

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMELERİNİN SINIF YÖNETİMİ
ÖZ-YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

SELÇUK TOPDEMİR

GAZİANTEP, 2013

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMELERİNİN SINIF YÖNETİMİ
ÖZ-YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

SELÇUK TOPDEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT

GAZİANTEP, 2013

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

06/09/2013

Selçuk TOPDEMİR

İmza:



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı-soyadı	Selçuk TOPDEMİR
Numarası	112102049
Anabilim/ Bilim Dalı (Fakültesi)	İşletme Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalı

Sınavın

Tarihi	06/09/2013
Süresi	90 Dakika
Yeri	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi / DİYARBAKIR

Karar

<u>Oybirliği</u>	<u>Oyçokluğu</u>	<u>Kabul</u>	<u>Düzeltilme</u>	<u>Red</u>
X		X		

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca

Yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.

06/09/2013

Jüri Başkanı
Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

Üye
Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye/Danışman
Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerini sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını belirlemeye yöneliktir. Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından *Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Ölçeği* geliştirilmiştir. *Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Ölçeği* iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde ‘*kişisel bilgiler*’ bölümü, matematik öğretmenlerin cinsiyet, kıdemleri, sınıf mevcudu ve haftalık ders yüküne ilişkin maddeler yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise, SIYÖY Ölçeği yer almaktadır. SIYÖY Ölçeği beş alt başlığa ayrılmıştır. Ölçekte 41 madde yer almaktadır. Geliştirilen veri toplama aracı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezinden random yöntemiyle seçilen 40 orta okulunda görev yapan 142 matematik öğretmenine uygulanmıştır.

SIYÖY Ölçeğindeki beş alt başlık ve genele ilişkin olarak araştırmadan elde edilen veriler, cinsiyet, kıdemleri, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü değişkeleri bakımından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır.

Matematik öğretmenleri sınıfın fiziksel düzenine, plân – program etkinlikleri, zaman düzeni, davranış düzenlemesi, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ve genel olarak sınıf yönetimine ilişkin olarak kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Matematik öğretmenleri cinsiyet değişkeninde; sınıfın fiziksel düzeni ve davranış düzenlemesi konusunda bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Plân – program etkinlikleri, davranış düzenlemesi alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin olarak hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni, davranış düzenlemesi alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin olarak öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri bulunmuştur. Haftalık ders yükü değişkeni bakımından ise matematik öğretmenleri her grupta kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretmenleri sınıf yönetimi öz-yeterlik konusunda kendilerini yeterli gördükleri, bay öğretmenlerin disiplin sağlamada daha etkili olduğu, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin planlama ve davranış düzenleme konusunda daha etkili oldukları, öğrenci mevcudunun az olması öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisi görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Ölçeği, Matematik, Ortaokul

ABSTRACT (SUMMARY)

The purpose of this research is to determine the elementary-school mathematics' teachers' classroom management self-efficacy perception. In order to determine the perceptions of the self-efficacy in mathematics teachers' classroom management *Classroom Management Self-Efficacy Scale* has been developed by the researcher. *Classroom Management Self-Efficacy Scale* consists of two parts. In the first chapter, there are 'personal information' section, math teachers' gender, profession, seniority, class size, and the articles on the weekly course. The second part of the data collection tool, is SIYÖY Scale. SIYÖY Scale is divided into five sub-headings. 41 items are taking part in the scale. The developed data collection tool, is selected randomly from 40 primary schools of the city center of Diyarbakir and applied to 142 maths teachers.

The five sub-headings and the data obtained from the survey, the variations of gender, profession, seniority, class size and the weekly course load which is in the SIYÖY scale have been analyzed. Data analysis, t-test, one-way ANOVA, Scheffe and LSD tests have been used.

Maths teachers see themselves adequate in classroom management in the physical layout of the class, the plan-program of activities, time order, behavior regulation, the regulation of relationships in the classroom.

The results show that, in the variable of gender, male-teachers saw themselves more adequate than female-maths teachers in the behavior regulation and the physical layout of the class; in the variable of termination teachers with more years of service saw themselves enough in plan-program activities, regulation of behavior; in the variable of classroom size, decreasing the number of students in class made the teachers to see themselves more adequate in the physical layout of the class and behavior regulation; in the variable of weekly course load, the maths teachers in each groups saw themselves adequate.

Maths teachers see themselves competent in classroom management self-efficacy, male-teachers are more effective than in ensuring discipline, teachers with more years of service are being effective planning, and action, as class size reduction in the number of students in teachers' self-efficacy have a positive effect.

Keywords: Classroom management, Classroom Management Self-Efficacy Scale, Mathematics, Middle School

ÖNSÖZ

Eğitim ortamını etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenler; öğretmen, öğrenci, veli, okul, sınıf ortamı ve çevre olarak sıralanabilir. Bu değişkenler arasında en önemlisi öğretmendir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin planlanmasında ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Etkili sınıf yönetimi öz-yeterlik becerilerine sahip bir öğretmenin uygun sınıf ortamını oluşturması ve öğrenmeyi gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır. “Matematik öğretmenleri, sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları ne derecede yerine getiriyorlar ve bu davranışları yerine getirirken öz-yeterlikleri ne kadar etkili olmaktadır?” Soruları araştırmanın yapılmasında en önemli etken olmuştur.

Diyarbakır’da görev yapan ilköğretim Matematik Öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma birçok kişinin katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmamın hazırlanmasında bana cesaret veren, yoğun çalışma temposunda bana zaman ayıran ve çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, ihtiyaç duyduğumda benden yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ, Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM, Yrd. Doç. Dr. Cihat DEMİR ve Dr. Seven SEÇKİN hocalarıma ve dostlarım Hüsamettin ATLI, Abdülmecit BİNGÖL ve Yıldırım BARUT’ta teşekkür ederim. Anketlerin uygulama aşamasında emeği geçen dostlarıma ve duyarlılık gösterip anketleri dolduran değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen eşim Safiye TOPDEMİR’ e, kızım Sibel Zerya TOPDEMİR’ e ve aileme teşekkür ederim.

Gaziantep, 2013

Selçuk TOPDEMİR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZ	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	ix

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

II. BÖLÜM

2. KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI	7
2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı	7
2.2. Öz-Yeterlik Kavramı	8
2.3. Öz-Yeterlik Boyutları	9
2.3.1. Öz-Yeterlik Boyutlarını Seviyesi	9
2.3.2. Öz-Yeterlik Boyutlarını Genellenebilirliği	9
2.3.2. Öz-Yeterlik Boyutlarını Gücü	10
2.4. Öz-Yeterlik Kaynakları	10
2.4.1. Tam ve Doğru Deneyimler	10
2.4.2. Sosyal Modeller	10
2.4.3. Sözel İkna	10
2.4.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	10
2.5. Öz-Yeterlik Etkileri	10
2.5.1. Bilişsel Süreçler	11
2.5.2. Güdülenme Süreçler	11
2.5.3. Duyuşsal Süreçler	12
2.5.4. Seçme Süreçleri	12
2.6. Sınıf Yönetimi Kavramı	12
2.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	14
2.7.1. Geleneksel Yaklaşım	14

2.7.2.	Çağdaş Yaklaşım	15
2.8.	Sınıf Yönetimi Becerileri	17
2.8.1.	Sınıfın Fiziksel Düzeni	17
2.8.1.1.	Öğrenci Sayısı	19
2.8.1.2.	Sınıfın Hijyeni	20
2.8.1.3.	Oturma Düzeni	20
2.8.2.	Plân – Program Etkinlikleri	21
2.8.3.	Zaman Düzeni	22
2.8.4.	Davranış Düzenlemesi	24
2.8.5.	Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi	25
2.9.	Sınıf Yönetimi Modelleri	27
2.9.1.	Tepkisel Yönetim Modeli	27
2.9.2.	Önlemsel Yönetim Modeli	28
2.9.3.	Gelişimsel Yönetim Modeli	28
2.9.4.	Bütünsel Yönetim Modeli	29
2.10.	Matematik Öğretimi ve Sınıf Yönetimi	30
2.11.	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Becerileri	32
2.12.	İlgili Araştırmalar	33
2.12.1.	Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	33
2.12.2.	Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	37

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM		39
3.1.	Araştırma Modeli	39
3.2.	Evren Ve Örneklem	39
3.3.	Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	39
3.4.	Verilerin Toplanması	41
3.5.	Verilerin Analizi	41

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLANMASI		42
4.1.	Sınıfın Fiziksel Düzenine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	42
4.2.	Plân – Program Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	46
4.3.	Zaman Düzenine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	51
4.4.	Davranış Düzenlemesine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	56
4.5.	Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	60
4.6.	SİYÖY Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	63

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç	69
5.2. Öneriler	71
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	71
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	71
EKLER	72
Ek-1. Asıl Anketin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayısı	72
Ek-2. Ön Analizin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayısı	73
EK-3. Ölçeğe İlişkin Faktör Yük Değerleri	75
Ek-4. Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlilik Ölçeği (SİYÖY)	76
Ek-5. Anket Uygulama İzin Belgesi	83
KAYNAKÇA	84

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	42
Tablo 2: Öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.....	44
Tablo 3: Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	44
Tablo 4: Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenini öz-yeterlik algılarının sınıf mevcut değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	45
Tablo 5: Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenini öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	46
Tablo 6: Matematik öğretmenlerin plân – program etkinlikleri öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	46
Tablo 7: Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.....	48
Tablo 8: Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	49
Tablo 9: Matematik öğretmenlerinin Plân – Program Etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	50
Tablo 10: Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerini öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	51
Tablo 11: Matematik öğretmenlerin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	51
Tablo 12: Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlilik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.....	53
Tablo 13: Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	54
Tablo 14: Matematik öğretmenlerinin zaman düzenini öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	54
Tablo 15: Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 16: Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	56
Tablo 17: Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.....	57

Tablo 18: Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	58
Tablo19: Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	59
Tablo 20: Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları..	60
Tablo 21: Matematik öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarını ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	60
Tablo 22: Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.....	62
Tablo 23: Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	63
Tablo 24: Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	64
Tablo 25: Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	65
Tablo 26: Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.....	65
Tablo 27: Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	66
Tablo 28: Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu açısından varyans analizi sonuçları.....	67
Tablo 29: Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.....	67

KISALTMALAR LİSTESİ

\bar{X}	: Aritmetik ortalama
Akt	: Aktaran
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
P	: Anlamlılık değeri
s.d.	: Serbestlik derecesi
s.s.	: Standart sapma
SİYÖY	: Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
OO	: Orta Okul
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
ss.	: Sayfa sayısı, sayfalar
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ed.	: Editör
Çev.	: Çeviren
C.	: Cilt
Bs.	: Baskı, basım
vb.	: Ve benzeri
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal gereksinimlerin karşılanması, toplumsal sorunların çözülmesi için insanlar diğer toplum üyeleri ile işbirliği yapmaya, birlikte çalışmaya gerek duyarlar. Bunun doğal sonucu olarak da toplumda örgütler ortaya çıkmaktadır (Eriş, 2012:1). Toplumda oluşan örgütler, belli kurallar ölçüsünde bir yönetim kurumuna gereksinim duymaktadır. Yönetim, insanların işbirliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme ve yürütme faaliyet ve çabasıdır. Diğer bir ifadeyle, başkaları aracılığıyla iş yapabilme bilimi ve sanattır. Tanımlamadan anlaşılacağı gibi yönetim, amaçlara yönelmiş beşeri ve psiko-sosyal özelliği olan bilimsel ve sanatsal bir etkinliktir. Yönetim, çeşitli örgütsel hiyerarşinin çeşitli kademelerinde uygulanan, çok aşamalı işlemlere bağlı karmaşık bir süreçtir. Belirlenen amacın gerçekleştirilebilmesi için bu süreç içerisinde öncelikle yapılacak işler belli bir plân ve programa bağlıdır (Genç, 2007:22).

İnsanların toplu olarak yaşamaya başlamalarından itibaren daha etkin ve daha verimli örgütler oluşturabilmenin yolları aranmış ve bu konuyla ilgili olarak çeşitli yönetim kuramları geliştirilmiştir (Şahin, 2004a:523). Bu kurumlara eğitim yönetimi, ekonomi yönetimi, siyasi yönetim vb. örnek olarak gösterilebilir.

Eğitim yönetimi insan davranışına yönelik olduğundan her geçen gün önemi daha çok hissedilmektedir. Eğitim yönetimi, bir bilim dalı olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde biçimlenip gelişen bir olgudur. Ancak bir de aynı dönemlerde kıta Avrupası'nda yaşanan gelişmeler var. Dolayısıyla alanın evrimini, 20. Yüzyılda ABD'de ve Kıta Avrupası'nda bu günkü anlamına ulaşmıştır (Balcı, 2008:186). Eğitim yönetimi, geride bıraktığımız yüzyılın ikinci yarısında kendi kimliğini oluşturma sürecine girmiş ve ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Eğitim yönetimi, bu özgünleşme döneminde çeşitli alanlarda gözlenen kuramsal gelişmelerden ve bu kuramların yönetim alanına yansımalarından etkilenmiştir (Beycioğlu ve Dönmez, 2007:317). Eğitim yönetimi, eğitim hizmetlerinin üretilmesinde madde ve insan gücünün yönlendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir (Aslanargun, 2007:196).

Eğitim yönetimi denince akla gelen kurum okuldur. Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Bu ortamda öğrenciye kazandırılacak, bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiş olup, konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile sınıfta kazandırılır.

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal bir sistemdir. Sınıf öğrencilerle yüz yüze etkileşimin olduğu bir yerdir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer alır. Bu nedenle sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içinde olmaktadır. Sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur. Bir anlamda eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır denebilir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Zira, etkili bir eğitim için etkili bir sınıf yönetimi sağlanması bir zorunluluktur (Şahin, 2002b:341-342).

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir (Çubukçu ve Girmen, 2008:123). Ancak eğitim sistemimizde sınıf yönetimi daha çok “*sınıfta disiplin sağlama*” etkinliği olarak görülmektedir (Şentürk ve Oral, 2008:10). Sınıf yönetimi sadece sınıfta disiplini sağlamak olarak algılanmamalı, öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için tüm değişkenler en etkili biçimde kullanılmalıdır (Yenilmez ve Kakmacı, 2009:19). Sınıf yönetimini temel değişkenleri; öğrenci kaynaklı sorunlar, sınıf içi fiziksel değişkenler, öğretim sürecinin özellikleri, iletişim biçimleri, öğretim elemanı desteği ve disiplin anlayışı olarak özetlenebilir (Küçüköğlü ve Köse, 2008:175).

Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar (Akın, 2006; Akkaya Çelik, 2006; Altınkurt, 2003; Atıcı, 2002; Çubukçu ve Girmen 2008; Güven ve Akdağ, 2002; Terzi, 200; Türnüklü ve Yıldız, 2002) öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Böyle bir durumda kaliteli ve verimli bir öğretim için sınıfın çok iyi yönetilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Şentürk ve Oral, 2008:10-11). Sınıf yönetiminin temelinde olumsuz davranışların önlenmesi veya bunlarla başa çıkılması, öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaşılan çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğrencilerle etkili iletişimin sağlanması hedeflenmektedir (Karaçalı, 2006:146). Bunlara ilaveten etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler, demokratik (Başar,1999a:66; Bekdemir 2007:141; McNamara, 1994:3) ve destekleyici bir sınıf ortamı (Bekdemir 2007:141) oluşturmaları gerekir.

Sınıf ortamı öğretmenin sınıf-içi davranışlarını, öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler (Erden,1998). Öğrenci başarısının önemli değişkenlerinden biri, belki de başlıcası sınıf yönetimidir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yönlendirmede başarısız olurlar (Erden, 2001; Akın, 2006:1). İyi bir eğitim ve öğretimin olabilmesi için iyi bir sınıf yönetimine ve bunun için de sınıf yönetimi becerileri yönünden nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (İlgar, 2007:2). Başar’a (1999a:18) göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri iyileştirilmedikçe etkili bir sınıf yönetiminden bahsedilemez. Bu durum okulun hedeflerine ulaşmasını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler (Erden, 2001). Zira yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Fidler,

2002:3) göstermektedir. Dolayısıyla, eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin sınıf yönetimi niteliğine bağlıdır. Bunun için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yeterli düzeyde sahip olmaları gerekir (Evrans, 2011:28).

Şahin'e (2004c) göre yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Öz-yeterlik kavramı ise, herhangi bir iş ya da görevi etkileyen bireysel yeterlikle ilgili inançları kapsamaktadır. Çünkü bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin algı ya da inançları bir anlamda öz-yeterlikleri ile ilgili algılarını yansıtmaktadır. Sonuç beklentisi ise bireylerin belirli eylemlerinin belirli sonuçları doğuracağına ilişkin inançlarını kapsamaktadır (Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008:147). Ercivan Zencirci'ye (2008:151) göre öz-yeterlik kavramı, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir.

Bandura'ya (1995) göre, öz-yeterlik inancının bazı kaynakları vardır. Bunlar;

- *Doğrudan deneyimler:* Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler,

- *Dolaylı yaşantılar:* Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin kendi etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin inancını güçlendirir.

- *Sözel ikna:* Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikleri değişik ölçülerde öz-yeterlik inancını etkiler.

- *Psikolojik durum:* Bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlik inancını etkiler (Akt: Coşgun ve Ilgar, 2004:191). Öz-yeterlik inancı, öğrenme ortamında bireylerin davranışlarını belirleyen ve başarılarında rol oynayan içsel bir yapı olarak düşünülebilir. Bu açıdan, öz-yeterlik inancının nasıl geliştirildiğinin bilinmesi önem taşımaktadır (Oğuz, 2009:281).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarına yönelik birçok araştırmaya (Akbaş ve Çelikkaleli 2006; Aktaş ve Walter , 2005; Aksu, 2008; Aşkar ve Omar, 2001; Bulut ve Oral, 2011; Dede, 2008; Ekici, 2008; Güven ve Ersoy, 2007; Izgar ve Dilmaç, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karadeniz ve Özdemir, 2006; Karakuş, 2011; Kurt, 2012; Saferoğlu, 2005; Otacıoğlu, 2008) literatürde rastlamak mümkündür. Ancak, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarına yönelik araştırma sonuçlarına literatürde hiç rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, etkili bir matematik öğretimi için matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının belirlenmesine gereksinim vardır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygulanması ve geliştirilmesi, iletişim ve sunum becerileri, zaman yönetimi ve sınıf organizasyonu ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin etkili bir matematik öğretimi için önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlilik algılarının değerlendirilmesine yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin yeterlik algıları;
 - i. nasıldır?
 - ii. Cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü, değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin yeterlik algıları;
 - i. nasıldır?
 - ii. Cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü, değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin yeterlik algıları;
 - i. nasıldır?
 - ii. Cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü, değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin davranış düzenlenmesine ilişkin yeterlik algıları;
 - i. nasıldır?
 - ii. Cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü, değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin yeterlik algıları;
 - i. nasıldır?
 - ii. Cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü, değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim matematik öğretmenlerinin SİYÖY ölçeğine ilişkin yeterlik algıları;
 - i. Cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü, değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim çağına gelmiş öğrencilere matematik becerilerinin kazandırılmasında önemli faktörlerden birisi eğitim kurumlarıdır. Tüm eğitim basamaklarındaki okullar için matematik öğrenmeye olanak sağlayan eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlilik algılarının yeterli olması bu konuda önem arz etmektedir. Özellikle ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinde bu konudaki öz-yeterliliklerine

ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu yönüyle yapılacak araştırmanın, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilere matematik becerilerini kazandırmada sınıf yönetimi öz-yeterliliklerine yönelik görüşlerinin belirlenerek, bu konu üzerinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin düşünmesi ve kendi öz-yeterliliklerini sorgulamaları açısından katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca düşük sınıf yönetimi öz-yeterliliğin ortaya çıkması durumunda, problemin kaynağı tespit edilerek sorun çözümlerse, matematik öğretmenlerinin mesleklerinde daha başarılı olması sağlanabilir.

Araştırma, ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarına göre, sınıf yönetimini bilimsel olarak ortaya koyması düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- 1-Araştırmaya katılan katılımcıların ankette yer alan maddeleri samimi ve doğru bir şekilde cevapladıkları düşünülmektedir.
- 2-Örneklem, evreni temsil edici niteliktedir.
- 3-Araştırma yöntemi ve istatistiksel çözümleme yöntemi araştırmanın amacına ve verilere uygun olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılı,
- Diyarbakır İli merkeze bağlı ortaokullar,
- Matematik öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Algı: Psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Öncül,2000:29).

Bilişsel Süreçler: Pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de öncelikli olan düşünceyi şekillendirmektir. İnsanların yeterliklerine yönelik inançları ileride yapacakları durumlara yönelik davranış biçimlerini gerçekleştirmelerinde ve bu davranışları tekrarlamalarında önemli bir etkidir (Bandura, 2009:5).

Davranış Düzenlemesi: Sınıfta istenen davranış oluşturucu ve pekiştirici olumlu bir havanın oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilerek önlemler alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, meydana gelen istenmeyen davranışların değiştirilmesi konularını içerir (Ağaoğlu, 2008:14).

İletişim; Haber, bilgi ve duyguların çok yönlü ve engelsiz akımıdır. İletişim verilmek

istenen mesajların hiçbir engelle takılmadan ve hiçbir kayba uğramadan alıcıya ulaşması ve bunun geri dönüşümünün sağlanabilmesidir (Boz,2003:142).

Öz Düzen: İnsanların kendi davranışlarını kontrol edebilmesi ve geleceğe yönelik uygulamaları için yordama yaparak ileride yapacakları eylemlerine yön verme yeteneği (Bandura, 2009:5).

Öz-Yeterlilik: Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan bireysel bir inançtır (Kurt, 2012:204).

Plân – Program Etkinlikleri: Gelecekte hangi etkinliklerin, ne zaman, hangi kaynaklarla yapılacağını belirlemek geleceği görme olanağıdır (Başar, 2012c:46).

Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi: Sınıf deneni grubun eğitsel süreçlerdeki ilişkilerinin kendi içinde birbirleriyle, çevreleriyle, amaçlara götürücü şekilde kurulup geliştirilmesi etkinliklerinden oluşur (Başar, 2012c:46).

Sınıf Yönetimi: Sınıf çalışmalarına yön verme ya da yönetmedir. Özellikle disiplin, demokratik teknikler, araç ve gereçlerin bakımı, kullanılması, dersliğin dış görünümü ile öğrencilerin toplumsal ilişkileri gibi konuları kapsamaktadır (Öncül,2000:991).

Sınıfın Fiziksel Düzeni: Bir sistemin yer aldığı mekânın özellikleri ile, sistemin araç süreç ve hedeflerinin uyum içinde olmasıdır (Başar,2012b:15).

Uygulayıcılar: Okul yönetimi, eğitim uzmanı ve öğretmenler.

Yönetim: İnsanların işbirliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme ve yürütme faaliyet ve çabasıdır. Diğer bir ifadeyle başkaları aracılığıyla iş yapabilme bilimi ve sanatıdır (Genç, 2007:22).

Zaman Düzeni: Belli bir süreyi en verimli bir biçimde kullanmayı ifade etmektedir (Keskin, 2011:25).

BÖLÜM II

2. LİTARATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura, sosyal öğrenme kuramı çalışmalarını “*Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi*” (Social Learning and Personality Development, 1963) adlı eserinde topladı, sosyal öğrenme üzerinde çalışarak bugünkü kuramını geliştirmiştir. Başlangıçta sosyal öğrenme kuramı olarak adlandırdığı kuramını daha sonra 1986’da yayımlanan “*Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Kuram*” adlı eserinde Sosyal Bilişsel Kuram olarak değiştirmiştir (Çakır, 2007:423, Büyükduman, 2006:7).

Sosyal Biliş Kuramı bireyin bir diğer bireyi gözleyerek, taklit ederek veya model alarak neyi nasıl öğrendiğine odaklanır. Her ne kadar bazı hayvan türleri de taklit yoluyla bazı davranışlar öğrense de, Sosyal Biliş Kuram insanın öğrenmesiyle ilgilenir (Arı, 2005:146) . Başka bir deyişle, bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir. İnsanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004:297-298) .

Bandura, öğrenme ve performans arasındaki farkı yaptığı bir deneyle açıklamıştır. Yapılan deneyde, bir grup çocuğa bir film izletilmiştir. Filmde, "Bobodoll" adı verilen bir oyuncuğa bağırıp çağıran, söven, onu tekmeleyen bir yetişkin vardır. Deneyde çocuklar üç gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki çocuklara, büyükçe oyuncak bir bebeğe vuran, döven saldırgan bir yetişkin modelin bu saldırgan davranışlarının pekiştirildiği film izletilmiş; ikinci gruptaki çocuklar saldırgan modelin bu saldırgan davranışlarının cezalandırıldığı bir film izlemişler, üçüncü gruptaki çocuklar ise saldırgan modele nötr davranılan, yani saldırgan modelin ne pekiştirildiği nede cezalandırıldığı bir film izlemişlerdir. Daha sonra her üç gruptaki çocuklara filmdekine benzer bir bebek verilmiş ve bebeğe karşı saldırganlık davranışları ölçülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre;

- Saldırgan davranışları pekiştirilen modeli izleyen gruptaki çocukların saldırganlık davranışlarında bir artış gözlenmiş;
- Cezalandırılan modeli izleyen gruptaki çocukların saldırgan davranışları azalmış,
- Saldırgan davranışları ne pekiştirilen ne de cezalandırılan modeli izleyen gruptaki çocukların saldırgan davranışları ise iki grup arasında yer almıştır.

Sonuç olarak; saldırgan davranışları cezalandırılan modeli izleyen çocuklar da saldırganlığı öğrenmişlerdir, ancak gözlenebilir davranışa yani performansa

dönüştürmemişlerdir. Bireyin davranışı, başkalarının geçirdiği yaşantılardan etkilenmektedir. Birinci grupta saldırgan modelin pekiştirilmesi, onu gözleyen çocukların saldırgan davranışı taklit etmeleri ile sonuçlanmıştır. İkinci grupta modelin cezalandırılması ise, onu izleyen çocukların saldırganlık davranışı göstermesini engellemiştir (Çakır, 2007:425).

Öğretmenlerin etkili bir model oluşturabilmeleri için sosyal öğrenme kuramının dört temel unsuru sağlanmalıdır. Bu unsurlar; dikkat, hatırd tutma, motivasyon ve taklit etme. Öğretmen, öğrencilerin modele ve modelin ilgili davranışlarına (öğrenilecek davranışlara) dikkat etmesini sağlamalıdır. Bu süreç içinde öğrencilerin davranışları daha sonra hatırlamalarını sağlayacak sözel ve görsel kodlar oluşturulmalıdır. Üçüncü olarak öğrenilen davranışı taklit edebilme fırsatı verilmelidir (Arı, 2005:164).

Bandura davranışçı kuramın bu sınırlıklarını kuramında gidermeye çalışmıştır. Bandura'nın kuramı bir pekiştirme kuramı değil, bilişsel eğilimli bir kuramdır. Öğrenmenin pekiştirmeye gerek duymadan sürekli olarak meydana geldiği; ancak o bilgiye ihtiyaç duyulduğunda gözlenebilir davranış olarak ortaya çıktığını savunmaktadır (Çakır, 2007:424).

2.2. Öz-Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik (self efficacy) inancı, tıpkı öz kavramı (self concept) gibi, güdülenme konusunda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biridir. Öz yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramında (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavramdır ve Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" adlı eserinde söz etmiştir. Daha sonraki yıllarda giderek önem kazanan sosyal öğrenme kuramı ve özellikle de onun "yeterlik inancı" kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlamıştır (Hazır Bıkmaz, 2004:289).

Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedeflerin belirlenmesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004:290).

Öğrenmede öz yeterliğin rolü önemlidir. Uygulamak amacıyla seçilen öğretimsel yöntemlerin belirlenmesinde öğrenme üzerindeki etkilerinin yanı sıra öğrencinin öz yeterliliğindeki etkisinin belirlenmesi önemlidir. Öğrenmeyi meydana getiren yöntem, öz yeterliliği arttırmıyor olabilir. Örneğin, öğrencilere kapsamlı yardım sunulması, öğrenmelerine yardımcı olacak ancak öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine ve başarıyla gerçekleştirmelerine yetecek kadar öz yeterlilik kazandırma konusunda yararlı olmayacaktır (Schunk, 2009:126)

Öz yeterlik inançlarının düşük olmasına rağmen, sonuç beklentilerinin olumlu olduğu durumlar da olabilir. Örneğin, bir öğrenci üniversitede okumak istediği bölüme girmek için

matematiğin gerekli olduğunu ve o bölümde okursa daha iyi bir yaşamı olacağını düşünebilir. Ancak, bu öğrencinin matematik konusunda kendine güveni düşük ise, sonuçta elde edeceği kazançlar çok değerli ve anlamlı olsa bile bu dersi seçmeyebilir ya da derse çalışmayabilir (Hazır Bıkmaz, 2004:301). Öz yeterlilik kişinin gerekli davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıdır. Öğrenciler olumlu sonuçların, sadece belli davranışların yapılması sonucu olacağını düşünmeyebilirler ama bu davranışları yapmaya yetenekleri olmadığını düşünürler (Schunk, 2009:106)

İnsanlar, kendileri için belirledikleri hedefleri gerçekleştirirken bireysel yargılarını kullanmaktadırlar. Akademik olarak yeteneklerine çok güvenen bir öğrenci gireceği sınavdan yüksek not almayı bekler ya da yaptığı bir işle ilgili daha yüksek beklentileri olur. Akademik olarak yeteneklerine fazla güvenmeyen bir öğrenci ise, daha sınava girmeden bunu başaramayacağını ya da düşük not alacağını düşünür (Hazır Bıkmaz, 2004:298).

Öğretmenlerin öz yeterliliği öğrencilerinki kadar önemlidir. Çünkü öğretmenlerin öz yeterliliği öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında yaptıklarını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bu etkiler öğrencilerin akademik öz yeterliliklerine direkt etki etmektedir (Schunk, 2009:126).

Öz-yeterlik algısı, bireyin belli becerileri gerçekleştirmek için gereken davranış şeklini organize etme ve uygulama kapasitesine ilişkin yargılarıdır. Sonuç olarak, yeterlik algısı davranışın en önemli temellerinden biridir ve insanlar kendi öz-yeterlik algıları yoluyla hayatlarına yön vermektedirler. (Bandura, 1997:3).

2.3. Öz-Yeterlik Boyutları

Bandura, (1997: 42-43) öz-yeterlik inançlarının sahip olduğu üç boyuttan bahsetmektedir. Bunlar öz-yeterliliğin seviyesi, genellenebilirliği ve gücüdür.

2.3.1. Öz-Yeterlik Seviyesi

Yapılacak bir işin zor veya kolay olması, bireyin bu işe karşı geliştireceği öz-yeterlik inancının seviyesini belirlemede önemlidir. “Durumsal koşullar” bireylerin bir işi başarabileceklerine yönelik inancını etkilemektedir. Örneğin, trafiğin yoğun olmadığı küçük bir şehirde araba kullanmaya yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan birey, trafiğin yoğun olduğu kalabalık şehirde araba kullanmaya yönelik düşük öz-yeterlik inancına sahip olabilir.

2.3.2. Öz-Yeterliliğin Genellenebilirliği

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının ne ölçüde genellenebileceği “yapılan etkinliklerin benzerliğine, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yeteneklerinin türüne, niteliksel olarak durumların özelliğine ve davranışı yönlendiren kişinin karakterine” bağlıdır (Göloğlu Demir, 2011:10).

2.3.3. Öz-Yeterlik Boyutlarının Gücü

Bireyin bir işte ki başarısız deneyimlerine rağmen o işe devam edip etmemesi ya da güçlükler karşısında ne kadar dayandığı öz-yeterlik inancının gücünü gösterir. Bununla birlikte kişisel yeterlik duygusu yüksek olan bireylerin başarılı olma olasılığı yüksektir. Örneğin, bir öğretmen mesleğine başladığı ilk gün sınıf yönetimi konusunda başarısız olmasına rağmen pes etmeyip karşılaştığı sorunlara yönelik farklı çözüm yöntemleri bulması bu doğrultuda çaba göstermesi bireyin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inancının güçlü olduğunu gösterir (Göloğlu Demir, 2011:10).

2.4. Öz-Yeterlik Kaynakları

Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik algılarını ortaya çıkaran dört kaynak aşağıda verilmektedir (Bandura, 1994:2).

2.4.1. Tam Ve Doğru Deneyimler

Öz-yeterlik inancını ortaya çıkaran en önemli bilgilendirici kaynağın bireylerin kendi kişisel deneyimlerine dayandığı için başarılı performanslar olduğu belirtilmiştir. Bunlar arasında katılımcı performansı, performans duyarsızlaştırması, performans sunma ve kendi kendine gerçekleştirilen performans sayılabilir (Bandura, 1994:2).

2.4.2. Sosyal Modeller

İkinci önemli bir bilgilendirici kaynak olan dolaylı öğrenme bireyin aktivitelerini zorluk çekmeden yapabilen kişileri izlemesi anlamında olup, izleyen için önemli bir öz-yeterlik oluşturma kaynağı olabilmektedir. Bu anlamda, canlı modelleme ve sembolik modellemeler sayılabilir (Bandura, 1994:2).

2.4.3. Sözel İkna

Kişiler diğerlerinden gelen ikna edici öneriler ile geçmişte başarılı bir biçimde üstesinden geldikleri durumların olumlu etkilerini sürdürme eğilimindedirler. Bu yönde teşvik, tembih, yorum getirmek gibi sonuç getirici durumlar sayılabilir (Bandura, 1994:2).

2.4.4. Fizyolojik Ve Duygusal Durumlar

Dördüncü bilgilendirici kaynak ise fiziksel ve duygusal çevredir. Bununla ilgili olarak olumsuz bir çevreye sahip olmak öz-yeterlik inancını tehdit eden bir durum olarak algılanabilir. İsnat etme, gevşetme ve sembolik duyarsızlaştırma bu kaynaklar arasında sayılabilir (Bandura, 1994:2).

2.5. Öz-Yeterlik Etkileri

Bandura (1997), insanların öz-yeterlik algılarının çeşitli etkileri olduğunu söylemektedir. Söz konusu öz-yeterlik algıları insanların takip etmeyi seçtikleri davranış şekillerini, verilen görevler için ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında ne kadar süre dayanacaklarını, sıkıntılar ve aksilikler konusundaki esnekliklerini, kendilerini engelleyen ya da destekleyen düşünce

kalıplarına sahip oluşlarını, çevresel taleplerle uğraşırken ne kadar stres ve depresyon hissedeceklerini ve gerçekleştirdikleri başarıların seviyesini etkilemektedir.

Bandura'ya göre, yapmış olduğumuz davranışların sonuçları, yapılan davranışın etkin ve doğru bir şekilde yapılmış olup olmadığı hakkında da bize bilgi vermektedir. Buradan elde edilen bilgiler gelecekte yapacağımız davranışları da olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Akt. Çakır, 2007:431).

Algılanan öz-yeterlik, faaliyetlerin ve davranışların seçimi üzerinde doğrudan etkiye sahip olmanın yanı sıra, çabanın bir kez başladıktan sonra devam etmesine de etki etmektedir. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik algısı bireyin ne kadar çaba harcayacağını ve engellere, hoş olmayan deneyimlere dayanma süresini belirlemektedir (Bandura, 1977: 194).

Öz-yeterlik algılarının performans üzerinde etkileri bulunmaktadır. Söz konusu algılar insanların düşüncelerini, hislerini, kendi kendilerini motive etmelerini ve davranışlarını etkilemektedir. Bandura (2009:5) bu etkileri 1) Bilişsel süreçler, 2) Güdülenme süreçleri, 3) Duyuşsal süreçler 4) Seçim süreçleri olmak üzere dört bölümde ele almaktadır.

2.5.1. Bilişsel Süreçler

Çeşitli formlarda olan bilişsel süreçler öz yeterlikte önemli bir etkiye sahiptir. İnsan davranışlarının çoğu tanımlanmış amaçların düzenlenmesiyle ortaya konan ön görüşler yoluyla düzenlenir. İnsanların amaçlarını düzenlemelerinde öz değerlendirme becerisine sahip olmaları önemlidir. Güçlü öz yeterlik algısına sahip insanlar, kendi kendilerine yüksek düzeyde amaçlar edinme becerisine ve sorumluluk alma ve uygulama becerisine sahiptirler (Bandura, 2009:5).

Pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de öncelikli olan düşünceyi şekillendirmektir. İnsanların yeterliklerine yönelik inançları ileride yapacakları durumlara yönelik davranış biçimlerini gerçekleştirmelerinde ve bu davranışları tekrarlamalarında önemli bir etkiye sahiptir. Yüksek düzeyde yeterliğe sahip insanlar geleceğe yönelik olarak başarılı performanslar sergileyebileceklerini düşündükleri senaryolar canlandırır. Kendi yeterliği konusunda kuşku içinde olan insanlar ise başarısız senaryolar oluşturur ve pek çok yanlış davranış sergileyebileceklerini düşünürler. Kendinden emin olmayan bireylerin başarılı olmaları zordur (Bandura, 2009:5).

2.5.2. Güdülenme Süreçler

Bireyin yeterliğine yönelik inancı öz düzenlemede etkili olan motivasyona bağlıdır. Motivasyon pek çok insan için bilişsel bir kaynaktır. İnsanlar kendi kendini motive eder ve geleceğe yönelik uygulamaları için yordama yaparak ileride yapacakları eylemlerine yön verirler. Kişinin inancı onun neler yapabileceğinin göstergesidir. İnsanlar gelecekte yapacakları eylemleri bekledikleri sonuçlara göre düzenler. Kendi kendileri için amaçlar belirler ve gelecekte ortaya çıkabilecek durumları değerlendirmeye alarak bunları planlamaya başlarlar (Bandura, 2009:5).

2.5.3. Duyuşsal Süreçler

İnsanların yeteneklerine dair inançları motivasyon seviyelerinin yanı sıra tehdit edici veya zor durumlarda ne kadar stres ve depresyona karşı dirençlerini etkiler. Bu öz-yeterlilik inancının duygusal aracısıdır. Stres etkenleri üzerinde kontrol uygulamak için algılanan yeterlik kaygı oluşumunda merkezi bir rol oynar. Tehditler üzerinde kontrol sağlana bilineceğine inanan insanlar rahatsız edici düşünce düzenleri hayal etmezler. Fakat tehditleri yönetemeyeceğine inananlar insanlar yüksek kaygı oluşumunu deneyimlerler. Bu insanlar uyum eksiklikleri üzerinde dururlar. Çevrelerinin birçok yönünü tehlike ile dolu görürler. Muhtemel tehditlerin yoğunluğunu büyütürler ve nadiren olan şeyler hakkında endişe duyarlar. Bu gibi etkili olmayan düşünce yoluyla kendilerini üzerler ve işleyiş seviyelerini bozarlar (Bandura, 2009:5).

2.5.4. Seçim Süreçleri

Tartışmaların çoğu insanların faydalı ortamlar yaratmasını ve bunlar üzerinde kontrol uygulamasını sağlayan süreçlere odaklanmıştır. İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle öz yeterlik inançları yaşamların faaliyet ve çevre seçimlerini etkileyerek aldığı düzeni şekillendirebilir. İnsanlar, sorunlarla baş etme kabiliyetlerini aştığına inandıkları faaliyet ve durumlardan kaçınırlar. Fakat hali hazırda zorlu faaliyetleri üstlenirler ve baş edebileceklerine inandıkları etkinlikleri seçerler. Yaptıkları seçimlerle insanlar yaşam düzenlerini belirleyen farklı yetkinlikler, ilgiler ve sosyal ağlar geliştirir. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişim yönünü derinden etkileyebilir (Bandura, 2009:5).

2.6. Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf yönetme ya da sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi; günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hâkim olması ve mesleki deneyiminin olmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2008:197).

Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması sınıfta başlar (Başar, 2005:6). Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir. Öğrencinin, bir yandan kültürlenme yoluyla toplumsallaşması sağlanırken, diğer yandan kendi gizil güçlerini ortaya çıkarıp, geliştirmesine ortam ve olanak yaratılarak, kendisi olmasına, bireyselleşmesine çalışılır. Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi için insanlar arasında işbirliği ve koordinasyon sağlamak, insanları harekete geçirmek, yönlendirmektir (Kıran, 2009:5-7).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır (Başar, 2005:6). Sınıf yönetimi için önce sınıfı tanımak gereklidir (Bacanlı, 2003:234). Öğretmen, sınıfı yönetmek için planlı, duyarlı ve dikkatli olmak durumundadır (Bacanlı, 2003:234).

Sınıf yönetimi geçmişte sınıf disiplini ile eş anlamlı olarak algılanmasına rağmen günümüzde; etkinlikleri planlama, düzenli bir şekilde gerçekleştirme, öğrencilerin etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını sağlama ve istenmeyen davranışları en aza indirme olarak tanımlanmaktadır. Tanımda da görüldüğü gibi çağdaş eğitim anlayışı, sınıf yönetimini öğretim, yönetim ve disiplini içeren çok boyutlu bir kavram olarak ele almaktadır. Sınıf yönetiminin amacı, eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak, zamanı etkili ve verimli kullanmak, destekleyici bir sınıf atmosferi yaratmak ve korumak, çocukların zarar verici davranışlarını önlemek ve istenilen davranışların artması için uygun ortamı sağlamaktır (Sadık, 2008:21).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde, hedeflenen davranışların kazandırılması, bu davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanmasına ve etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır (Ünlü, 2008:34). Sınıf yönetimi öğretmenin en önemli görevlerinden biridir (Bacanlı, 2003:234). Okullarda öğrenci öğretmen etkileşiminin en yoğun yaşandığı, eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştiği alanların en başında sınıflar gelmektedir. Sınıflar öğretim ile ilgili içeriğin öğrenciye sunulduğu, bunun yanında sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, kişinin yaşadığı toplumla bütünleştiği ve istenilen davranışların kazandırıldığı bir merkez olarak ele alınabilir (Ünlü, 2008:32).

Eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetiminin en etkili ögesi, öğretmenlerdir (Başar, 2005:6). Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Boz, 2003:39).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları problemlerin büyük bir bölümünün sınıf yönetimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi öğretmenleri en çok uğraştıran ve zaman alan konuların başında gelmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en önemli problemleri arasında sınıftaki istenmedik, öğrenme ortamını bozan davranışlar gelmektedir. Bu durum, sınıf atmosferini olumsuz bir şekilde etkileyerek öğrenmeye ayrılan zamanın da azalmasına yol açmaktadır. Öğretmenin temel görevi de hem öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurarak sınıfta olumlu bir ortam oluşturmak hem de akademik anlamda öğrencilerin iyi bir eğitim almalarını sağlamaktır. Bu da kuskusuz iyi bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır (Yılmaz, 2007:45).

Sınıfın, içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi bir anlamda sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetimi, belirli amaçların

gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Bu tanımdan hareketle sınıf yönetimini bir süreç, bilim ve sanat olarak kabul etmek gerekir. Tanımda geçen planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi terimler sınıf yönetiminin öncelikle bir süreç olduğunu, sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması ifadesi bir sanat olduğunu ve ilke, kavram, teori, model ve teknikler ifadesi de bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır (Güler, 2005:1).

Sınıf yönetimini daha genel bir bakış açısıyla şöyle tanımlayabiliriz: Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi konusunda bilimsel araştırmalar yaparak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalı, sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir (Çelik, 2012:4). Bu düzenin sağlanabilmesinde bireysel farklılıklar çerçevesinde bir takım yaklaşım ve modeller bulunmaktadır.

2.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıfta öğrenme için olumlu bir sınıf ortamının olması, sınıfın etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesinin bir bakıma öğretmenin izlediği sınıf yönetimi yaklaşımıyla alakalı olduğu söylenebilir (Ünlü, 2008:37). Öğretmenler çocukların öğrenmesinden sorumlu kişi ve sınıfta merkezi bir şahsiyettir (McNamara, 2002:2). Sınıf yönetiminin merkezinde yer alan iki etkin öge; öğretmen ve öğrenci, sınıf yönetimi yaklaşımının belirleyicisidir. Bu iki etkin öğeden öğretmenin merkezde olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel yaklaşımı yansıtırken, öğrencinin etkin olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı ise, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır (Ünlü, 2008:37).

Sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezinde öğrenci ve öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu merkezde öğretmenin konumu öğrencinin de konumunu belirleyici nitelik taşımaktadır. Öğretmen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ya kendisini merkeze alır, aktif halde bulunarak öğrenciyi pasif konuma sokar ya da öğrenciyi merkeze alır, etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar. Öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmen de rehber konumunda olur. Bu iki yaklaşımdan biri geleneksel, ikincisi ise çağdaş anlayış yansıtmaktadır. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, öğretmenin izlediği yaklaşıma bağlıdır (Doğan Burç, 2006:25).

2.7.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımın merkezinde öğretmen vardır. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmen aktif öğrenci pasif konumundadır. Öğretmenin daha önce kendisine göre hazırladığı sunumu öğrenciler yalnızca dinler. Öğretmenin odaklandığı nokta, isteklerinin öğrenciler tarafından nasıl gerçekleştirileceğidir. İletişim genellikle öğretmenden öğrenciyedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki aşırı kurala bağlanmıştır. Sınıf içi kurallar da oldukça katıdır. Bu kuralların oluşturulmasında

öğrenci fikirleri alınmamıştır. Öğretmen kendince hazırladığı bu kuralları sınıfa asar, öğrencilerin de bu kurallara sorgusuz sualsiz uymalarını ister. Böyle bir ortamda kendini ifade etmekten yoksun kalan öğrenciler davranış bozuklukları göstereceklerdir. Bu defa öğretmen davranış bozukluğu gösteren öğrenciler ile uğraşmak durumunda kalacaktır (Doğan Burç, 2006:26).

Geleneksel sınıf yönetiminde öğrenci düzene feda edilir. Önemli olan sınıf düzeninin sağlanmasıdır. Geleneksel sınıf yönetimi, düzeni eğitim ve öğretim etkinliklerinden daha önemli görür. Düzen odaklı davranan öğretmen, dersin kesintiye uğratılmasını, düzenin bozulması kadar önemli bir sorun olarak görmez. Bundan dolayı geleneksel sınıf yönetiminde dersin doğal akışı daha çok kesintiye uğrar (Çelik, 2012:10).

Geleneksel anlayışla gerçekleştirilen sınıf yönetiminin de öğretmen, tasarlayıp hazırladığı birtakım sınıf içi davranış kurallarına öğrencilerinin baş eğmelerini ve bu kuralları harfiyen yerine getirmelerini bekler. Öğretmen, istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır (Güler, 2005:12). Geleneksel yaklaşım öğrencilerde olduğu gibi, öğretmenlerde de eğitimin çekilmez hale gelmesine neden olur (Dogan Burç, 2006:26). Sadık (2008:51) geleneksel yaklaşımı aşağıdaki şekilde tanımlamış;

- Öğretmen merkezlidir,
- Öğretmen sınıf kurallarını koyar, çocukların mutlaka kurallar kabulü gereklidir,
- Öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda gözlenir,
- Öğrenciler eğitim amaçlarını, bilgileri, sınıf kurallarını tartışamazlar,
- Öğrenciler pasiftir,
- Sınıfta disiplin, otoriter yöntemlerin uygulanmasına dayanır,
- Suçlama, yargılama, cezalandırma davranışları egemendir

Sonuç olarak, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, eğitimi, hem öğrenciler hem de öğretmen için çekilmez bir yük haline getirir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, insan doğasına ilişkin kötümser ön yargıları referans olarak alır. Dolayısıyla sınıfta disiplinin sağlanması için, otokritik yöntemlerin uygulanması gerektiği şeklindeki kalıp yargılara dayanır bu da durumu daha çok güçleştirir (Aydın, 2006:4). Bu bakış açısıyla sınıfın öğretmen merkezli bir alan olması anlayışı, yerini öğrenci merkezli ve nihayet öğretmen ve öğrencinin merkezde olduğu sınıflara bırakmıştır (Akın, 2006:5).

2.7.2. Çağdaş Yaklaşım

Sınıf yönetiminin merkezine öğrencinin alındığı, otoritenin yerini etkileşmeye bıraktığı sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Öğretmen liderlik davranışı ile öğrenciyi etkilemeli, onu önemseydiğini ve ona değer verdiğini göstermelidir (Ünal ve Ada, 2000: 31). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, “geleneksel

yaklaşım yerine, sınıf yönetiminde izlenmesi gereken yol, katılımcı ve esnek yapılandırılmış yaklaşımdır” (Aydın, 2006:4).

Öğretmenin liderlik davranışını bir etkileme aracı olarak, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına etkisi önemlidir. Öğretmenlerin öğrencileri önemsemesi, öğrencilerin kendini önemli hissetmesine neden olmakta ve öğrenciler bu davranıştan doğal olarak etkilenmektedir. Eğer bir öğretmen sınıfındaki öğrencileri tarafından benimsenir ve desteklenirse ya da bir model olarak kabul edilirse başarıya ulaşmaması için mantıklı hiçbir neden kalmaz (Güler, 2005:16).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, örgütteki insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini birbirini anlamaya bırakmıştır. Anlamanın önemi ortaya çıktıktan sonra, öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Etkilemede en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasında, güdüleme, liderlik, tedavi ve duyarlılık yer almaktadır (Aytekin, 2006:94). Demokratik sınıflarda öğrenci ve öğretmen sınıfın paydaşlarıdır. Ortaklaşa yönetim vardır (Akın, 2006:5).

Öğrenciyi merkeze alan öğretimde, öğrenci sorumluluk almaya hazırdır. Öğrencinin sorumluluk alması demek karar vermeye ortak olması, araştırması, üretmesi ve paylaşmasıdır. Öğretmenin yol göstermesi ise modellik etmesi, öğretmesi, ilgilenmesi ve koruyucu olmasıdır. Demokratik sınıf ortamında ise sınıf içerisindeki hareketlerde serbestlik, güdüleme, yönlendirme, söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosferdir (Akyol, 2006:248).

Sınıfını çağdaş yönetim anlayışına göre yöneten ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri, Aytekin (2006: 95-101) şu şekilde sıralanmıştır;

- Güvenilir kişiliği olmalıdır.
- İnsan sevgisi ile dolu olmalıdır.
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalıdır
- Öğrencilerin eğitim hakkına sahip olduğunun bilincinde olmalıdır
- İnsan haklarına demokrasi ilkelerine saygılıdır.
- Tehdit ve korku yatırımı yerine, sevgi ve saygı yaptırım kullanmalıdır.
- İyi iletişim kurmalıdır.
- Eğitim sürecini düzenleyen kurallarda değişimi kabullenmelidir.
- Öğrencilere değer vermelidir.
- Çifte standartlardan kaçınmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf içinde hakları bulunduğunu kabul etmelidir.

- Disiplinle ilgili kurallar geliştirebilmelidir.
- Disiplinle ilgili geliştirdiği kuralları uygulayabilmelidir.

Kısaca tepkisel olarak özetlenebilecek geleneksel anlayış yerine, sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl model, katılımcı ve esnek yapılandırılmış çağdaş yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Başka bir deyişle, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik rolü oynar. Her durumda birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri aydınlatılarak, grup tartışması yönlendirilir. Böylece sınıfta en geniş uzlaşma oluşturularak, grubun belli amaçlar doğrultusunda bütünleşmesi sağlanır. Ancak bu tartışmalarda, öğrencilere eşit söz hakkı sağlanmalı ve azınlıkta kalan görüşlerin de seslendirilmesine özel bir önem verilmelidir (Aydın, 2012b:6).

2.8. Sınıf Yönetimi Becerileri

Sınıf yönetimi becerisine sahip olmak, sınıf adı verilen öğretim ve öğrenme ortamlarına farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı gerektirir. Çünkü sınıf, dört duvardan oluşan, tahtası, sırası ve masası olan sıradan bir mekân değil, öğretmenin ve öğrencilerin ihtiyacı olan sosyal etkileşimin büyük çoğunluğunun geçtiği sosyal mekândır (Erol, 2006:8).

Araştırmacılar sınıf yönetimini farklı becerilerde incelemişler ve değişik becerilerde düzenlemeleri kullanmışlardır.

Sınıf yönetimi becerileri;

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler,
2. Plan-program etkinlikleri,
3. Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler,
4. Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler,
5. Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin etkinlikler olmak üzere beş boyutta

ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 2008:34, Başar, 2005b:6).

Sınıf yönetiminin daha iyi anlaşılabilmesi için ayrıntılı şekilde açıklanması gerekir. Aşağıda sınıf yönetiminin becerileri ilgili bilgiler verilmektedir.

2.8.1 Sınıfın Fiziksel Düzeni

Sınıf düzeni, katı uyum, kurallara uyma ya da çocukları pasif hale getirmek değildir. Düzen, belirli bir sınıf olayının (etkinlik) başarılı olabilmesi bir diğer ifadeyle amacına ulaşabilmesi için

çocukların kabul edilebilir sınırlar içerisinde gerekli davranışları göstermeleri anlamına gelmektedir. Çocukların çalışma engellerinin en aza indirgenmesi, etkinliklere katılımlarının sağlanması ve sınıftaki kaynakların etkin kullanımı sınıf düzeni kapsamı içinde yer almaktadır (Sadık, 2008:19)

Sınıfın fizikî durumları; ses, görüntü, büyüklük ya da darlık, ısı, ışık, gürültü, sıcaklık ya da soğukluk, oturma düzeni, öğrenci sayısı sınıf yönetimini doğrudan etkiler (Boz, 2003:73).

Bir sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin olarak katılımında önemli rol oynamaktadır. Sınıftaki her alan, öğrenci için bir öğrenme uyararı niteliği taşır (Celep, 2008:25). Sınıfı düzenleme süreci bir öğretmenin temel görevlerinden, biridir. Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfın donatımını kapsar. Bu nedenle, eğitim etkinliklerinin olduğu alanın öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarına ve öğretim etkinliklerine uygun olması gerekir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, büyük ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Eğer öğretmen öğrencileri kontrol edici bir sınıf düzeni sağlarsa etkili öğrenme gerçekleşir (Tutkun, 2008:245).

Öğretmen farklı zekâda ve yetenekteki öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğrencileri birbirlerini etkileyebilecek şekilde gruplara ayırmalıdır (Tutkun, 2008:239).Sınıftaki oturma düzeni, öğretmenlere en üst düzeyde hareket serbestliği sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrenme koşullarını ayarlamak veya kontrol etmek için sınıfta herhangi bir yere çabucak hareket edebilmelidir (Celep, 2008:37).Fiziksel ortamın doğası ve düzeni, davranış üzerinde doğrudan etkilidir. Bu yüzden eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ortam (mekan) düzeninin önemi çok büyüktür (Tutkun, 2008:245). Sınıfın fiziksel yapısının düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü, sınıf dışı olumsuz uyarılara açık olması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Celep, 2008:25).

Okullarımızın büyük çoğunluğu okul olarak kullanılmak için yapılmış eğitime uygun yapılar değildir. Okullarımızdaki sınıflar dört duvar, bir tahta ve hiç bir yerde olmadığı kadar rahatsız masa ve sandalyeden oluşur; çok da kalabalıktır. Çocukların hiçbir şekilde etkin olmasını gerektirmeyen ezberci sistemde kabul edilebilir olan bu çevre, çocukların her türlü katılımının beklendiği yeni öğretim sistemi denemeleri ile değişiyor ama okul binaları hala okul binası olarak tasarlanmış binalar değil. Yani hiç yenilenmeyen olanaklara karşın, öğretmenlerden modern şekilde eğitim yapmaları bekleniyor. Bu durumda çevresel sorunlar davranış sorunları yaratabilir. İşte bu nedenle, öğrencilerin fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışları, koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamını değiştirebilmeleri, onların yaratıcı düşünme yeteneklerine bağlıdır (Güler, 2005:35). Fiziksel düzenin sağlanmasında öğrenci sayısı, sınıfın temizliği ve oturma düzeni göz önünde bulundurulmalıdır.

2.8.1.1. Öğrenci Sayısı

Bir sınıfta bulunması gereken ideal öğrenci sayısını vermek genellikle olanaklı değildir. Sınıftaki öğrenci sayısı; eğitim kurumunun niteliği, sınıf düzeyi, dersin niteliği gibi değişkenlere göre ayarlanmalıdır. Dersin ve konunun içeriği ile kullanılacak yöntem ve teknikler de öğrenci sayısını etkiler. İlk yıllarda öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar. Bu nedenle ilk sınıflarda öğrenci sayısının az tutulması, gerekirse sınıf. Düzeyi ile birlikte yükseltilmesi uygun bir yoldur (Tutku, 2008:250).

Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, sınıfta kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin yararlarını sınırlayabildiği gibi, öğretmenin sınıfın kontrolünü sağlamasına da engel olabilir (Tabancalı, 2009:66).

Plecki (1992:12), okuldaki öğrenci sayısının çoğalması, sorunlarının da artabileceğini göstermiştir. Öğrenci sayısı dört yüzün altında olan okullarda başarı, dört yüzün üstündeki okullara göre daha yüksek olduğu, dolayısıyla okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, ters ve çizgisel bulunmuştur.

Çelik (2012:20), büyük kent merkezlerinde aşırı kalabalık sınıflar bulunmaktadır. Büyük kentlerde 80-100 öğrencinin eğitim gördüğü sınıflar mevcuttur. Bu sınıflarda öğretmen sınıf düzenini sağlamaya daha fazla zaman ayırmaktadır. Kalabalık sınıfları yönetme güçlüğü, öğretmenin iş stresini artırmakta ve iş doyumunu düşürmektedir. Kalabalık sınıflar, ailenin beklentilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıfın fiziki değişkeni içinde en fazla göze çarpan faktör sınıf mevcududur.

Tutku (2008:251) öğrenci sayısının istenilen orana olmasının yararları aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- Öğrencilerin daha başarılı olma, eğitimin niteliği ve hedeflere ulaşma,
- Disiplin sorunlarını en aza indirme, öğrencilerin izleme ve denetimlerini kolaylaştırma,
- Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere daha çok katılma, kendilerini daha çok yeterli hissetme, daha düzenli olarak okula devam etme, sinirlilik ve okuldan uzaklaşma duygularını daha az yaşama,
- Öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme.

Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Ancak öğrenci sayısının; dersin niteliğine, eğitimin düzeyine ve türüne göre değişebileceği düşünülmektedir. Öğrenci sayısı, izlenecek öğretim yöntemini belirlemede de, önemli bir etkidir. Kalabalık sınıflarda daha çok anlatım yöntemi kullanılırken, az öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bireysel öğretim yöntemlerine daha çok yer verilmektedir (Erol, 2006:18). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir (Çelik, 2011:10).

2.8.1.2. Sınıf Hijyeni

Dünyada her gün milyonlarca insan, mikropların yol açtığı enfeksiyonlar nedeniyle hastalanıyor. Bu hastalıkların bir kısmı ne yazık ki ölümlle sonuçlanıyor. Özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki hijyen sağlığı ciddi ölçüde tehdit etmektedir. WHO (World Health Organization) hijyenik ortamların yaşamsal önem taşıdığını vurguluyor (Baş, 2006:4). Bu nedenle, sınıf ortamını hijyen olması sağlık açısından önemlidir.

Temizlik toplumsal yaşamın küçük bir kesiti olan sınıf ortamında sağlık kurallarının, bireysel ve toplu düzen yaşayışının en önemli gereklerinden birisidir. Temiz bir çevrede yaşama bilinci ve alışkanlığı kazanan. Öğrenciler sınıflarının, okullarının, yaşadığımız ortamların temizliği yönünde duyarlılıkla ortak bir çaba gösterirler. Bu nedenle öğretmen öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırmalı, temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmalıdır. Öğretmen yaşadığımız dünyanın tüm insanlığın ortak mirası olduğu, bugün ve gelecekteki kuşakların yaşaması için temiz bir çevreye sahip olmamız gerektiği bilincini aşılmalıdır. Bu da öncelikle sınıf içinde öğretmenin kişisel görüntüsü-giyim kuşamının düzenliliği, saç, sakal, tırnak temizliğine özen göstermesi ve öğrencilere model olması ile olanaklıdır (Tutku, 2008:253).

Sınıflar, toplu yaşamın gerçekleştiği yerlerdir. Bu özelliği nedeniyle, öğrencilerin ve öğretmenlerin sağlık açısından risk taşıdığı alanlardır. Çünkü, en iyimser koşullarda 25-30 öğrencinin bulunduğu ortamlarda, özellikle ilköğretim kademesinde olumsuz sağlık koşullarının etkisi daha çabuk görülebilmektedir (Tabancalı, 2009:69).

Öğretmenlerin hijyen alışkanlığı kazandırması öğrencilerin gelişimi için gereklidir. Hijyen alışkanlığını önemini kavrayan öğrencinin aynı duyarlılığı sınıfı için de göstermesi çok doğal bir tepkidir. Sınıf ortamının hijyen olması öğrencinin hijyen konusunda duyarlı davranmasını sağlar ve bu tutumu alışkanlık haline getirmesinde rol oynar. Eğer öğretmen bu davranışı göstermez ise, öğrencinin hijyeni önemsiz görmesine sebep olacaktır.

Sınıfın hijyen olması, eğitim ve öğretime verilen önemi de gösterir. Sınıfı hijyen tutma, öncelikli sınıf kuralları arasında yer almalıdır. Sınıfın havasız olması, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Bunun için öğretmen sürekli olarak sınıfın havalandırılmasını sağlaması hijyen için önemlidir.

2.8.1.3. Oturma Düzeni

Öğrencinin oturma düzeni de sınıf yönetiminde önemli yer tutmaktadır. Sınıfta sıraların yerleştirme biçimi ve oturma düzeni de öğrencileri olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Sınıflarda oturma düzeni önemli bir konudur. Bunun sağlıklı olmaması sınıfta önemli problemlere yol açmaktadır (Erol, 2006:18). Öğrencilerin oturma biçimleri ise, öğrencilerin fiziksel özellikleri ve sınıf içindeki davranış biçimlerine göre düzenlenebilmelidir (Tabancalı, 2009:70). Sınıf içinde öğrencinin oturduğu yerini değiştirmek, sınıfın havasının ve ilişkiler dokusunu değiştirebilir.

Öğrencilerin sınıf içindeki oturma biçimi, sıra ve masaların yerleşim durumu, sınıf içindeki öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmen, oturma düzenine göre öğrencilerle iletişim kurar. Öğretmen, öğrencilerin görme, işitme, boy ve derse karşı ilgi gibi değişkenleri dikkate alarak sınıf düzenini kurmaya çalışır (Çelik, 2012:25).

Öğrenci masa ve sıralarının düzenlenme biçimi yalnızca sınıf içinde öğretmenin dolaşımı için değil, aynı zamanda özel öğretim düzeneği için de önemlidir. Öğrenci oturumunun en iyi tek bir yolu yoktur. Farklı oturum biçimleri, öğrenme davranışını farklı şekilde etkiler. Uygulanan oturma düzenine göre amaçlanan öğrenim çeşidi için en verimli koşulları sağladığından emin olmak öğretmenin görevidir (Celep, 2008:31).

Türkiye’de geleneksel-alışılmış sınıf yerleşim biçimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Arka arkaya dizilen sıralarda oturan öğrencilerin bulunduğu sınıfta, sınıf yönetimi daha kolay fakat öğrenci sosyalleşmesi daha azdır. Küme, çember, U ya da V şeklinde yerleştirilmiş sınıflarda ise öğrenci sosyalleşmesi daha fazla, ancak sınıf yönetimi daha zor olmaktadır. Sınıfta öğrencilerin oturtulma biçimi yalnızca bir düzen değil aynı zamanda öğrencilerin bilgiye, öğrenmeye ve birbirlerine karşı konum alışlarıdır. Bunun için, sınıfta öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini rahatça görebilmelerini sağlayıcı bir yerleşim düzeni kurulmalıdır (Tutku, 2008:254).

2.8.2.Plân – Program Etkinlikleri

Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel anahtarı uygulamalar ile ilgili olarak plân yapmaktır (Erol, 2006:21). Plân-program etkinlikleri yapılırken öğretmenin ders işleyiş yöntem ve tekniklerini belirlemesi de gerekir (Ağaoğlu,2008:13). Gelecekte hangi etkinliklerin, ne zaman, hangi kaynaklarla yapılacağını belirlenmesi geleceği görme olanağı sağlar (Başar, 2012c:46).

Dersin plânlanmasına dikkat edilmelidir. Plânlanan zamandan önce ders bitmemelidir. Bu, sınıfta problemlere sebep olur. Bu, bir yönetim hatasıdır (Boz, 2003:222). Ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde ise, öğretmenin anlatılacak konunun özellikleri, derste kullanabileceği araç-gereçler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, dersliğin fiziksel özellikleri, kendisinin anlatılacak konu ve kullanılacak öğretim yöntem ve tekniğine ilişkin bilgi birikimi de önemlidir. Öğretmenin plân-program etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için öncelikle amaçları esas alarak yıllık, ünite ve günlük planlarını hazırlaması beklenir (Ağaoğlu, 2008:13).

Çalışma amaçlarının, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, bu amaçlara ulaşmada kullanılacak araçların belirlenmesi gerekir (Başar, 2012c:17). Plânlama yapılırken amaçların yanı sıra öğretmenin öğretim yılı içinde ders yapılabilecek günleri, ders saatlerini ve bu süre boyunca ele almayı düşündüğü konuları belirlemesi gerekir (Ağaoğlu, 2008:13).

İyi bir ders plân; amaçları, amaçlara götürücü etkinlikleri, bunların nasıl yapılacağını, amaçlara en uygun araçları, yöntemleri, düzeltme geliştirme etkinliklerini içerir. Bunların hepsinin öğrenenin özellikleriyle uyumlu olması gerekir. Plân bu koşulları içerip, öğretmence başarıyla

uygulanıp, istenen çıktılar sağladıktan, yani öğrenenin belirlenen amaçlara ulaşmasını gerçekleştirme aracı olduktan sonra, o plânı kimin yaptığının, ne zamanın planı olduğunun, dergiden mi sergiden mi alındığının hiç önemi yoktur. Ama yukarıda belirtilen sonuçlara ulaştırabilmesi için plânın, öğrenci özellikleri ve olanaklar da gözetilerek öğretmen tarafından güncellenmiş olması gerekir (Başar, 2012c:47).

Plânlan süre her an değişebilir (Boz, 2003:222). Plânlama aşamasında, bu çalışmalar dışında öğretmen, dersi birlikte gerçekleştireceği öğrencilere ilişkin bilgileri de göz önünde bulundurmalıdır. Özellikle ders dönemi öncesi hazırlıklar olarak adlandırılan plân-program etkinlikleri ile öğretmenin ders döneminde kullanabileceği ders araç ve gereçlerini belirlemesi ve belirlediği ders araç ve gereçlerini gerektiğinde kullanabilmek için nasıl temin edebileceğine ilişkin hazırlıkları da yapması söz konusudur (Ağaoğlu, 2008:13).

2.8.3. Zaman Düzeni

Zaman yönetimi belli bir süreyi en verimli bir biçimde kullanmayı ifade etmektedir. Sınıf yönetiminin etkili olduğu bir sınıfta öğretim aktiviteleri için gerekli zaman bolca bulunacaktır. Bütün insanların eşit şekilde sahip olduğu değerlerden birisi de zamandır. Yalnız zamanı kullanma özellikleri devreye girdiğinde yine farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Keskin, 2011:25).

Zaman yönetimi aslında uzmanlık isteyen bir iştir. Bu konuda eğitimcilerin ve yöneticilerin ayrı bir eğitimden geçmesi gerekir. Uzun süren verimsiz toplantılar, boşa geçirilen zamanlar, zaman yönetiminin önemli ve ayrı bir yeri olduğunu gösterir (Boz, 2003:189). Clauss-Ehlers (2010:984) göre bazı yaygın zaman yönetimi stratejileri şunlardır:

- Zaman yönetiminde önceliklerin belirlenmesi,
- Yapılacak işlerin organize etme,
- Geliştirme ve bir programda korumak,
- Açık hedefler belirlenmesi,
- Eylem plânlarının işlevsizleştirilmesi,
- Yapılan plânlamada ilerleme,
- Plânlamayı takip etme,
- Ertelemeyi en aza indirme.

Olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisi olarak tanımlanan zaman yönetimi, günümüzde pek çok insan için önemli bir yeterlik olarak kabul edilmektedir (Ağaoğlu, 2008:13). Kişisel zaman, öğretmenin mesleki etkinliklerinin dışında kalan zamandır. Dinlenme, uyuma, yemek yeme, ders planı hazırlamalı ve diğer öğretmenlerle sohbet etme öğretmenin

kişisel zaman bölümünde yer almaktadır. Öğretmen, kişisel yaşamında önemli işleri öncelik sırasına göre belirlerse, işlerini zamanında bitirir. Aksi takdirde kıt olan bu kişisel zamanı İyi kullanmazsa, zaman kıtlığı sorununu yaşar (Çelik, 2012:86). Kılbaş Köktaş'a (2003:112) göre zaman yönetimi tanımının sıralanışı genel olarak şunlardır:

- Zamanınızı ve yaşamınızı denetim altına almayı içerir.
- Daha çok başarı ve daha az strese neden olur.
- Sıkı bir planla yaşamak anlamına gelmez.
- Eğlence için daha çok zaman sağlayabilir.
- Kişiyi daha etkin bir hale getirecektir.
- Öğrencilerin okuldan ve yaşamdan ne istediklerini belirlemelerini gerektirir.
- Farklı kültürlerde farklı anlamlar taşıyabilir.
- Önceliklerin belirlenmesini gerektirir.
- En önemlisi de öncelikleri birinci sıraya koymasındır.

Zamanın en iyi şekilde değerlendirilmesi, eğitimin sağlığı ve sürekliliği açısından son derece önemlidir. Sınıflarımızda zamanı etkili kullanmak, etkili ve kaliteli bir eğitimin en önemli şartlarından birisidir. Zamanın iyi kullanılmaması, konuların yetişmemesine, öğrencilerin birçok konudaki eksikliklerle bir üst sınıflara geçmelerine, konuların iyi anlaşılmasına ve daha birçok olumsuzluğa sebep olur (Boz, 2003:220).

Dersten önce yapılan çalışmalar sınıfta zamanın dersin amaçlarına uygun kullanılmasını amaçlar. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak derse hazırlık çalışmalarıdır. Plansızlık ve hazırlıksızlık olası olumsuzlukların kaynağıdır. Bu nedenle derste zamanın etkili kullanılması için öğretmenin ders öncesi kimi çalışmaları yapmasını gerektirir. Bu çalışmalar, plan yapma ve hazırlık, sınıf kurallarını belirleme ile ders araç gereç ve kaynaklarının hazırlanmasıdır (Erkılıç, 2009:135).

Öğretmenin sınıfta zamanı etkili kullanması, bir yandan sınıfta öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine sağlarken, diğer yandan öğrencilerin yetişkin yaşamda zamanlarını etkili kullanabilen birer yetişkin olmalarını da sağlamaktadır. (Ağaoğlu,2008:13).

Sınıfa giriş ve çıkış vakitlerine dikkat etmeliyiz. Öğrencilerin ders sırasında herhangi bir nedenle sınıftan ayrılmaları veya sınıfa girmeleri vakit ve konsantrasyon kaybına sebep olur. Ders zilinden önce mutlaka öğrencilerin sınıfta ve kendi sıralarında olmalarını sağlayacak düzenlemeler getirilmelidir. Hatta öğrenciler ders başlamadan önce ders araç ve gereçlerini sıralarında hazırlamış olmalıdırlar. Öğretmenler de derste kullanacağı araç ve gereçlerini hazır hâlde tutmalıdırlar. Ci-

hazların önceden kontrol edilmesi zaman kaybını önler (Boz,2003:220).

Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri ve öğrenme hızları farklıdır. Öğrencinin kapasitesi, kişilik özellikleri, öğrenme tarzları tespit edilerek, varsa eksikleri giderilmeli, sınıfı ile aynı düzeye getirilmeleri sağlanmalıdır. Zaman esnek tutularak, herkese ihtiyaç duyduğu öğrenme zamanı verilerek, ilerlemesi izlenerek, öğrencilerin öğretim ürünlerine farklı sürelerde aynı düzeyde erişmeleri sağlanabilir. Sınıf mümkün olduğu kadar aynı düzeye getirilmelidir (Güler,2005:47).

Sınıfta ,zamanın olumsuz yönde kullanılmasına neden olan etkenler şunlardır; kararsızlık, amaçlarda belirsizlik, gereksiz ayrıntılara dalma, araçların yetersizliği, sınıf içi dağınıklık, zamansız sınıf ziyaretleri, asıl amaçtan sapma ve kontrol eksikliği (Erol, 2006:22).

2.8.4.Davranış Düzenlemesi

Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler, sınıfta istenen davranışı oluşturucu ve pekiştirici olumlu bir havanın oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilerek önlemler alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, meydana gelen istenmeyen davranışların değiştirilmesi konularını içerir (Ağaoğlu, 2008:14). Sınıf içindeki tüm etkinlikleri belli kurallar dizisi çerçevesinde gerçekleştirir. Kural, “sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük kararlar dizisi” olarak tanımlanabilir. Kurallar, önceden belirlenmiş ve uygulamaya hazır kararlardır. Sınıfta neleri yapması, neleri yapmaması gerektiğini önceden bilen bir öğrenci, bunların sonuçlarını da bildiğinden davranışlarını bunlara göre düzenler (Tutkun, 2008:242).

Bu amaçla eğitim ortamında, belirlenen amaçlara ulaşmayı ve öğretim için zamanın etkin kullanımını etkileyen istenmeyen davranışların önlenmesi için, uyulması gereken kuralların belirlenmesi gerekir. Öğretmenin sınıf içinde uyulması gereken kuralların belirlenmesinde öğrencilerin katılımını sağlaması, öğrencilerin kurallara uyumunu kolaylaştırabilir (Ağaoğlu, 2008:15).

Kuralsız bir toplum olmadığı gibi kuralsız bir sınıf da yoktur (Çelik, 2012:63). Kuralların öğrencilerin katılımı ile oluşturulmasının yanı sıra, sayısının fazla olmaması, sınıfta uyulması zor olan ya da işlemeyen kuralların kaldırılması, sınıf yaşamını kolaylaştırıcı, basit ve anlaşılır olması, olumsuz ifadeler yerine olumlu ifadeler içermesi beklenir. Sınıf içinde uyulması gereken kuralların oluşturulmasında önemli bir başka nokta da, sınıfta öğretim için ayrılan zamanın etkili kullanılması için kuralların hemen ilk günlerde oluşturulmasının gerekliliğidir (Ağaoğlu, 2008:15).Öğrencilerin kurallara uygun davranışları öncelikle öğretmenin kurallara uyması ile gerçekleşir (Tutkun, 2008:242).

Sınıf kurallarına aşırı bağlılık, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyebilir. Kurala bağımlı olan öğretmen, öğrencinin gösterdiği davranışın altında yatan stratejik mantıktan daha çok, sınıf kurallarını temel ölçüt olarak alır. Sınıf kuralları, öğrencilerin duygusal dünyasını açıklamada yeterli olmayabilir. Kurallara aşırı güven duyma, öğrencinin öğretmene olan güvenini sarsabilir. Öğretmenin kural odaklı davranması, öğrencilerde kural altında ezilme

psikolojisinin oluşmasına yol açabilir (Çelik, 2012:64).

Davranışların iyi yönetilemediği sınıflarda öğretmene karşı gizli bir direnç oluşur. Öğretmen zamanla etkisini kaybeder. Sınıf kendi liderini çıkarabilir; çünkü iyi yönetilemeyen sınıfta yönetim boşluğu vardır. Öğrenciler arasında fısıldatma ve konuşmalar iyiden iyiye artar. Uygunsuz hareketler ortaya çıkar (Boz, 2003:166).

İstenmeyen davranışların sonunda sınıfta bazı olumsuzluklar yaşanabilir. Sınıfın ve öğretmenin motivasyonu ciddi şekilde zedelenir. Sınıfı bir daha toparlamak zorlaşır. İlgiler dağılır. Duygular başka şeylere kaydığından ortak duygular yaşamak mümkün olamaz. Sınıfta huzursuzluk yaşanır. Sınıftaki öğretmenin gerilmesi, sınıftaki diğer bireylerin de gerginleşmesine sebep olur. Sınıf patlamaya hazır bir hâle dönüşebilir. Öfkelerin arttığı bir ortamda sağlıklı karar vermek mümkün değildir (Boz, 2003:167). Öğretmen, sınıf içi davranışların yönetiminde öncelikle istenen ve istenmeyen davranışları belirlemelidir. İstendik bu davranışların öğrencilere aktarımı şarttır. Öğrenciler sınıf içi kuralların belirlenmesinde rol alırsa bu kuralların uygulanması daha rahat olur. İstenmeyen davranışların oluşmasına engel olmak ve istenilen davranışların oluşumunun elde edilmesi için öğretmen ödül ve cezaya başvurmalıdır (Erol, 2006:23).

2.8.5. Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi

Sınıf denen grubun eğitsel süreçlerdeki ilişkilerinin kendi içinde birbirleriyle, çevreleriyle, amaçlara götürücü şekilde kurulup geliştirilmesi etkinliklerinden oluşur. Birbirlerini tanıma, yardımlaşma, iş birliği yapma, eğitim sürecindeki kurallar, uygar demokratik ilişkiler, bu düzene ilişkin öğeler olarak sayılabilir (Başar, 2012c:17). İletişim, bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Eğitim temelde bir iletişim etkinliğidir. Öğrenme, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşmasıdır ve öğrenme iletişimden ayrı düşünülemez. İyi bir öğrenme iyi bir iletişimin ürünüdür (Güler, 2005:116).

Sınıfın ilişki düzeyinin kurulmasında özellikle ilk birkaç gün kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, sınıfta neler yapıp, neler yapamayacakları konusunda öğretmeni, denerler. Olumlu ya da olumsuz gerçek davranışlarını göstermezler. Öğretmen, geleceğe ilişkin davranış türlerini açıkça ortaya koymalıdır (Sarpkaya, 2009:206).

Sınıf düzeninde ve öğretme durumlarının etkililiğinde önemli bir yer tutan sınıf içi ilişkiler dokusunu öğretmenin oluşturabilme düzeyi, öğretim amacına ulaşma derecesini belirlemektedir (Ağaoğlu,2008:14). Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı, öğretmenin olumlu bir sınıf ve etkileşim ortamı yaratması ile gerçekleşir. Sınıf içi etkileşim öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak ve katılımlarını değerli saymak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini ve tartışmalarına özendirme,

öğretmen- öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında olumlu bir etkileşim kurulmasını sağlamakla kurulabilir (Tutkun, 2008:260).

Öğretmen öğrencileriyle olan ilişkilerinde her zaman kazanma amacıyla ön plana çıkarsa, öğrencilerle etkili bir iletişim kuramaz. Öğretmenin öğretmen- öğrenci ilişkilerine yönelik sahip olduğu varsayımların olumlu bir temele dayanması gerekir. Başlangıçta öğrencileri kötü varlıklar olarak gören bir öğretmen, öğrencilerle etkili iletişim kuramaz. Her şeyden önce sağlıklı bir iletişim, olumsuz varsayım ve inançların, ortadan kaldırılmasını gerektirir (Çelik, 2012:112). Sadık (2008:25) öğretmenin iletişim için yapması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır. Bunlar;

- Öğrencileri gülümseyerek selamlama,
- Etkinlik süresince yüzünde tebessüm ve hareketlerinde yumuşaklığın hâkim olması,
- Dikkatler azaldığında etkinliği değiştirerek eğlenceli faaliyetlere geçme,
- Öğrencilerin güçlü yanlarını vurgulayarak, kendilerine güvenmelerini ön plana çıkarma,
- Öğrencilere başarı duygusunu tattırma eğiliminde olma,
- Başansızlığı değil başarıyı vurgulama,
- Öğrencilerin doğum günlerini ve onlarla ilgili önemli olayları bilme,
- Öğrencilere isimleriyle seslenme,
- Öğrencilerin ilgilerini bilme,
- Öğrencilerle sınıf dışında da ilgilenme,
- Öğrenciler arasında sağlıklı iletişiminin kurulması, sınıf ortamında kaygı ve gerilimi azaltan olumlu davranışlardır

Bir sınıfa iyi yönetmek için öğretmenler, öğrencilerini iyi tanımak zorundadır. Yalnızca isimlerini değil, aynı zamanda ilgilerini ve yeğledikleri etkinlikleri de bilmelidirler. Öğretmenler, her öğrenciye özgü olan bu bilgileri, öğrencilerle daha olumlu ilişkileri geliştirme yönünde kullanmalıdırlar (Celep, 2008:35).

İletişim olmadan yaşamak mümkün olmayacağına göre, öğretmen ve öğrencilerin günlerinin birçoğunu içinde geçirdikleri sınıfta, iletişim ayrı bir öneme sahiptir. Dolayısı ile sınıf içi iletişimin bütün engellerden arındırılması gerekmektedir. Sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulamadığı sınıflarda, sağlıklı bir eğitimden bahsetmek mümkün değildir. Sınıfta idareci ve öğretmenlerin en iyi düzenleme getirmesi gereken konulardan biri de iletişim ortamının düzenlenmesidir (Boz, 2003:142).

2.9. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimini modelleme, sınıf yönetimine çeşitli durumlarda kullanılacak seçenekler sunma amacını taşır. Çok ve çeşitli etkinlikleri olan bir uğraş alanında, benzerliklerden yararlanılarak, iş yapma olanaklarının sistemleştirilmesi, çok güç olan sınıf yönetimi işinde önceden belirlenmiş sistemler aracılığıyla kolaylıklar sağlar. Sınıf yönetiminde model kullanılması, her etkinlikte bir modelin devreye sokulacağı anlamına gelmez. Çok basit bir eğitsel etkinlikte bile, sınıf yönetimi modellerinin hepsini bir arada kullanmak gerekebilir (Başar, 2012c:18).

Sınıf ortamında geçerli olabilecek iyi bir sınıf yönetimi modeli yoktur. Ancak öğretmen sınıfın durumuna göre uygulayabileceği bir veya bir kaç model seçebilir.

Sınıf Yönetimi Modelleri;

1. Tepkisel Yönetim Modeli,
2. Önlemler Yönetim Modeli,
3. Gelişimsel Yönetim Modeli ve

4. Bütünsel Yönetim Modeli olmak üzere, araştırmacılar sınıf yönetimi modellerini dört ayrı kategoride incelemişlerdir (Başar, 2012c:18; Boz, 2003: 65; Çelik, 2012:9; Kıran, 2009:18-20).

2.9.1. Tepkisel Yönetim Modeli

Bu modelde istenmeyen davranışa karşı bir tepki gösterilir. Modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Çelik, 2012:9). Öğretmenin sınıftaki öğrencilerin davranışlarına göre tavır geliştirmesiyle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Tepki, öğretilerde ödül ve ceza olarak ortaya çıkar (Boz,2003:65).

Sınıf yönetiminde ağırlıklı olarak bu modeli kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olmadığı ve diğer modelleri yeterince kullanmadığı söylenebilir (Başar, 2005:9).Sınıfları belirli ve olumlu standartlara göre yönetmeyip, günlük ve anlık tepkiler gösteren öğretmenlerin sınıflarını iyi yönetemedikleri gözlenmiştir (Boz, 2003:65). Ancak gerektiğinde öğretmenler bu modeli de kullanmak durumunda kalabilirler (Başar, 2005:9). Bu modelin uygulandığı sınıflarda iletişim zorlaşmaktadır (Boz, 2003:65).

Öğretmen herhangi bir olumsuzluk anında tepkisel bir yaklaşım sergilememelidir. Çünkü sınıftaki bazı olumsuzluklardan dolayı gergin olanlar beklenmeyen bir tepki gösterebilir. Sınıfta gürültü yapan bir öğrenciye söz hakkı vermemek tepkisel bir davranıştır. İzinsiz konuşana bağırarak ya da ceza vermek tepkiseldir (Boz, 2003:65). Sınıfta yapılması istenmeyen herhangi bir davranış meydana gelmiş ise bu model kullanılabilir (Erol, 2006:10). Sadık (2008:52) modelin genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır.

- Amaç, istenmeyen bir durum ya da davranışın değiştirilmesidir,

- Sınıfta istenmeyen bir davranış ya da durumla karşılaşıldığında anında tepki gösterilir,
- Müdahaleler bireye yöneliktir,
- Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir,
- Davranışın nedenlerini irdelemez, sonucuyla ilgilenir,
- Modele sık başvuran öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çok yüksek olmadığı belirtilmektedir.
- Modelin en zayıf yönü, tepkinin karşıt tepki doğurabilmesidir. Bu durum, istenmeyen davranışın daha şiddetlenmesine ve sıklığının artmasına yol açabilir.

2.9.2. Önlemsel Yönetim Modeli

Bu model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışların kestirilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına dayalı bir modeldir (Çelik, 2012:9). Planlama düşüncesine bağlı, geleceği tahmin etme, istenmeyen davranışı oluşmadan önlemeye dayalıdır. Amacı, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına engel olan bir düzenleyiş ve isleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar,2005:16). Önlemler, bireysel davranışlara karşı değil tüm sınıf göz önüne alınarak alınır. Model iyi çalıştırılırsa, istenmeyen davranışları önleyici kuralların konması ve istenen davranışa kolayca ulaşabilmek için uygun ortamın hazırlanması sağlanmış olur (Erol, 2006:10). Geleceği önceden kestirme ve sezgi önemlidir (Boz, 2003:66). Önlemsel yönetim modelinin başlıca özellikleri (Sadık, 2008;52);

- Plânlamaya dayalıdır,
- geleceği önceden kestirmeye çalışma ve istenmeyen davranışı ve sonucu önceden önlemeye yönelimlidir,
- davranışın nedenlerine odaklanır ve onları ortadan kaldıracı önlemlere yönelir,
- bireyden çok gruba yönelik etkinlikleri içerir,
- sınıf yönetimi, kültürel bir sosyalleşme süreci olarak ele alınmaktadır.

Öğrenciler kendilerini derse motive etmişken, gelecek hafta yapılacak sınavla ilgili bazı açıklamaları, ilgiyi ve dikkati dağıtır diye sonraya bırakmak, sınıfa girince yoklamayı almamış bir öğretmenin yoklamayı ya sessizce alması ya da uygun bir vakitte alması önlemsel yönetim modelinde örnek olarak gösterilebilir (Boz, 2003:67).

2.9.3. Gelişimsel Yönetim Modeli

Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Ağaoğlu, 2008:18). Sınıfların, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal seviyelerine göre oluşturulması gelişimsel bir yaklaşımdır (Boz, 2003:67). Öğrencilerin bedensel ve ruhsal

gelişmelerine uygun etkinlikler yapmaya yöneltilir (Güler, 2005:13). Bu yaklaşımda, sınıf içindeki öğretim etkinlikleri ve oluşturulacak kurallarda öğrencilerin gelişim evrelerine uygun seçimler yapılması söz konusudur (Ağaoğlu, 2008:18).

Öğrencilerin ilköğretimin birinci ve ikinci evresinde ve ortaöğretim döneminde gelişimsel özellikleri büyük farklılıklar gösterir. Öğretmen ilköğretim döneminin ilk evrelerinde sınıf yönetimi açısından daha çok zorlanır. Öğrenciler soyut düşünebilme yeteneğini kazanmadıkları için, sınıf kurallarını içselleştiremezler. Ortaöğretim evresinde öğrencilerin olgunluk düzeyi arttığı için, öğretmen daha az oranda kural yönelimli davranışlarda bulunur (Çelik, 2012:10).

Öğretmenin yıllık ve günlük ders plânlarını sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlaması gerekir. Bu modele göre ders konuları, bütün sınıflarda aynı şekilde işlenmez. Farklı sınıf ve öğrenci seviyelerine göre gerekli ve uygun bir yöntem uygulanır. Öğretmenin gözünü en yükseğe dikmesi, bu öğretmenler için bir yıkım ve hayal kırıklığı olabilir, öğrencilerin de başarıya olan inançları kaybolur. İki tarafın da cesaretleri kırılır (Boz, 2003:67). Gelişimsel yönetim modelinin belli başlı özellikleri şunlardır (Sadık, 2008:53):

- Öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneysel gelişim düzeyleri dikkate alınır,
- Öğretimsel ve yönetsel tüm etkinliklerin yürütülmesinde çocukların gelişim özelliklerine uygun düzenlemeler yapmak esastır,
- Öğrencilerin, sınıf kurallarını belirleme sürecine gelişim özelliklerine uygun biçimde ortam hazırlanarak, katılmaları sağlanır.

2.9.4.Bütünsel Yönetim Modeli

Öğretmen iyi bir gözlemci ise, hangi yaklaşımın ne zaman kullanılacağını bilir ve kullanır. Buna bütünsel yaklaşım da denir (Boz, 2003:67). Sistem modeli olarak da adlandırılan bu model diğer modellerin bir sentezi olarak görülebilir. Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür (Başar, 2005:9).

Bu modeldeki temel anlayış sınıfta bütün yaklaşım modellerini, yeri geldiğinde kullanmaktır (Boz,2003:67).Önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik vermekle birlikte, gerekli durumlarda öğretmenin tüm modellere uygun davranışları kullanabilmesini öngörür. Önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istene davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma amacı vardır. İstenen davranışa ancak uygun ortamda ulaşılabilirdiği, bunun için bu ortamın sağlanması gerektiği ve istenmeyen davranışlar görüldüğü zaman buna neden olan durumları ortadan kaldırmak gerektiğini amaç edinmiştir (Başar, 2005:9). Bütünsel yönetim modelinin belli başlı özellikler, şunlardır (Sadık, 2008:53);

- Sınıf yönetiminde yerine, zamanına ve duruma göre bütün modeller kullanılabilir

- Önlemler sınıf yönetimi modeline öncelik verilir
- Gruba olduğu kadar bireye de önem verilir
- İstenilen davranışı ortaya çıkarmak amacıyla uygun ortam hazırlanır, bütün önlemlere rağmen yine sorunlu davranış ortaya çıkıyorsa tepkisel model kullanılır.

Her ortamda geçerli olabilecek mükemmel bir sınıf yönetimi modeli yoktur. Bu dört sınıf yönetimi modeli ayrı ayrı kullanılabilir gibi, örneğin tepkisel ve gelişimsel model bir arada kullanılır. İleri eğitim kademelerinde tepkisel modelin çok sık kullanılması, ciddi sorunlar doğurabilir (Çelik, 2012:10).

2.10. Matematik Öğretimi ve Sınıf Yönetimi

Matematiğin ne olduğunu anlatmak zor olsa bile ne olmadığı kolayca söylenebilir: Her şeyden önce matematik, hesaplamalardan ibaret değildir (Umay, 2002:280). Matematik yaşamın soyutlanmış biçimidir. Şeklinde yapılan tanım herhalde en gerçekçi ve geniş haliyle matematiği ifade eder. O halde matematik yaşam kadar eski, yaşamla birlikte gelişen, insanlık tarihi ile paralel bir gelişim gösteren bilim dalıdır. İnsanın insanlaşma sürecinde matematiğin gelişim seyri de izlenebilir. Bu boyutu ile belki en eski bilim olup diğer bilimlerin de anasıdır (Dönmez, 2002:1). Matematik dünyanın düzen ve organizasyonu için son derece gerekli ve önemli bir araçtır. Öyle bir araçtır ki herkes matematiği bir yere kadar öğrenmek zorundadır. Çünkü yaşamın kendisi matematikselidir (Güven, 2000:16).

Matematik dersi ortaokulda Türkçe dersinden sonra haftalık ders saati en çok olan derstir. Bir başka deyişle öğrencilerin Türkçe dersinde sonra en çok karşılaştıkları derstir.

Türkiye'deki matematik öğretim programının aşağıda özetlenmeye çalışılan amaçlarına bakıldığında yeni öğretim programının matematik konu bilgisine verdiği önemin yanında amaç olarak yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, muhakeme yapma ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini de kazandırmayı hedeflediği görülmektedir (Çoban, 2010:13). Okul ortamında öğrenciye bu amaçları öğretmen kazandırabilir. Öğretmenin bu amaçları gerçekleştirmesi için iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gereklidir.

- Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.
- Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabileceklerdir.
- Mantıksal tüme varım ve tümenden gelimle ilgili çıkarımlar yapabileceklerdir.
- Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebileceklerdir.

- Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.
- Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.
- Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.
- Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.
- Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.
- Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.
- Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.
- Matematiğin tarihî gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.
- Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.
- Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.
- Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir (TTKB, 2009:9).

Sınıfta etkili ders veren, coşkulu hareketli ve olan ve ders zamanını akademik amaçlarla kullanan öğretmenler, sınıf yönetiminde başarı elde etmekle birlikte hayatlarında da daha mutlu olmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin sınıftaki zamanlarının %20'sini istenmeyen davranışların oluşturduğu sorunlarla başa çıkmaya ayırdıkları görülmektedir. Eğer öğretmenler sınıf yönetme stratejilerini, tekniklerini bilmiyorlarsa en iyi şekilde düzenlenmiş bir okul kuralları planı bile uygulamada başarısız olabilir. (Güler, 2005:18).

Matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli olması öğrencilerin öğrenme süreci için en temel görevlerinden biridir. Çünkü öğretmenlerin yeterli bir sınıf yönetimi, öğrenci başarısını büyük ölçüde etkileyen bir değişkendir. Bununla birlikte olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak ,öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki deneyim ve başarısına bağlıdır.. Öğretmenin öğrenme ve olumlu bir davranış ve başarı ortamı oluşturma konusundaki becerileriyle ilişkili olan sınıf yönetimi, matematik eğitiminde başarılı olmak için ilk adımdır. Sınıf yönetiminin matematik öğretimi üzerindeki etkisi; sınıfta olumlu iletişim yoluyla düzenli ve planlı bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Sınıf yönetiminin matematik üzerindeki diğer etkisi ise, öğrencilere sorumluluk bilincini kazandırarak kendi davranışlarını ve zaman düzenlerini kontrol edebilme becerisini öğretmektir.

2.11. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Becerileri

Matematiksel alan bilgisine sahip olmak sınıf yönetimi alan bilgisine sahip olmak için gerekmektedir ancak yeterli değildir (Türnüklü, 2005:240) .Sınıf yönetme işi ayrı bir bilgi ve beceri birikimi gerektirir (Güler, 2005:17).

Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliklerinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı “bir okul ancak içerisindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Yenilme ve Can, 2006:49). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü üniversitelerle iş birliği yaparak branşlar itibariyle öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmasında ilköğretim okulu matematik öğretmenliği yeterliklerini aşağıdaki şekilde belirlemiştir. Aşağıda sıralanan genel yeterlikler matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kendilerine iyi bir dayanak ve referans noktası oluşturmaktadır.

Genel Yeterlikler:

- Matematik öğretiminde öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini etkin olarak kullanabilme
- Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için uygun öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleyebilme
- Matematik biliminin gelişim süreci ile güncel uygulamalar arasında bağlantılar kurabilme
- Matematik öğretiminde çeşitli araç-gereçlerden ve teknolojiden yararlanabilme
- Matematik öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
- Matematiğin kendi içinde diğer dersler, ara disiplinler ve günlük hayatla ilişkisini kurabilme
- Matematik programına uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilme
- Proje hazırlama ve yürütme süreç ve tekniklerini uygulayabilme (EARGED:2008, ÖYEGM:2008)

Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında öğretmenlerden beklenen nitelikler de değişmiştir. Günümüzde öğretmenlerden yöntem ve teknikleri en iyi kullanabilen becerileri göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan daha modern sınıf yönetimi ve bunları öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın , 2007:83).

Sınıf yönetimi öğretmenler açısından çok önemlidir. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmak öğretmenler açısından iki temel nedenden dolayı büyük önem taşımaktadır. Birincisi: öncelikle

öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış olan süreyi verimli biçimde değerlendirmeleri, öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme motivasyonları açısından önemlidir. İkincisi ise sınıf yönetimi öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin gelişmesi ile davranışlarını kontrol becerisi kazanmaları açısından da önemlidir. Çünkü öğretmenler günlerinin önemli bir bölümünü sınıfta geçirmektedirler. Sınıfta geçirmediği zamanda sınıftan sıyrılmaları çok zordur ve sınıfta yaşadıklarının etkisinde kalmaktadırlar. Sınıfta yaşadıkları tatsız bir olay onların bütün gün kendilerini kötü hissetmelerine neden olmakta, hoş bir olaysa bütün gün mutlu olmalarını sağlamaktadır (Güler, 2005:17).

Matematik öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterlikleri; öğrenci, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini etkin olarak kullanma gibi değişkenleri kapsamaktadır. Ancak sınıf yönetimi için öğrenci, bu değişkenler arasında en etkili olanıdır. Çünkü sınıf yönetiminden öncelikle öğretmen öğrenciden sorumludur. Öğretmen bakımından ise sınıf yönetimi; öğrenme süreci, öğrenme etkinliklerinin planlanması ve materyallerin hazırlanması, sınıfın fiziksel düzenlenmesi ve zaman kullanımı gibi pek çok görevi de gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte sınıf yönetimi sürecinin tüm bu gereksinimlerine ek olarak öğrencilerin derse katılımının ve öğretmenle işbirliğinin sağlanması ve verimli bir öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli olan tüm etkinlikler sınıf yönetimi içerisinde değerlendirilmektedir.

2.12. İlgili Araştırmalar

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Aksu (2009) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerileri düzeylerine ve bazı değişkenlere göre incelemiştir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinden yeterlik algılarının ölçülmesinde Hoy'un Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Erdoğan'ın Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bayan, ileri yaşta ve kıdemli öğretmenlerin yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüş; medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen varlığı değişkenlerine göre öğretmenlerin yeterliklerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Azar'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlikle ilgili öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve onların bu öz yeterlik inançlarının demografik özelliklerine (cinsiyet, mezun olunan üniversite, ve branş) göre değişimini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çapa Aydın, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmış. Araştırma sonucunda, öğretmen öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasında branşlara göre önemli farklılıklara rastlanmıştır.

Bedir'in (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan matematik öğretmenlerinin alanlarına ait öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan öğretmenlerin, öğretmen yeterliğini ölçmek için Tschannen-Moran ve

Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe" ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", matematik öz yeterliğini ölçmek için Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilen "Matematik Öz Yeterliği Ölçeği", sınıf yönetim becerilerini ölçmek için Delson (1982) tarafından geliştirilen; Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından Türkçe" ye uyarlanan "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanları ile matematik öğretmeni tutum ölçeği alt boyutları arasında yapılan Pearson analizi sonucunda sınıf yönetim becerileri ölçeği puanları ile matematik öğretmeni tutum ölçeği; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve matematik öz yeterliği alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008)' nin, "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi" adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançları, cinsiyet, program ve fakülte değişkenleri bakımından göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanarak veriler kaydedilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuşlar. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Doğan Burç (2006) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini başvurmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine ilişkin müfettiş görüşlerinin; yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre daha farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenci görüşlerinin ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Erol'un (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğini ve istenmeyen öğrenci davranışları ile bas etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından 40 soruluk Likert tipi anket geliştirilmiştir Sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile bas etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama mezunu olan öğretmenlerin diğer okul mezunu olan öğretmenlere, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlere, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki

öğretmenlere, 2.sınıfı okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere, sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve daha hassas davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Göloğlu Demir'in (2011) yapmış olduğu araştırmada, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarını incelemiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik analizi yapılan "matematik öğretimi öz-yeterlik inançları" ve "matematik öğretimi tutum ölçeği" kullanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde ve tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmen adaylarından matematik öğretimine yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin matematik öğretimi öz-yeterlik inançları puanlarının da yüksek olduğu gözlenmiştir.

Helvacı ve Özer (2008) yapmış oldukları bir araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında sahip oldukları yeterlikleri, 8. sınıf öğrencileri ve ikinci kademe de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. ilköğretim ikinci kademe de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetme yeterlikleri değerlendirildiğinde, bu yeterlikleri oluşturan sınıf içi iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni, öğretimi planlama alt ölçeklerinde Türkçe öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Izgar ve Dilmeç (2008) yapmış oldukları araştırmada, yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ile Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından Bandura'nın Kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan "Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, epistemolojik inançlar ile öz yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlgar'ın (2007) yaptığı araştırmada, sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda; özel okullarda görev yapanların, bayanların, tek tedrisatlı okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşta olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların,

sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Kâhyaoğlu ve Yangın'ın (2007) öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış oldukları betimsel nitelikli araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının anabilim dalı ve öğrenim türü değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kapusuzoğlu (2004) yapmış olduğu araştırmada, branş öğretmenlerinin katılımıyla yaptığı “İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri Ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin mevcut sınıf yönetimi durumları hakkındaki görüşlerine başvurmuş ve bazı olumlu durumlar tespit etmekle birlikte, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi yaklaşımını benimsediklerini saptamıştır. Araştırmacı sorunu gidermek adına öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha fazla eğitilmeleri gerektiğini önermiştir.

Karakoç (1998) yapmış olduğu araştırmada, “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” isimli araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliklerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin: Zaman yönetiminde, öğrencileri tanımada ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmada yeterli oldukları, Sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi açısından yeterli oldukları, Bazılarının ise fiziksel cezaya yer verdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Oğuz (2009) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymak ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, genel akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri programdan hoşnut olup olmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma tarama modeli niteliğindedir. Veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Pişkin ve Durmuş (2010) yapmış oldukları araştırmada, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Alguları” adlı çalışmada, matematik öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada “Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının matematik öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı; öğrenim görülen üniversite değişkeni bakımından, Kütahya ilindeki üniversite öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının diğer üniversite öğrencilere göre anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Serefoğlu (2005) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymak ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, genel akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri programdan hoşnut olup olmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma tarama modeli niteliğindedir. araştırmada “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ünlü 'nün (2008) yaptığı araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları, cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyi, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumu ve düzenli olarak spor yapma değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmalı ilişkisel Tarama Modelinde gerçekleşen araştırmaya. Araştırmanın verileri, “Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, okul takımlarının derece alması ve düzenli olarak spor yapma durumlarına göre yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşı ve çalıştıkları okul düzeyi ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.12.2.Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Bong (1998) yapmış olduğu çalışmada bireysel farklılıkların akademik öz-yeterlik algısını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, göre erkeklerin kızlara oranla hem matematiksel hem de sözel alanda daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İspanyol kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere göre İspanyolca ve diğer sözel derslerdeki yeterliklerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca yüksek başarı seviyesindeki sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin düşük başarı seviyesindeki öğrencilerden daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Brouwers and Tomic (2000), “The Longitudinal Study Of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy İn Classroom Management” (Sınıf Yönetiminde Öğretmen Tükenmişliği ve Öz Yeterliği Üzerine Boylamsal Bir Çalışma) adlı çalışmalarında, öğretmenlerin tükenmişliği (duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik) ile öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. 243 Ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, Yapısal Eşitlik Modeli analizleri, sınıf yönetiminde öğretmenlerin algılanan öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, öğretmen tükenmişliğinin engellenmesi ve tedavi edilmesi adına, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının dikkate alınarak önlemler geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Erawan (2011) tarafından yapılan, “Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Öz-yeterliklerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Süreç Analizi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, mesleki tutumları, hazırlık programının etkililiği ve uygulama tecrübeleri değişkenleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Tayland’da 26 farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 899 son sınıf öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, aldıkları hazırlık programının etkililiği ve öğretmen adaylarının uygulama tecrübeleri değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ancak, mesleki tutum ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Piowar, Thiel ve Ophardt (2013) yapmış oldukları araştırmada, sınıf yönetiminde hizmet içi orta dereceli okul öğretmenleri için bir eğitim programının etkinliğini değerlendirmişlerdir. 19 öğretmen yeni geliştirilen eğitime(girişim grubu), 18 öğretmen ise kontrol eğitime (kontrol grubu) katılmışlardır. Tüm katılımcılar eğitim sonrasında sınıf yönetimi hakkında daha iyi bilgi bildirmişlerdir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeli (betimsel-survey) niteliğindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi, tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu modelde araştırmaya konu olan durumu değiştirme ve etkileme çabası yoktur (Eroğlu,2006:1). Tarama modelinde geçmişte veya halihazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelidir (Cebeci, 2010:14).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında Diyarbakır ili merkez bağlı ortaokul da görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Diyarbakır il merkezinden random yöntemiyle seçilen 40 ortaokulunda görev yapan 95 bay, 47 bayan olmak üzere toplam 142 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracının uygulandığı okullar ve öğretmen sayıları Ek-1’de verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada konu ile ilgili olduğu düşünülen dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra Diyarbakır il merkezindeki ortaokul da görev yapan matematik öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda ‘Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik (SIYÖY) Ölçeği’ madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan 61 maddelik taslak ölçek, matematik öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine sunulmuştur. Matematik öğretmenlerin taslak ölçek hakkındaki görüş ve düşünceleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görev yapan Eğitim Bilimleri Bölümü’ndeki uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. Buna göre, 61 Maddelik taslak ölçek ön uygulamaya hazır hale gelmiştir. 61 Maddelik taslak ölçek, 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir.

Hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İli *Bismil, Çermik, Çınar, Dicle, Eğil, Ergani, Hazro, Kocaköy, Kulp, Lice ve Silvan* ilçe merkez ve köylerindeki ortaokullarında görev yapan 96 matematik öğretmenine uygulanmıştır. Ön analiz için veri toplama aracının uygulandığı okullar ve öğretmen sayıları Ek-2’de verilmiştir. Ölçeğe ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre, ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı .75 ve Bartlett test değeri ise, 2829.831 olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucu .05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı

çıkıştır. Büyüköztürk'e (2011:126) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60'tan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. O halde verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Faktör analizinde, başlangıçta genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2011:125). Buna göre, yapılan faktör analizinde öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktör önemli faktörler olarak alınmıştır. Analizde önemli faktör sayısı, öz değer ölçütüne göre bir olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2011:125) göre tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterlidir. Tek faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyansa bakıldığında, %30,042 ile yeterli olduğu görülmektedir. Buna göre Ölçek tek faktörlü olup, araştırmacı tarafından 5 alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar, sınıfın fiziksel düzeni, plân – program etkinlikleri, zaman düzeni, davranış düzenlemesi ve sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesidir.

Büyüköztürk'e (2011:124) göre, faktör yük değerinin 0.35 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Dolayısıyla araştırmada faktör yük dengeleri 0.35 ve yukarısı alınmıştır. 61 Maddelik taslak ölçeğin faktör yük değerleri incelendiğinde, 0.35'in altında olan 15 madde olduğu belirlenmiştir. Bu işlemeyen 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 46 maddenin faktör yük değerleri, 0.566 ve 0.902 arasında değişmekte ve bu maddelerin işler durumda olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri EK-3'te verilmiştir.

Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre, SIYÖY Ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ortaokullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlilik algısının belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, '*kişisel bilgiler*', ikinci bölümde ise, '*SIYÖY Ölçeği*' yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek-4'de yer almaktadır.

Veri toplama aracının '*kişisel bilgiler*' bölümünde, matematik öğretmenlerin cinsiyet, meslekteki kıdemleri, sınıf mevcudu ve haftalık ders yüküne ilişkin maddeler yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise, SIYÖY Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte 41 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin dağılımı şöyledir. Sınıfın fiziksel düzeni 10, plân – program etkinlikleri 8, zaman düzeni 7, davranış düzenlemesi 10 ve sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesin de ise 11 madde yer almaktadır.

Ölçekte hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) biçiminde seçeneklere yer verilmiştir. Matematik öğretmenleri bu seçenekler arasında kendileri için en uygun olan birini seçmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan ifadelerin tamamı olumludur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için geliştirilen ölçek uygulanmadan önce, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 24.04.2013 tarihli komisyon kararı ile Diyarbakır ve ilçelerinde uygulanabilmesi için izin yazısı alınmıştır. İzin belgesi EK-5'te verilmiştir.

Matematik öğretmenleri ile önceden irtibat kurularak kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenmiştir. Veri toplama aracı, Diyarbakır ili merkezinde görev yapan matematik öğretmenlerine araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Katılımcılara veri toplama aracını doldurmaları için belli bir süre tanınmıştır. Daha sonra veri toplama aracı, araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. Veri toplama aracının uygulanması ve toplanmasında gönüllü öğretmen ve yöneticilerden de yararlanılmıştır. Buna göre, araştırma kapsamındaki 160 matematik öğretmenine veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarından 18 tanesi samimi doldurulmadığı için geçersiz kabul edilerek değerlendirmeye alınmamış, geriye kalan 142 tanesi ise, geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Matematik öğretmenlerine yönelik SIYÖY Ölçeği'nde yer alan beş alt boyuttaki her bir maddeye ilişkin matematik öğretmenlerini görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından matematik öğretmenlerini görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi; kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü değişkeni bakımından matematik öğretmenlerini görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin "Hiçbir zaman", 1.81-2.60 arasında bulunanların "Nadiren", 2.61-3.40 arasındakilerin "Bazen", 3.41-4.20 arasındakilerin "Çoğu zaman" ve 4.21-5.00 arasında yer alan değerlerin ise, "Her zaman" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde araştırmada elde bulgular ve bu bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1.Sınıfın Fiziksel Düzenine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim matematik öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni ne ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sınıfın Fiziksel Düzenine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
1.Sınıf ortamını fiziksel olarak en uygun şekilde düzenlerim	3,73	0,906
2.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin rahat edebileceği şekilde düzenlerim	3,76	0,852
3.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin motivasyonunu artırıcı şekilde düzenlerim	3,73	0,866
4.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı şekilde düzenlerim	3,82	0,912
5.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencileri görebilecek şekilde düzenlerim	4,05	0,917
6.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencileri kontrol edebilecek şekilde düzenlerim	4,01	0,956
7.Sınıfın fiziksel durumunu öğrenciler ile göz teması kurabilecek şekilde düzenlerim	3,99	0,915
8.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin sınıfta rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenlerim	3,64	1,087
9.Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlerim	3,65	0,984
10.Sınıfın hijyenik (temiz) olmasına dikkat ederim	4,16	0,813

Matematik öğretmenlerinin, sınıfın fiziksel düzeni alt boyutuna ilişkin yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanı 3,64 ile “*Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin sınıfta rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenlerim*” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*çoğu zaman*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Başka bir anlatımla, matematik öğretmenlerinin sınıfın

fiziksel durumunu çoğu zaman öğrencilerin sınıfta rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenledikleri söylenebilir. Karaçalı'ya (2006:153) göre, sınıftaki boş alanlar fonksiyonel şekilde kullanıma imkân sağlayacak şekilde ayarlanmalıdır. Konuya ilişkin Kızıloğlu ve Konyalıoğlu'nun (2002) yapmış oldukları bir araştırma sonucunda, matematik öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (% 54) derse başlamadan önce ders için uygun bir ortam hazırladıkları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Üstün, Nural ve Değer'in (2003:54) yapmış oldukları çalışmada, lisede görev yapan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 63) "*sınıfı öğretme ortamına göre düzenlerim*" ifadesine olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çoksak (2006:115) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin "*Öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre oturma düzenini yeterli bulurum*" ifadesine olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun Kızıloğlu ve Konyalıoğlu (2002) , Üstün, Nural ve Değer (2003:54) ve Çoksak'ın (2006:115) yapmış oldukları çalışmalardan elde ettikleri bulgular desteklediği söylenebilir.

Yine Tablo 1'deki aritmetik ortalama değerlerinden hareketle, en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4,16 ile "*Sınıfın hijyenik (temiz) olmasına dikkat ederim*" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "**çoğu zaman**" düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, matematik öğretmenlerinin sınıfın hijyenik (temiz) olmasına çoğu zaman dikkat ettikleri söylenebilir. Karaçalı (2006:153) sınıfın zeminin, pencerelerin, sıraların, masaların ve duvarların temiz olması, sınıfı çekici bir mekân haline getirdiğini ifade etmektedir. Çoksak (2006:115) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin "*Sınıfın temiz olması için görevli personelden yardım isterim*" ifadesine 3,98 aritmetik ortalama (\bar{X}) ile olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ardic'in (2010:43) yapmış olduğu çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin %45'i sınıfların temizliğini "yeterli" olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Dolayısıyla, sınıfın hijyenik olması sınıf yönetimi açısından önem arz etmektedir. Araştırma Çoksak (2006:115) ve Ardic'in (2010:43) yapmış oldukları çalışmalarda elde ettikleri sonuçları desteklediği söylenebilir.

Araştırmada, matematik öğretmenlerinin sınıf ortamını fiziksel olarak en uygun şekilde düzenlerim ($\bar{X}=3,73$), sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin rahat edebileceği şekilde düzenlerim ($\bar{X}=3,76$), sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin motivasyonunu artırıcı şekilde düzenlerim ($\bar{X}=3,73$), sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı şekilde düzenlerim ($\bar{X}=3,82$), sınıfın fiziksel durumunu öğrencileri görebilecek şekilde düzenlerim ($\bar{X}=4,05$), sınıfın fiziksel durumunu öğrencileri kontrol edebilecek şekilde düzenlerim ($\bar{X}=4,01$), sınıfın fiziksel durumunu öğrenciler ile göz teması kurabilecek şekilde düzenlerim ($\bar{X}=3,99$), sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlerim ($\bar{X}=3,65$) tespit edilmiştir.

Sınıfın fiziksel düzenine ilişkin 10 ifadenin tamamına ait aritmetik ortalamasının (\bar{X}) puanın 3,86 ile "**Çoğu Zaman**" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu ileri sürülebilir.

Küçüköğlü ve Köse (2008:180) yapmış oldukları araştırmada, sınıfın fiziksel durumunun öğrenci başarısını etkilediği yönde bulguya ulaşılmıştır. Helvacı ve Özer'in (2008:12) yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf düzeni boyutuna ilişkin yeterlik algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çoksak (2006:114) ise yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin fiziksel ortam hazırlama konusunda yeterli oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın bu bulgusunun Küçüköğlü ve Köse (2008:180), Helvacı ve Özer (2008:17) ve Çoksak'ın (2006:114) yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri sonuçları desteklediği söylenebilir.

Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	95	3,94	0,553	2,319	0,022
Bayan	47	3,67	0,818		

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. [$t_{(140)}=2,319$, *p<.05]. Başka bir anlatımla, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, bay matematik öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.94$) sınıfın fiziksel düzenine ilişkin yeterlik algılarının, bayan matematik öğretmenlerine ($\bar{X}=3.67$) göre, daha yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	P
1-5 yıl	15	4,12	0,283	Gruplar Arası	3,726	4	0,932	2,196	0,073
6-10 yıl	64	3,81	0,637						
11-15 yıl	38	3,68	0,696	Gruplar İçi	58,108	137	0,424		
16-20 yıl	20	4,01	0,800						
21 ve üzeri	5	4,28	0,563	Toplam	61,834	141			

*p<.05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. [$F_{(4-137)}=2.196$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 11-15 yıl ($\bar{X}=3.68$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.28$) kıdeme sahip matematik öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 1-5 ($\bar{X}=4.12$), 16-20 ($\bar{X}=4.01$) ve 6-10 ($\bar{X}=4.28$) yıl kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir. Aritmetik ortalama değerlerinden hareketle, sınıfın fiziksel düzenine ilişkin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin “*her zaman*”, 1-20 yıl kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin ise, “*çoğu zaman*” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Yani, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip matematik öğretmenlerin, 1-20 yıl kıdeme sahip matematik öğretmenlerine göre, sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının daha yüksek ve olumlu olduğu ifade edilebilir. Bedir (2011:66) yapmış olduğu bir araştırmada, matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine yönelik yeterlilik algılarının kıdem göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, yapılan araştırmada elde edilen bu bulgu, Bedir'in (2011) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulguyu desteklediği söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu açısından değerlendirmesine ait varyans analizi sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenini öz-yeterlik algılarının sınıf mevcut değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Sınıf mevcuttu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	P
21-30 öğrenci	19	4,03	0,595	Gruplar Arası	4,140	3	1,380		
31-40 öğrenci	47	4,03	0,520	Gruplar İçi	57,694	138	0,418		
41-50 öğrenci	60	3,67	0,720	Toplam	61,834	141		3,301	0,022
51 ve üzeri	16	3,79	0,745						

*p<.05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3-138)}=3,301$, *p<.05]. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-

yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 41-50 öğrenci ($\bar{X}=3.67$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-40 öğrenci ($\bar{X}=4.03$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün gruplara ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Haftalık ders yükü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	P
Gruplar									
15-20 saat	43	3,79	0,624	Arası	0,275	2	0,138		
Gruplar									
21-25 saat	70	3,88	0,624	İçi	61,559	139	0,443	0,310	0,734
Toplam									
26-30 saat	29	3,88	0,810		61,834	141			

*p<.05

Tablo 5’teki bulgulara göre, matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-139)}=0.310$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 15–20 saat ($\bar{X}=3.79$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 saat ($\bar{X}=3.88$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün gruplara ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

4.2.Plân – Program Etkinliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim matematik öğretmenlerin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Matematik öğretmenlerin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlilik algılarını ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
11.Dersin hızımı ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre düzenlerim	4,27	0,654

Tablo 6'nın devamı

12.Yıllık planı programın amaçlarına uygun bir şekilde hazırlarım	4,06	0,815
13.Öğrenme planını programda öngörülen kazanımlara uygun bir şekilde hazırlarım.	4,15	0,753
14.Öğrencinin yaşına ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun öğretim araçlarını seçerim	3,96	0,789
15.Planlamada alternatif değerlendirme tekniklerine yer veririm	3,83	0,781
16.Planlamada çağdaş öğrenme (çoklu zeka, buluş yolu vb.) yaklaşımlarına yer veririm	3,62	0,865
17.Planlamada geleceğe dönük kararlara yer veririm	3,82	0,872
18.Öğrencinin yetenek ve öğrenme düzeyine uygun öğretim araçlarını planlamada yer veririm	3,84	0,813

Plân – program etkinlikleri içindeki ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1) en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 3,62 ile “*Planlamada çağdaş öğrenme (çoklu zeka, buluş yoluyla öğrenme vb.) yaklaşımlarına yer veririm*” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*çoğu zaman*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Arsal ve Özen’e (2006:162) göre, öğretmenler farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdırlar. Üstün, Nural ve Değer (2003:53) yapmış oldukları araştırmada, lisede görev yapan öğretmenlerin %60’ı bireysel farklılıklara uygun plan yapma ifadesine olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, Üstün, Nural ve Değer’in (2003:53) yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri bulgunun araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 6’da en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4,27 ile “*Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre düzenlerim*” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “*Her zaman*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Şahin’e (2008:199) göre öğrenme, ancak araştırma arzusu ve doğal merakın uyarılmasıyla mümkündür ve öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur. Türker’in (2008:27) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin % 53,9’u “*öğrencilerin öğrenme stillerine dikkat ederek plan hazırlama*” konusunda olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Helvacı ve Özer’in (2008:12) öğretilerin öz-yeterliliklerine yönelik yapmış oldukları araştırmada “*sınıfta öğrencilerin ilgi düzeyini belirleyip*

konuları bu doğrultuda işleme” ifadesine “*katılıyorum*” düzeyinde olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Helvacı ve Özer (2008:12) ve Türker (2008:27) elde ettikleri sonuçlar, araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Yine Tablo 6’deki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin yıllık planı programın amaçlarına uygun bir şekilde hazırlarım ($\bar{X} = 4,06$), öğrenme planını programda öngörülen kazanımlara uygun bir şekilde hazırlarım ($\bar{X} = 4,15$), öğrencinin yaşına ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun öğretim araçlarını seçerim ($\bar{X} = 3,96$), planlamada alternatif değerlendirme tekniklerine yer veririm ($\bar{X} = 3,83$), planlamada geleceğe dönük kararlara yer veririm ($\bar{X} = 3,82$), öğrencinin yetenek ve öğrenme düzeyine uygun öğretim araçlarını planlamada yer veririm ($\bar{X} = 3,84$) tespit edilmiştir.

Plân – program etkinliklerine ilişkin 8 ifade tamamına ait aritmetik ortalama (\bar{X}) puanın 3,94 ile “*Çoğu zaman*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu ileri sürülebilir. Çoksak (2006:114) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin plân – program etkinliklerin konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Helvacı ve Özer’in (2008:12) öğretilerin öz-yeterliliklerine yönelik yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin “öğretimi planlama” toplam boyutuna ilişkin yeterlik algılarının “*Çoğu Zaman*” düzeyinde ve yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun Helvacı ve Özer (2008:17) ve Çoksak (2006:114) yapmış oldukları araştırmadan elde ettikleri sonucu desteklediği söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	95	3,95	0,539	0.234	0,816
Bayan	47	3,93	0,492		

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin plân-program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının “*cinsiyet*” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmadığı görülmüştür [$t_{(140)}=0.234$ p>0.05]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de bayan matematik öğretmenlerin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının “*Çoğu Zaman*” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir (2011:68) yapmış olduğu bir araştırmada, matematik öğretmenlerinin plan-program etkinliklerine yönelik yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık göstermediği yönünde bulguya ulaşmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2010:150), İlhan (2011:41), Keskin (2011:41) ve Gülünay Sivri (2012:59) de benzer araştırma bulgularına ulaşmışlardır. Araştırmacılar, yapmış oldukları araştırmalarda, plân – program etkinliklerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmamışlardır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
1-5 yıl	15	3,83	0,377	Gruplar Arası	3,732	4	0,933	3.688	0.007
6-10 yıl	64	3,84	0,514						
11-15 yıl	38	3,94	0,579						
16-20 yıl	20	4,26	0,393	Gruplar İçi	34,662	137	0,253		
21 ve üzeri	5	4,35	0,418	Toplam	38,394	141			

*p<.05

Tablo 8’teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(4-137)}=3.688$, $p<.05$]. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanların bakıldığında, en düşük aritmetik ortalama puanının 11-15 yıl ($\bar{X}=3.83$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 ve üzeri ($\bar{X}=4.26$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-25 yıl kıdem gruplarına ilişkin öz-yeterlik algılarının “*Çoğu zaman*” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ise, “*Her zaman*” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir (2011:74) yapmış olduğu araştırmada, matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarında kıdem değişkeni açısından anlamlı fark bulmuş olduğunu ve kıdemli öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Freiberg (2002:57) de, göreve yeni başlayan öğretmenlerin plan program etkinliklerinde, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre program hazırlamada daha çok zaman harcadıklarını ifade etmektedir. Gülünay Sivri (2012:62) ve İlhan (2011:41) da yapmış oldukları araştırmalarda, plan program etkinliklerinde, kıdemi yüksek öğretmenler ile kıdemi düşük olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu bulgu, Gülünay Sivri (2012:62) ve İlhan’ın (2011:41) yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Matematik öğretmenlerinin Plân – Program Etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Sınıf mevcudu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
21-30 öğrenci	19	4,11	0,499	Gruplar Arası	1,392	3	0,464		
31-40 öğrenci	47	3,98	0,524	Gruplar İçi	37,002	138	0,268	1,731	0,164
41-50 öğrenci	60	3,84	0,527	Toplam	38,394	141			
51 ve üzeri	16	4,05	0,481						

*p<.05

Tablo 9’daki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerine ilişkin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-138)}=1.731$, $p>0.05$]. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 41-50 öğrenci ($\bar{X}=3.84$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 öğrenci ($\bar{X}=4.11$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, sınıf mevcudu azatikça öğretmenler plan- program etkinliklerine ilişkin daha yüksek bir öz-yeterlik algısı geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca bütün gruplara ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Küçüköğlü’na (2008:187) göre öğrenci sayılarının belirli bir oranda azaltılması plân – program etkinlikleri için uygun olabilir. Gülünay Sivri’nin (2012:72) bulmuş olduğu bulguda da plân – program etkinlikleri üzerinde sınıf mevcudunun istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulgu, Gülünay Sivri’nin (2012:62) yapmış olduğu araştırmayı desteklemektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerini öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Haftalık ders yükü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
15-20 saat	43	3,93	0,519	Gruplar Arası	0,027	2	0,014		
21-25 saat	70	3,94	0,519	Gruplar İçi	38,367	139	0,276	0,049	0,952
26-30 saat	29	3,97	0,549	Toplam	38,394	141			

*p<.05

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit edilmiştir [$F_{(2-139)}=0.049$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 15-20 saat ($\bar{X}=3.93$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 26-30 saat ($\bar{X}=3.97$) ders yüküne sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yani, ders yükü fazla olan öğretmenlerin ders yükü aza olan öğretmenlere göre, öz-yeterlik algısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.Zaman Düzenine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim matematik öğretmenlerin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlilik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Matematik öğretmenlerin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlilik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
19.Ders süresini etkili kullanım.	4,27	0,570
20.Programda öngörülen etkinleri ayrıntılı bir şekilde zamana göre planlarım.	3,82	0,828
21.Ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli yönetirim.	4,10	0,708
22.Öğrencilere yardım ederken zamanı etkin kullanım.	4,04	0,693

Tablo 11'in devamı

23.Zaman yönetiminde kişisel ve mesleki zamanlarımı ayırt ederim.	4,16	0,731
24.Mesleki zamanımı etkin şekilde yönetirim.	4,46	3,408
25.Öğrencilerin bir aktiviteden diğerine geçiş için harcadıkları zamanı iyi ayarlarım.	3,91	0,752

Zaman düzeni alt boyutunda yer alan ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 3,82 ile “*programda öngörülen etkinleri ayrıntılı bir şekilde zamana göre planlarım*” ifadesi olduğu görülmektedir. Çubuk (2008:134) göre, dersten önce etkinliklerin düzenlemesi zamanı iyi kullanmasında, öğrencinin derse katılımını sağlamasında etkili olacaktır. Özkılıç ve Korkmaz'ın (2004:287) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin % 90'nın plânlarda etkinlikler için öngörülen süreye uydukları yönünde bulguya ulaşmışlardır. Özkılıç ve Korkmaz'ın (2004:287) yapmış oldukları araştırma sonucunda, benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Yine tablo 11'deki bulgular incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının ise, 4,46 ile “*Mesleki zamanımı etkin şekilde yönetirim*” ifadesi olduğu görülmektedir. Quellmalz and Hoskyn (1997:128) göre, öğretmenler mesleki zamanlarını ilk üç yıl kıdemli öğretmenler ve yöneticiler ile diyalog kurarak iyi bir şekilde planlaması gerekir. Piwowar, Thiel ve Ophardt (2013:5) göre öğretmenler ders sırasında; ayrılan zaman, öğretim zamanı, meşgul zaman ve akademik öğrenme zamanı verimli kullanır. Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005:218) göre, öğretmen zamanı etkili kullanılmalı, derslere zamanında başlamalı ve zamanında bitirmelidir. Üstün, Nural ve Değer'in (2003:56) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin %84 dersi zamanında dersin amaçlarına uygun bir şekilde zamanı verimli kullanarak eğitim ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Üstün, Nural ve Değer'in (2003:56) yapmış oldukları araştırma sonucunda elde ettiği bulgunun araştırmada elde edilen bulgular destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada, matematik öğretmenlerinin ders süresini etkili kullanım ($\bar{X}=4,27$), ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli yönetim ($\bar{X}=4,10$), öğrencilere yardım ederken zamanı etkin kullanım ($\bar{X}=4,04$), zaman yönetiminde kişisel ve mesleki zamanlarımı ayırt ederim ($\bar{X}=4,16$), öğrencilerin bir aktiviteden diğerine geçiş için harcadıkları zamanı iyi ayarlarım ($\bar{X}=3,91$) tespit edilmiştir.

Zaman düzenine ilişkin 7 ifadenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 4,11 ile “*Çoğu Zaman*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, matematik öğretmenlerinin zaman düzeni ilişkin

öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu ileri sürülebilir. Karakoç 'un (1998) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin zaman yönetiminde yeterli olduklarını tespit etmiştir. Kocabaş ve Erdem'in (2003:200) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin zaman yönetimi tutum ve davranışlarından aldıkları aritmetik ortalama (\bar{X}) puan 3,76 olarak bulunmuş ve öğretmenlerin zaman yönetimi davranışları açısından olumlu durumda oldukları tespit edilmiştir. Karakoç 'un (1998) ve Kocabaş ve Erdem'in (2003:200) yapmış oldukları araştırma sonucunda elde ettikleri bulguyu, bu çalışmadan elde edilen bulgu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları.

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	95	4,11	0,490	-0.072	0,943
Bayan	47	4,12	0,956		

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, matematik öğretmenlik zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur [$t_{(140)}=0.072$, $p>0.05$]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de bayan matematik öğretmenlerini zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir (2011:66) yapmış olduğu araştırmada, matematik öğretmenlerin zaman düzenine yönelik yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Girmen (2008), Korkut ve Babaoğlu (2010:150), İlhan (2011:42) ve Gülünay Sivri (2012:59) de yapmış oldukları araştırmalarda, bay ve bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlik algılarının zaman yönetimi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. . Çubukçu ve Girmen (2008) , Korkut ve Babaoğlu (2010:150), İlhan (2011:42) ve Gülünay Sivri (2012:59) yapmış oldukları araştırma sonucunda elde ettikleri bulgular, bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13. İlköğretim matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
1-5 yıl	15	4,12	0,435	Gruplar Arası	1,944	4	0,486	1,062	0,378
6-10 yıl	64	4,01	0,858						
11-15 yıl	38	4,15	0,500	Gruplar İçi	62,695	137	0,458		
16-20 yıl	20	4,21	0,416						
21 ve üzeri	5	4,57	0,535	Toplam	64,639	141			

*p<.05

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(4, 137)}=1.062$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 6-10 yıl ($\bar{X}=4.01$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 ve üzeri ($\bar{X}=4.57$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-15 yıl kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman”, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise, “Her zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir (2011:66) yapmış olduğu bir araştırmada, matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin yeterlilik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Girmen (2008) ve Gülünay Sivri'nin (2012:62) de yapmış oldukları araştırmalarda, kıdem değişkeninin öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çubukçu ve Girmen (2008) ve Gülünay Sivri'nin (2012:62) yapmış oldukları araştırma sonucundan elde ettikleri bu bulgular, bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14. Matematik öğretmenlerinin zaman düzenini öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Sınıf mevcuttu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p	
21-30 öğrenci	19	4,21	0,445	Gruplar Arası	0,798	3	0,266	0,575	0,633	
31-40 öğrenci	47	4,14	0,498							
41-50 öğrenci	60	4,03	0,868	Toplam	64,639	141				

51 ve üzeri 16 4,21 0,542

*p<.05

Tablo 14'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-138)}=0.575$, $p>0.05$]. Matematik öğretmenlerinin zaman düzeni ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 41-50 öğrenci ($\bar{X}=4.03$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 öğrenci ($\bar{X}=4.21$) ve 51 ve üzeri ($\bar{X}=4.21$) öğrenci gruplarına sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 31-50 arası öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının “*Çoğu zaman*”, 21-30 arası öğrenci ile 51 ve üzeri öğretmenlerin ise, “*Her zaman*” düzeyinde yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15. Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Haftalık ders yükü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
15-20 saat	43	4,06	0,470	Gruplar Arası	0,162	2	0,081		
21-25 saat	70	4,14	0,844	Gruplar İçi	64,477	139	0,464	0,175	0,840
26-30 saat	29	4,10	0,464	Toplam	64,639	141			

*p<.05

Tablo 15'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-139)}=0.175$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 15-20 saat ($\bar{X}=4.06$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-25 saat ($\bar{X}=4.14$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün haftalık ders yükü gruplarında ilişkin öğretmenlerin zaman düzenine ilişkin yeterlik algılarının “*Çoğu zaman*” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

4.4.Davranış Düzenlemesine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim matematik öğretmenlerin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
26.İstenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilirim.	4,08	0,719
27.Sınıfta istenmeyen davranışları kontrol altında tutabilirim.	4,09	0,673
28.Sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmak için stratejiler (göz kontağı kurma, dokunma, fiziksel yakınlık vb.) geliştiririm	4,30	0,682
29.İstenmeyen davranışlara anında müdahale ederim	4,30	0,692
30.İstenmeyen davranışları önlemede meslektaşlarımla işbirliği yaparım	3,99	0,842
31.Öğrencilerin kendilerine olan güven ve inançlarını yükselterek onların sorumluluk almaları sağlarım	4,14	0,669
32.Pedagojik yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri tespit ederim	3,82	0,888
33.Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluştururum	4,14	0,759
34.Olumsuz davranışları engellemek için, önleyici yaklaşımlar uygularım	4,17	0,684
35.Sınıfta korku kültürüne yer vermem	3,99	0,926

Davranış düzenlemesi alt boyutunda yer alan ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 3,82 ile “Pedagojik yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri tespit ederim” ifadesi olduğu belirlenmiştir. Akar (2010:800), öğretmenlerin öğrencilerinin sadece olumsuz yönlerini söyleyerek istenmeyen davranışları önlemeye çalışmadıkları, kendilerinin çözemedikleri sorunlarda, rehberlik servisine başvurduklarını belirtmektedir. Güleç, Sezer ve Karaman (2009:67) yapmış oldukları araştırmada, branş öğretmen adaylarının % 75’i öğrencilerin ihtiyaçlarını “her zaman” dikkate aldıklarını belirlemiştir. Nazlı’nın (2008:17) yapmış olduğu araştırmada ise, problemlili öğrencilerle ilgilenme ifadesine öğretmenlerin % 91’i olumlu cevap verdiği görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun Güleç, Sezer ve

Karaman (2009:67) ve Nazlı'nın (2008:17) yapmış olduğu araştırmalarda elde ettikleri bulguları desteklediği söylenebilir.

Tablo 16'da en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının ise, 4,30 ile “*Sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmak için stratejiler (göz kontağı kurma, dokunma, fiziksel yakınlık vb.) geliştirim.*” ile “*İstenmeyen davranışlara anında müdahale ederim*” ifadelerinde olduğu görülmektedir. Güleç ve Alkış'ın (2004:256) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin göz kontağı kurmayı “*Her zaman*” kullandıklarını stratejiler arasında; yer aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmının bu bulgusu, Güleç ve Alkış'ın (2004:256) yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri bulguları desteklediği söylenebilir.

Yine Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilirim ($\bar{X}=4,08$), sınıfta istenmeyen davranışları kontrol altında tutabilirim ($\bar{X}=4,09$), istenmeyen davranışları önlemede meslektaşlarımla işbirliği yaparım ($\bar{X}=3,99$), öğrencilerin kendilerine olan güven ve inançlarını yükselterek onların sorumluluk almaları sağlarım ($\bar{X}=4,14$), öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluştururum ($\bar{X}=4,14$), olumsuz davranışları engellemek için, önleyici yaklaşımlar uygularım ($\bar{X}=4,17$), sınıfta korku kültürüne yer vermem ($\bar{X}=3,99$) tespit edilmiştir.

Davranış Düzenlemesi ilişkin 10 ifadenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 4,10 ile “*Çoğu Zaman*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu ileri sürülebilir. Helvacı ve Özer'in (2008:12) öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin “disiplin sağlama” toplam boyutuna ilişkin yeterlik algılarının “*Çoğu Zaman*” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmının bu bulgusu Helvacı ve Özer'in (2008:17) yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri bulguları desteklediği söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	95	4,16	0,489	2.102	0,037

Bayan	47	3,98	0,514
--------------	----	------	-------

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, matematik öğretmenlik davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(140)}=2.102$ p<.05]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de bayan matematik öğretmenlerini davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, matematik öğretmenlerinin cinsiyetleri dikkate alındığında, bay öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, davranış düzenlemesine ilişkin yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
1-5 yıl	15	3,88	0,298	Gruplar Arası	4,664	4	1,166	5,137	0,001
6-10 yıl	64	3,98	0,523						
11-15 yıl	38	4,20	0,465	Gruplar İçi	31,096	137	0,227	5,137	0,001
16-20 yıl	20	4,30	0,467						
21 ve üzeri	5	4,72	0,342	Toplam	35,760	141			

*p<.05

Tablo 18’teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(4-137)}=5.137$, p< .05]. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 yıl ($\bar{X}=3.88$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.72$) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Buna göre, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman” , 11-21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise, “ Her zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir’in (2011:74) yapmış olduğu bir araştırmada, matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algıların kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuş, kıdemli öğretmenler kendilerini daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Girmen (2008.135) ve Gülünay Sivri’nin (2012:62)

yapmış oldukları araştırmalarda, kıdem değişkeni açısından retmenlerin davranış dzenlemesine ilişkin yeterlik algılarının farklılık gsterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Tmkaya'nın (2005:557) yapmış olduğu araştırma bulgusunda çalışma yılı arttıkça katı disiplin anlayışına sahip olan retmenlerin oranı azalmakta, demokratik disiplin anlayışına sahip retmenlerin oranı ise artmaktadır. Dolaysıyla davranış dzenlenmesi açısında kıdemli üretmenler daha yeterlik oldukları söylenebilir. Tmkaya'nın (2005:557) , ubuku ve Girmen (2008.135) , İlhan (2011:41) ve Gülünay Sivri'nin (2012:62) elde ettikleri bulgular araştırmada elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlkretim matematik retmenlerinin davranış dzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 19'de görülmektedir.

Tablo 19. Matematik retmenlerinin davranış dzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Sınıf mevcudu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
21-30 Öğrenci	19	4,26	0,388	Gruplar Arası	1,998	3	0,666	2,722	0,047
31-40 Öğrenci	47	4,19	0,475						
41-50 Öğrenci	60	3,97	0,549	Toplam	35,760	141			
51 ve üzeri	16	4,16	0,438						

*p<.05

Tablo 19'teki bulgular incelendiğinde, matematik retmenlerinin davranış dzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [F₍₃₋₁₃₈₎=2.722, p<0.05]. Matematik retmenlerinin davranış dzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 41-50 ğrenci (\bar{X} =3.97), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ğrenci (\bar{X} =4.26) gruplarındaki retmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 31-51 ve üzeri gruplara ilişkin öz-yeterlik algılarının "oğu zaman", 21-30 ğrenci gruplarında ise, "Her Zaman" düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Bu bulgudan hareketle, matematik üretmenleri sınıf mevcudu azatlıka davranış dzenlenmesi konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

İlkretim matematik retmenlerinin davranış dzenlemesine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlilik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Haftalık ders yükü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
15-20 saat	43	4,13	0,498	Gruplar Arası	0,641	2	0,320		
21-25 saat	70	4,04	0,523	Gruplar İçi	35,119	139	0,253	1,268	0,285
26-30 saat	29	4,21	0,457	Toplam	35,760	141			

*p<.05

Tablo 4.20'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlilik algılarının haftalık ders yükü değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-139)}=1.268$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlilik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 21-25 saat ($\bar{X}=4.04$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 26-30 saat ($\bar{X}=4.21$) ders yüküne sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 15-25 saat ders yüküne sahip öğretmenleri davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlilik algılarının “*Çoğu zaman*”, 26-30 saat grubunda ilişkin öz-yeterlilik algılarının “*Her zaman*” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin davranış düzenlemesine ilişkin öz-yeterlilik algılarının haftalık ders yükü değişkeni bakımından kendilerini her düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

4.5.Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim matematik öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlilik algılarını ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Matematik öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlilik algılarını ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
36.Öğrencilerime değer veririm.	4,73	0,504
37.Sınıf içi davranışlarımı güvenilir ve sorumluluk üstlenici biçimde uygularım.	4,44	0,613
38.Sınıf kurallarının geliştirilmesinde, sınıfın tamamını tartışmaya katarım.	4,11	0,817
39.Sınıf kurallarını amaçlara dönük olarak oluştururum.	4,24	0,662

Tablo 21'in devamı

40.Öğrencilerin kişilik haklarına saygı duyarım	4,49	0,692
41.Öğrencilerin görüş ve düşüncelerini önemserim	4,51	0,638
42.Öğrencilerin düşüncelerine önem veririm.	4,54	0,659
43.Öğrencileri anlamaya çalışırım.	4,51	0,580
44.Sınıf içinde öğrencilerin etkinlikler esnasında etkileşimlerini sağlarım.	4,22	0,675
45.Öğrenci özerkliğini desteklerim.	4,25	0,818
46.Öğrencilerin hukukuna dikkat ederim.	4,46	0,670

Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi alt boyutunda yer alan ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4,11 ile “*Sınıf kurallarının geliştirilmesinde, sınıfın tamamını tartışmaya katarım*” ifadesi olduğu, matematik öğretmenleri demokratik sınıf anlayışına önem verdikleri söylenebilir. Durmuş ve Demirtaş’ın (2009:127) araştırma bulgularında, genel lise öğretmenleri sınıfla ilgili alınacak kararlara öğrencilerini de katarım ifadesine olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Helvacı ve Özer’in (2008:12) öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik yaptıkları çalışmada, “*Sınıf kurallarını dönem başında öğrencilerle birlikte oluşturma*” ifadesine “*Her zaman*” düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özyay Köse (2010:23) öğretmen adaylarına yönelik sınıf yönetimine yönelik görüşleri çalışmasında sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin fikirlerini alırım ifadesine $\bar{X}=4,05$ aritmetik ortalama ile cevap verdikleri görülmüştür. Ünlü, Sünbül ve Aydoğdu’nun (2009:204) Beden Eğitimi öğretmenlerine yönelik çalışmasında sınıf düzenine ilişkin kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim ifadesine $\bar{X}=3,79$ aritmetik ortalama ile cevap verdikleri görülmüştür. Bu da Durmuş ve Demirtaş’ın (2009:127), Helvacı ve Özer’in (2008:12), Özyay Köse (2010:23) ve Ünlü, Sünbül ve Aydoğdu’nun (2009:204) bulmuş oldukları bulgular ile elde edilen bulgu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 21’de en yüksek aritmetik ortalama puanının ise $\bar{X}=4,73$ ile “*Öğrencilerime değer veririm*” ifadesi olduğu görülmektedir. Prabhu (1987:58) göre öğrenme öğrencisini değer verme konusunda yeterli ise yeterlilik amaçları ve kriterleri varlığını sadece anlama kanıt yapmak için yardımcı değil, ama mümkün anlamları aralığını sınırlayan ve deneme yanılma mümkün yaparak, anlama sürecine yardımcı olarak hareket ederler. Durmuş ve Demirtaş’ın (2009:127) yapmış olduğu

araştırma bulgusunda genel lise öğretmenlerini öğrencilerine birey olarak değer veririm ifadesine \bar{X} =4.70 aritmetik ortalama puan ile **“Her Zaman”** (%71) düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu çerçevede Durmuş ve Demirtaş’ın (2009 :127) çalışması sonucunda elde ettikleri bulgu bu çalışmadan elde edilen bulgu tarafından destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada, matematik öğretmenlerinin, sınıf içi davranışlarını güvenilir ve sorumluluk üstlenici biçimde uyguladığını (\bar{X} =4,44), sınıf kurallarını amaçlara dönük olarak oluşturduğunu (\bar{X} =4,24), öğrencilerin kişilik haklarına saygı duyarım (\bar{X} =4,49), öğrencilerin görüş ve düşüncelerini önemserim (\bar{X} =4,51), öğrencilerin düşüncelerine önem veririm (\bar{X} =4,54), öğrencileri anlamaya çalışırım (\bar{X} =4,51), sınıf içinde öğrencilerin etkinlikler esnasında etkileşimlerini sağladığımı (\bar{X} =4,22), öğrenci özerkliğini desteklerim (\bar{X} =4,25), öğrencilerin hukukuna dikkat ederim (\bar{X} =4,46) tespit edilmiştir.

Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ilişkin 11 ifadenin tamamına ait aritmetik ortalama puanın 4,40 ile **“Her Zaman”** düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, matematik öğretmenlerinin Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi ilişkin öz-yeterlik algılarının diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde ve olumlu olduğu ileri sürülebilir. Fuson, Kalchman ve Bransford (2005:228) göre matematik öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimi iyi olması öğrencileri anlamasına ve matematiksel düşünmeye yardımcı olabilir. Karakoç’un (1998) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, öğrencileri tanıma ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmada yeterli oldukları tespit etmiştir. Yeşil’in (2006:65) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerini sınıf yönetimi iletişim becerilerinde yeterli olduklarını bulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun Karakoç’un (1998) ve Yeşil’in (2006:65) yapmış oldukları çalışmada elde ettiği sonucu desteklediği söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	95	4,43	0,446	0.765	0,445
Bayan	47	4,37	0,514		

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde, matematik öğretmenlik sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının **“cinsiyet”** değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma

bulunmamıştır [$t_{(140)}=0.765$, $p>.05$]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de bayan matematik öğretmenlerini sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesini öz-yeterlik algılarının “*Her Zaman*” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir (2011:66) araştırmasında, matematik öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine yönelik yeterlilik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Girmen (2008:135) yapmış oldukları çalışmada bay ve bayan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri alt boyutunda sınıfta iletişim açısından farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Korkut ve Babaoğlu (2010:150) yapmış oldukları çalışmada Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesini, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmamışlardır. Bu çerçevede de Bedir (2011:66) , Çubukçu ve Girmen (2008:135) ve Korkut ve Babaoğlu (2010:150) yapmış oldukları araştırma sonucunda elde ettikleri bulguyu bu çalışmada elde edilen bulgu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni varyans analizi sonuçları Tablo 23’de görülmektedir.

Tablo 23. Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
1-5 yıl	15	4,35	0,297	Gruplar Arası	1,257	4	0,314	1,447	0,222
6-10 yıl	64	4,36	0,498						
11-15 yıl	38	4,40	0,496	Gruplar İçi	29,763	137	0,217		
16-20 yıl	20	4,56	0,417						
21 ve üzeri	5	4,75	0,354	Toplam	31,021	141			

* $p<.05$

Tablo 23’teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşma belirlenmiştir [$F_{(4-137)}=1.447$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesini ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 yıl ($\bar{x}=4.35$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 ve üzeri ($\bar{x}=4.75$) kıdemli öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. 1-21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerde “*Her zaman*” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bedir (2011:68) yapmış olduğu bir araştırmasında, matematik öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine yönelik yeterlilik algılarının kıdeme göre

anlamli farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. ubuku ve Girmen (2008.135); Keskin (2011:42) yapmış oldukları çalışmada kıdem değişkeni açısından rretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesini farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun Bedir (2011:68), ubuku ve Girmen (2008.135) ve Keskin (2011:42) yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri bulguyu bu araştırmada elde edilen bulgu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlkretim matematik rretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24. Matematik rretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Sınıf mevcudu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
21-30 Öğrenci	19	4,40	0,365	Gruplar Arası	0,360	3	0,120		
31-40 Öğrenci	47	4,47	0,386	Gruplar İçi	30,661	138	0,222		
41-50 Öğrenci	60	4,36	0,547					0,540	0,656
51 ve zeri	16	4,43	0,499	Toplam	31,021	141			

*p<.05

Tablo 4.24’teki bulgular incelendiğinde, matematik rretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-138)}=0.540$, $p>.05$]. Matematik rretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en dşuk aritmetik ortalama puanının 41-50 ğrenci ($\bar{X}=4.36$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ğrenci ($\bar{X}=4.47$) gruplarındaki rretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 21-51 ve üzeri ğrenci gruplarındaki rretmenlere ilişkin öz-yeterlik algılarının “*Her Zaman*” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Gülünay Sivri’nin (2012:72) yapmış olduğu bir araştırma bulgusunda, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun Gülünay Sivri’nin (2012:72) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulguyu desteklediği söylenebilir.

İlkretim matematik rretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25. Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Haftalık ders yükü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
15-20 saat	43	4,37	0,463	Gruplar Arası	0,217	2	0,108		
21-25 saat	70	4,45	0,453	Gruplar İçi	30,804	139	0,222	0,490	0,614
26-30 saat	29	4,37	0,523	Toplam	31,021	141			

*p<.05

Tablo 4.25'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-139)}=0.490$, $p>.05$]. Matematik öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesini ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 21-25 saat ve 26-30 saat ($\bar{X}=4.37$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-25 saat ($\bar{X}=4.45$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 15-30 saat gruplarına ilişkin öz-yeterlik algılarının "Her zaman" düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Matematik öğretmenlerini sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesini, haftalık ders yükü değişkeni bakımından kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

4.6. SİYÖY Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

İlköğretim matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 26'de yer almaktadır.

Tablo 26. Matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	95	4,13	0,384		
Bayan	47	4,02	0,453	1.608	0,110

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, matematik öğretmenlerin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır [$t_{(140)}=1.608$, $p>.05$]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de bayan matematik öğretmenlerini genele ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. Azar (2010:244), Çubukçu ve Girmen (2008:135) , Özay Köse (2010:24), Zengin Bağcı (2010:73),Çelik (2011:60), İlhan (2011:41), Doğan Burç’un (2006:120) ve Nur (2012:81) yapmış oldukları çalışmada bay ve bayan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri açısından farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bulgulara ulaşan Bedir (2011:66) araştırmasında, matematik öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Araştırmacıların bulmuş oldukları bulguyu bu çalışmada elde edilen bulgu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 27’de görülmektedir.

Tablo 27. Matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından varyans analizi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
1-5 yıl	15	4,07	0,191	Gruplar Arası	2,091	4	0,523	3,308	0,013
6-10 yıl	64	4,02	0,424						
11-15 yıl	38	4,08	0,422	Gruplar İçi	21,648	137	0,158	3,308	0,013
16-20 yıl	20	4,28	0,388						
21 ve üzeri	5	4,54	0,318	Toplam	23,738	141			

* $p<.05$

Tablo 27’teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşma belirlenmiştir [$F_{(4-137)}=3.308$, $p<0.05$]. Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 6-10 yıl ($\bar{X}=4.02$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21 ve üzeri ($\bar{X}=4.54$) kıdemli öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-15 yıl kıdem gruplarına ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu zaman” ,16-21 ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerde “ Her zaman” düzeyinde olduğu söylenebilir. Çelik (2011:60) ve Say’ın (2005:78) yaptığı çalışmada yaşla birlikte genel olarak tecrübenin artması olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çelik (2011:60) ve Say’ın (2005:78) yapmış oldukları çalışmada buldukları bulguyu bu çalışmada elde edilen bulgu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. Matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu açısından varyans analizi sonuçları

Sınıf mevcudu	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	p
21-30 öğrenci	19	4,21	0,317	Gruplar Arası	1,352	3	0,451	2,779	0,044
31-40 öğrenci	47	4,18	0,365	Gruplar İçi	22,386	138	0,162		
41-50 öğrenci	60	3,98	0,439	Toplam	23,738	141			
51 ve üzeri	16	4,13	0,455						

*p<.05

Tablo 28'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(3-138)}=2.779$, $p<0.05$]. Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 41-50 öğrenci ($\bar{X}=3.98$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 öğrenci ($\bar{X}=4.21$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 31-51 ve üzeri öğrenci gruplarına ilişkin öz-yeterlik algılarının “Çoğu Zaman”, 21-30 öğrenci grup 'unda “Her Zaman” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir. Yalçinkaya ve Tonbul'un (2002:100) yapmış olduğu araştırmada, sınıf mevcudu 25-30 ($\bar{X}=3.40$) ve 30-35 ($\bar{X}=3.21$) arasında bulunan öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeyleri ile sınıf mevcutları 35 ve üzerinde bulunan öğretmenlerin algı düzeylerine göre önemli farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun Yalçinkaya ve Tombul'un (2002:100) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonucu desteklediği söylenebilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 29'de görülmektedir.

Tablo 29. Matematik öğretmenlerinin SİYÖY Ölçeğine ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni açısından varyans analizi sonuçları.

Haftalık ders yükü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort	F	P
15-20 saat	43	4,07	0,424	Gruplar Arası	0,045	2	0,023	0,133	0,876
21-25 saat	70	4,10	0,411	Gruplar	23,693	139	0,170		

İçi

26-30 saat	29	4,12	0,402	Toplam	23,738	141
-------------------	----	------	-------	---------------	--------	-----

*p<.05

Tablo 29'teki bulgular incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarının haftalık ders yükü değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-139)}=0.133$, $p>0.05$]. Matematik öğretmenlerinin genele ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının 21-25 saat ($\bar{X}=4.07$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 26-30 saat ($\bar{X}=4.12$) gruplarındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca 15-30 saat gruplarına ilişkin öz-yeterlik algılarının “*Çoğu Zaman*” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile ortaokul da görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi (sınıfın fiziksel düzeni, plân – program, zaman düzenlemesi, davranış düzenlemesi ve sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi) öz-yeterliklerine ilişkin algıları tespit edilmiş, bu algıların cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1. Sonuçlar

1. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel durumunu tüm öğrencilerin sınıfta rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerinin sınıfın fiziksel durumunu tüm öğrencilerin sınıfta rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenlemeleri, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını ve derste motivasyonlarına olumlu yönde katkı sağlamıştır.
2. Matematik öğretmenlerinin sınıfın hijyenik (temiz) olmasına dikkat ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfın hijyenik olmasına dikkat etmeleri (öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sosyal bir model oluşturarak), öğrencilerin temizliğe ve daha hijyen olmaya teşvik etmektedir.
3. Sınıf mevcutları, öğretmenin, öğrencileri tanımada, tüm öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması ve olumlu bir sınıf ortamı yaratmasında önemli bir etkidir. Araştırmada, çok kalabalık olmayan sınıf ortamlarında öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yoğunlaştığı ve bu durum olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencinin derse etkin katılımını sağlamıştır.
4. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenine ilişkin algılarının yüksek olması, sınıfın fiziksel koşullarının öğrencilerin sınıfta rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmesi ve derse daha aktif katılım sağlamalarında rol oynadığı görülmüştür.
5. Bay öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni konusunda bayan öğretmenlerden daha yüksek bir yeterlik algısı geliştirdiklerine ulaşılmıştır. Bay öğretmenler sınıf yönetiminde genel olarak kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.
6. 21 Yıl ve üzeri kıdeme sahip matematik öğretmenlerin, 1-20 yıl kıdeme sahip matematik öğretmenlerine göre, sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının daha yüksek ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. 21-40 Arası sınıf mevcuduna sahip matematik öğretmenlerinin, sınıfın fiziksel düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının daha yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.
8. Araştırmada, matematik öğretmenleri planlama aşamasında çağdaş öğrenme (çoklu zeka, buluş yolu vb.) yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin çağdaş

öğrenme yaklaşımlarına yer vermeleri öğrencilerdeki bireysel farklılıkları önemsediklerini ortaya koymuştur.

9. Matematik öğretmenleri dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre düzenledikleri görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin dersin hızını ve seyrini öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre dikkate almaları, öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinin (öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklarla) merkezine alınmalarını ve derste çağdaş öğrenme yaklaşımlarının tercih edilmesini sağlamıştır.
10. Matematik öğretmenlerinin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir.. Öğretmenlerin plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olması eğitim ve öğretim süreci içerisinde matematik ders konularının zamanında ve etkin bir şekilde aktarılmasını sağlamıştır.
11. Plân – program etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının, 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde “*her zaman*” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. Matematik öğretmenleri programda öngörülen etkinleri ayrıntılı bir şekilde zamana göre planlama yapmışlardır. Öğretmenlerin programda etkinlikleri belirli bir zaman diliminde ayrıntılı olarak işlemeleri, öğrencilerin konuyu algılamalarını kolaylaştırdığı saptanmıştır.
13. Matematik öğretmenleri mesleki zamanlarını ve bireysel zamanlarını ayırt ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri için ayırdıkları zamanı bireysel zamanlarından ayırt ederek mesleki yeterlikteki başarı ve deneyimlerini arttırdığına ulaşılmıştır.
14. Matematik öğretmenlerinin zaman düzenine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.. Öğretmenlerin zaman düzenine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olması, ders konularının yeterli zamanda işlenmesi ve etkinliklere yeterli zamanın ayrılmasını sağlayarak öğrencilerin konuyu kavramalarında olumlu yönde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
15. Bay ve bayan matematik öğretmenlerini sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlik algılarının zaman yönetimi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
16. Matematik öğretmenlerinin pedagojik yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri tespit etme konusunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.
17. Matematik öğretmenleri istenmeyen davranışlara anında müdahale etikleri belirlenmiştir. Matematik öğretmenleri istenmeyen davranışlar konusunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.
18. Bay öğretmenlerin davranış düzenlemesi konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir.
19. Davranış düzenlenmesi açısından kıdemli (21 yıl ve üzeri) öğretmenlerin daha yeterlik oldukları saptanmıştır.
20. Matematik öğretmenleri, davranış düzenlemesi konusunda sınıf mevcudu azaldıkça kendilerini daha yeterli görmekteyizler.

21. Matematik öğretmenleri sınıf kurallarını dönem başında öğrencilerle birlikte oluşturma konusunda kendilerini yeterli görmüşler. Matematik öğretmenleri demokratik sınıf ortamını benimsedikleri saptanmıştır.
22. Matematik öğretmenleri öğrencilerine değer verme konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5.2.Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Etkili bir matematik öğretimi için sınıflardaki öğrenci sayısı 21-30 arasında olmalıdır. Sınıf mevcutlarının azaltılması konusunda MEB gerekli çalışmaları yapmalıdır.
2. Matematik dersi için matematik derslikleri kurulmalı, sınıfı ortamı araç-gereç donanımı bakımından geliştirilmeli; bilgi iletişim teknolojileri sınıflarda etkin bir şekilde kullanılmalı, öğrencilerin aktif bir şekilde bu teknolojilerden yararlanmaları sağlanmalıdır.
3. Matematik öğretiminde öğrenci merkezli oturma düzenleri tercih edilmelidir.
4. Sınıf temizliği konusunda okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler daha duyarlı davranmalıdır. Bu konuda okul gazetesi çıkarılabilir.
5. Göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerine plan ve program etkinlikleri konusunda eğitim verilmelidir.
6. Matematik öğretmenleri planlamada çağdaş öğrenme yaklaşımlarına yer vermelidirler.
7. Matematik öğretmenleri öğrencilerine karşı demokratik tavır ve tutum sergilemelidir.
8. Matematik öğretmenleri dersi planlamada zaman yönetimine önem vermelidirler.
9. Davranış düzenlemesi konusunda bayan öğretmenlerin öz yeterlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir.
10. Öğrencilerin dikkatini dağıtan sınıftaki nesnelere (resim, fotoğraf, levha, pano, bilgisayar, vb.) etkili bir şekilde düzenlenmelidir.
11. Öğretmenler sınıf kurallarını etkili bir şekilde uygulama konusunda öğrencilerine model olmalıdır.
12. Matematik öğretmenlerine sınıfın fiziksel düzeni, plan-program.....konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Matematik öğretmenlerinin ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlik algılarını saptamaya yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik algıları ile öğrencilerin matematik dersindeki başarısı arasındaki ilişki incelenebilir.

EKLER

Ek-1. Asıl Anketin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayısı

İLÇE	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1-Bağlar	700.Yıl Ortaokulu	7
2-Bağlar	Fatih Ortaokulu	2
3-Bağlar	Gömmetaş Ortaokulu	1
4-Bağlar	Hürriyet Ortaokulu	3
5-Bağlar	Hüseyin Uluğ Ortaokulu	3
6-Bağlar	Kazım Karabekir Ortaokulu	5
7-Bağlar	Milli Eğitim Vakfı İmam Hatip Ortaokulu	2
8-Bağlar	Nüket ve Coşkun Akyol Ortaokulu	3
9-Bağlar	Övündüler Tokaçlı Mezrası Ortaokulu	1
10-Bağlar	Vali Ünal Erkan Ortaokulu	7
11-Bağlar	Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu	5
12-Kayapınar	Diclekent Ortaokulu	2
13-Kayapınar	Göleçoba Aşikan Ortaokulu	1
14-Kayapınar	Hantepe Eğitim Şehitleri Ortaokulu	5
15-Kayapınar	İMKB Hattat Hamid Ayaç Ortaokulu	5
16-Kayapınar	Mehmet İçkale Ortaokulu	4
17-Kayapınar	Mevlana Ortaokulu	3
18-Kayapınar	Piri Reis Ortaokulu	8
19-Kayapınar	Şehit Jandarma Üsteğmen Tevfik Pehlivan Ortaokulu	4
20-Kayapınar	Şehit Öğretmen Ayşe Numan Konakçı Ortaokulu	4
21-Kayapınar	Şehit Polis Mehmet Elçin Ortaokulu	7
22-Kayapınar	Şehit Polis Sabri Kün Ortaokulu	3
23-Kayapınar	Taban Canaydın Ortaokulu	2
24-Kayapınar	Vali Kurt İsmail Paşa Ortaokulu	5
25-Sur	Çarıklı Fabrika Ortaokulu	2
26-Sur	Küçükkadı Ortaokulu	1
27-Sur	Mermer Bucağı Ortaokulu	1
28-Sur	Tevfik Fikret Ortaokulu	3
29-Sur	Yavuz Selim Ortaokulu	4
30-Yenişehir	Ali Emiri Ortaokulu	3
31-Yenişehir	Hamravat Ortaokulu	5
32-Yenişehir	Hasanpaşa Ortaokulu	3

EK 1' in devamı

33-Yenişehir	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	3
34-Yenişehir	Mustafa Kemal Ortaokulu	4
35-Yenişehir	Öğretmen Mehmet Sabri Güzel Ortaokulu	4
36-Yenişehir	Şair Sırrı Hanım Ortaokulu	6
37-Yenişehir	Şehit Hazım Şahın Ortaokulu	3
38-Yenişehir	Yenişehir Ortaokulu	4
39-Yenişehir	Yolaltı Ortaokulu	3
40-Yenişehir	Yüksek Ortaokulu	1

Ek-2. Ön Analizin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayısı

İLÇE	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1-Bismil	Atatürk Ortaokulu	2
2-Bismil	Bismil İmam Hatip Ortaokulu	3
3-Bismil	Cumhuriyet Ortaokulu	2
4-Bismil	Eğitim Şehitleri Ortaokulu	2
5-Bismil	Fatih Ortaokulu	2
6-Bismil	İ.M.K.B. Ortaokulu	2
7-Bismil	Ulutürk Ortaokulu	3
8-Bismil	Üçtepe Ortaokulu	1
9-Bismil	Yavuz Selim Ortaokulu	2
10-Çermik	Cavit Torun İmam Hatip Ortaokulu	1
11-Çermik	Fatih Ortaokulu	2
12-Çermik	Petekkaya Ortaokulu	1
13-Çınar	Bağacık Ortaokulu	2
14-Çınar	Ortaviran Ortaokulu	1
15-Dicle	Kaygısız Ortaokulu	1
16-Dicle	Yeşilsirt Ortaokulu	1
17-Eğil	Kaya Ortaokulu	2

EK 2' nin devamı

18-Eğil	Sağlam Ortaokulu	2
19-Ergani	Bereketli Ortaokulu	2
20-Ergani	Sezai Karakoç Ortaokulu	4
21-Hazro	Atatürk Ortaokulu	3
22-Hazro	Dadaş Ortaokulu	1
23-Hazro	Gözlüköyü Ortaokulu	1
24-Hazro	Kırıkkaşık Ortaokulu	1
25-Hazro	Kırmataş Ortaokulu	1
26-Hazro	Yazgı Ortaokulu	1
27-Kocaköy	Çaytepe Hüseyin Aladağ Ortaokulu	2
28-Kocaköy	Şaklat Ortaokulu	1
29-Kulp	Atatürk Ortaokulu	3
30-Kulp	Kulp Yatılı Bölge Ortaokulu	3
31-Lice	Çeper K.Şehit Jand.Er Fevzi Güngör İlkokulu	1
32-Silvan	100.Yıl Ortaokulu	4
33-Silvan	Atatürk Ortaokulu	1
34-Silvan	Bağdere Köyü Kazım Okay Ortaokulu	1
35-Silvan	Bayrambaşı Ortaokulu	1
36-Silvan	Beypınar Ortaokulu	4
37-Silvan	Cumhuriyet Ortaokulu	2
38-Silvan	Çardak Ortaokulu	1
39-Silvan	Çevriksu Ortaokulu	2
40-Silvan	Demirkuyu Mahmut Kepoğlu Ortaokulu	3
41-Silvan	Fevzi Çakmak Ortaokulu	2
42-Silvan	Gökçetevek Ortaokulu	2
43-Silvan	Karacalar Ortaokulu	1

EK 2' nin devamı

44-Silvan	Kıraçtepe Ortaokulu	2
45-Silvan	Malabadi Ortaokulu	2
46-Silvan	Mehmet Adil Kepoğlu Ortaokulu	3
47-Silvan	Milli Egemenlik Ortaokulu	4
48-Silvan	Profilo Ortaokulu	2
49-Silvan	Selahaddinî Eyyübi Ortaokulu	1
50-Silvan	Silvan Ortaokulu	2

EK-3. Ölçeğe İlişkin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük Değerleri
M1	,609
M2	,692
M3	,506
M5	,363
M6	,401
M7	,519
M8	,569
M9	,477
M10	,505
M11	,404
M14	,489
M15	,404
M16	,456
M18	,381
M20	,457
M22	,550
M23	,551
M24	,544
M25	,639
M29	,476
M30	,618
M32	,495
M33	,667
M34	,678

EK 3' ün devamı

M35	,600
M36	,597
M37	,478
M38	,672
M39	,497
M41	,368
M42	,641
M43	,354
M44	,527
M46	,453
M49	,402
M50	,608
M51	,715
M52	,588
M53	,732
M54	,692
M55	,496
M56	,664
M57	,581
M58	,682
M60	,449
M61	,506

Ek-4. Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlilik Ölçeği (SİYÖY)

AÇIKLAMA

Sevgili Öğretmenim;

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezi için veri toplamaya yöneliktir.

Ankette yer alan kişisel bilgiler bölümünü lütfen isminizi belirtmeksizin doldurunuz. Ankette yer alan her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya katılan katılımcıların bilgileri gizli tutulacaktır. Araştırmaya sunduğunuz değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Selçuk TOPDEMİR

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? () Bay () Bayan
2. Görev süreniz? () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri
3. Sınıf mevcudunuz? () 21-30 öğrenci () 31-40 öğrenci () 41-50 öğrenci () 51 ve üzeri
4. Haftalık ders yükünüz? () 15-20 saat () 21-25 saat () 26-30 saat

BÖLÜM II

SINIF YÖNETİMİ ÖZ-YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sınıfın Fiziksel Düzeni	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
1. Sınıf ortamını fiziksel olarak en uygun şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
2. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin rahat edebileceği şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
3. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin motivasyonunu artırıcı şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
4. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5

5. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin tamamını görebilecek şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
6. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin tamamını kontrol edebilecek şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
7. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin tamamı ile göz teması kurabilecek şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
8. Sınıfın fiziksel durumunu tüm öğrencilerin sınıfta rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
9. Sınıfın fiziksel durumunu öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlerim	1	2	3	4	5
10. Sınıfın hijyenik (temiz) olmasına dikkat ederim	1	2	3	4	5

Plân – Program Etkinlikleri	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
11. Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre düzenlerim.	1	2	3	4	5
12. Yıllık planı programın amaçlarına uygun bir şekilde hazırlarım.	1	2	3	4	5

13. Öğrenme planını programda öngörülen kazanımlara uygun bir şekilde hazırlarım.	1	2	3	4	5
14. Öğrencinin yaşına ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun öğretim araçlarını seçerim	1	2	3	4	5
15. Planlamada alternatif değerlendirme tekniklerine yer veririm.	1	2	3	4	5
16. Planlamada çağdaş öğrenme (çoklu zeka, buluş yolu vb.) yaklaşımlarına yer veririm	1	2	3	4	5
17. Planlamada geleceğe dönük kararlara yer veririm.	1	2	3	4	5
18. Öğrencinin yetenek ve öğrenme düzeyine uygun öğretim araçlarını planlamada yer veririm.	1	2	3	4	5

Zaman Düzeni	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
19. Ders süresini etkili kullanırım.	1	2	3	4	5

20. Programda öngörülen etkinleri ayrıntılı bir şekilde zamana göre planlarım	1	2	3	4	5
21. Ders süresini öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli yönetirim.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilere yardım ederken zamanı etkin kullanırım.	1	2	3	4	5
23. Zaman yönetiminde kişisel zamanımı ve mesleki zamanlarımı ayırt ederim.	1	2	3	4	5
24. Mesleki zamanımı etkin şekilde yönetirim.	1	2	3	4	5
25. Öğrencilerin bir aktiviteden diğerine geçiş için harcadıkları zamanı iyi ayarlarım	1	2	3	4	5

Davranış Düzenlemesi	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
-----------------------------	-------------------------	--------------------	------------------	-----------------------	----------------------

26. İstenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilirim	1	2	3	4	5
27. Sınıfta istenmeyen davranışları kontrol altında tutabilirim	1	2	3	4	5
28. Sınıfta istenmeyen davranışlar ile başa çıkmak için stratejiler (göz kontağı kurma, dokunma, fiziksel yakınlık vb.) geliştiririm.	1	2	3	4	5
29. İstenmeyen davranışlara anında müdahale ederim	1	2	3	4	5
30. İstenmeyen davranışları önlemede meslektaşlarımla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
31. Öğrencilerin kendilerine olan güven ve inançlarını yükselterek onların sorumluluk almaları sağlarım.	1	2	3	4	5
32. Pedagojik yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri tespit ederim.	1	2	3	4	5
33. Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluştururum.	1	2	3	4	5
34. Olumsuz davranışları engellemek için, önleyici yaklaşımlar uygularım.	1	2	3	4	5
35. Sınıfta korku kültürüne yer vermem.	1	2	3	4	5

Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
36. Öğrencilerime değer veririm.	1	2	3	4	5
37. Sınıf içi davranışlarımı güvenilir ve sorumluluk üstlenici biçimde uyguluyorum.	1	2	3	4	5
38. Sınıf kurallarının geliştirilmesinde, sınıfın tamamını tartışmaya katarım.	1	2	3	4	5
39. Sınıf kurallarını amaçlara dönük olarak oluşturuyorum.	1	2	3	4	5
40. Öğrencilerin kişilik haklarına saygı duyarım	1	2	3	4	5
41. Öğrencilerin görüş ve düşüncelerini önemserim.	1	2	3	4	5
42. Öğrencilerin düşüncelerine önem veririm.	1	2	3	4	5
43. Öğrencileri anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
44. Sınıf içinde öğrencilerin etkinlikler esnasında etkileşimlerini sağlarım.	1	2	3	4	5
45. Öğrenci özerkliğini desteklerim.	1	2	3	4	5
46. Öğrencilerin hukukuna dikkat ederim.	1	2	3	4	5

Ek-5. Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.

DİYARBAKIR VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/690469

22/04/2013

Konu: Anket Uygulaması

Sayın: Selçuk TOPDEMİR

Şilbe Toki Age Sitesi 224 ada bol

Kat:2No:5

YENİŞEHİR/DİYARBAKIR

Haşan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Selçuk TOPDEMİR'in, "**İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi**" konulu tez önerisi ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır İli ve İlçelerindeki Ortaokullarda uygulanacak anket çalışmasını eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Süleyman MANAP Müdür a.

İl Milli Eğitim Müdür Yrd.

EKLERİ:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Onaylı Anket Formu (9 Sayfa)

Yağmur FENİ
Memur
u m m A

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b126-5c47-3b0c-be90-8c84 kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Eski Eğitim Fakültesi
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KONAN-V.H.K.İ
Tel: (0 412) 226 58 50

Faks: (0412) 226 58 28

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Z. Kaya (ed.). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular* (ss.1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ISSN 1305-5429, 2006, Cilt 2, Yayın 1, pp. 98 – 110.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya Çelik, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Alguları : Denizli ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksu, H. H. (2008). *Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, Aralık 2008.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005) *Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu*. Spormetre / Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, ISSN 1304-284X, 2005, Volume 3, Issue 4, pp. 127 – 131.
- Akyol, H. (2006). *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma*. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altınkurt, Y. (2003). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi : (Eskişehir ili)*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ardıç, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Temizlik ve Hijyen Konusunda Öğrenci, Veli, Öğretmen ve Yönetici Alguları*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arsal, Z. ve Özen, (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerini İncelenmesi*. AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 2 (2007), 151-164
- Aslanargun, E. (2007). *Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar 2007, Sayı 50, ss: 195-212.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algısı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21. 1-8.
- Atıcı, M. (2000). *İlköğretimde Sınıf Kurallarının Sınıf Yönetimindeki Rolü*. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 68, ss. 22-26.
- Aydın, A. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2012b). *Sınıf Yönetimi* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytek, N, H. (2006). *Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında ideal Öğretmen Modeli*. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Azar, A. (2010). *Ortaöğretim Fen Bilimleri VE Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları*. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 12, 2010, ss. 235–252.

- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2008). *Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar 2008, Sayı 54, ss: 181-209.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Newyork: Freeman.
- Bandura, A. (2009). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Baş, M. (2006). *Hijyen Eğitimi Eğitimciler ve Yöneticiler İçin*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı “ Gap Bölgesi Hijyen Eğitimi” Projesi.
- Başar, H. (1999a). *Sınıf Yönetimi Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390,
- Başar, H. (2005b). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2012c). *Sınıf Yönetimi Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Morpa.
- Bedir, D. (2011). *Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlilik Algıları ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Bekdemir, M. (2007). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarındaki Matematik Kaygısının Nedenleri ve Azaltılması İçin Öneriler (Erzincan eğitim fakültesi örneği)*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 9-2 Yıl: 2007.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2007). *Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2006, Sayı 47, ss: 317-342.
- Bong, M. (1998). *Personal Factors Affecting the Generality of Academic Selfefficacy Judgements: Gender, Ethnicity and ,Relative Expertise*, American Educational Research Association tarafından düzenlenen yıllık toplantıda sunulmuştur, California, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/b6/76.pdf web adresinden 27.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). *A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management*. Teaching and Teacher Education. 16: 239-253
- Bulut, İ. ve Oral, B. (2011). *Fen, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aralık 2011-Özel Sayı.
- Burgaz, B. (2002). *Kalabalık Sınıf Nitelikli Öğretmen*. Bilim ve Teknik, Kasım, s.76.

- Büyükduman, İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Ve Öğretmenlik Becerilerine İlişk İn Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınıclık.
- California Public Schools. Dissertation Abstracts International. 53, 5, 1351pp.
- Cebeci, S. (2010). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Celep, C.(2008).*Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clauss-Ehlers, C. S. (2010). *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. New Jersey: Springer
- Coşgun, S. ve Ilgar Z. M. (2004).*Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Deneyimi Çalışmalarının Adayların Öz yeterlilik Algularına Etkisi*. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çakır, M.A. (2007).*Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı*. Alim KAYA (Ed.).*Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem, A Yayınıclık, 2.Baskı: Kasım 2007.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(15): 33-53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007).*Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007: 63-83.
- Çelik, E. (2011). *Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Sınıf Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Akademi.
- Çelikten, Şanal ve Yeni (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 2005; 19:207-237.
- Çoban, H. (2010). *Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Becerileri ile Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Çoksak, F. (2006). *Öğretmenlerin Ders Konularına Uygun Ortam Hazırlama Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi
- Çubukçu, Z. ve Pınar, G. (2008). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri*. Bilig, Kış / 2008, sayı 44: 123-142.
- Dede. Y. (2008).*Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008, 6(4), 741-757.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme Öğretme Sanatı (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, A. (2002). *Matematiğin Öyküsü ve Serüveni “ Mezopotamya ve Mısır Matematiği II.Cilt”*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Durmuş, G.Y. ve Demirtaş, H. (2009). *Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 28(1):121-138
- EARGED (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. <http://egitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=62> web adresinden 27.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ekici, G. (2008). *Sınıf Yönetim Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,35: 98-110 [2008].
- Erawan, P. (2011). *A Path Analysis for Factors Affecting Pre-Service Teachers' Teaching Efficacy*. American Journal of Scientific Research. 13: 47-58. ISSN 1450-223X.
- Ercivan Zencirci, D. (2008). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Öz-Yeterlik Algısı Üzerindeki Yansımaları*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdogan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarıyla İlişkisi (Küçükçekmece ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkılıç, T. A. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. H. Kıran (Ed.). *Zaman Yönetimi* (ss. 125-148). Ankara: Anı Yayınları.
- Eroğlu, O. (2006). *İzleme Araştırmaları*. Tezsiz Yüksek lisans. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Evran, A. (2011). *Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti ve Benlik Algısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidler, P.(2002). *The Relationship Between Teacher Instructional Techniques and Characteristics and Student Achivement in Reduced Siz Calsses*.<http://www.classsizematters.org/wp-content/uploads/2012/11/CSR-TCH-2002.pdf>
- Freiberg, H. J. (2002). *Essantial skills for new teachers*. Educational Leadership, 59(6), 56-60.

- Fuson, Kalchman and Bransford (2005). *How Students Learn: Mathematics in The Classroom*. M. Suzanne Donovan and John D. Bransford, (Ed.). *Mathematical Understanding: An Introduction* (ss. 217-398). Washington D. C. : National Academies Press
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güleç, S. Sezer, G. O. ve Karaman, P. B. (2009). *Sınıf ve Branş Öğretmen Adaylarının Sınıf Kurallarının Belirlenmesi Ve Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2009; 22:58-81.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). *Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değişirme Stratejileri*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 17(2):247-266.
- Güler, E. (2005). *Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Güloğlu Demir, C. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin, Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının ve Matematik Öğretimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Gülünay Sivri, D. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Gürşimşek, I. (1999). *Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri*. Eğitim ve Bilim, Cilt 23, Sayı 112, s.40-44.
- Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim I Dersine İlişkin Öz Yeterlik Alguları ve Bilişsel Tutumlarının Belirlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2007 (1) 21. Sayı
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Alguları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı: 29, ss. 69-80.
- Güven, Y. (2000). *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. İstanbul:Ya-pa Yayıncılık.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Y.Kuzgun ve D.Deryakulu (Ed.). *Öz Yeterlik İnançları* (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayınları.
- Helvacı, M. A. ve Özer, M. (2008). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2008; 3(2):1-23
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). *Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öz-yeterlik Alguları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ISSN 1302-1796, 2008, Yayın 20, pp. 437 – 446.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İlhan, S. (2011). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi Mart 2007 Cilt:15 No:1,73-84.
- Kapusuzoğlu, S. (2004). *İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri Ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Karaçalı, A. (2006). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 7, Sayı 1, (2006)145-155.
- Karadeniz, C. ve Özdemir, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitim Sonucunda Coğrafya Alanındaki Öz-Yeterlik İnançları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, (2006) 23-30.
- Karakelle, S. (2005). *Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim, Cilt 30, Sayı 135, s.1-10.
- Karakoç, H. S. (1998), *Çanakkale İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Karakuş, C. (2011). *Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanlarına İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı
- Keskin, E. (2011). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Kıran, H. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. H. Kıran (Ed.). *Sınıf Yönetiminin Temelleri* (ss. 1-33). Ankara: Anı Yayınları.
- Kızıloğlu F. N. ve Konyalıoğlu A. C. (2002). *Matematik Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları*. Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2002, Cilt:10, No:1, 119-124.
- Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003). *Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN 1012-0165, 2003, Cilt 13, Yayın 2, pp. 191 – 202.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2010; 2(26):146-156.
- Kurt, T. (2012). *Öğretmenlerin Öz -Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Alguları*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012, 10(2), 195-227.

- Küçüköğlü, A. ve Köse, E. (2008). *Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ISSN 1304-4990, 2008, Cilt 12, Yayın 2, pp. 175 – 188.
- Mcnamara,D.(1994).*Classroom Pedagogyand Primary Practise*,Routledge,London.This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2002.
- mimoza.marmara.edu.tr/~etemlevent/dersnotlari/SY_0_Sinif_Yonetimi.
- Nazlı, S. (2008). *Öğretmenlerin Değişen Rehberlik Hizmetlerini Ve Kendi Rollerini Algılamaları*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008; 20:11-25
- Nur, İ. (2012). *Bağımsız Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Oğuz, A. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN 1302-1842, 2009, Yayın 24, pp. 281 – 290.
- Otacıoğlu, S. G.(2008). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN 1303-0329, 2008, Cilt32, Yayın 1, pp. 163 – 170.
- Öncül, R. (2000).*Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410.
- ÖYEGM (2008). *Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/alanmatematik> web adresinden 27.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Özay Köse, E. (2010:23). *Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; 3(39):20-27.
- Özkılıç, R. ve Korkmaz, N.H. (2004). *Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine ilişkin Davranışları*. Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, 281-293.
- Pinnock, A. (2006). *An Examination of The Effects of Professional Developments on Teacher Educators' Attitudes and Self-efficacy Towards Classroom Computer Technology*. Central Connecticut State University, Connecticut.
- Pişkin, M. ve Durmuş, S. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algıları*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Elazığ.
- Piwovar, V. Thiel, F. ve Ophardt, D. (2013). *Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools*. Teaching and Teacher Education 30 (2013) 1-12.
- Plecki, M.L. (1992). *The Relationship of Elementary School Size and Student Achievement in*
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Quellmalz, E. and Hoskyn, J.(1997). *Handbook Of Classroom Assessment Learning, Achievement, and Adjustment*. Gary D. Phye (Ed.). *Classroom Assessment of Reasoning Strategies* (ss.103-130). San Diego: Academic Press.

- Sadık, F. (2008). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi (1. Baskı)*. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Sınıf Yöneyiminde Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar* (ss. 14-57). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Saferoğlu, S. (2005). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma*. Eurasian Journal of Educational Research, 19, pp. 89-101, 2005.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle ilgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama: Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. H. Kıran (Ed.). *Sınıfın İlişkin Düzenini Oluşturma* (ss. 181-211). Ankara: Anı Yayınları.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şahin, A. (2004a). *Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ISSN 1302-1796, 2004, Yayın 11, pp. 523 – 547.
- Şahin, A. E. (2004c). *Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm> web adresinden 26.05.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, E. (2002b). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, Sayı: 1, 2002.
- Şahin, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim, ISSN 1302-5600, 2008, Yayın 177, pp. 181 – 207.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). *Türkiye’de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Güz-2008 C.7 S.26 (001-026)
- Tabancalı, E. (2009). *Etkili Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. H. Kıran (Ed.). *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri* (ss. 61-81). Ankara: Anı Yayınları.”
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- TTKB (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/20102011/Matematik%20-%206%20.pdf> web adresinden 27.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Tutkun, Ö. F. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Z. Kaya (ed.). *Sınıf Düzeni* (ss.235-265). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümekaya, S. (2005). *Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2005, Sayı 44, ss: 549-568.
- Türker, H. (2008). *Ders Saatlerinin Etkin Kullanımı*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). *Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri*. Çağdaş Eğitim Dergisi, sayı: 285, ss.32-36.
- Türnüklü, E. B. (2005). *Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgileri ile Matematiksel Alan Bilgileri Arasındaki İlişki*. Eurasian Journal of Educational Research, 21, pp, 234 - 247 / 2005.
- Umay, A. (2002). *Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Güdüsü Düzeyleri, Değişimi ve Değişimi Etkileyen Faktörler*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22, 2002: 148-155.
- Umay, A.(2002). *Öteki Matematik*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ISSN 1300-5340, 2002, Issue 23, pp. 275 – 281.
- Ünal, S.ve S. Ada (2000). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul.
- Ünlü, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Davranışları*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Ünlü, H. Sünbül, A.M. ve Aydoğdu, L. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 2009; 27:199-208.
- Üstün, A. Nural, E. ve Değer, Ş. (2003). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ISSN 1303-0493, 2005, Cilt 5, Yayın 1, pp. 47 – 66.
- Yalçınkaya, M.ve Tonbul, Y. (2002).*İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler*. Ege Eğitim Dergisi 2002 (1), 2: 1-10.
- Yenilmez, K. ve Can, S. (2006). *Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Görüşler*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ISSN 1300-302X, 2006, Issue 22, pp. 47 – 59.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö.(2009).*İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2):1-21.
- Yeşil, R. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikler*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 7, Sayı 2, (2006), 61-78.
- Yılmaz, G. (2007).*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlilik İnançları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 41, sayı: 2, yıl: 2008:143-167.
- Zengin Bağcı, P.(2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.