumunda cinsiyetin öğretmen tutumları arasında farklılığa yol açtığı belirlenmiş, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çiftçi (2015) sınıf yönetimi açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otoriter olduğunu, Özdaş, Ekinci ve Bindak (2014), kadın öğretmenlerin demokratik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Özyıldırım ve Aksu'nun (2021) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin etik duyarlık (duygu okuması ve farklı bakış açısına sahip olunması becerisi) konusunda, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek hesaplandığı tespit edilmiştir. Kale ve Baburşah (2017) kadınların girdikleri her ortamda annelik duygularından kaynaklanabilecek, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaya daha eğilimli olmalarının sınıf yönetimi esnasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini erkeklere göre daha çok göz önünde bulundurduğunu belirterek, öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerine ilişkin elde ettiği bulgularda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha olumlu gördüklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, kadın öğretmenler daha kontrol edici, baskın ve demokratik tutuma sahip oldukları için sınıflarında daha az görülen istenmeyen öğrenci davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamakta olabilir. Diğer yandan içgüdüsel olarak daha duygusal davranıyor olabileceklerinden dolayı sınıflarında otorite boşluğu oluşabilir ve istenmeyen davranış gösterme düzeyi artabilir. Bu da çevrim içi öğretim sırasında algıladıkları istenmeyen davranış düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermesine sebep olmuş olabilir.

Yaşlarına göre öğretmenlerin çevrim içi öğretimde algıladıkları derse aktif katılmama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme davranış düzeyleri istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmayıp tek farklılık ses ve görüntü efektleriyle oynama şeklindedir. 38-42 yaş ile 42 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin ses ve görüntü efektleriyle oynama düzeyinin 28-32 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yaşın artması ile mesleki kıdem paralel olarak düşünülürse, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma veya geç gelme ve toplam istenmeyen davranışları sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak ses ve öğrencilerin görüntü efektleriyle oynama algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin ses ve görüntü efektlerini oynama düzeyinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki sonuçta da öğrencilerin ses ve görüntü efektleriyle oynama davranış düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdem yılı arttıkça, çevrim içi ders sırasında istenmeyen davranışları algılama düzeyindeki farklılık sebebinin, sınıf yönetiminde daha otoriter ve kuralcı bir yaklaşıma sahip olmaları nedeniyle daha düzenli bir sınıf beklentisi içinde olduklarından dolayı istenmeyen öğrenci davranışlarını daha net hissettikleri düşünülebilir. Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) yaşları az olan öğretmenlerin daha ılımlı, öğrenciye görev ve sorumluluk veren bir yaklaşımda olduklarını, öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe genç öğretmenlere göre sınıf içerisindeki istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha az tolerans gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonucun aksine Balay ve Sağlam'ın (2008) yapmış olduğu araştırma

sonucunda yaşlarına göre öğretmenlerin yüz yüze derslerdeki istenmeyen öğrenci davranışları görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre çevrim içi öğretimde algıladıkları istenmeyen öğrenci davranışlarından derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma davranışları anlamlı düzeyde farklılık göstermezken derste uyuma ve geç gelme davranışının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre algıladıkları öğrencilerin derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışındaki eylemlerle ilgilenme, derste uyuma veya geç gelme davranış düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, mikrofonu izinsiz açma davranış düzeyinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, 1.sınıflara eğitim veren öğretmenlerin karşılaştıkları, öğrencilerin mikrofonu izinsiz açma davranışını gösterme düzeyinin, diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin evden okula geçişiyle birlikte sınıf kurallarını hemen benimseyememesi olağan bir durum olarak düşünülebilir. Kuralların çocuklar tarafından benimsenmesi için zaman tanınması gerekmektedir. Pandemi döneminde okula hiç gitmemiş, sınıf ortamına hiç girmemiş öğrencilerin (anaokuluna gidilmediyse) çevrim içi derslerle sanal sınıf ortamında okul sürecine başlamaları, kuralları daha zor benimseyerek istenmeyen davranış sergilemelerine sebep olabilir. Ercoşkun ve Ada (2013) yapmış olduğu çalışmada 1. sınıftan son sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığını bunun sebebinin öğrencilerin ilk yıllara göre okulu, sınıfı ve sınıf kurallarını öğrenmeleri olduğunu, öğrencinin yaşının ilerlemesiyle birlikte ilgi alanları, kişisel, ergenlik problemlerinin arttığını ve bu sebeple ilerleyen kademelerde sınıf yönetiminin zorlaştığını belirtmişlerdir. İlköğretim kademelerinde en sık görülen istenmeyen davranışlardan biri izinsiz (parmak kaldırmadan, söz almadan) konuşmak şeklindedir. Bu sebeple ilkokul 1. sınıf öğrencileri için mikrofonu

izinsiz açma istenmeyen davranışını daha fazla sergilemeleri, bu öğrencilerin beceriyi henüz kazanamadıklarını gösterir. Benzer şekilde Yoleri'nin (2018) birinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar içinde birinci sırada "söz verilmeden konuşma" yer almaktadır. Alkaş (2010) yapmış olduğu çalışmada bu sonucun aksine yüz yüze eğitimde, büyük sınıfların küçük sınıflara göre daha fazla istenmeyen davranış gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi öğretimde görev yaptıkları okul türüne, görev yaptıkları okulun yerleşim yerine, eğitim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına, çevrim içi öğretimde kullandıkları programa, çevrim içi yaptıkları ders sayısına göre algıladıkları, derse aktif katılmama, ses ve görüntü efektleriyle oynama, ders dışı eylemlerle ilgilenme, mikrofonu izinsiz açma, derste uyuma gibi istenmeyen davranışların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler. 1) İstenmeyen öğrenci davranışlarının farklı sınıf kademelerinde de benzerlik ya da farklılık sağlayabileceği gözlemlenebilir. İleriye yönelik yapılacak araştırmalarda diğer öğretim kademelerinde benzer bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.

2) ÇÖİDDBÖ farklı sınıf kademelerine uygulanabilir.

3) ÇÖİDDBÖ daha geniş örneklem grubuna uygulanabilir.

4) Yapılan araştırma ilköğretim sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Aynı çalışma branş öğretmenlerine uygulanabilir.

5) Yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevrim içi öğretimdeki istenmeyen davranış düzeyleri belirlendiği için, çevrim içi öğretimdeki istenmeyen davranışların önlenmesiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler. 1) Yüz yüze eğitimde sınıf kuralları olduğu gibi, çevrim içi öğretimde sanal sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenerek istenmeyen davranışlar azaltılabilir.

2) Öğretmenler çevrim içi dersleri, uygun bir ortamda yapmaya, ders verdikleri ortamın sessiz olmasına, arka planında öğrencinin dikkatini dağıtacak materyallerin bulunmamasına dikkat edebilir.

3) Çevrim içi öğretimde öğretmenler öğrenci katılımını destekleyecek, dikkat ve motivasyonunu arttıracak programlar kullanabilir. Örneğin;

https://wordwall.net/tr

https://www.adaptedmind.com/Math-Worksheets-LP-Main.php

http://www.aktifsinif.net/

https://www.mathplayground.com/ASB_MinusMission

gibi internet sitelerini kullanabilir.

4) Çevrim içi öğretimde derse aktif katılmayan, sorulan sorulara cevap vermek istemeyen öğrenciler için, aynı zamanda bütün öğrencilerin eşit katılım sağlayabilmesi adına her öğrencinin adının yazıldığı dil çubukları kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Adıyaman, Z. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(11), 92-97.

Akçadağ, T. (2007). Sorun davranışların yönetimi. (Ed.). H. Kıran. *Etkili sınıf yönetimi*, (269-302). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akdemir, Ö. (2011a). Teaching math online: Current practices in Turkey. *Journal of Educational, Technology Systems*, 39(1), 47-64. https://doi.org/10.2190/ET.39.1.e

Akdemir, Ö. (2011b). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.

Akkuş, İ., & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(3), 363-376. https://doi.org/10.17679/inuefd.340479

Aksoy, S. (2013). *Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenleri ve çözüm yolları ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aksu, R., Eser M. T. & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Akyol, T., & Erdem, H. (2020). Etkili sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı. (Edit.) Dilara Demirbulak & Murat Yiğit. *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar,* (99-120). Lyon: Livre de Lyon

Akyürek, M.İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 1-9.

Al Qahtani, N.S.S. (2016). The undesirable behaviors of students in academic classrooms, and the discipline strategies used by faculty members to control such behaviors from the

perspective of the college of education students in King Saud University. *International education studies*, 9(3), 197-211. https://doi.org/10.5539/ies.v9n3p197

Al, U., & Orçun Madran, R. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. https://doi.org/10.15612/BD.2004.491

Alireisoğlu, A., Tüysüz, H., & Yiğit, S. (2021). Uzaktan eğitim başlangıcında karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen çözümleri. *Social Science Development Journal*, 6(27), 261-283 https://doi.org/10.31567/ssd.483

Alkan, H.B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başetme yöntemleri ve okulda şiddet.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Allen, I.E., & Seaman, J. (2017). *Digital compass learning: Distance Education Enrollment Report 2017.* Babson Survey Research Group.

Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. (Ed.) Terry Anderson. In *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd.ed.), pp.15-45. Edmonton: AU Press.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Arslan, H. (2007). *İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Arslan, H. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları. Ruhi Sarpkaya (Ed.). *Sınıf yönetimi*. 7. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covıd-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453

Askeland, G. A., & Payne, M. (2007). Distance education and international social work education. *European Journal of Social Work*. 10(2), 161-174. https://doi.org/10.1080/13691450701317814

Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı.* Ankara: Eğitim Yayınevi

Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787592

Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi

Balay, R., & Sağlam, M., (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.

Baloğlu, N. (2001), *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.

Balta, Y., & Türel, Y.K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.

Başar, H. (1996). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem Yayınları.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Distance education perceptions of prospective teachers. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.

Bates, A. (2015). *Teaching in a digital age*. Open Educational Resources Collection. 6.

University of Missouri, St. Louis. https://irl.umsl.edu/oer/6

Bilgiç, H.G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 26-50.

Bonk, C. (2001). *Online teaching in an online world*. http://www.publicationshare.com/docs/faculty_survey_report.pdf, 20.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 85-124.

Brown, H.D. (2007). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson.

Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3*(2), 1303-6521

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

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

Cebeci, B. (2016). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair*

öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. (Ed.). Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetimi.* 10. Baskı. (1-16). Ankara: Pegem Akademi.

Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736

Çiftçi, A.S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).

Demirtaş, H. (2018). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik (Editörler). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. (Ed.) Hüseyin Kıran & Kazım Çelik. *Etkili sınıf yönetimi*. (s.1-30). 14. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Denizel Güven, E., & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 1-22.

Dhama, K., Khan, S., Tiwari, R., Sircar, S., Bhat, S., Malik, Y. S., Singh, K. P., Chaicumpa, W., Bonilla-Aldana, D. K., & Rodriguez-Morales, A. J. (2020). Coronavirus Disease 2019 COVID-19. *Clinical microbiology reviews*, 33(4), 1-48 https://doi.org/10.1128/CMR.00028-20

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M.C. Wittrock (Ed.), Handbook

of Research on Teaching. New York: Mc. Millan.

Durulmuş, M. (2018*). Bir kamu ilkokulunda öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerine ve çözümüne ilişkin durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duzey, G., & Caganaga, C. K. (2017). Strategies used in changing and correcting student misbehaviors in classrooms regarding evaluation of teachers of secondary education. *Open Access Library Journal*, 4(8), 1-14. https://doi.org/10.4236/oalib.1103532

Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 48-55

Emmer, E.T., Evertson, C.M., & Worsham, M.E. (2003*). Classroom management for secondary teachers.* Boston: Allyn and Bacon.

Ercoşkun, M. H. & Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 60-79.

Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi

Eygü, H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 36-59.

Falowo, R.O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.

Gökbulut, B. (2020). Distance education students' opinions on distance education. Durnalı, M., & Limon, İ. (Ed.) *Enriching Teaching and Learning Environments with Contemporary Technologies* (p. 138-152). USA: IGI Global https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3383-3.ch008

Gökçe, A.T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp*

Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 1-12.

Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education, 49*(4), 467-493. https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0

Herand, D., & Hatipoğlu, Z.A. (2014). Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformları'nın karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 65-75

Hızal, A. (1983). Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara, 57.

İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık

İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.

Kale, M. & Baburşah, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 75-88.

Kalelioğlu, F., Atan, A., & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555-568. https://doi.org/10.17860/efd.34388

Kaptanoğlu, B. (2021). *Facilitating online education during the covid-19 pandemic: challenges & opportunities.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.

Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 39-66. https://doi.org/10.17753/Ekev1646

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegama Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. & Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (2), 149-170.

Kayıkçı, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (ödül ceza yöntemi).* Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kazak, E., & Koyuncu, V. (2021). Undesired student behaviors, the effects of these behaviors and teachers' coping methods. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 11(2), 637-659. https://doi.org/10.18039/ajesi.815506

Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Kırali, F.N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.

Kırmızıgül, H.G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

Korkmaz, İ. (2004). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.

Laut, J. (1999). Classroom management: Beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles. *Paper presented at the fall meeting of the teachers' education conference,* Charleston, SC.

Li, X. (2009). Review of distance education used in higher education in China. Asi*an Journal of Distance Education, 7*(2), 22-27.

Lusuwe, N. (2005). *The effects of strategıes for classroom control used by teachers in primary schools at Zhombe*. Tshwane University of Technology Faculty of Humanıtıes,

Tshwane

MacWilliams, B. (2000). Turkey's old-fashioned distance education draws the largest student body on earth. *Chronicle of Higher Education*, 47(4), 41-42. https://doi.org/10.1080/07377366.1999.10400385

Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192-210.

McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulus-aşırı eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 169-190.

McSweeney, D. (2010). A framework for the comparison of virtual classroom systems. NAIRTL. In *LIN Conference on Flexible Learning at the Royal College of Surgeons.* Dublin, Ireland.

MEB. (2020). COVİD-19 salgını sonrası dünyada eğitim. *https://www.meb.gov.tr/covid-19 salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr* 'den alınmıştır.

Moore, M.G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.

Okur, U. (2021). *Covid-19 salgını sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://doi.org/10.29000/rumelide.949162

Okutan, M. (2021). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Ankara: Pegem A Akademi. https://doi.org/10.14527/9786257228060

Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 134-141

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası*

Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5), 376-394. https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.174

Özdaş, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(3), 65-82. https://doi.org/10.17679/iuefd.15384557

Özdamar, K., (2013a). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi – 1, MINITAB 16 – IBM SPSS 21*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.

Özdamar, K., (2013b). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi – 2, MINITAB 16 – IBM SPSS 21*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.

Özden, Y. (2003*). Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Akademi.

Özer, B., Bozkurt, N. & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 153-189.

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280

Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. (Edit.). Emin Karip. *Sınıf yönetimi*, (149-192). Ankara: Pegem A Yayıncılık. https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280

Öztürk, S., & İliş, B.E. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 (Covıd-19) küresel salgının, ortaya çıkmasından itibaren meydana gelen önemli olayların kronolojisi, https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=covid19_kronoloji_enformatik_by.pdf, Erişim Tarihi: 15.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Özyıldırım, G. & Aksu, M. (2021). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlıkların incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 1-43. https://doi.org/10.19171/uefad.694954

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. John Wiley & Sons.

Pehlivan, Z. (2012). Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci güdüsüne etkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi,* 23(3), 144-158.

Pişkin, M. T. D., & Alkaş, B. Y. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı)).

Priya, R. M., & Dhanabagiyam, S. (2020). Behavioural Pattern of School Students towards E learning Platform during Covid-19 period with special reference to Coimbatore city. *International Journal of Disaster Recovery and Business Continuity*, 11(2), 290-298.

Pulat, B. (2018). *İlkokul sürecinde parçalanmış ailelerin çocuklarında görülen istenmeyen davranışların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim-Online,* 7(2), 232-251.

Sağlık Bakanlığı. (2020). https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66113/covid-19.html'den alınmıştır.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L.Küçükahmet. (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri.* Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Schlosser, A.L., & Simonson, M. (2002). *Distance education: Definition and glossary of*

terms (Second ed.). Iap.

Sclater, N. (2008). Web 2.0, personal learning environments, and the future of learning management systems. *Research Bulletin,* 13(13), 1-13.

Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching,* 9(1), 163-172. https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p163

Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124–142. https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8

Sturgess, P., & Nouwens, F. (2004). Evaluation of online learning management systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(3), 1-8.

Sütcü, H.F. (2021). *EFL Instructors' perceptions about teaching, social, and cognitive presences in online EFL classes after the outbreak of the covid-19.* Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanhan, F., & Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *41*(192), 62-73.

Türk Dil Kurumu. (2022). https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/ ‘den alınmıştır.

Tertemiz, N. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Toptaş, E. (2001). *Uzaktan eğitim ve kütüphanecilik bölümlerinde uygulanması: A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü için bir model*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar, *Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1),*125-144.

Turan, S. (2006). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). Sınıf yönetimi. 4. Baskı. Ankara: Öğreti.

Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 186-203.

Tutar, H. & Erdem, T.A. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları* (ss.246). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Türker, F.M. (2014). *Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tüysüz, C., & Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 73-84

Uğurlu, C. (2018*). Sınıf yönetimi (Genişletilmiş ikinci baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık

UNESCO. (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse, 17 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2020b). *Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis.* UNESCO. Retrieved from https://en.unesco.org/news/teacher-taskforce calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis, 17 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2021). Global Education Coalition for COVID-19 Response (COVID-19). https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition' den alınmıştır.

Üşün, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Weaver, D., Spratt, C., & Nair, C. S. (2008). Academic and student use of a learning

management system: Implications for quality. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 30-41. https://doi.org/10.14742/ajet.1228

Weber, W. A. (1986). Classroom management. J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills*, 272-357, Toronto: DC. Heath and Company, Lexington: Massachusetts

Yalabık, N. (2001). *Uzaktan eğitim*: *ODTÜ deneyimleri*. TBD Bilişim, 80.

Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406 https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5357

Yang, R., & Vidovich, L. (2002). Üniversiteleri küreselleşme bağlamında konumlandırmak. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 2(1), 209-222.

Yaraş, Z. & Turan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: Kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 573-600.

Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, A., Altaş, I., & Demiray, U. (2001). Distance education on the Net: A model for developing countries. *Turkish Online Journal of Distance Education*-TOJDE, 2(2), 24-35.

Yoleri,S., Bitir, T.,Kara, M., & Atlı, Y.(2018). Birinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2602-2613. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.4676

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim birinci kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yüksel, G., & Büyükalan Filiz, S. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786052410905

Zawacki-Richter, O., Brown, T., & Delport (2007). R. Mobile Learning=Distance Education 2.0?. *Paper submission for the EDEN Annual Conference*, 13-16 June 2007, Naples, Italy

Ekler

EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: E-20585590-302.08.01-1848 23.05.2021
Konu: Çağla GAGA'nın Araştırma İzni

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20.04.2021 tarihli ve 51413142-302.01.08-1650 sayılı yazınız.

Anabilim Dalınız Yüksek Lisans öğrencisi Çağla GAGA'nın tez çalışması için araştırma izni Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca incelenmiş olup, alınan karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve öğrenci ile danışmanı Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER'e bildirilmesi konusunda gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ
Müdür

Ek:
Karar Örneği

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

BÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA Bilgi İçin: Halil AYDOĞAN
Telefon: 0224 29 40 978 Faks: 0224 29 40 975 Bilgisayar İşletmeni
e-posta: egtbil@uludag.edu.tr Telefon: 0224 29 40 978
Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr
Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.Teyit için: https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/TK9cCzrrTk-dmn4RPBlyyA

EK 2:

Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
29 Nisan 2021	**2021-04**

KARAR NO 54: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Çağla GAGA'nın "İlkokul 1. Kademe Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitimde İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçme Aracı" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Çağla GAGA'nın "İlkokul 1. Kademe Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitimde İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçme Aracı" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. [illegible]
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
Üye

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

Bu form, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde, sanal sınıflarında gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi için bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise çevrim içi ders sürecinde öğrencilerin göstermiş olduğu istenmeyen davranışlar mevcuttur. Yanıtlarınız; 1) Kesinlikle katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılıyorum 5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirilecektir. Sonuçları içtenlikle cevaplamanız araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Araştırmaya katılan herkese teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Gönül Onur SEZER
Yüksek Lisans Öğrencisi Çağla GAGA

1.BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz:
Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız:

Mezun Olduğunuz Okulun Türü:

Eğitim Yüksek Okulu/ Eğitim Enstitüsü ☐

Açık Öğretim Lisans Tamamlama ☐

Eğitim Fakültesi ☐

Eğitim Fakültesi Dışında Fakülte ☐

Lisansüstü ☐

Çalıştığınız Kurum Türü:
Devlet Okulu ☐ Özel Okul ☐ 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

Mesleki Kıdeminiz:

1-5 Yıl ☐	6-10 Yıl ☐	11-15 Yıl ☐	16-20 Yıl ☐	20 yıl ve üstü ☐

Okutmakta Olduğunuz Sınıf:

1.Sınıf ☐ 2.Sınıf ☐ 3.Sınıf ☐ 4.Sınıf ☐

Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Yeri:

Köy☐ İlçe☐ İl ☐

Sınıfınızda Bulunan Öğrenci Sayısı:

1-10 ☐ 11-25 ☐ 26-40 ☐ 41 ve üstü ☐

Çevrim İçi Ders Verdiğiniz Program:

Google Meet ☐ Zoom ☐ Diğer ☐

Bir Günde Yaptığınız Ortalama Çevrim İçi Ders Sayısı:

1-3 ☐ 4-6 ☐ 6-9 ☐

EK 4:

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Formu

Anket Soruları	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
1. Öğrencinin sabit olmayan sandalyede oturması, bu sandalyeyle dönmesi, yer değiştirmesi derste istenmeyen davranıştır.					
2. Ders sırasında öğrencinin arkadaşlarına oyuncaklarını göstermesi arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
3. Ders esnasında konuyla alakalı olmayan eşya göstermeleri dersin düzenini bozmaz. ★					
4. Ders anlatırken öğrencinin kamerasını kapatması dersin düzenini bozar.					
5. Ders sırasında öğrencinin yemek yemesi dersimi olumsuz etkiler.					
6. Soruyu cevaplaması için öğrenciye söz verdiğimde, öğrenci istemli bir şekilde mikrofonu açmıyorsa bu durum öğrenci üzerindeki hakimiyetimi etkileyerek dersin düzenini bozar.					
7. Öğrencilerin mikrofonlarını izinsiz açmaları dersimi böler.					
8. Öğrencilerin mikrofonlarını izinsiz açmaları gürültü kirliliği oluşturarak dikkatleri dağıtır.					
9. Çevrim içi derslerde öğrencilerin mikrofonu izinsiz açmaları, yüz yüze eğitimde parmak kaldırmadan konuşmalarıyla aynıdır.					
10. Öğrencinin aniden arka plan değiştirmesi arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
11. Ses efekti kullanan öğrenciler dersin düzenini bozar.					
12. Arka planda başka sekme açarak dersi kaçıran öğrenci ders düzenini bozmaz. ★					
13. İnternet bağlantısı kötü olan öğrencinin sürekli giriş çıkış yapması beni ve öğrencileri etkilemez. ★					

14. İstenmeyen davranışları genelde kız öğrenciler gerçekleştirir.					
15. İstenmeyen davranışlar genelde erkek öğrencilerde daha fazla görülür.					
16. Derslerde arka plan efekti yapan öğrenciler arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
17. Ders esnasında dans etme, oyun oynama istenmeyen davranıştır.					
18. Öğrencinin ders dinlediği odada evcil hayvan bulunması öğrencinin dikkatini dağıtır.					
19. Öğrencinin dersi yatakta dinlemesi dersin düzenini bozar.					
20. Derse girmek istemeyen bir öğrencinin ailesinin de bu duruma onay vermesi istenmeyen davranıştır.					
21. Öğrencinin kulaklık takmaması dış etkenlerden kolayca etkileneceği için (kardeş ağlaması, anne-baba konuşması vb.) öğrencinin dikkatini dağıtır.					
22. Derste öğrenciye yeterince söz hakkı vermemek öğrencinin istenmeyen davranış geliştirmesine sebep olur.					
23. Ders ortamının sürekli değişmesi (dışarıda derse girmek) istenmeyen davranış geliştirir.					
24. Öğrencinin aç olması dersin düzenini bozmasına sebep olur.					
25. Öğrencinin derste dikkat çekmek için ağlaması dersi olumsuz etkiler.					
26. Dersi kaçıran bir öğrencinin bir sonraki konuyu anlamaması öğretmen için problem oluşturmaz. ★					
27. Söz isteme butonuna zamansız basmaları dersin düzenini bozar.					
28. Ders esnasında ders materyalinin öğrencinin yanında olmaması dersin düzenini bozar.					
29. Masasında bulunan ders dışı materyallerle uğraşması derste anlatılanı kaçırmasına sebep olur.					
30. Dersle ilgili olmayan konularda konuşma dersi böler.					
31. Ekranda yazılanları kitabına yazmama istenmeyen davranıştır.					
32. Öğrencinin ders esnasında yerinden kalkması istenmeyen davranıştır.					
33. Halıya, koltuğa yatarak ders dinlememelidir. ★					
34. Öğrenci telefondan bağlanıyorsa, oda oda gezmesi öğrencinin dikkatini verememesine sebep olur.					

35. Derse geç girip hangi kitap, kaçıncı sayfa diye defalarca sorması dersin düzenini bozar.					
36. Öğrencinin soru sorulunca programı kapatması istenmeyen davranıştır.					
37. Söz verilmeden mikrofonu açarak konuşan öğrenci dersin düzenini bozmaz. ★					
38. Kamerayı ayna gibi kullanan, yüzünü değişik şekillere sokan öğrenciler ders düzenini bozar.					
39. Derste uyuyakalan öğrenci arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
40. Derse zamanında gelmeyen öğrenci dersin düzenini bozar.					
41. Öğrencilerin derse katılmaması istenmeyen davranıştır.					
42. Öğrencilerin dersi dikkatli dinlememesi ve sorulan soruya cevap vermemesi istenmeyen davranıştır.					
43. Ders sırasında bağlantıdan çıkıp bir daha derse gelmeme istenmeyen davranıştır.					
44. Öğrencilerin birbirine mikrofonlarını izinsiz açarak laf atması dersin düzenini bozar.					
45. Duygunun uygunsuz bir şekilde dışa vurumu derste istenmeyen davranışlardandır. (Ağlama, gülme vb.)					
46. Öğrencilerin mikrofonlarını izinsiz açmaları dersin düzenini bozmaz. ★					

Ek 4'te verilen Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Formu'nda sonunda yıldız olan maddeler ters kodlanmıştır. Faktör yükü incelenerek çıkarılan maddeler sonrasında, son hali Ek 5'te verilmiştir.

EK 5:

Çevrim İçi Öğretimde İstenmeyen Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği

Anket Soruları	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
1. Ders sırasında bağlantıdan çıkıp bir daha derse gelmeme istenmeyen davranıştır.					
2. Öğrencilerin derse katılmaması istenmeyen davranıştır.					
3. Öğrencinin soru sorulunca programı kapatması istenmeyen davranıştır.					
4. Öğrencilerin dersi dikkatli dinlememesi ve sorulan soruya cevap vermemesi istenmeyen davranıştır.					
5. Öğrencinin aniden arka plan değiştirmesi arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
6. Derslerde arka plan efekti yapan öğrenciler arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
7. Ses efekti kullanan öğrenciler dersin düzenini bozar.					
8. Ders sırasında öğrencinin arkadaşlarına oyuncaklarını göstermesi arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
9. Dersle ilgili olmayan konularda konuşma dersi böler.					
10. Masasında bulunan ders dışı materyallerle uğraşması derste anlatılanı kaçırmasına sebep olur.					
11. Ders esnasında dans etme, oyun oynama istenmeyen davranıştır.					
12. Söz verilmeden mikrofonu açarak konuşan öğrenci dersin düzenini bozmaz.					
13. Derse zamanında gelmeyen öğrenci dersin düzenini bozar.					
14. Derste uyuyakalan öğrenci arkadaşlarının dikkatini dağıtır.					
15. Öğrencilerin mikrofonlarını izinsiz açmaları dersin düzenini bozmaz.					

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Çağla GAGA

Doğum Yeri ve Yılı :

ÖĞRENİM DURUMU

Lise : 2005 – 2009 Özel Melike Pınar Okulları

Lisans : 2009 – 2013 Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR:

Özel Melike Pınar Okulları : 2013 - 2014

Özel Tunçsiper Okulları : 2014 – 2015

Bilfen Bursa İlköğretim Okulu : 2015- …