

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNİN
ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇİSEM ÖZCAN

ÇANAKKALE
EYLÜL, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Çisem ÖZCAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜVEN

Çanakkale
Eylül, 2018

TAAHHÜTNAME

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/09/2018

Çisem ÖZCAN

İmza

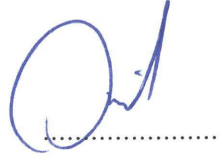


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Çisem ÖZCAN tarafından hazırlanan çalışma, 28/09/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10217749

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Üye	Doç. Dr.	Bülent GÜVEN	
Danışman	Dr.Öğr.Üyesi.	Sibel GÜVEN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Çetin TERZİ	

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Özet

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin

Görüşleri

Bu araştırma ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olan yöntem çeşitlemesi olarak hem nitel hem de nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında 130 ilköğretim matematik öğretmenine anket uygulanırken, nitel boyutunda ise 19 ilköğretim matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda uygulanan anketten elde edilen sonuçlar doğrultusunda; ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiği tanımını öğretmenin branşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, öğretmenin ders işleyişinde farklı etkinliklere yer vermesi iletişimi yaş grubuna hitap edecek şekilde olunması, öğrencinin derse katılımının sağlanması, öğrencinin problemlerine ders esnasında çözüm bulunması, öğrencinin dikkatini toparlayabilme olarak tanımladıkları görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ilköğretim matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre ise, branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha az etkili oldukları görüşüne ulaşılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin branş olarak kendilerini sınıf yönetiminde etkili görmüşlerdir. İlköğretim matematik öğretmenleri sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunların başında; derse karşı olumsuz tutum ve önyargının geldiğini ifade etmişlerdir. İlköğretim matematik öğretmenleri, öğretmenlerin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin görüşleri ise sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetiminde etkili olduğu yönündedir. İlköğretim matematik öğretmenleri, sınıf mevcudunun sınıf yönetimini etkilediklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim matematik öğretmenleri ayrıca matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin görüşlerini derse karşı önyargı, soyut kavramların çokluğu nedenlerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere bakıldığında öğretmenler en çok sözlü uyarı, ilgi çekici hikâye anlatımı, öğrenciyi derse katarak ilgisini çekme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetiminin Etkililiği, Etkililik, İlköğretim Matematik Öğretmeni

Abstract

Elementary Mathematics Teachers' Views on the Effectiveness of Classroom Management

This research aims to determine views of the elementary mathematics teachers' about effectiveness of classroom management. In this research, screening model was used. Both qualitative and quantitative research techniques which were appropriate for the aim of the research were used. While in the quantitative part of the research, 130 questionnaires were given to the elementary mathematics teacher, in the qualitative dimension, semi-structured interviews were conducted with 19 elementary mathematics teachers. In accordance with the results obtained from qualitative dimension; elementary mathematics teachers define the effectiveness of the classroom management as having a sufficient knowledge about the branch of the teacher, usage of the different activities in the lessons, having communication ability to appeal to the age group, and to provide the lesson attendance of the learner, to solve the problem of the learner during the lecture and gather the students' attention.

In accordance with the results obtained from qualitative dimension; elementary mathematics teachers state that branch teachers are compared with class teachers the class teachers are more effective in terms of classroom management. Elementary mathematics teachers perceive themselves effective in class management. Elementary mathematics teachers reveal that negative attitude and prejudice against the course are the main problems which are encountered in classroom management. However; elementary mathematics teachers reveal that level of the class is the factor which affects the classroom management. Also; mathematics teachers define that classroom size influences classroom management

Elementary mathematics teachers state that prejudice to the lesson and abundance of abstract concepts are the causes of problems related to classroom management in mathematics class. When elementary mathematics teachers mostly prefer oral warning, interesting

storytelling, and student involvement in order to prevent undesired student behaviors in their classroom.

Keywords: Effectiveness of Classroom Management, Effectiveness, Elementary Mathematics Teacher



Önsöz

Araştırmanın konusunun belirlenmesinde ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmaya destek ve katkıda bulunan isimlerden bazıları burada anılmıştır.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında desteğini ve katkısını eksik etmeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜVEN' e verdiği emek ve eksikliklerime gösterdiği hoşgörü için teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecine sabır ve ilgiyle katılım gösterip görüşlerini açık bir şekilde ifade eden, araştırmaya zaman ayıran değerli öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her daim desteklerini hissettiğim sayın Doç. Dr. Bülent GÜVEN' e ve yardımları için Dr. Öğr. Üyesi Hulisi GEÇGEL' e, aynı şekilde araştırmamın analiz çalışmalarında gösterdiği destek için sayın Doç. Dr. Serkan TİMUR' a, manevi desteğini esirgemeyen ve bu zorlu süreçteki ilerleyişime destek veren sayın Doç. Dr. Betül TİMUR' a,, bugüne kadar değerli bilgilerini paylaşarak eğitim alanında araştırmalar yapmamı sağlayan, esin kaynağım olan değerli öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak eğitim öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, motive olmamı sağlayan değerli annem, babam ve kardeşime; bu uzun ve zorlu süreçte her türlü sıkıntıma ortak olan, gösterdiği anlayışla çalışmama adapte olmamı sağlayan ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşim Burak ÖZCAN' a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çisem ÖZCAN

Çanakkale, 2018

*Tez sürecinin bütün sıkıntılarını benimle paylaşan,
desteklerini esirgemeyen değerli aileme
ve sevgili eşim Burak ÖZCAN' a*



İçindekiler

Onay	i
Özet	ii
Abstract	iv
Önsöz.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Kısaltmalar.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Amacı	7
Sınırlılıklar	8
Kavramlar.....	8
Bölüm II: Kavramsal Ve Kuramsal Açıklamalar	9
Matematik Tanımı ve Matematik Eğitimi	9
Matematik.....	9
Matematik Eğitimi Ve Önemi	10
Türk milli eğitim sisteminde temel eğitim ve 4+4+4 eğitim sistemi.....	12
Etkililik.....	18
Sınıf yönetiminde etkililik	19
Sınıf yönetim modelleri	20
Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli	22
Amacı gerçekleştirme	25
Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi	31

Uyum ve entegrasyon	32
Sınıf Yönetimi Üzerine Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	36
Yurtiçinde yapılan araştırmalar.	36
Yurtdışında yapılan araştırmalar	41
Bölüm III: Yöntem	45
Araştırmanın Modeli	45
Evren ve Örneklem.....	46
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirliği.....	49
Nicel veri toplama aracının geliştirilmesi.....	49
Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi	50
Verilerin Toplanması.....	51
Verilerin Analizi.....	52
Nicel verilerin normallik dağılımı	53
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	55
Veri Toplama Aracından Elde Edilen Bulgular	55
İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	55
İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	57
İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	59
İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin uyum boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	60

Belirlenen etkililik ölçütlerine ait deneklerin görüşleri arasında; bağımsız değişkenler (cinsiyet, deneyim, branş ve yüksek lisans yapmış olup olmama) açısından fark olup olmadığının incelenmesi.	61
<i>İlköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar</i>	61
<i>İlköğretim matematik öğretmenlerin deneyimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	62
<i>İlköğretim matematik öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	64
Sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeği' nin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisinin incelenmesi	66
Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	67
Sınıf yönetimine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.....	68
Sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.....	70
Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.....	73
Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.....	75
İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.....	76
İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular	79

Sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular	80
Matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular	82
İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular	85
İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular	88
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	92
Sonuç ve Tartışma, Öneriler	92
Alt problemlere yönelik sonuç ve tartışmalar	92
Öneriler	102
Kaynakça	104
Ekler	121
Özgeçmiş	135

Tablolar Listesi

Tablo 1: İlköğretim matematik öğretmenlerinin özellikleri	47
Tablo 2: İlköğretim matematik öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bulgular	48
Tablo 3: İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması, medyan ve çarpıklık & basıklık testi verileri	53
Tablo 4: İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	56
Tablo 5: İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	58
Tablo 6: İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	59
Tablo 7: İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin uyum boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	60
Tablo 8: Belirlenen etkililik ölçütleri ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar	62
Tablo 9: Belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	63
Tablo 10: Belirlenen etkililik ölçütleri ile ilköğretim matematik öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasındaki farklılıklar	65
Tablo 11: Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları.....	66
Tablo 12: Sınıf yönetimine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	68

Tablo 13: Sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri.....	71
Tablo 14: Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	73
Tablo 15: Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	75
Tablo 16: İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular	77
Tablo 17: İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	79
Tablo 18: Sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	81
Tablo 19: Matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	83
Tablo 20: İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	86
Tablo 21: İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri	89

Kısaltmalar Listesi

- Akt** : Aktaran
- Ed** : Editör
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
- PISA** : Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TIMSS** : Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Ramberg ve Shafer (2003)'e ve Ersoy'a (2006) göre her geçen gün gelişen dünyanın ihtiyaçlarının değişmesi, eğitim alanında çeşitli değişikliklere gidilmesine sebebiyet vermiştir. Gelişen dünyada toplumlar rekabetlerini bilgi ve teknoloji üretimi üzerinden devam ettirmektedir. Şüphesiz ki bu bilgi ve teknoloji temelini atıldığı en önemli alan, eğitimidir. Toplumlar rekabetlerini sürdürebilmek için eğitim sistemlerine yüksek derecede önem vermekte, bilgi ve teknoloji gelişiminin alt yapısını oluşturacak olan eğitim sistemlerine bu nedenle ciddi yatırım yapmaktadırlar.

Finlandiya, Singapur, Japonya gibi ülkelerin PISA sonuçları ve eğitim sistemleri incelendiğinde bazı bilim dallarına daha fazla önem verdikleri ve bireylerin bu dallardaki gelişim düzeylerini ciddiyle izledikleri görülmüştür. Bu bilim dallarının başında gelenlerinden biri de matematiktir. Matematik biliminin eğitim sistemlerindeki önemi, gereksinim duyulan en önemli bilginin "matematik" olma özelliğiyle ilk sıralarda yer alması ile açıklanabilir (Eldemir, 2006). Bu sebeple birçok gelişmiş ülke, eğitim sistemlerinde matematik eğitiminin önemini ayrı bir yerde tutmakta ve bu eğitime ciddi yatırımlar yapmaktadır. Matematik, birçok bilimin temeli olarak görülmektedir. Matematik eğitimi ciddi bir eğitim alanı olarak görülüp bu ciddiyete göre bir eğitim sistemi uygulanması ülkelerin, kalkınma, teknolojik ve ekonomik gelişme hedeflerine erişebileceklerinin bir göstergesidir (Güven ve Özçelik, 2017).

Matematiğin bireyler için de çok önemli bir işlevi bulunmaktadır. Matematik bireylerin bir nevi mesleklerini belirleme ölçütü olarak kullanılmaktadır. Matematik bireylerin yerleşmeye çalıştıkları bir üst kurum için yapılacak sınavlarda ve meslek sahibi olma

süreçlerinde aktif bir rol oynamaktadır (Harris,1991). Bireylerin sınavlarda sağladığı matematiksel başarı sonucunda birey gelecekte iyi bir meslek yaşamı ve yüksek gelir sağlayacaktır. Matematik dersinde gösterilen başarı sadece dönem sonu verilen karneleri değil, dolaylı olarak bireylerin tüm yaşamını etkileyecektir.

Yapılandırmacı kuramın getirdiği yeni öğretim anlayışı, mevcut programların yetersiz kalması programların yenilenmelerine ön ayak olmuştur (Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik, 2012). Bu nedenle gelişmiş toplumlar matematik programlarında müfredat değişikliğine gitmiş ve reformlar gerçekleştirerek yeni anlayışlarla yeni matematik programları oluşturmuşlardır (Halat, 2007; Akt. Peker, 2009).

Yeni matematiksel görüşlerin keşfedilmesi, matematiğin hem kendi içinde hem de farklı alanlarla ilişkilendirilmesine sebebiyet vermiştir. (Brown ve Borko, 1992; Akt. Esendemir vd., 2015). Tüm bu gelişmeler, matematik disiplininin yaşamdaki öneminin her geçen gün arttırmakta ve bireylere matematiksel disiplin kazandırmada son derece önemlidir. Matematiksel düşünce bireylere kazandırılmadan modern yaşam anlaşılamayacaktır (Spens, 1938; Akt. Orton, 1994).

Ülkelerin eğitim seviyelerinin karşılaştırılmasında OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından üç yıl ara ile 15 yaş grubu öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin değerlendirildiği PISA (Programme for International Student Assessment) programları tercih edilmektedir. PISA programının yanında IEA' nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) bir projesi olan ve dört yıl ara ile gerçekleştirilerek 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerilerin değerlendirildiği TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) programı da tercih edilmektedir. Ülkeler eğitim sistemlerinde yaptıkları yenilikleri değerlendirirken ve bu değerlendirmeler sonucu ulaştıkları gelişmeleri ve eksiklikleri belirlerken PISA ve TIMSS sonuçlarını baz almaktadırlar. PISA ve TIMSS gibi

uluslararası öğrenci değerlendirme programlarından elde edilen sonuçlarla mevcut eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yeterlikleri gibi konular irdelenebilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) ‘ nun yaptıkları araştırmada Türkiye’ nin PISA ve TIMSS gibi programlarda iyi bir seviyede olmadığı fakat Türkiye’ nin dünya sıralamasında üst sıralarda yer alabileceği değerlendirilmiş ve bunun da eğitim öğretim ihtiyaçları doğrultusunda etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine ve daha kapsamlı bir eğitim reformuna bağlı olduğu belirtilmiştir. Matematik, Fen ve okur-yazarlık düzeylerini ve problem çözme becerilerini ölçmeyi hedefleyen PISA-2015’ in yaptığı değerlendirme sonuçlarına göre, Türkiye; değerlendirmeye alınan 70 ülke içinde, matematikte 49., okuma alanında 50., fen ve problem çözüme ise 52. sırada yer almıştır (MEB, 2015). PISA-2012’ de değerlendirmeye alınan 65 ülke incelendiğinde Türkiye’ nin fen bilimleri alanında 43., matematik alanlarında 44., okuma yeterliliğinde ise 42. sırada yer aldığı görülmüştür (MEB, 2012). Böylesine önemli bir disiplinde, ülkeler arası değerlendirmelerde iyi sıralamalarda yer alamayan Türkiye’ nin matematik eğitimine çok daha önem vermesi gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlere de çok büyük roller düşmektedir. İlköğretim matematik öğretmenleri etkili bir eğitim verebilmeleri için öncelikle etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Eğitim ve öğretimin hedeflenen doğrultuda ilerleyebilmesi için öğrenci özelliklerinin iyi tanınması ve öğrenci davranışlarının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Etkili bir eğitim yapmanın ön koşulu, öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmesidir (Başar, 2006). Sınıf içinde hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesine engel olabilen, sınıf içindeki öğretmen ve öğrencileri de etkileyen her türlü davranış istenmeyen öğrenci davranışıdır (Akçadağ, 2005). İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırıldığı, öğrenme için planlanan süreye daha fazla zaman ayrıldığı bir sınıf ortamında öğrencilerin başarı oranlarının daha yüksek olduğu ve

öğrenciler tarafından derse katılımın daha yüksek oranda olduğu görülmüştür. İyi bir sınıf yönetimi, eğitimde başarılı olmak için bir ön koşuldur (Demirel, 2000). Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretmenin liderlik özelliği, motivasyon ve yönetimi, zaman yönetimi, sınıfın örgütlenmesi gibi birçok görev yerine getirilmelidir. Bütün bu alanlar birbiriyle binişik ve birbirini etkiler durumdadır (Arı & Saban, 1999, Weber 2005). Sınıf yönetiminin etkililiğın sağlanmasını, amaçların başarılmasında ideal ortamın sağlanması ile mümkündür (Akt. Güven, 2012).

Sağlıklı bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi adına başarılı bir sınıf yönetiminin sağlanması öncelikli şartlardan biridir. Bunu sağlayan en kilit faktör ise öğretmendir. Sınıfta dikkat edilmesi gereken ilk husus, eğitimin gerçekleştirilebileceği psikolojik ve fiziksel ortamı oluşturmaktır. Öğretmenler derslere gösterecekleri dikkat ile öğrencilere sunacakları ilgi arasında mutlaka denge kurmalıdırlar.

Eğitimde üretilen yeni bilgiler ışığında sınıf yönetimi modellerinde de değişimler yaşanarak yeni modeller oluşturulmaya başlanmıştır. Güven (2012)' nin Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli de bunlardan biridir. Güven (2012)' nin oluşturduğu Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli göz önüne alınarak geliştirilen bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile sınıf ortamındaki öğrencilere dair öngörülen etkililik ölçütlerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu model bizlere; sınıf yönetimi değişkenlerinden birey basamağında yer alan öğrenci-öğretmen ve çalışma grupları düzeyleri ile; etkililik boyutları olarak adlandırılan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının sınıf yönetiminin etkililiğini; öğrenme-öğretme faaliyetleri, sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışma etkenlerini gerçekleştirerek sağlamış olduklarını belirtir (Güven, 2012). Bununla birlikte öğrenciler için öngörülen etkililik ölçütlerinin birbirleri ile ne derecede ilişkili oldukları ve bu ilişkinin öğretmen algılarını ne

derecede etkilediği, cinsiyet, deneyim ve lisansüstü eğitim almış olmanın ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiğini nasıl etkilediği bu araştırmanın problem durumunu ele almaktadır. Bu doğrultuda örgütsel boyutların (entegrasyon, uyum, değerler, amaçlar) sınıf yönetimi etkililiği ilişkisini inceler. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlara karşılık geliştirdikleri çözümler, etkili sınıf yönetimi adına hangi nitelik ve becerilere sahip olmaları gerektiği ve bu unsurların sınıf yönetimi etkililiğine olan etkisini belirlemek bir amaçtır.

Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetimi ve öğretmenlerin sınıf yönetebilme becerileri, sağlıklı öğrenim ortamı oluşması ve öğrencilerin eğitim – öğretime adapte olmaları adına oldukça önemlidir. Uygun bir sınıf ortamının sağlanabilmesi, sınıf içerisinde belirli normların belirlenmesi ile öğrencilerin bunlara uyum göstermesi, öğretmenlerin öğrenim sürecini yönetebilmesi ile öğrenci davranışlarının değerlendirilebilmesi adına etkili bir sınıf yönetim planlaması gerekmektedir. Öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu rollerin en önemlilerinden biri şüphesiz sınıf yöneticisi olmalarıdır. Etkili öğretme ve öğrenmenin iyi yönetilemeyen bir sınıfta meydana gelmesi mümkün değildir. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısız ise, belirgin kurallar ve yön gösterici rehber davranışlar yoksa sınıf düzeninde kaos meydana gelir. Bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretmenler zarar görülebilir. Öğretmenler öğretmek için çabalarken, büyük olasılıkla öğrenciler, yapabileceklerinden çok daha azını öğreneceklerdir. Bunun tersine iyi yönetilmiş sınıflar, öğretme ve öğrenme durumlarının gelişebileceği bir ortam sağlayacaktır. Fakat iyi bir sınıf yönetimi hiçbir yerde kendiliğinden meydana gelmemektedir. Başarılı bir sınıf yönetiminin meydana gelmesi çok çaba gerektirir ve bunu meydana getirmede en çok sorumluluk sahibi olan kişi öğretmendir. Sınıf yönetiminin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi

için ise öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim dışında duyarlı, etkin ve cevaplayıcı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurulmalıdır.

Başarılı bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin insan ilişkilerindeki başarısına bağlıdır. Sınıfta dikkat edilmesi gereken ilk husus, eğitimin gerçekleştirilebileceği psikolojik ve fiziksel ortamın oluşturulmasıdır. Öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğrencileri yalnızca ders içi değil, aynı zamanda ders dışı faaliyetleriyle de bütüncül olarak değerlendirmelidirler. Öğretmenler derslere gösterecekleri dikkat ile öğrencilere sunacakları ilgi arasında mutlaka denge kurmalıdırlar. Sınıfta öğretmenin otoritesini sağlayan durum, kurumsal pozisyonudur. Öğretmen öğrencilerini denetler, onların hatalarını önlemek ve eğitim için ayrılan değerli zamanın boşa harcanmasını engellemek için çalışır. Kısaca, öğretmen yönetir.

Öğretmenin sınıf yönetimi ve sağlıklı bir öğrenim ortamının kurulmasındaki kilit rolü ortada iken bu araştırmanın önemi; ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerin etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimine dair görüşlerini belirlemektir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri ve diğer faktörlerin anlaşılabilmesi, sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulabilmek amacıyla alınacak önlemler ve kurallar belirlenecektir. Alanyazın incelendiğinde; ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine yönelik görüşleri hakkında gerçekleştirilmiş bilimsel makale ve lisansüstü çalışmalara yönelik yeterli sayıda bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Böyle bir çalışma ile, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi alanında yapılacak lisansüstü çalışmalara ya da araştırmalara başlamadan önce alanın bütününe görülmesi açısından önemli bir katkı sağlanabilecektir. Ayrıca bu araştırma ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak ilköğretim matematik öğretmenlerine de rehber niteliğinde olabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Alt Amaçlar;

1. Belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin deneklerin görüşleri arasında;

- cinsiyet
- deneyim
- yüksek lisans yapmış olmak faktörlerine göre anlamlı fark var mıdır?

2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıftaki birey düzeyi için etkililik ölçütlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sınıftaki birey düzeyi için öngörülen etkililik ölçütleri birbirleri ile ne derece ilişkilidir?

- Birey düzeyi için belirlenen ölçütler örgütsel boyutlarla (amacı gerçekleştirme, entegrasyon, uyum ve değer sisteminin korunması ve yaşatılması) ne derece ilişkilidir?

4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin;

- Sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştığı sorunlar,
- İlköğretim matematik öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi düzeyleri,
- Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara karşılık geliştirilen çözümler
- Etkili sınıf yönetimini sağlayan özellikleri,
- Sınıfların öğrenim düzeyine göre sınıf yönetimin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırmanın amacı doğrultusunda, örgütsel etkililiğin amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarıyla ve yönetsel etkililiğin birey düzeyi ile,
- 2017- 2018 yılında Çanakkale İlinde, ortaokullarda görev yapmakta olan ilköğretim matematik öğretmenleri ile,
- Ortaokulda görev yapmakta olan ilköğretim matematik öğretmenlerinin İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğinin sağlanmasına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Kavramlar

Sınıf Yönetiminin Etkililiği: Sınıf ortamındaki birey olarak öğretmen, öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin, her birinde ve genel olarak tüm sınıfta, etkililik ölçütlerinden olan amaçların gerçekleştirilmesi, çevreye uyum sağlanması, entegrasyonun sağlanması ve değer sisteminin kurularak sürdürülmesi ile öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal dayanışmanın sağlanması ve sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum sağlaması (Güven, 2012).

Örgüt: Belli bir iş bölümü içerisinde, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi ile, ortak bir amacın gerçekleşmesi için bir grup insanın birlikte uyguladığı etkinlikler (Toprakçı, 2017).

Etkililik: Amaçlara en yüksek düzeyde ulaşabilmek ve sürekli yenilenen amaçlara ulaşmaya çalışmak (Tetik, 2008).

Bölüm II: Kavramsal ve Kuramsal Açıklamalar

Matematik Tanımı ve Matematik Eğitimi

Matematik. Matematik; sayılar ile düşünmeyi sağlayarak beyin işleyişini geliştiren, sayıların ve işlemlerin ilişkilerini sistematik araştıran, hayal dünyasının sınırlarını zorlayan, sayılar ile kavramları mantıksal bağlantılar ile birbirine bağlayan, insan zekâsının işleyişini öğreten bir bilim dalıdır (Civelek ve diğerleri, 2003).

Matematiğin bilim adamları tarafından yapılmış birçok matematik tanımı vardır. Bu tanımlardan biri de Baykul (1997)' a aittir. Ona göre matematik, ardışık soyutlama ve genellemeler sürecinde geliştirilen yapılar ve bunların bağıntılarından oluşan bir sistemdir. Tanıma bakıldığında matematiğin sistematik bilgilerden meydana gelen bütün olduğu görülmektedir.

Matematiğin sadece formüller ve sistematik bilgiler bütünü olduğu iddia edilemez. Matematiği böylesi dar bir kalıba sığdırmak mümkün değildir. Matematik adına yapılan çeşitli tanımlardan da bu anlaşılmaktadır. Diğer pencereden bakıldığında matematik insanoğlunun nesnel gerçekliği daha iyi kavrayabilmesi, onu biçimlendirebilmesi için nesnel gerçeklikten soyutladığı bazı kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerle uğraşır. Bu süreçte mantık devreye girer. Matematik formülleri, simgeleri birer araç olarak görür. (Tepedenlioğlu, 1993).

Matematik, bireylerin sahip olduğu yeteneklerinin farkında olmasında, bu yeteneklerin doğru bir şekilde yönlendirilmesinde, mantıksal bir düşünce sisteminin oluşturulmasında amaç olmuş, bunun yanında insanın tüm etkinliklerinde kullanılan bir araç olarak görülmüştür (Bulut, 1988).

Günlük yaşamımızda birçok olaya matematiksel anlam yükleyebiliriz. Nitekim insanlık tarihi kadar eski olan matematik bilimi bugüne kadar mimarlık, müzik, spor, teknoloji, coğrafya vb. gibi bilimlere temel olmuş, insanlık yararına olan problemlere matematik kurallarına

dayandırılarak çözümler getirilmiştir. Sporla ilgili bir örnek verecek olursak, basketbol topunun potaya atılması sırasında gerçekleşen hareketi parabol ile ilişkilendirebilir. Benzer şekilde günlük bütçe hesaplamalarımız, bir doktorun 55 gün sonraki nöbetinin gününü belirleyebilmesi de matematiğin hayatımıza yansımalarıdır.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, matematik bir yaşam biçimidir. Matematik yaşantımızda bazen yansımalarını gördüğümüz bazen ise yaşantımızdaki olayları çözmek için araç olarak kullandığımız bir bilimdir (Güzel, 2016).

Matematik, insanlar tarafından oluşturulmuş bir düşünce aracı olmuştur. Bireyin evreni ve işleyişini yorumlamasına yardımcı olur. Tüm bilimlere temel oluşturur. Matematiksel düşünmeyi yaşam biçimi haline getiren bireyler karşılaştıkları sorunları çözmeye başarılı olurlar (Başer ve Yavuz, 2003; akt: Eldemir, H., H, 2006).

Matematik özetle hayatın soyut bir hali olarak tanımlanmıştır (Altun, 2006). Matematik soyut düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve sorgulama becerilerini geliştirir. Dünyada yaygınlaşan ve öğrenciyi merkeze alan yeni eğitim anlayışı içinde matematik öğretiminin önemi artmakta ve ayrıcalıklı bir konuma gelmektedir (Kutluca, Akın, 2013).

Matematik Eğitimi ve Önemi. Hızla değişen ve ilerleyen teknolojik gelişmelerin de bir gereği olarak matematiği anlama, yorumlama ve soyut bilginin gerçek yaşamda somut bir hal alması giderek önem kazanmaktadır. Matematik eğitimi ile bireylerin değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayabilecekleri beceriler kazanmaları hedeflenmektedir.

Matematik, analitik düşünebilen, matematiği gerçek hayat problemlerini çözmeye araç olarak kullanabilen ve geliştirdiği çözüm tekniklerini paylaşabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir bilimdir (MEB,2009).

Ülkelerin birbirleriyle ciddi anlamda teknoloji ve bilgi üretme yarışında olması, aynı titizlikle eğitim sistemlerine büyük yatırımlar yapmalarını, öğretim programlarında her geçen gün yeni yöntem teknik uygulamalarını beraberinde getirmektedir. Verilen bu önemin en

başında gelen bilim dallarından biri de matematiktir. Birçok gelişmiş ülke matematik eğitimine ciddi ve özel bir önem vermekte ve öğrencilerine matematik disiplinini gerçek anlamda kazandırabilmek için çaba sarf etmektedir. Bunun sebebi ise matematiğin bilimlerin temelini oluşturmasıdır (Güven ve Özçelik, 2017).

Matematiğin temel öğeleri akıl ve mantıktır. Bireyin mantık ve kurallar çerçevesinde düşünmesini amaçlar. Matematik biliminin diğer bilimlerden farklı olmasının sebebi ise matematiğin insan zihinde var olması ve yine insan zekasının bir ürünü olmasıdır. İnsan var olduğu sürece matematik de var olacaktır. Bu sebeple tüm toplumlar bireylere küçük yaşlardan itibaren matematik eğitimi vermeyi ve bu eğitimi yaşamın her alanında kullanabilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Matematik öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için birçok etken vardır. Öğretmen, öğrenci, sınıf ortamının fiziki koşulları, öğretim programı ve daha birçok unsur etkili bir öğretim gerçekleştirilmede birer etken olarak görülmektedir (Çakmak, 2004).

Eğitim sistemlerinde öğrencilere matematiksel beceri kazandırabilmek için bireyin bir matematikçi gibi düşünebilmesini sağlamak amaçlanır. Öğrenciden matematiksel becerileri günlük yaşam problemlerinde de aktif bir şekilde kullanabilmesi, matematiğin günlük yaşam problemlerine nasıl yaklaştığını anlayabilmesi, matematik bilimini sadece kurallar bütünü olarak görmeyip, bu kuralları hayatında kullanabilmeyi bir yaşam biçimi haline getirmesi beklenir. Tüm bu hedeflere ulaşmak için öncelikle öğrencilere matematiksel dili oluşturan matematik kavramlarının iyi bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenci bu matematiksel kavramları kendi değer sistemine katabildiğinde matematiksel düşünmeyi ve bu dili kullanmayı başarabilecektir. Eğitim sistemimizde bu konuda yaşanan en büyük sorun öğrencilerin matematiksel kavramları tam anlamıyla anlayamamaları ve bu kavramları günlük yaşamda karşılaşılan olaylara uygulayamamalarıdır. Bu sebeple öğrenci giderek matematikten soğumaya başlamakta ve matematiği sadece kurallar bütünü olarak görmektedir. Bu sebeple ilköğretim

matematik eğitimi, matematik temeli için çok önemli bir konumdadır. (Güven ve Özçelik, 2017).

Tüm yazılanlardan anlaşılacağı üzere, toplumlar tarafından matematik öğrenimi önem arz etmektedir. Bu kadar önem arz eden bir derste öğrencilerin istenilen düzeyde başarı sağlanamadığı insanlar tarafında bir problem olarak görülmektedir. Bu başarısızlığın çeşitli sebeplerinden biri de derse karşı olumsuz tutumdur. Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimiyle öğrencide oluşan olumsuz tutumu yok edeceği düşünülebilir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde Temel Eğitim Ve 4+4+4 Eğitim Sistemi. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” nun 1. maddesinde ilköğretim, “kadın erkek bütün Türklerin millî gayelere uygun olarak bedenî, zihnî ve ahlâkî gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB,1961).

Milli Eğitim Temel Kanunu’ nun 22. Maddesinde Temel eğitimin genel olarak 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsadığı belirtilmiştir. 23. Maddesinde ise temel eğitimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına uygun olarak aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (MEB, 1973):

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Türk Eğitim Sisteminde 2012 senesinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Anayasa doğrultusunda 652 sayılı KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapısı ve görev içeriğinde, 6287 sayılı kanunla birlikte İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bunu destekleyici diğer kanun değişiklikleriyle eğitim sisteminde önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerle vatandaşlar arasında cinsiyet ayrımı yapılmadan 12 yıl zorunlu eğitim getirilmiş ve bu eğitimi tamamlayan bütün bireylere ortaöğretim diploması verilmesine karar verilmiştir (Çoruk, 2013).

2012-2013 eğitim-öğretim yılında bir değişikliğe karar verilmiş ve bunun sonucunda 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan karar neticesinde 4+4+4 eğitim modeli yürürlüğe girmiştir. 4+4+4 eğitim sisteminde ilkokul-ortaokul 8 yıllık zorunlu eğitim modeli, toplamda 12 yıl şeklinde devamsızlığın önlenmesi ve eğitim yaşı ortalamasının artırılması amaçlanmıştır. Bu sistemin ilk dört yılı ilkokul, ikinci dört yılı ortaokul ve üçüncü dört yılı ise lise olmak üzere üç parçaya ayrılmıştır.

4+4+4 eğitim sisteminde okula başlama yaşında değişikliğe gidilmiştir. Bu sisteme göre ilkokula başlama yaşı 6 ay daha erkene alınmış dolayısıyla ortaokula başlama yaşında da aynı değişikliğe gidilmiştir. Okula başlama yaşının değişmesinde öğrencilerin daha verimli bir şekilde okul hayatına başlaması ve okula devamlılık amaç edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitime dair sorulara verdiği cevaplarda değişimin öğrenciler için daha kolay ve demokratik bir eğitim sistemi oluşturacağını belirtmiştir. Farklı sınıf düzeylerindeki seçmeli derslerle öğrenciler beklentilerine uygun dersler bulacak ve bu beklentiler karşılanacaktır. Öğrencinin hangi ders ve alanda başarılıysa ve hangi alanda ilerlemek istiyorsa 5. Sınıf düzeyinden itibaren böyle bir seçeneğe sahip olacağı belirtilmiştir (Özdemir, 2018).

Sistem değişikliğinde göze çarpan yeniliklerden biri de 12 yıllık eğitimin kademelere ayrılmasıdır. Bu ayrıma göre ilk kademe dört yıldan oluşmakta ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıfı kapsamaktadır. İkinci kademe ise dört yıldan oluşmakta ve 5, 6, 7 ve 8. Sınıftan oluşmakta, geriye kalan dört yıl ise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf olmak üzere üçüncü kademe olarak nitelendirilmektedir. Sisteme göre okul binaları da birbirinden ayrılmakta ve öğrencilerin daha iyi fiziki şartlara sahip bir ortamda eğitim-öğretim görmeleri amaçlanmaktadır.

Türkiye' de ilköğretimin dört yıllık iki kademeye (ilkokul ve ortaokul) ayrılması sonucu ortaokul matematik programını da yeniden düzenlenerek 4+4+4 eğitim sistemine uygun hale getirilmiştir. Düzenlemeye gidilen ortaokul matematik programında problem çözme

becerisi geliştirilmesi amaçlanan en temel beceri olarak görülmüştür. Problem çözme becerisinin öğrencilerde gelişmesi için günlük yaşam durumlarıyla ilişkili çeşitli seviyeye hitap eden problemlere ihtiyaç duyulmuştur.

Baş (2017)' in yaptığı araştırmada göre 2009, 2015 ve 2017 matematik dersi programları incelenmiş ve bu programların hepsinde tematik ve öğrenci merkezli yaklaşım anlayışlarının benimsendiği görülmüştür. Fakat 2015 ve 2017 programları incelendiğinde 2009 matematik dersi programından farklı olarak ünite temelli bir yaklaşımın temel alındığı görülmüştür. 2015 ve 2017 yılları ilkökul matematik dersi öğretim programlarında öğretmenlere yaklaşım konusunda daha fazla esneklik imkânı verilmiştir. Buradaki amaç öğretmenlerin daha yararlı gördükleri yaklaşımları tercih edip kullanması gerektiğidir.

Son olarak yenilenen 2017 ortaokul matematik dersi programına bakıldığında, program öğretmenlerden, öğrencilerin önceki öğrenmelerini tespit edip yeni matematiksel kavramları önceki kavramların üzerine inşa etmelerini istemektedir. Programda yeni kavramlar öğretilirken somut materyaller kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Programa göre öğrenciler kavramları yapılandırırken düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeli ve öğretmenin sorduğu sorularla öğrencinin kavramları içselleştirmesine yardımcı olmalıdır. Programda en çarpıcı yenilik öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için ünitelerle ilişkili matematik oyunlarına yer verilmesi gerektiğidir. Bu sayede öğrencinin matematik dersini kurallar bütünü olarak görmekten vazgeçerek günlük yaşama uyarlanmış bir disiplin olarak görmeye başlayacağı tahmin edilebilir.

2017 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi programında öğretmenlere ünite içerisindeki kazanımların veriliş sırasını değiştirebilme imkanı sağlanmıştır. Öğretmen gerekli gördüğünde ünite sıralarını değiştirmemek şartı ile kazanımların sırasını değiştirebilir. Ayrıca programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi' nde (TYÇ) belirtilen sekiz yetkinlikle birlikte

esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerler kazanımlarla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2018).

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Yeterliliği. Bilgi toplumu olmayı hedefleyen ülkeler matematik eğitimi ve öğretimine yüksek derecede önem vermektedirler. Şüphesiz ki matematik eğitimi ve öğretiminin istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinde en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Yeni nesli, çağın gereksinimlerine, problemlerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yetiştirmesi öğretmenlerden beklenen en önemli özelliktir. İyi bir matematik eğitiminden geçmiş öğretmen adayları donanımlı bir neslin yetişmesinde önemli rol oynayacaktır (Eldemir, 2006).

Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir nesil yetiştirmede en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin donanımlı bir şekilde yetişmeleri beklenir. Öğretmen olmayı amaçlayan adayların iyi bir matematik eğitime tabi tutulması, donanımlı öğretmenlerin ve bunun yansıması olarak da donanımlı, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen bir nesil yetiştirilmesinde çok önemlidir.

Gelişen dünyada bilginin sürekli yenilenmesi öğretmenlerden beklenen özellikleri de etkilemiştir. Öğretmenlerden ders anlatımında yöntem ve teknikleri iyi bir şekilde kullanabilen ve bunun yanında çağdaş eğitimin ihtiyacını karşılayabilen, çağa uygun sınıf yönetimi gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öğretmenler için iyi bir alan bilgisine sahip olmak kadar sınıf yönetimini sağlayabilmek de çok önemlidir. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştiren öğretmen, öğrencilere daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak dış etkenlerden sıyrılmış bir sınıf ortamında öğrencilerin derse adapte olmasını sağlayabilir. Bunun yanında öğretmen etkili bir yönetiminin gerçekleşmediği sınıfta meydana gelen olumsuz olaylardan etkilenip bunu özel yaşamında da problem haline getirebilir ve bu sorunlar hayatını olumsuz etkileyebilir. Tam tersi olarak etkili

bir sınıf yönetiminin gerçekleştiği sınıftaki olumlu hava öğretmenin kendini iyi hissetmesine ve mesleki doyuma ulaşmasına yardımcı olabilmektedir (Güler, 2005).

MEB (2008) öğretmenlerden beklemiş olduğu yeterlik ölçütünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir: Öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekir. Bu bilgi, beceri ve tutumlar çeşitli alanlarda mesleğini icra edecek öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri oluşturur (Çırak, Esendemir ve Samancıoğlu, 2015).

İlköğretimde 14 farklı branştaki öğretmenlerden beklenen yeterliklere ek olarak özel alan yeterliklerine de sahip olmaları beklenmektedir. Burada bahsedilecek olan ise ilköğretim matematik öğretmenlerinin özel alan yeterlikleridir. Bu yeterlikler en son 2017 yılında MEB tarafından belirlenmiştir (MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı' nın İlköğretim Matematik Öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterlikleri incelendiğinde akla gelen ilk soru İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde ne tür bir programa tabi tutulduğudur.

Yüksek Öğretim Kurumu da, öğretmen yetiştirme lisans programlarında 30 Mayıs 2018 tarihinde güncelleme yaparak yeni öğretmen yetiştirme lisans programı yayınlamıştır. Programda İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür alanlarında dersler aldıkları görülmüştür (YÖK, 2018).

MEB' in belirlediği ilköğretim matematik öğretmeni yeterlikleri incelendiğinde ise öğretmenin birçok alanda etkin olması beklenmektedir. Bu alanlardan biri ise sınıf yönetimidir.

Öğretmenler, öğrenci başarısının temel unsuru olarak nitelendirildiği için öğretmenlerin daha fazla sınıf yönetimi beceri ve yeteneğine sahip olmaları gerektiğini savunan görüşler yaygınlaşmaktadır (Simplicio, 1999). Yaygınlaşan bu görüş aynı zamanda öğretmenlerin başarılı olmak için tüm yöneticilerden daha iyi bir yönetim sergilemeleri gerektiğini de vurgulamaktadır (Glasser, 1999).

Sınıf yönetimi becerileri yönünden yetkin olan öğretmenlerin, verimli ve olumlu sınıf atmosferi oluşturdukları ve daha etkili öğretmen oldukları pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Karakelle, 2005). Öğretmenin sahip olduğu sınıf yönetimi becerisi öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğundan, öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda bilgili ve donanımlı olmaları gereklidir (Erden 2008, İlgar 2000), başarıyı etkileyen en önemli unsurun etkili bir sınıf yönetimi olduğunu ifade etmiştir. Etkili bir sınıf yönetiminin ön şartı; alanda yeterlilik, üst düzey öğretim becerileri ve sınıf yönetimi becerileridir. Bu yeterliliklere sahip öğretmenlerin sınıflarında disiplin sorunları görülmemektedir (Gözütok, 2000). Sınıf yönetimi becerilerinden yoksun ya da eksik olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanacakları gibi iyi bir sınıf yönetimi ve organizasyonu da öğretmenleri karşılaştıkları birçok zorluktan kurtarır (İlgar, 2007).

Sınıf Yönetimi ve Etkililiği

Sınıf yönetimi, sınıf ortamının öğrencilerin eğitimde hedeflenen amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmesini sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür (Aydın, 2013: 33). Belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilmek için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bazı ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerden sistematik olarak yararlanılarak yapılan etkinliklerin bütününe sınıf yönetimi denir (Başar, 1999). Çelik'e (2003) göre ise sınıf yönetimi; uygun bir sınıf ortamının sağlanabilmesi, sınıf içi kuralların belirlenebilmesi, zamanın ve öğretim sürecinin yönetilebilmesi, öğrenci davranışlarının değerlendirilebilmesi için etkili bir öğretim ikliminin oluşturulabilmesi sürecidir. Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için öğrencinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve cevaplayıcı öğrenci-öğretmen ilişkisinin oluşturulması gerekmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Podell ve Soodak, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Sınıfta etkili bir eğitim gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin öncelikle etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesi gerekir. Sınıf yönetimi tanımlarına bakıldığında karşımıza

kaynakların etkin kullanımı, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin gelişimini takip etme ve olumsuzlukları önleme gibi birçok durumun koordine bir şekilde gerçekleştirilmesi çıkar (Terzi, 2002). Sınıf yönetiminde etkililik ise, etkili öğrenmenin bir ön koşuludur. Sınıf yönetiminin etkililiği, amaçların başarılmasında ideal ortamın sağlanması ile mümkündür (Weber 2005; Akt. Güven, 2012).

Etkililik. Etkililik herhangi bir sistemdeki öğeleri, başlangıçta belirlenen amaçlarının planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi için eyleme geçirmektir (Kıvrak, 2007). Başaran (1982) ise etkililiği amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Etkililik, Bernard (1938) tarafından “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlanmıştır (Akt; Balcı, 2013). Hesapçioğlu (2010) etkililiği, çıktılarda sağlanan başarıyı ve amacı gerçekleştirme düzeyi olarak görmektedir. Özalp (2004) etkililik kavramını, “gereksiz gidere izin vermeden kaynağı akıllı bir şekilde kullanmak” şeklinde tanımlanmıştır.

Etkililik kavramının, yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere bilim insanları için hala karmaşık ve tanımlanması zor bir problem olduğu görülmektedir. Çünkü etkililik kavramının tanımında genel bir fikir birliği sağlanmamıştır. Bu sebepten dolayı, etkililik tanımı çok yönlü bir ifadedir ve bundan dolayı tek bir doğrultuda yapılan tanımlar etkililik kavramını tam anlamıyla karşılamayacaktır (Karlı, 2004).

Etkililik kavramının çok yönlü oluşu ve tek bir doğrultuda tanımlanamaması çeşitli karışıklıkları beraberinde getirmiştir. Etkenlik, etkinlik ve verimlilik kavramları, etkililik kavramıyla karıştırılmakta ve bir anlam kargaşası ortaya çıkmaktadır (Güven, 2012). Oysaki Karlı (2004)’ ya göre etkenlik, doğru işlerin yapılması sonucu istenilen amaca ulaşmaktır. Etkinlik ise girdide yapılan minimum harcama ile maksimum çıktı alınabilmesidir. Halbuki etkililik tanımı hem etkinliği hem de etkenliği kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir (Balcı, 2013). Verimlilik ise örgüt kaynaklarını en iyi biçimde kullanmak iken; etkililik ise bu örgütün amaçladığı sonuçlara ulaşma derecesini ifade eder (Güven, 2012).

Etkililik tanımının eğitimdeki yerine bakacak olursak, madde ve insan kaynaklarının en iyi şekilde değerlendirilerek eğitim amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak karşımıza çıkar (Erdem 2005). Creemers ve Reezigh (1995)' e göre eğitimde etkililik, etkili sınıf ve etkili okul unsurlarının öğrenci çıktılarına göre oluşturulması ile sağlanmaktadır (Akt; Güven, 2012).

Etkililiğin boyutlarını incelediğimizde karşımıza 4 boyut ortaya çıkmaktadır. Bunlar; amacı gerçekleştirme (plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimi), değer sisteminin kurulması-sürdürülmesi (davranış düzeni geliştirme), uyum ve entegrasyon(sınıfın ilişki düzeni) boyutlarıdır (Güven, 2012).

Amacı gerçekleştirmede amaç boyutunda geleceğe yönelik istenilen bir durum anlamında kullanılmaktadır (Toprakçı 2004).

Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunda örgüt, kendine ait bir değer sistemi oluşturması ve bu değer sistemini sürdürmesi için örgütün normlarını ve değerlerini güçlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Karslı, 2004).

Uyum ve entegrasyon boyutunda toplumların birbiri ile uyum içinde olması beklenir. Entegrasyon ise sosyal dayanışma demektir. Toplumun üyeleri arasında dayanışma kurma, örgütlenme, eşgüdümleme ve sosyal ilişkilerin düzenli bir şekilde birleştirilmesi anlamına sahiptir (Karslı, 2004).

Sınıf Yönetiminde Etkililik. Sınıf yönetimi ve öğretim birbiri ile ilişki içerisindedir. Öğretimin kalitesini arttırmada etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek bir ön koşul olmakla birlikte, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırdığı görülmüştür (Erden, 2005). Toplumların eğitim sistemleri incelendiğinde hepsinin ortak amacı öğrencilerine etkili bir öğretim sunmaktır.

Etkili öğrenmeyi gerçekleştirecek en önemli kişi öğretmendir. Öğretmen, kendisine verilen ders saati içerisinde hedeflenen öğretim amaçlarına ulaşmak için bu sürenin büyük bölümünü öğrenme faaliyeti ile geçirmek ister. Fakat bunu gerçekleştirirken unutmamak

gerekir ki sınıf yönetiminde etkililiğin muhakkak sağlanması gerekmektedir. Etkili sınıf yönetim becerisi olan öğretmen, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıfa ait araç-gereçleri etkili olarak kullanır ve olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirebilir. Buna göre etkili bir sınıf yönetimi, etkili bir öğretmenin bütün özelliklerinin merkezindedir (Okutan, 2004).

Sınıf yönetim modelleri. Sınıf yönetiminde öğrencilerin davranışlarının yönetilebilmesi kompleks bir süreci içerir. Sağlıklı öğrenme ortamının yaratılabilmesi ve öğrenci ilişkilerinin düzenlenerek yönetilebilmesi öğretmenin sorumluluk alanındadır (Aydın, 1998).

Sınıfta öğrenciler tarafından sergilenen davranışlar göz önüne alındığında öğretmenlerin bu davranışlarla baş edebilmeleri konusunda yeterli ölçüde yetenekli ve bilgili olmalarının önemi büyüktür. Ancak, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının anlaşılıp sorunların en sağlıklı yaklaşım hangisi ise, onunla çözülmesi öğrencilerin gelişim süreçlerinin de iyi tanımlanabilmesi ile direkt ilişkilidir (Aydın, 2007).

Sınıf ortamında oluşması muhtemel uygunsuz davranışlar ve karşılaşılabilecek diğer problemler durumların ortadan kaldırılabilmesi için etkili sınıf yönetimi oldukça önemlidir. Öğrenme süreçlerinde ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışlar öğretmen – öğrenci ilişkisini de bozabilmekte ve öğrenim ortamını direkt olumsuz biçimde etkilemektedir. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirirken öğretmenlere yardımcı olabilecek sınıf yönetimi modelleri karşımıza çıkmaktadır. Bu modeller tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir.

Tepkisel modelde sınıfta gerçekleşen olumsuz ya da istenmeyen durumlara tepki olarak geliştirilen bir model olduğu söylenebilir. Bu yönüyle tepkisel model, sınıf yönetiminin klasik modelidir. Bu model, istenmeyen davranış-sonuca verilen tepki şeklinde işler. Bu nedenle de bu modelin zayıf yönü verilen tepkinin karşıt bir tepki doğurabilecek olmasıdır. Bu model, davranış değiştirmeye odaklıdır ve bu da ödül ve cezalarla sağlanmaya çalışılır. Tepkisel modelde davranışlar karşılıksız kalmamalı, her davranış bir tepkiyle karşılanmalıdır (Yılman,

2006: 325). Tepkisel modelde klasik ödül-ceza türü yöntemler sıklıkla kullanılır ve gruptan ziyade birey dikkate alınır. Tepkisel model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır. Tepkisel yaklaşımın sınıf içerisinde çok sık kullanılması öğretmenin öğrencilerle yüz-göz olmasına neden olur ve öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin az olduğunu gösterir.

Önlemsel modelde ihtimallere dayanarak, sınıfta gerçekleşebilecek istenmeyen davranışlar tahmin edilir ve bunlara yönelik önlemler alınır. Bu modelde sınıfın sosyal yapısı dikkate alınarak, bireyden çok gruba odaklanılır. Önlemsel modelin temel felsefesinde sınıfta var olan sorunun tespiti değil, sorun meydana gelmeden önlenmesi vardır. Kısaca bu modelin temel amacı, sınıfta çıkabilecek olası sorunların önceden kestirilip sorunları engelleyebilecek planlamanın yapılması, kuralların sürecin başında konulmasıdır. Amaç, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyen düzenlemeler yaparak tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar, 1999). Önlemsel modelde esas amaç, olası hata gerçekleşmeden önce önlem almaktır. İstenmeyen davranışları ve bu davranışların meydana getireceği sonucu ön gören bu model, planlama düşüncesine dayanır (Demirtaş, 2009). Önlemler bireyler değil, gruplar göz önünde bulundurularak alınır. Öngörülemeyen sorunlara karşı çözümü olmayışı bu modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca sorunların önceden bilinebilmesi, öğretmenlerde belli birikim ve tecrübe gerektirir (Yılman, 2006).

Gelişimsel model öğrencinin bütün olarak gelişimini dikkate alır. Öğrencinin bu gelişim durumuna fiziksel, ahlaki, duygusal, psikolojik vb. tüm gelişim alanları dâhil edilebilir. Bu model, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde sınıf yönetimi uygulamalarının düzenlenmesi anlayışına dayanır (Demirtaş, 2009). Bu nedenle sınıfta gerçekleştirilecek öğretim etkinliklerinde, belirlenecek sınıf kurallarında öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak seçim yapılmalıdır (Ağaoğlu, 2009).

Bütünsel model tepkisel, önlemsel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin bir sentezi olarak tanımlanabilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik verilir. İstenilen davranışa varabilmek için istenmeyen davranışın sebeplerini önceden ortadan kaldırma amaçlanır. İstenmeyen davranışın önlenemediği durumlarda istenmeyen davranışı düzeltmek maksadıyla tepkisel modelin unsurlarına da başvurulur. Ayrıca bütünsel model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini de göz önünde bulundurur ve gerektiğinde tepkisel modelden de faydalanır (Demirtaş, 2009). Bu modele bütünsel model adı verilmesinin sebebi, sınıfı tüm faktörleriyle bir bütün olarak kabul etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bütünsel model, sınıf yönetiminin sistem modelidir. Bu modelde çevre; aile, okul ve arkadaş çevresini ifade eder (Başar, 1999). Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000).

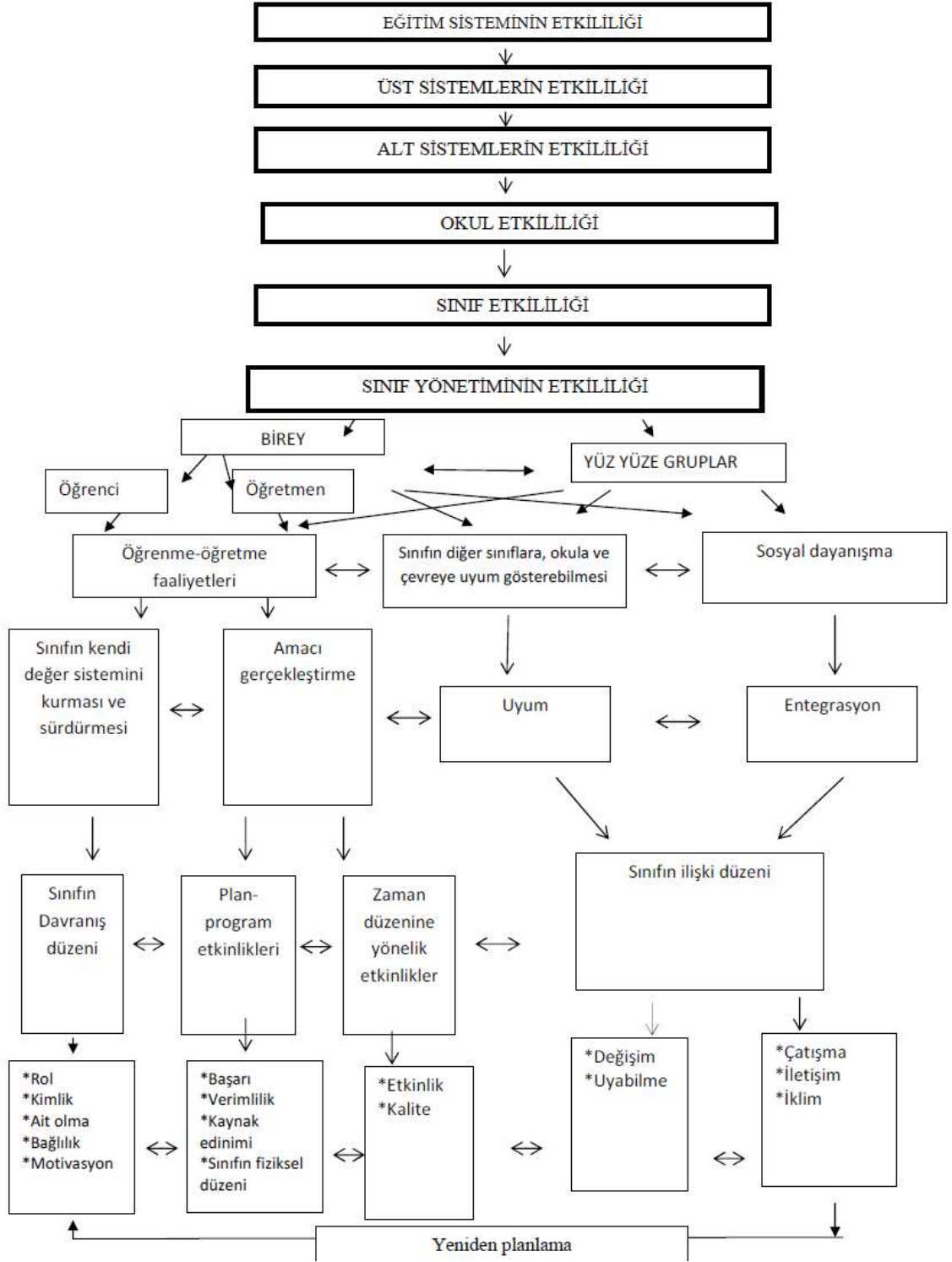
Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli

Sınıf yönetiminde etkili olarak görünen öğretmenden beklentiler sınıfı eğitim öğretim ortamına hazırlaması, sınıfa ait kurallar belirleyip bu kuralların işleyebilmesini sağlaması ve öğrencilerinin uygunsuz davranışlarını değiştirmesi gerektiği şeklindedir. Etkili sınıf yöneticisi olan öğretmen, öğrenci çeşitliliğini unutmayarak her öğrenciye uygun öğrenme ortamı sağlamalı, öğrenmenin sadece okullarda değil, yaşam boyu süren bir faaliyet olduğunu söylemelidir. Öğrencilere bilgiye kendilerinin ulaşma fırsatını vermeli, güncel hayatı takip eden, iletişim yeteneği kuvvetli öğrenciler yetiştirmelidir. Öğrencileri yetenekli olduklarının farkına vardırılmalı ve öğrencilerin geniş bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamalıdır (Argon ve Nartgün, 2015). Bu anlamda etkili olabilen öğretmen etkili bir yönetim gerçekleştirebilir. Harris (1991) ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmeleri için, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kurallarını belirlemesi ve öğretmesi, öğrenim durumunu düzenlemesi ve devam ettirmesi, öğrencilerin uygun davranışlar sergilemesini sağlaması olarak belirlemiştir.

Güven (2012)' e göre sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen etmenler, okul yönetiminin tutumu ve işleyişi, okulun bulunduğu sosyal çevre, ekonomik faktörler ve aile faktörü faktörleri olarak ele alınmıştır. Etkililik değerlendirme, amacına ve etkililik alanına göre farklılık gösterir. Sınıf yönetiminin etkililiği ise; sınıftaki birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin, her birinde ve genel olarak tüm sınıfta, belirlenen etkililik ölçütleri olan amaçların gerçekleştirilmesi, çevreye uyum sağlanması, entegrasyonun sağlanması ve değer sisteminin kurularak sürdürülmesi ile öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal dayanışmanın sağlanması ve sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum sağlaması, olarak tanımlanabilir Sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanması tüm boyutların birlikte işleyişine bağlanmaktadır. Bu etkililiğin sağlanmasındaki en büyük görev öğretmene düşmektedir (Güven, 2012).

Bu araştırma alanyazın taraması sonucunda ulaşılan Güven (2012) 'nin oluşturduğu "Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli" baz alınarak; modelin birey basamağındaki değişkenlerin öğretmenler gözünden kendilerinin sınıf yönetiminin etkililiğinde hangi seviyede oldukları belirlenmek istenmiştir. Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modelinde yukarıda belirtildiği gibi sınıf yönetimindeki birey basamağında yer alan öğrenci-öğretmen ve çalışma grupları düzeyleri ile; etkililik boyutları olarak adlandırılan, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının sınıf yönetiminin etkililiğini; öğrenme-öğretme faaliyetleri, sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışma etkenlerini gerçekleştirerek sağlamış oldukları belirtilmektedir (Güven, 2012).

Sınıf yönetiminin etkililiği modeli Karşlı (2004)'nın yönetsel etkililik boyutlarından yola çıkılarak, Güven (2012) tarafından geliştirilen bir modeldir. Sınıf yönetiminin etkililiği modeli aşağıdaki şekildedir:



Güven (2012) tarafından oluşturulan “Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli”, sınıfta yönetsel etkililiğin belirlenmesi amacıyla sınıf yönetimindeki birey olarak öğrenci ve öğretmen ve çalışma grupları düzeyleri ile etkililik boyutları olan, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının arasındaki ilişkiyi belirleyen bir model olarak oluşturulmuştur. Etkililik boyutlarından, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutları sınıf yönetiminin etkililiğini; öğrenme öğretme faaliyetleri, sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışmanın ilişkisi aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme faaliyetleri, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve amacı gerçekleştirme adı altında iki boyuttan oluşmaktadır.

Amacı gerçekleştirme. Celep (2008) bir örgütte ihtiyaç duyulan girdilerin sağlanmasını örgütsel amacın gerçekleştirilmesine bağlamıştır. Bu boyut, sınıfın davranış düzeyi, plan program etkinliklerinin yapılması ve zaman düzenine yönelik etkinliklerin oluşturulmasına bağlıdır. Plan program etkinliklerinin göstergeleri; başarı, verimlilik, kaynak edinimi ve sınıfın fiziksel düzeninden oluşmakta, zaman düzenine yönelik etkinliklerin göstergeleri ise etkenlik ve kaliteden oluşmaktadır.

Sınıfın davranış düzeninde sınıf ortamında istenilen davranışların sağlanabilmesi, sınıf atmosferinin olumlu hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip istenmeyen davranışın ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıf kurallarına uyumun sağlanması ve istenmeyen davranışların değiştirilmesi konuları bulunur (Demirtaş, 2005: 16). İyi bir sınıf yönetiminin ilk koşullarından biri iyi yapılandırılmış bir sınıf ortamıdır (MacKenzie, 1996: 1). İyi yapılandırılmış, sınırları önceden belirlenmiş bir sınıf ortamında kargaşa, çatışmalar ve davranış sorunları ortaya çıkmadan engellenir, çünkü öğrenciler kendilerinden ne beklendiğinin farkındadırlar. Böyle bir sınıf ortamında kurallar, sınıfın günlük işleyişi ve rutinleri önceden bellidir. Zaman zaman öğretmenler öğrencilerin kendilerinden ne beklediklerini bildiklerini

düşündüklerinden beklentilerini açıkça dile getirmezler ve bu nedenle problemler ortaya çıkabilir. Bu durumda kontrolün kimde olduğu çok önemlidir. Öğretmen sınıfta yeterince kontrol sağlayamazsa eğer kontrol öğrencinin eline geçecektir. Bu yüzden sınıf yönetiminde sorun yaşamamak için okulun ilk günlerinde öğrencilere sınıf kurallarının açık bir dille öğretmen tarafından ifade edilmesi gerekir (Hayva, 2010).

Öğretmenlerin en büyük beklentileri, tüm öğrencilerin istenen davranışlar göstermeleridir. Ancak istenen davranışları göstermede tüm öğrenciler bu beklentiye karşılayamayabilirler. Bu sebeple öğretmene düşen görev, istenen davranışı gösteren öğrencileri ödüllendirerek bu davranışlarını pekiştirmek, diğer öğrencileri de istenen davranışları göstermeye teşvik etmektir. Ödüllendirmenin etkili olması, istenen davranış meydana gelir gelmez ödülün verilmesine bağlıdır (Ataman, 2004). İstenen davranışların her meydana gelişinde ödüllendirme yapmak önemlidir. Ödül, genellikle öğrencilerde memnuniyet duygusu oluşturur. Bu memnuniyet duygusu da istenen davranışların yerleşmesini ve kalıcı olmasını sağlar (Tertemiz, 2004).

Öğretmenler ödülü hangi durumlarda, ne şekilde kullanacaklarını bilmeli ve doğru şekilde kullanmalıdırlar. Ödüller öğrencilerin motive olmalarında ve istenir davranışları kazanmalarında etkilidirler. Fakat ödül öğrenci için amaç olmamalıdır. Aynı zamanda ödül önemsiz bir konuma da gelmemelidir. Bu iki durum arasında kurulacak denge, öğretmenin dikkat etmesi gereken husustur (Akçadağ, 2005).

Ödül ve ceza nedensiz olmamalı, mutlaka bir amaç doğrultusunda kullanılmalıdır. Öğrenci yaptığı davranış sonucunda ne ile karşılaşacağını bilmeli, hangi davranışının ödül, hangi davranışının ceza ile sonuçlanacağını farkında olmalıdır. Bu sayede ödül de ceza da hem amaçlı hem de anlamlı hale gelecektir (Aydın, 2007).

Davranış düzenlemesinde disiplin konusu bir diğer önemli kavramdır. Disiplin, temelde öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan bir kavramı ifade eder. Bu kavramın bünyesinde,

öğrenmeyi destekleyici sınıf ortamının sağlanması, sınıf kurallarının oluşturulması, istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi durumları yer alır (Çelik, 2005). Öğretmenlerin, öğrencilere sevgi ve değer içeren yaklaşımları, istenen öğrenci davranışlarının desteklenmesi, istenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelmemesi için uğraşılması, birlikte çalışma çabaları gibi eğitim durumlarının tamamı, disiplin kavramının tanımını içerisinde yer bulmaktadır (Aytekin, 2004).

Disiplin kavramı, yalnızca olumsuz bir davranışın sonucunda gelen ceza olarak düşünülmemelidir. Disiplin genel olarak, öğrencileri baskı altında tutan, öğrenci davranışlarını korkutma yoluyla kontrol eden, sert kurallara dayanan, öğrencileri pasif ve sessiz olmaya yönelten bir kavram olarak bilinir. Oysa gerçek disiplin, öğrencilerin problem durumlarında onlara rehberlik eden, ihtiyaçlarını ve beklentilerini takip eden, işbirliğini, dayanışmayı ve çalışkan olmayı teşvik eden, öğrenci-öğretmen iletişimine dayanan bir sistemdir (Özel ve Bayındır, 2008).

Başarı, plan-program etkinliklerinde etkili olmanın bir göstergesidir. Öğretmenin derse ilişkin hazırlıklarını ders öncesinde yaptığı ve dersini hazırladığı plan doğrultusunda işlemesidir. Düzenli, planlı bir ders işleyişi gerçekleştiren öğretmen başarıyı yakalayabilir.

Verimlilik ise öğretmenin, plan program etkinlikleri doğrultusunda gösterilen çaba sonucu öğrencilerden aldıkları dönütü ifade etmektedir.

Kaynak edinimi, öğretmenin ders öncesi, işleyeceği ders ile ilişkili gerekli kaynağa sahip olması ve ders işleyişinde sahip olduğu kaynağı kullanmasıdır.

Sınıf ortamının fiziksel düzeninin, sınıf yönetiminin ilk boyutunu oluşturduğundan bahsedebiliriz. Sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için ayrılması, sınıf ortamının genişliği, ışık, ısı, gürültü düzenekleri, havalandırma, renkler, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, temizlik bunların bazılarıdır. Sınıfın fiziksel düzenlemeleri, öğrencinin sınıfta rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin okula istek ve hevesle

gelmesini gerçekleştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. “Eğitim” olarak tanımlanan davranış değişikliğinin ancak uygun ortamlarda gerçekleşebileceği göz ardı edilemez (Başar, 2004). Örneğin, sınıfta öğrencilerin oturma düzenleri belirlenirken, işlenecek konunun kazanım özellikleri, ders içi etkinlikler, sınıf mevcudu, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi gibi değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır (Tabancalı, 2005).

Sınıfın fiziksel düzeninin, öğrenme-öğretme süreçlerinin yapıldığı ortamın sahip olması gereken özellikler ve sistemin diğer unsurlarla birlikte amaca ulaşma doğrultusundaki uyumu olarak belirtilebilir (Tutkun, 2009). Bununla birlikte öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri de sınıfın fiziksel özelliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Fiziksel düzenlemeyi gerçekleştirirken bu durumu göz önünde bulundurmak ve sınıfın fiziksel düzenini öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırmak önem kazanmaktadır (Korkmaz, 2004; Tutkun, 2009).

Sınıfta gerçekleştirilen eğitimin türüne, düzeyine, işlenen dersin amacına, öğrenci özelliklerine göre yapılandırılan sınıf ortamı, öğrenen konumundaki bireylerin derse ve öğrenmeye olan ilgilerini artıracaktır. Sınıfta bulunan eğitim unsurlarının, amacına uygun olarak düzenlenmesi, yapılandırılmış ortamı ifade etmektedir. Her koşulda, elde bulunan imkânlar doğrultusunda en uygun düzenlemenin yapılması amaçlanmalıdır. Çünkü sınıfın fiziksel koşullarının eğitime uygun olması, etkili bir öğrenmenin vazgeçilmez bir unsurudur (Aydın, 2007).

Eğitim ortamının çok küçük olması, aydınlatmasının iyi olmaması, aşırı sıcak ya da soğuk olması sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemekte, verimi azaltmakta ve zaman kaybına neden olmaktadır. Öğretmenler derse başlamadan önce sınıfın fiziksel özelliklerini gözden geçirmeli ve sınıfta sorun varsa bunları ortadan kaldırmak için çaba sarf etmelidirler (Yılman, 2006). Sınıfın fiziksel düzenini sağlayan öğretmenler ne kadar düzenli ve hedefleri gerçekleştirmeye uygun olursa, eğitimin amacına ulaşmasında da o derece başarılı olunacaktır.

Zaman düzenine yönelik etkinliklere baktığımızda karşımıza etkinlik ve kalite göstergeleri çıkmaktadır. Etkinlik, etkin olma durumu, müessiriyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Etkinlik, öğretmenin zaman yönetimindeki aktifliği ile ilişkilendirilmektedir. Kalite ise nitelik olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük, 2011). Kalite, öğretmenin öğrenme-öğretmen faaliyetleri nitelikli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini denetler.

Zaman yönetimi, olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisidir (Demirtaş, 2005). Sınıf içerisinde zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Sınıf süreçlerinin dikkatli bir şekilde planlanması ve zamana bağlanması zamanın tamamının etkinlikler için kullanılmasını sağlayacaktır (Başar, 2004). Sınıf yönetiminin temel amacı sınıfta problem çıkmasını engellemektir. Bu da sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ve öğretim zamanının etkili kullanımıyla mümkündür. Sınıfta gözlenen öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları, hayal kurmaları, sınıfta gezinmeleri, ders dışı etkinliklerle ilgilenmeleri gibi olumsuz davranışların en önemli sebebi, öğrencilerin derste sıkılmalarıdır. Derste öğretilen materyali anlamayan, kazandırılmak istenen hedef ve bilgiyi ilgi çekici bulmayan, derste başarısız olacağına inanan öğrenciler de sıkılırlar. Sınıf yönetimi becerileri açısından başarılı bir öğretmen, sınıfta sorun çıkmasını önleyerek öğretimin sürekliliğini sağlar. İyi yönetilen sınıfta öğretime ayrılan zaman daha uzun ve verimlidir. Zamanın iyi yönetildiği bir sınıf ortamında ise daha az sınıf yönetimi problemleri bulunur (Erden, 2008). Zamanın iyi yönetilmesi davranış ve disiplin sorunlarını ortadan kaldırır (Özkılıç, 2003).

Zaman yönetimi, içinde bulunduğumuz yüzyılın hızlı temposu nedeniyle git gide önem kazanan bir kavramdır. Eğitim-öğretim sürecinde zaman yönetimi, ayrılan sürenin en etkili şekilde kullanımını ifade eder. Zaman yönetimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksiz zaman kaybına sebebiyet vermeksizin, ders planına uygun davranışlarıdır (Çınar, 2010). Özel ve Bayındır (2008)'a göre en etkili zaman yönetimi, sınıfta oluşturulan kurallar doğrultusunda,

değişim odaklı ve yapılandırmacı bir yönetim ile mümkündür. Zamanın önemini daha iyi idrak etmek için zamanın özellikleri incelendiğinde; zamanın biriktirilmeyen, kullanılmadığı takdirde geri döndürülemeyen, kiralanamayan, başkasından alınıp başkasına devir edilmeyen ve sadece kullanılan bir olgu olduğu görülmektedir (Karşlı, 2005). Öğretim zamanının verimli kullanımı konusunda öğretmenin göstereceği mesleki yeterlilik, okulda gerçekleşen bütün eğitim etkinliklerinin verimlilik düzeyini belirleyecek özelliktedir (Aydın, 2007). Planlı olmak sınıfta zamanı etkili kullanmanın en önemli koşullarından biridir. Planlı çalışma alışkanlığı öğretmenlere her zaman zamanı etkili kullanmada yardımcı olacaktır. Etkili bir öğretmen, öğretim etkinliklerinin tümünü önceden planlayan kişidir (Demirel, 1999). Bu yüzden öğretmen sadece sınıf yönetimi becerilerine sahip olmakla yetinmeyip, başarıya ulaşmak için zamanı da iyi kullanmalıdır (Akın, 2006).

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden farklı olmasının en önemli sebebi mesai saatleri dışında da yapılması gereken işlerin bulunmasıdır. Öğretmenin ders öncesi yapacağı hazırlık, ders sırasında kullanacağı materyal, yöntem ve teknikleri seçme, ders esnasında kullanacağı zamanı planlaması ve etkili kullanmasını sağlar. Ancak birçok öğretmen bunu gereksiz ve yük olarak görmekte, derslere hazırlıksız girmektedir. Bu durum sadece zamanın kötü yönetilmesine değil, aynı zamanda ne yapacağı konusunda emin olmayan öğretmenin yaşadığı stresi öğrencilere yansıtarak dersin olumsuz bir atmosferde işlenmesine neden olmaktadır (Sönmez, 2014).

Zamanın derste kullanımı, ders öncesi ve ders sonrası yapılan çalışmaların da amacını oluşturur. Derste etkili bir zaman yönetimi olmadığı sürece, ders öncesi yapılan hazırlıklar işe yaramayacaktır. Başarılı bir ders, öğrenciden istenen davranışın önceden belirlenen süre içinde kazandırılmasıdır. Bu sebeple etkili zaman yönetimi çok önemli bir yere sahiptir (Erkılıç, 2009).

Sonuç olarak, zaman yönetimi sınıf yönetiminin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmen sınıf yönetimi becerileri açısından ne kadar yetkin olursa olsun, etkinliklerini kendisine tanınan zaman içerisinde tamamlayamadıkça istenilen hedeflere ulaşamayacaktır (Aydın, 2008).

Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi. Amacı gerçekleştirme boyutunun bir ön koşulu niteliğindedir ve toplumsal değerler ve ilişkilerle ilişkili bir boyuttur. Toplumun sahip olduğu kültür kaçınılmaz bir şekilde sınıf ortamına yansımaktadır. Bursalıoğlu (2012) öğrencinin rol ve beklentilerinin, aile ve akran grubu üyelerinin onlara dair beklentilerine ait olan dengeyi bozduğunu belirtmiştir. Bu beklenti dengesinin bozulması sonucu öğrenci hangi davranışı seçeceği konusunda kargaşa yaşamaktadır. Farklı bir bakış açısından yaklaşırsak, değerler davranışların kaynaklarını oluşturduğu gibi ölçütlerini de belirler (Güven, 2012). Bu boyutun göstergeleri, rol, sınıfa bağlılık, motivasyon, öğrenci ve öğretmene ait kimlik ve sınıfa ait olma duygusundan oluşmaktadır.

Rol sözcüğü, bir işte bir kimse veya bir şeyin üstüne düşen görev anlamına gelmektedir. (TDK Sözlük, 2011). Değer sistemini oluşturması sürecinde kişinin bir olaya verdiği tepkiden kendisinin sahip olduğu değer sistemi görülmektedir. Öğretmenler de sınıf yönetiminde karşılaştığı olaylar karşısında verdikleri tepkilerle bu göstergeye dahil olmaktadır.

Kimlik, toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan nitelik ve özellikler ve birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartlar olarak tanımlanmaktadır. (TDK Sözlük, 2011). Sınıfın kendi değer sistemini kurması ve sürdürmesi sürecinde, sınıfın davranış düzenini oluşturma faaliyetlerinde öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu özellikleri belirtir.

Motivasyon, güdüleme anlamına kullanılmaktadır (TDK Sözlük, 2011). Öğretmenin öğrencilerin derse ilişkin meraklarını arttırması, onları bu merak sonucu derste aktif duruma getirmesi bu gösterge alanına girmektedir.

Bağlılık; bağlı olma durumu, merbutiyet olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük, 2011). Öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine karşı gösterdikleri olumlu duyguları ve birbirlerine bağlılıklarını ifade etmektedir.

Ait olma ise öğrencilerin kendilerini sınıfa ve okuluna ait hissetme durumunu göstermektedir.

Modelin, sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışma etkenleri mevcuttur. Sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi etkeni uyum boyutuyla ilişkili olup, sosyal dayanışma etkeni ise entegrasyon boyutu ile ilişkilidir.

Uyum ve entegrasyon. Uyum boyutu öğrencilerin diğer sınıflara, okula ve çevreye uyumundan oluşmaktadır. Entegrasyon boyutu ise sosyal dayanışma etkeni ile ilişkilendirilmiştir. Her iki boyutta sınıf içi ilişkileri düzenler niteliktedir. Göstergeleri ise değişim, uyabilme; entegrasyon boyutunun göstergeleri ise çatışma, iletişim ve iklimden oluşmaktadır.

Değişim, bir zaman dilimindeki değişikliklerin tamamıdır (TDK, 2011). Öğretmenin sınıf yönetimi esnasında meydana gelen bir olaya anında tepki vererek değişim yaşaması bu göstergeye dahil olmaktadır.

Uyabilme, uyabilmek işi olarak tanımlanmaktadır (TDK,2011). Sınıf ortamında gerçekleşebilecek her türlü değişime uyum sağlayabilmek bu göstergeye dahil olmaktadır.

Çatışma, çatışmak işi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşecek olan olumsuz olaylar ve bu olaylara verilen tepkiler bu göstergeye dahil olmaktadır.

İletişim; duygu ve düşüncelerin çeşitli yollarla karşı tarafa aktarılması durumudur (TDK, 2011). Öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan duygu ve düşünce paylaşımı bu göstergeye dahil olmaktadır.

İklim ise sınıf içindeki olumlu veya olumsuz ders ve ilişki ortamının oluşturduğu atmosferi ifade etmektedir.

Uyum ve entegrasyon boyutunda sınıfın ilişki düzenini gerçekleştirme faaliyetlerinin içerisinde etkili iletişimin sağlanması ve sınıf kurallarının titizlikle oluşturulması da son derece önemlidir.

Etkili iletişim, sınıf yönetiminde incelenen önemli kavramlardan biridir. Sınıf yaşamının, sınıf kuralları çerçevesinde düzenlenmesi ve bu düzenlemenin öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamını kolaylaştıracak öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin şekillendirilmesi, bu boyut kapsamında yapılan çalışmalardır (Başar, 1999). Sınıf yönetiminde bir diğer önemli etmen sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi ve etkili iletişimin sağlanmasıdır. Etkili iletişim iyi bir sınıf yönetiminin esaslarından biridir.

Sınıf içerisindeki iletişim, büyük oranda bilginin paylaşımıdır. Sınıftaki iletişim kişiler arası iletişimidir. Kişiler arası iletişimin iyi olması eğitim çevresini de iyi bir hale getirir. Sınıf, eğitim-öğretim faaliyetlerinin somutlaştığı ortamdır. Bu sebeple eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi, sınıf içerisindeki ilişkilerin başarısıyla mümkündür (Sarpkaya, 2005). Sınıf içerisindeki ilişkiler, birincil ilişki türleri arasında yer alır. Yani öğrenci-öğretmen ilişkisi, ben-sen ilişkisine dayanır. Bu sebeple de sınıf içi ilişkilerin, öğrencilerin katkıları ve öğretmenin kılavuzluğu ile düzenlenmesi önemlidir. Birçok araştırma, anlayış, hassasiyet, karşılıklı saygı atmosferi ve öğretmenin sempatik olmasının öğrenme için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Üzerinde yeterince düşünülmeden, dikkatsizce söylenen bir söz, olumsuz bir dil kullanma, yanlış soru ya da jest ve mimikler, öğrencinin kendisi ve öğrenmeyle ilgili olumsuz beklentiler içerisine girmesine neden olabilir (Yılman, 2006).

Etkili iletişim, öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı saygı gelişiminde temel unsurdur. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ne kadar uyum içerisindeyse, öğrenciler de o ölçüde

öğrenme sürecinde istekli katılımcılar olurlar ve öğretmen de buna paralel olarak olumlu bir sınıf yönetimi ortamı sağlar (Brown, 2005).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarıya ulaşabilmesi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf atmosferi yaratma becerilerine bağlıdır (Erden ve Akman, 1995).

Akran ilişkilerinin olumlu olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin hem kendi hem de öğretmenleri arasında olan iletişim kanallarının sağlıklı olduğundan bahsedilebilir (Celep, 2002). Öğretmenin öğrencilere adlarıyla seslenmesi, kibarca davranması ve nazik olması iletişim kanallarının açılmasına yardımcı olmaktadır (Underwood, 1987). Ayrıca sınıfta herhangi bir sorun oluştuğunda iletişim yoluyla çözmeye yönelik adımlar atılmalıdır (Bridge, 2004).

Sonuç olarak, öğretmen-öğrenci arasında olumlu iletişimi sağlamak için, öğretmenler destekleyici ve işbirliği içerisinde bir sınıf atmosferi oluşturmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini dinleyerek onlarla karşılıklı saygı ve güven içerisinde bir ilişki oluşturup, pozitif bir tutum sergilerler. Aktif, enerjik ve şefkatlidirler; ses tonlarında, jest ve mimiklerinde, kullandıkları dilde, kelime seçimlerinde tehdit edici bir üslup benimsemezler, iyi birer iletişimcidirler; açık, somut bir dil ve öğrencilerin seviyelerine uygun kelimeler kullanırlar, iyi bir dinleyicidirler, göz iletişimi kurarlar ve öğrencileri destekleyici tepkilerde bulunurlar. Öğrenceleri utandırmamaya dikkat ederler. Öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşeceğine ve bu öğrenmeyle kendilerinde farklılık oluşturabileceklerine inanırlar. Konularda ve öğretim yöntemlerinde sahip oldukları uzmanlık öğretmenlere etkili bir öğretim yapma ve başarılı bir sınıf yönetimi imkânı sağlar (Tatar, 2009).

Eğitim ve bunun sonucu gerçekleşen öğrenme, iletişimden bağımsız düşünülemez. Çünkü eğitim bir iletişim faaliyetidir. İletişime bağlı olarak öğrenme gerçekleşir, bunun sonucunda da öğrencide istenen davranış değişikliği meydana gelir. Bir iletişim faaliyeti olan eğitimin başarılı şekilde gerçekleştirilebilmesi, eğitim sürecinde yer alan tüm bireylerin

iletişimini gerektirir (Güçlü, 2004). Sınıf içi ilişkilerin samimi ve öğrencilere güven verici olması, sınıf ortamında önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte öğretmenin sınıfa gülümseyerek gelmesi, hitap ederken öğrencilerin isimlerini kullanmayı tercih etmesi, öğrencilerin öğretmenle diyalog kurmada zorlanmamaları, farklı görüş ve düşüncelerin sınıfta rahatlıkla dile getirilebilmesi olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin göstergesi kabul edilebilir (Akbaşlı, 2010).

İnsanların toplu yaşayabilmelerinin en önemli etkenlerinden biri, bir düzenin var olmasıdır. Düzenin kurulmasının yolu ise davranışların bir kural doğrultusunda gerçekleştirilmesidir. Sınıfta konulan kurallar, öğrencilerin davranışlarının yapısını düzeltmek ve onları yönetmek amacı ile önceden konulmuş birtakım ilkelerdir. Sınıfların kendilerine has karmaşık yapıları ve sınıf içerisinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimleri hem kurallara hem de bu kuralların iyi uygulanmasına ihtiyaç duyar (Sarıtaş, 2003). Sınıf kuralları hem sınıfta öğretmenlerin kararlarının daha etkin ve net olmasını sağlamakta hem de öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin daha sağlıklı olmasına zemin hazırlamaktadır. Bununla beraber kurallar; istenmeyen davranışların önüne geçerek okula ve çevreye zarar verecek etkinliklerin önünü keser, fiziksel ya da psikolojik yaralanmaları önler (Aksoy, 2002).

Sınıflar, belirli bir amacı gerçekleştirmek için uzun bir süre boyunca kalabalık koşullar altında toplanan öğrenci gruplarından oluştuğundan, bu ortamlardaki yaşam, çeşitli açık ve kesin kurallarla yönetilmeyi gerektirir (Kılbaş Köktaş, 2003). Sınıf kuralları, sınıf içerisindeki tüm bireylerin eşit biçimde uymak zorunda oldukları bir dizi ilkelerdir. Bunlar; derslerin türüne ya da sınıfın düzeyine göre değişiklikler gösterebilirler. Örnek vermek gerekirse, beden eğitimi dersinde geçerli olan sınıf kuralları, matematik dersindeki kurallar ile büyük oranda farklılıklar gösterebilir. Ya da düzey açısından bakıldığında ortaokulda geçerli olan kurallar, ilkokulda geçerli olmayabilirler (Çelik, 2012).

Sınıf kuralları, hem öğrencinin hem de öğretmenin karşılıklı olarak haklarını koruyacağı için çift yönlü bir fayda sağlamaktadır. Sınıf kuralları öğretmenleri her bir olaydan sonra tekrar

yepyeni kararlar alma zorundalığından kurtarmakta ve tarafsız davranmaya itmektedir. Bu durum ise, öğretmen davranışlarını meşrulaştırmakta, ceza ve ödüllerin kişisel olmadığını öğrencilere göstermektedir (Sarıtaş, 2003).

Sınıf Yönetimi Üzerine Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar. Akkaya Çelik (2006), yaptığı “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları” isimli çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur.

Altındağ (2006)’ in yaptığı araştırmada; sınıf yönetimi konusunda okul türüne göre farklı okul öğretmenleri ve farklı okul öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, aynı okuldaki öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenler sınıf yönetimi davranışlarını sıklıkla sergilediklerini düşünmektedirler ancak öğrenciler bu davranışların daha az sıklıkta sergilendiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Doğan Burç (2006), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi veya diğer başka alanlardan mezun olan öğretmenlerin görüşleri olumlu ve birbirine yakındır.

Denkdemir (2007)’in “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamaları Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama” araştırması sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki yönetimleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırma, 99 kadın, 61 erkek olmak üzere 160 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin

sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları öfke nöbeti, umutsuzluk, stres, doyumsuzluk ve meslekten soğuma gibi olumsuz sonuçlar doğurur. Öğrencilerin hazır bulunuş durumları, öğrenci ailelerinin eğitime olan istek ve destekleri, okulun bulunduğu yakın çevrenin eğitim ve okul hakkındaki düşünceleri de sınıf içi eğitim huzurunun yakalanmasında etkili olmaktadır. Sonuç olarak sınıf yönetimi, sınıftaki faaliyetlerin tamamıyla ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içerisindeki uygulamaları planlayan ve yöneten kişi olarak öğretmenin davranışları öğretimin amaçlarına ulaşmada önemli bir unsurdur. Bu sebeple öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir.

İlgar (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik bir ölçek geliştirmiş, bu ölçek yardımıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubunun 766 öğretmenden oluştuğu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden geliştirilmesi gerekenler tespit edilmiştir. Bunlar; eğitim araç-gereçlerini amacına ve ders konularına uygun kullanabilme, olumsuz davranışları kontrol etmek yerine öğrencileri üretici faaliyetlere yönlendirebilme, her öğrenciyi kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme, sınıftaki potansiyeli etkili şekilde kullanabilme ve ders esnasında meydana gelen istenmeyen davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale edebilme becerileridir.

Çubukçu ve Girmen (2008), amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek olan bir çalışma yapmışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda, sınıf yönetiminin çalışma alanını şu boyutların oluşturduğu sonucuna varmışlardır: Alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme. Araştırmaya Eskişehir ilinde çalışan 305 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine

sahip olma düzeylerine ilişkin en çok ‐alan hâkimiyeti‐ en az ‐planlama‐ boyutunda yeterli olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisini incelediği araştırmasını iki aşamada yürütmüştür. İlk aşamada 379 sınıf öğretmeninden Sınıf Yönetimi Bilgi Testi ile veri toplanmış, ikinci aşamada ise 45 öğretmenden oluşan yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının etkili olup olmadığını belirlemek için yarı deneysel modelden faydalanılmış; deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden eğitim programından önce ve sonra veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı, öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açmıştır. Buna rağmen söz konusu eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı değişikliğe sebep olmamıştır.

Pekince (2010)'nin ‐Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi‐ konulu araştırması, öğretmenlerce benimsenen değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimlerini ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu 68 öğretmenin oluşturduğu çalışmada öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile alınmış, elde edilen veriler, niteliksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler sorumluluk ve dürüstlük iken; en az tercih edilen değer ise zevk ve heyecan verici hayattır. Ayrıca öğretmenler tarafından sınıf yönetiminde yansıtılan bu değerlerin öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile kişiler arası ilişkiler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca (2010), 242 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin genel

duygusal zekâ düzeylerinin ortalama bir düzeyde, sınıf yönetimi becerilerinin ise oldukça yüksek bir düzeyde olduğu bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin; yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe, çalışılan okul türü, konu hakkında eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin; eğitim durumu, çalışılan okul türü, sınıflarındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçme değişkenlerine göre sınıf yönetimi becerilerinde de farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.

Akkaya (2011)'nın ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 302 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzı arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, buldukları okuldaki kıdem süreleri değişkenlerine göre sınıf yönetimi becerilerinde de anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Gülünay Sivri (2012)'nin "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi" konulu araştırması, tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerini ölçen anket formu ile araştırmacının öğretmenleri ders esnasında gözlemlerken kullandığı gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenler; öğrencilerle göz bağlantısı kurma, öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtme ve derse zamanında girme hususlarında kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre plan program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri alt boyutlarında ve sınıf yönetimi eğilimlerinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri alt boyutlarında

tüm grupların ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sürekli aynı sınıflarda ders yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfın fiziki yapısını öğrenme etkinliklerine uygun şekilde düzenleyebildiği, farklı sınıflarda ders yapan branş öğretmenlerinin ise sınıf fiziki ortamı ile ilgili değişiklik yapmadığı ya da yapma imkanının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçoğlu (2013), yaptığı araştırmada, sınıf yönetimi becerisinde cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf seviyesi, medeni durum, seminere katılım durumu, sınıf mevcudu istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Fakat yaş değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sınıf yönetimi becerilerinin kıdem, okutulan sınıf, medeni durum, hizmet içi eğitim alma durumu, öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2013), tarama modelinde yürüttüğü “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasını 254 aday öğretmenle gerçekleştirmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçekten elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Aday öğretmenler "sınıfta ilişki yönetimi" faktöründe diğer faktörlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde; cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalıştıkları yer ve okul ürü değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Yalnızca öğretim yönetimi alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uç (2013), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını, 294 öğretmenle ve tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları, mesleki kıdem, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ölçeğinden aldıkları puanların ise cinsiyet, sınıf mevcudu ve

mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel Kültür Ölçeğinin güç, rol, başarı ve destek alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar. Martin ve Shoho (2000)'nun öğretmen niteliklerinin sınıf yönetimine etkisini inceledikleri araştırmalarının temel amacı, geleneksel eğitilmiş stajyer öğretmenler, geleneksel eğitilmiş tecrübeli öğretmenler ve alternatif sertifika programı katılımcıları arası sınıf yönetimi algı ve inanç farklılıklarını araştırmaktır. Araştırmada yaş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri konusunda farklılıklara sebep olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı yaş değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma kapsamında veriler 388 katılımcıdan sınıf kontrolünde tutum ve inançlar ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre alternatif sertifika programı katılımcıları ve tecrübeli öğretmenler, söz konusu ölçekten stajyer öğretmenlere göre önemli derecede yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin yaşları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise ölçeğin üç alt boyutundan yalnızca birinde, insan yönetimi boyutunda, yaş ile sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Evers, Tomic ve Brouwers (2004) araştırmalarında, istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma durumundan kaynaklanan tükenmişlik düzeyine yönelik öğretmen ve öğrenci algılarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlarla baş etmesine yönelik öğrenci ve öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri ve Kore Cumhuriyeti şehir merkezlerinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri inceleyen Shin ve Sook-Kooh (2007) görüşlerin mesleki kıdeme

göre farklılık göstermediğini ancak kültürler arası görüşlerde anlamlı farklılıklar bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Oghuvbu ve Atakpo (2008), yaptıkları araştırma ile Nijerya'nın Delta State şehrinde bulunan ilkokullarda yaşanan sınıf yönetimi problemlerini, bunların sebeplerini ve bu sorunları azaltmak için olası yolları tanımlamayı amaçlamışlardır. 12 yerel yönetim bölgelerinden seçilen toplam 600 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler 27 soru içeren iki bölümlü bir anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırma en yaygın sınıf yönetimi problemlerinin ders süresince öğrencilerin bağışmaları, birbirlerine seslenmeleri, uyumaları ve tartışmalarla uğraşmaları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sorunların nedenlerinin kaynakları olarak: kalabalık sınıflar, çocukların sağlık durumlarının ihmali, sağlığa uygun olmayan öğrenim ortamları ve düşük standartlarda eğitim. Sonuç olarak; Nijerya'nın Delta State şehrinde görev yapan öğretmenlerinin, sınıf yönetimi problemleri ve bu problemlerin azaltılması için olası yollar ile ilgili görüşleri buldukları bölgelere göre önemli ölçüde farklılık göstermemektedir.

Allen, P. (2010), sınıf yönetimi, öğretmen uygulamaları ve zorbalık adlı bir çalışma yapmıştır. Okullarda zorbalığın dikkat çekmeye başladığı zaman, sınıf yönetimi ve zorbalığın ilişkili olduğunun az bilinen bir gerçek olduğunu söylemiş. Bu araştırmanın amacı ise okul ortamındaki zorbalığın, sınıf yönetimi, öğretmen uygulamaları ve öğrenci davranışlarıyla olan ilişkilerini keşfetmektir. Bu alanda yapılan bir dizi araştırma, çok değişkenli ortamlarda zorbalık oluşma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu dağınık sert ve cezalandırıcı disiplin yöntemleri, düşük kaliteli sınıf eğitimi, yapılandırılmamış sınıf ve okul ortamı, öğrenci sosyal yapılarında, anti sosyal davranışları doğurur. Geleceğe yönelik sınıf yönetimi ve zorbalık ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesine ihtiyaç olduğuna ulaşılmış. Ayrıca gelecek araştırmalar sınıf yönetimi uygulamaları ve öğrenci zorbalığı ile ilgili incelemelerde bulunmalıdır, bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmene zorbalığı ve öğretmenin öğrenciye zorbalığı araştırılabilir.

Colberg (2010), “Sınıf Yönetimi ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)” adlı bir çalışma yapmıştır. DEHB olan bir öğrencinin akademik ihtiyaçlarının karşılanması öğretmen ve öğrenciler için yıpratıcı olabileceğini belirtiyor. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin bütün öğrencileri desteklerken, DEHB olan öğrencileri de akademik olarak destekleyecek sınıf yönetimi becerilerini kendi becerilerine dâhil etmektir. Sınıf öğretmenleri ve kaynak öğretmenlerin DEHB olan öğrencilerle ilgili inançları ve görüşlerinin belirlenmesi için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin bu öğrenciler için sınıf yönetimi becerileri ve stratejilerine sahip olmalarının önemli olduğunu göstermiştir. Bu duruma yetişkin tutum ve yaklaşımları çok önemlidir. Yetişkinler DEHB olan öğrencileri düşünmeli ve onların farklı bir şekilde öğrendiklerini kendilerine hatırlatmalıdırlar. Sonuç olarak; araştırma başkalarının eğitimlerine zarar vermeden sınıf yönetimi stratejilerine adapte olmanın önemini vurgulamaktadır.

Oliver, Wehby ve Reschly (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının; yıkıcı, saldırgan ve uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltmadaki etkisini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin evrensel sınıf yönetimi uygulamalarının sınıflardaki uygunsuz öğrenci davranışlarını azaltıp azaltmadığı, en etkili ve verimli sınıf yönetimi programlarını oluşturan bileşenlerin neler olduğu gibi problemler üzerinde şekillenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları sınıflardaki davranış problemlerinin azalmasında pozitif yönde önemli bir etkiye sahiptir. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştiren öğretmenler, etkili eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına kaynak teşkil eden öğrenci davranışlarında gelişme olmasını bekleyebilirler.

Ürdün'deki okullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve sınıf yönetimi tekniklerinin araştırıldığı Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh'e (2011) ait çalışma, Ürdünlü öğretmenlerin eğitici sınıf yönetimi tekniğini diğer teknikler daha çok kullandıklarını;

öğretmenlerin kendilerini genel öğretmen yeterliliğine göre kıyasladıklarında daha yüksek seviyede gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Jackson, Simoncini & Davidson (2013), sınıf yönetiminin öğretmen adayları ve öğretmenliğe yeni başlayanlar için ciddi bir endişe oluşturduğunu belirtmiştir. Queensland Eğitim, Öğretim ve İstihdam Bölümü, destekleyici öğrenme ortamlarını korumak için, sınıf yönetimi temel becerileri ile ilgili pozitif ve pro-aktif bir stratejik sistem geliştirmiştir. Bu nitel araştırmada, sınıf profil eğitimi ile öğretmen adaylarının bilgi ve güvenleri temel sınıf yönetimi becerilerini kullanırken incelenmiştir. Araştırmaya lisans derecelerinin son yılında olan 15 öğretmen adayı katılmıştır. Sınıf profil eğitimi, öğretmen adaylarının kendi bilgi ve temel sınıf yönetimi becerileri dahil algılarını ve güvenlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte veya mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırmalar için tarama modeli uygun bir modeldir. Araştırmaya konusuna dahil olan olay, birey veya nesne, bulunduğu şartlar içinde ve değişikliğe uğramadan olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinde önemli olan olay, birey veya nesneyi uygun bir şekilde gözlemleyebilmektir (Karasar, 2016). Tarama modelinde geçmiş zamanda veya bugün var olan bir durumu (olay, kişi, nesne) sahip olduğu şartlar içinde değiştirmeden tanımlamayan bir araştırma modelidir (Cebeci, 2010).

Araştırmanın istenilen sonuca ulaşması için yöntem çeşitlemesine başvurulmuştur. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla birden fazla araştırma yöntem ve tekniğin kullanılmasına yöntem çeşitlemesi denir (Denzin 1994, akt. Türnüklü 2001). Yöntem çeşitlemesi, en basit anlamda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu sayede, nitel araştırma yönteminden elde edilen veriler ile nicel araştırma yönteminden elde edilen verilerin karşılaştırılabilmesine olanak sağlanır (Patton 1990, akt. Türnüklü 2001).

Yöntem çeşitlemesinin tercih edilmesinin sebebini daha iyi anlayabilmek için nitel ve nicel yöntem tanımlarını irdelemek faydalı olacaktır. Nicel araştırma, araştırma sonucunda ortaya çıkacak bilginin araştırmacının nesnellliğini bilimsel çalışmaya temel edinir. Nicel araştırma yapan araştırmacının görevi var olan olguları tarafsız, yansız bir biçimde

gözlemleyebilmek ve bu olgulara açıklık getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmada deney, gözlem, araştırma, sorgulama, belgeleme ve akılla kanıtlama önemlidir. Bu sebeple araştırma sürecinde anket, soru formu gibi araçlarla veri toplayabilmek mümkündür (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme, ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanıp, var olan olayların doğal ortamında gerçekçi bir şekilde belirtilmesi amacıyla nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmanın bir diğer özelliği, araştırmaya dahil olan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay veya olguları irdelemesidir. Nitel araştırmada ortama müdahale edilmez. Bu süreçte, araştırmaya katılan kişilerin ortaya koyduğu kavramları incelemek, anlamaya çalışmak nitel araştırma için önemlidir (Ekiz, 2015). Sosyal araştırmalar yaparken her iki yöntemin de bize katacağı ve diğeri kadar açıklama getirmeye fırsat vermeyen boyutları vardır. Bu sebeple iki yöntem birbirini tamamlar niteliktedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini gerçekleştirme düzeylerinin incelendiği araştırmada sınıf yönetimi etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmanın nicel kısmına yönelik “*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi*” ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini gerçekleştirme düzeylerine ait görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla “Görüşme Formu” ile veriler elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren, araştırmadan elde edilecek sonucun genellenmek istendiği elemanlar bütününe denir (Karasar, 2016). Araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Çanakkale ilinde görev yapan 244 ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, belirli bir evrenden, belirli kurallara göre seçilen ve seçildiği evreni temsil eden küçük bir kümedir (Karasar, 2016). Araştırmanın örneklemine ise, Çanakkale ili merkez ilçesindeki ve Biga ilçelerinde bulunan 130 ilköğretim matematik öğretmeni oluşmaktadır. Tüm ilçelerin

içinde Biga ilçesinin seçilmesinin sebebi okullara ulaşım kolaylığıdır. Örnekleme dahil olan okulların isimleri belirlenirken Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü' ndeki kayıtlar esas alınmıştır. Çalışmanın nicel aşamasında random örnekleme yöntemi, nitel aşamasında olasılıklı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmına katılan öğretmen özellikleri Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1

İlköğretim matematik öğretmenlerinin özellikleri

		f
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	7
Kıdem	1- 5 yıl	4
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	6
	16 ve üstü	6
Lisans Eğitiminde Sınıf Yönetimi Dersi Alama Durumu	Evet, aldım.	15
	Hayır, almadım.	4
Öğrenim Durumu	Lisans	18
	Yüksek Lisans	1
	Doktora	-
Sınıf Yönetimine Dair Eğitim Alma Durumu	Evet, aldım.	11
	Hayır, almadım.	8
Toplam		19

Tablo 1, araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin katılımcı özelliklerine ait bulgulardan oluşan bir tablodur. Tablo 1'e göre, öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 12'sinin erkek ve 7'sinin kadın olduğu görülmektedir. İlköğretim

matematik öğretmenlerinin kıdem durumlarına ilişkin bulgularına bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 4 kişi, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 4 kişi, 11-15 yıl kıdeme sahip 6 kişi ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip ilköğretim matematik öğretmenlerinin ise 6 kişi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 15'i lisans eğitiminde sınıf yönetimine dair bir eğitim almış, 4'ü herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 18'i lisans mezunu, 1'i yüksek lisans mezunudur. Doktora eğitimi almış öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında “*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi*” isimli veri toplama aracı ile belirlenen öğretmen özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İlköğretim matematik öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bulgular

Özellikler	f
<i>Cinsiyet</i>	
Kadın	62
Erkek	68
<i>Kıdem</i>	
0-5 yıl	23
6-10 yıl	37
11-15 yıl	44
16-20 yıl	15
21 yıl ve üzeri	11
<i>Öğrenim Durumu</i>	
Ön lisans	-
Lisans	120
Yüksek Lisans	10
Doktora	-
Toplam	130

Tablo 2, araştırmaya katılan ve veri toplama aracı ile belirlenen ilköğretim matematik öğretmenlerinin katılımcı özelliklerine ait bulgulardan oluşan bir tablodur. Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 68’inin erkek ve 62’sinin kadın olduğu görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin kıdem durumlarına ilişkin bulgularına

bakıldığında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 23 kişi, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 37 kişi, 11-15 yıl kıdeme sahip 44 kişi, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 15 kişi, 21 yıl ve üzeri ve kıdeme sahip ilköğretim matematik öğretmenlerinin ise 11 kişi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 120' si lisans mezunu, 10'u yüksek lisans mezunudur. Doktora eğitimi almış öğretmen bulunmamaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi. Araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıftaki yönetsel düzeyleri için öngörülen etkililik ölçütlerine dair öğretmen görüşleri belirlemek amacıyla Güven (2012)'nin geliştirdiği *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* kullanılmıştır. Güven (2012) tarafından geliştirilen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve kaç yıldır aynı okulda görev yaptıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise sınıf yönetimin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış 95 madde yer almaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracının ilk 43 maddesinden oluşan "*Sınıfınızın bir üyesi olarak...*" kısmı kullanılmıştır.

Güven (2012) uygulanacak veri toplama aracının geliştirilmesinin ilk aşaması olarak alanyazın taraması yapıldığını belirtmiştir. Hazırlanacak veri toplama aracı için kullanılması düşünülen bilgiler, ölçek maddesi olur bir şekilde düzenlenmiştir. Düzenlenen maddelerde beş basamaklı likert ("1" Hiç, "2" Az, "3" Orta, "4" Çok, "5" oldukça çok) dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca maddelerin üzerinde geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır.

Oluşturulan ölçeğin geçerlik çalışmaları adına yapı geçerliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Güven (2012)' in geliştirdiği ölçek 3 alt bölümden oluşmaktadır. Ölçekte birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve çalışma gruplarını içeren toplam 95 madde yer almıştır. Yapılan bu araştırmada birey olarak öğretmen kısmından oluşan 43 madde ile ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin her bir alt bölümü için dört boyuta sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin korunması ve yaşatılması ve entegrasyon olarak boyutlar isimlendirilmiştir. Cronbach Alpha “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü için .92 Cronbach Alpha “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü için .92, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”adlı bölüm için .90, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...”adlı bölüm için .72 ve anketin tümü için ise .95 olarak bulunmuştur. Bu dört boyut, ölçekte yer alan 50 maddelik ilk bölüm, 30 maddelik ikinci bölüm ve 15 maddelik üçüncü bölüm için kendi içinde değerlendirilmiş, bölümlerin her biri ayrı ayrı AFA ve DFA’nde sınanmıştır. olarak hesaplanmıştır. Bu dört boyut, ölçekte yer alan 50 maddelik ilk bölüm, 30 maddelik ikinci bölüm ve 15 maddelik üçüncü bölüm için kendi içinde değerlendirilmiş, bölümlerin her biri ayrı ayrı AFA ve DFA’nde sınanmıştır.

Araştırmanın betimsel verilerinin güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)' in güvenilirlik formülü tercih edilmiştir. $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ formülü ile hesaplama yapılmış ve hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70 üzerinde bir sonuç olması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen %91 sonucu araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi. Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme, araştırılması planlanan konu ile ilgili karşılıklı konuşma ile sözel bilgi toplama tekniğidir (Kıncal, 2015). Görüşme, bireylerin, var olan konular hakkındaki düşünce,

tutum ve davranışlarına neden olan sebeplerin öğrenilmesinde en kolay yol olarak görülmektedir (Karasar, 2016). Görüşme formu ise, araştırma konusu ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamasını güvence altına alınmaya çalışıldığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu, bir uzmana incelettirilmiştir. İç geçerliliği, bir ölçme aracındaki her maddenin amaca hizmet edip etmediği ile ilgilidir (Kıncal, 2015). Soru maddelerinin geçerliğini saptamak için, Eğitim Yönetimi ve Denetimi olan alan uzmanından dökümleri inceleyerek sorulan soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı kontrol ettirilmiştir. Bu formun geçerliliğini sağlamak için 12 soruluk görüşme formu ilköğretim matematik öğretmenlerine yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüş ve öneride bulunmaları istenmiştir. Böyle bir ön çalışma yapılmasının amacı görüşme formundaki soruların araştırmada hedeflenen amaca uygun olup olmadığını saptamaktır. Bu şekilde görüşme formunun güvenilirliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüş ve öneriler sonucu, araştırmanın hedefine uygun 11 soruluk görüşme formu son halini almıştır. Son halini alan görüşme formu, araştırmaya dahil olan 19 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemenin nicel boyutunda, Güven (2012) 'in, doktora tezinde kullandığı İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ait görüşlerin belirlenmesinde nitel boyuta ilişkin verilerin toplanmasında Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma için veri toplama araçları uygulanmadan önce, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 24.04.2017 tarihli komisyon kararı ile Çanakkale ve ilçelerinde uygulanabilmesi için izin yazısı alınmıştır. İzin belgesi EK-1'de verilmiştir.

İlköğretim matematik öğretmenleri ile önceden iletişime geçilerek kendilerine araştırmanın amacına yönelik bilgilendirme yapılmış verilmiş ve kendilerinden bu araştırmaya gönüllü olarak destek vermeleri beklenmiştir. Veri toplama araçları, Çanakkale ili merkezi ve Biga ilçesinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerine araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere belirli bir süre verilmiştir. Süre bitiminin ardından veri toplama araçları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde tamamen gönüllülük esasına yönelik yürütülmüştür. Araştırma sürecinde 130 ilköğretim matematik öğretmenden veri toplama araçları ile görüşleri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi iki şekilde yapılmıştır. İlk olarak veri toplama aracından elde edilen veriler analiz edilip daha sonra görüşmeden elde edilen verilerin analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 15 (Statistical Package for the Social Science) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizinden önce veri toplama araçları ile 130 arasında numaralandırılmıştır. Bu aşamada, veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan maddeler bilgisayara girilirken, “oldukça çok” seçeneğine 5, “çok” seçeneğine 4, “orta” seçeneğine 3, “az” seçeneğine 2 ve “hiç” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Veri toplama araçlarında kullanılan likert tipi beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; “1.00-1.80 hiç, 1.81-2.60 arası az, 2.61- 3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası çok ve 4.21 ve 5.00 arası oldukça çok” baz alınmıştır. Veri toplama aracında seçeneklerin her birine verilen yanıtların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları üzerinden yorum yapılmıştır.

Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılması durumunda t-testi, non-parametrik dağılımlar için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Grup sayısının üç ya da daha

fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans (one-way) analizine başvurulmuştur. Varyans analizinde bulunan “F” değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak adına çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Belirlenen gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tabloda bulunan “t” ve “F” değeri ile hesaplanan “t” ve “F” değerleri karşılaştırılarak belirtilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 ve 0,1 olarak alınmıştır.

Nicel verilerin Normallik Dağılımı. İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyuma ilişkin görüşlerine ait ortalama, medyan ve Çarpıklık – Basıklık (Skewness - Kurtosis) değerlerinin sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalaması, medyan ve çarpıklık & basıklık testi verileri

	\bar{X}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Entegrasyon	1,98	4,00	-0,417	0,858
Uyum	3,95	3,85	0,011	-0,426
Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	3,91	3,90	,045	0,104
Amacı Gerçekleştirme	3,90	3,93	0,094	0,395

*p<0.05

“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için araştırmacı tarafından aritmetik ortalama, medyan ve Çarpıklık - Basıklık testi uygulanmıştır. Bulgulardan elde edilen veriler doğrultusunda alt boyutların (+1,96, -1,96) aralığında olması sebebiyle normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenen sınırlar içerisinde, yani -1.96 ve +1.96 arasında (Kim 2013, akt. Budancamanak, 2017) olması da verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Araştırmada görüşmeden elde edilmesi planlanan veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme Formunda 11 soru bulunmaktadır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, veri toplama araçlarından elde edilen verileri, önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu analiz çeşidinde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunda yer alan görüşlerin sıklığına bakılmıştır. Belirtilen görüşlerin sıklığı belirlenmiş ve bir tablo halinde sunulmuştur. Sunulan tabloların altına açıklamalar yapılmış ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrudan alıntı yapılmıştır. Doğrudan alıntı yapılma sırasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin öznel bilgileri gizli tutulmuştur. Cinsiyeti ve kaç nolu katılımcı oldukları (Ö1, E) şeklinde harflendirme yolu ile gösterilmiştir. Alıntılar italik şekilde verilmiştir. Aşağıda yapılan alıntıya bir örnek verilmiştir.

“Bence branş öğretmenleri sınıf yönetiminde etkilidirler ancak sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde daha çok etkilidirler. Öğrenciler daha küçük yaşlarda oldukları için öğrencilere kazandırılmak istenen temel davranışların kazandırılması amaçlanır. Öğrenciler o yaşta daha çabuk kabul ve örnek aldıkları için ve tüm dersleri kendi sınıflarıyla olduğu için öğretmenleri daha çabuk benimser yani öğretmen etkili olur ve bu da sınıf yönetimini kolaylaştırır. Ancak daha ileri yaşlarda öğrencilerin gençlik çağı başlar ve uyum sorunları yaşanabilir. Dolayısıyla o yaşlarda öğrencilere daha duyarlı davranılmalı dikkat edilmelidir. Bu da sınıf yönetimini zorlaştırır.” (Ö7, K) ile harflendirilen öğretmen bu görüşünde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Bulguların tanımlanmasından sonra gerekli yorumlar yapılmıştır. Bulgular tablo yapılmış, bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulguları veri toplama aracı bulguları ve görüşme bulguları olmak üzere iki bölümde verilmiştir.

Veri Toplama Aracından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; “Sınıftaki birey düzeyi için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” alt amacına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bunlar sırası ile; Sınıftaki birey düzeyi için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, Belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin ankete katılan öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyet, deneyim, branş ve yüksek lisans yapmış olup olmama faktörlerine göre anlamlı fark var mıdır? başlıkları ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçeğin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4’ de yer almaktadır.

Tablo 4

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss
Öğrencilerinizin akademik başarılarını artırma düzeyiniz	3,80	0,58
Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz	4,05	0,62
Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz	3,96	0,69
Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz	3,97	0,57
Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz	3,84	0,67
Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz	3,87	0,63
Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz	4,09	0,64
Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz	3,12	0,88
Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz	3,97	0,61
Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz	3,58	0,83
Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz	3,81	0,65
Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz	4,13	0,60
Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz	4,06	0,61
Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz	4,18	0,55
Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz	4,08	0,58

Tablo 4’de amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Bulgular incelediğinde, ilköğretim matematik

öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini gerçekleştirme sürecinde en başarısız oldukları konuyu, sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyleri olarak görülmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik derecelerini, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeylerini ve sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Fakat ilköğretim matematik öğretmenlerinin kendilerini farklı etkinlikler geliştirebilme konusunda ve öğretim materyallerin temin edebilme konusunda başarılı bulmamaları, öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik derecelerini, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeylerini ve sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusunda kendilerini yeterli bulmaları sonucu ile çelişmektedir.

Tablo 4'e bakıldığında, öğretmenler sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada amacı gerçekleştirme boyutunu yeterli derecede yerine getirebildikleri görülmüştür. Maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında “çok” ve “oldukça çok” düzeyinde farklılaştığı görülür. İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencilerinin performanslarını ve ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilmede başarılı oldukları görüşündelerdir.

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçeğin entegrasyon boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 5' de yer almaktadır.

Tablo 5

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss
Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz	3,76	0,82
Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?	3,91	0,80
Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz	4,12	0,64
Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz	3,18	0,77
Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz	4,04	0,64
Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız	4,53	0,63
Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz	4,20	0,76
Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığınız fırsatları kullanabilme düzeyiniz	3,82	0,78
Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz	4,11	0,63
Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz	4,44	0,67

Tablo 5 ilköğretim matematik öğretmenlerinin entegrasyon boyutuna ilişkin görüşlerini gösteren bir tablodur. Tablo 5' e göre öğretmenler kendilerini en çok başarılı buldukları konu öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığıdır. İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencilerin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme konusunda başarılı bulmadıkları görülmektedir.

Tablo 5' e bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenleri öğrencileri ile oluşabilecek problemleri çözmede, öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemede kendilerini yeterli görmektelerdir. Bu durumun sebebini yine Tablo 5' deki en dikkat çekici bulgu olan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde bulunma sıklıklarının yüksekliği ile açıklanabilir.

Tablo 5' e bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenleri sınıfa ait bir kültürü benimsemeye ve sınıfa ait bir kültür oluşturmada kendilerini başarılı bulmadıkları görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyleri de ortalamaları itibarıyla yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçeğin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 6' de yer almaktadır.

Tablo 6

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss
Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz	3,91	0,71
Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu artırabilme düzeyiniz	3,80	0,72
Okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz	4,38	0,62
Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz	4,03	0,72
Bir şeylerden yakınma düzeyiniz	2,84	0,84
Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz	3,62	0,71
Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz	3,78	0,70
Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz	4,43	0,57
Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz	4,01	0,74
Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz	3,96	0,76
Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz	4,20	0,76

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında, en yüksek ortalama ile öğrenciler tarafından güvenilir bulunma düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenleri, okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliklerini koruyabilme konusunda başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bir şeylerden yakınma derecelerine bakıldığında ortalamanın oldukça düşük olduğu gözlenmiştir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeteneklerinin farkında olma ve eksiklerinin farkında olma düzeylerine bakıldığında orta düzeyde oldukları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler söz ve davranışları kontrol edebildiklerini, öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyleri ve öğrenmede öğrencilerin motivasyonunu artırma düzeylerinin de düşük olduğu gözlenmiştir. Tablo 6' ya bakıldığında öğretmenler öğrencilerine sorumluluk verebilme konusunda kendilerini başarılı görmemektedirler.

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin uyum boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçeğin uyum boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7

İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeğinin uyum boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss
Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz	3,85	0,61
Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz	3,70	0,76
Derslerdeki moral düzeyiniz	3,83	0,75
Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz	4,23	0,65
Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz	4,17	0,61
Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz	3,91	0,71
Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz	3,93	0,56

Tablo 7, ilköğretim matematik öğretmenlerinin uyum boyutuna ilişkin görüşlerini gösteren bir tablodur. Tablo 7' deki verilere bakıldığında öğretmenlerin derslerdeki moral düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenler sınıf adına alınmış kararları değiştirebilme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrenciler üzerinde sorumluluk geliştirebilme ve öğrencilerin gelişimini sağlama konusunda kendilerini başarılı

bulmamaktadırlar. Tablo 7’de öğretmenlerin olumlu bir çalışma ortamı yaratabilmede kendilerini yeterli görmedikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin gelişimine uygun yeterli sorumluluklar verebilme düzeyi düşük olan öğretmen derse karşı ilgiyi tam anlamıyla sağlayamadığı ve olumlu bir çalışma ortamı oluşturma düzeyinin de bu sebeple düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Belirlenen etkililik ölçütlerine ait deneklerin görüşleri arasında; bağımsız değişkenler (cinsiyet, deneyim, branş ve yüksek lisans yapmış olup olmama) açısından fark olup olmadığının incelenmesi. Bu bölümde belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin ankete katılan öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyet, deneyim ve yüksek lisans yapmış olup olmama durumlarına göre anlamlı fark var mıdır? alt amacına uygun olarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, belirlenen etkililik ölçütlerine göre cinsiyetleri arasındaki farklılıklar Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8

Belirlenen etkililik ölçütleri ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Entegrasyon Boyutu	Kadın	62	4,00	0,461	-0,221	128	0,826
	Erkek	68	4,02	0,412			0,826
Uyum Boyutu	Kadın	62	3,96	0,422	0,228	128	0,820
	Erkek	68	3,94	0,451			0,819
Değer Sistemi	Kadın	62	3,93	0,409	0,530	128	0,597
	Erkek	68	3,89	0,408			0,597
Beklenen Amaç	Kadın	62	3,87	0,390	-0,926	128	0,356
	Erkek	68	3,93	0,375			0,357
Toplam	Kadın	62	3,93	0,383	-0,197	128	0,844
	Erkek	68	3,94	0,372			0,845

Tablo 8' e göre belirlenen öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(128)= -0,197, p>,05]. Erkek ilköğretim matematik öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik görüşleri (\bar{X} =3,94), kadın ilköğretim matematik öğretmenlerin görüşlerine göre (\bar{X} =3,93) daha olumlu olmasına karşın aralarındaki istatistiksel fark, anlamlı bir fark gösterecek seviyede değildir.

İlköğretim matematik öğretmenlerin deneyimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi. Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasındaki ilişkinin anlamlı bir farka sahip olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 9' da görülmektedir.

Tablo 9

Belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Anlamlı Fark
Entegrasyon Boyutu	Gruplararası	1,772	4	,443	2,446	0,050	(E)-(B)
	Gruplarıçi	22,631	125	,181			(E)-(C)
Uyum Boyutu	Gruplararası	1,551	4	,388	2,111	0,083	(B)-(E)
	Gruplarıçi	22,961	125	,184			(C)-(E)
Değer Sistemi	Gruplararası	1,647	4	,412	2,602	0,039	(E)-(B)
	Gruplarıçi	19,782	125	,158			(E)-(C)
Beklenen Amaç	Gruplararası	2,642	4	,661	5,097	0,001	(D)-(B)
	Gruplarıçi	16,200	125	,130			(E)-(A),(B),(C)
Toplam	Gruplararası	1,895	4	,474	3,622	0,008	(E)-(A)
	Gruplarıçi	16,353	125	,131			(E)-(B)
	Toplam	18,248	129				(E)-(C)

*p<,05 anlamlıdır 2. A: 0-5 yıl, B:6-10 yıl, C:11-15 yıl, D: 16-20 yıl, E: 21 yıl ve üzeri

Tablo 9’ da “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasındaki varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 9’ a göre “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir [F(4-125)= 3,622, p<,05]. Görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Tukey testi yapılmış ve bu test ile bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu test ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,27$) ile; 0-5 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,94$), 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,87$), 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,86$) arasında 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu

bulgu bize, ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin giderek ve en sonunda 21 yıl ve üzeri yıl deneyime sahip öğretmenlerin sınıf yönetim etkililiğinde diğer yıllara göre daha başarılı olduğu sonucunu göstermektedir. Bu sonuç göstermektedir ki ilköğretim matematik öğretmenleri tecrübe kazandıkça sınıf yönetimine daha da hakim olmaktadır. Güven (2012)' in yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf yönetiminde belirleyici bir özellik olmadığını, kaç yıl olursa olsun sınıf yönetiminde kendilerini başarılı gördükleri sonucu ile ters düşmektedir. Bunun sebebi araştırmanın ilköğretim matematik öğretmenleri ile yapılmış olmasından kaynaklanabilir. İlköğretim matematik öğretmenleri daha farklı bir sonuç göstermektedirler.

İlköğretim matematik öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasındaki farklılıkların incelenmesi. Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

Belirlenen etkililik ölçütleri ile ilköğretim matematik öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasındaki farklılıklar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Entegrasyon Boyutu	Lisans	122	4,00	0,435	-0,724	128	0,470
	Yüksek	8	4,12	0,433			0,488
	Lisans						
Uyum Boyutu	Lisans	122	3,94	0,438	-0,203	128	0,839
	Yüksek	8	3,98	0,414			0,836
	Lisans						
Değer Sistemi	Lisans	122	3,89	0,407	-1,623	128	0,107
	Yüksek	8	4,13	0,350			0,099
	Lisans						
Beklenen Amaç	Lisans	122	3,90	0,387	-0,211	128	0,833
	Yüksek	8	3,93	0,318			0,809
	Lisans						
Toplam	Lisans	122	3,93	0,378	-0,755	128	0,452
	Yüksek	8	4,03	0,349			0,442
	Lisans						

Tablo 10’da ilköğretim matematik öğretmenlerinin belirlenen etkililik ölçütleri ile yüksek lisans yapıp yapmama durumlarının karşılaştırılması görülmektedir. Tablo 10’ a bakıldığında belirlenen etkililik ölçütlerine dair öğretmen görüşleri ilköğretim matematik öğretmenlerinin yüksek lisans yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(128) = -0,755$, $p > ,05$]. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik görüşleri ($\bar{X}=4,03$), yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X} = 3,93$) daha olumlu olmasına rağmen karşın aralarındaki istatistiksel fark, anlamlı bir fark gösterecek seviyede değildir.

Sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeği' nin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisinin incelenmesi. Bu bölümde “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi ile incelenmiştir. Tablo...’da “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum boyutların birbirleri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 11

Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları

	Entegrasyon	Uyum	Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	Amacı Gerçekleştirme	Toplam
Entegrasyon		0,787**	0,842**	0,791**	0,931**
Uyum	0,787**		0,802**	0,737**	0,884**
Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	0,842**	0,802**		0,768**	0,927**
Amacı Gerçekleştirme	0,791**	0,737**	0,768**		0,919***
Toplam	0,931**	0,884**	0,927**	0,919**	

**p<0,1 anlamlıdır.

Tablo 11’de “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelemeye tabi tutulmuştur. Tablo 11’e göre Entegrasyon boyutu ile uyum boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,787$, $p<0,1$), değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,842$, $p<0,1$) ve amacı gerçekleştirme boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,791$, $p<0,1$); uyum boyutu ile entegrasyon boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki

($r=0,787$, $p<0,1$), değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,802$, $p<0,1$) ve amacı gerçekleştirme boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,737$, $p<0,1$); değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile entegrasyon boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,842$, $p<0,1$), uyum boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,802$, $p<0,1$) ve amacı gerçekleştirme boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,768$, $p<0,1$); amacı gerçekleştirme boyutu ile entegrasyon boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,791$, $p<0,1$), uyum boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,737$, $p<0,1$) ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r=0,768$, $p<0,1$) olduğu görülmektedir. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; entegrasyon, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve uyum arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve yüksek olduğu gözlenmekte ve bu boyutlar için uygulanan bölümün kendi içinde tutarlı olduğunu sonucuna ulaşılmaktadır.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

İlköğretim matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan tablolar aşağıda sırası ile belirtilmiştir.

Sınıf yönetimine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik

bulgular. İlköğretim matematik öğretmenlerine gerçekleştirilen görüşmede ilk soru olarak sınıf yönetimini sınıf yönetimi ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, “*okul yönetimi nedir, bir müdür olarak okul yönetimi nasıl tanımlayabilirsiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 12’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşleri Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf yönetimine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir	3	8,8
Öğrenciler arasındaki koordinasyonun kurulması	1	2,9
Sınıfa hâkimiyet kurulması	2	5,8
Sınıf dengesini sağlamak	1	2,9
Ders esnasında çıkan her türlü problemi ders esnasında çözümleyebilmek	2	5,8
Herkesin dikkatini toplayıp derse katıldığı bir ortam	1	2,9
Sakin bir sınıf oluşturmak	1	2,9
Öğretmenin rehber	1	2,9
Öğrencinin aktif olması	4	11,7
Zamanı etkin kullanabilmek	3	8,8
Sınıfta baskısız bir otorite kurabilmek	1	2,9
Dersle alakalı verim alabilmek için oluşturulacak ortam	1	2,9
Dersi akıcı hale getirmek	1	2,9
Disiplinli bir ortam	1	2,9
Öğrenciyi sıkmadan dersin hedefine ulaşmak	3	8,8
Bir öğretmenin sınıf üzerindeki etkisi, duruşu	1	2,9
İstenmeyen olumsuz davranışların önlenmesi	1	2,9
Saygı sevgi çerçevesinde dersi sevdirerek ders işlemek	2	5,8
Sınıfta lider olmak	1	2,9
Öğrencilere eşit davranarak sakinliği sağlamak	1	2,9
Donanımlı öğretmen varlığı	1	2,9
Özgür öğrencilerden oluşan eğlenceli bir sınıf	1	2,9
Toplam	32	100

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik görüşlerine bakıldığında farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Tablo 12' ye bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin %11,7' si (f=4) sınıf yönetimi tanımını öğrencinin derste aktif olması olarak tanımlamıştır. Bu belirtilen tanımın hemen ardından gelen diğer tanımlara bakıldığında ise görüşlerin %8,8' si (f=3) kısım ile öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, %8,8' si (f=3) yüz zamanı etkin kullanabilmek, %8,8' si (f=3) öğrenciyi sıkmadan dersin hedefine ulaşmak olarak tanımlamıştır.

Tablo 12' de görüldüğü üzere ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin % 5,8' i (f=2) sınıf yönetimini, sınıfa hâkimiyet kurulması, % 5,8' i (f=2) saygı sevgi çerçevesinde dersi sevdirek ders işlemek olarak görmektedir. Görüşlerin % 5,8' i (f=2) ise sınıf yönetimini, ders esnasında çıkan her türlü problemi ders esnasında çözümleyebilmek olarak tanımlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan görüşlerin %2,9' u (f=1) ise sınıf yönetimini, sınıfa baskısız otorite kurabilmek olarak nitelendirmiştir. Bunun yanında görüşlerin %2,9' u (f=1) tarafından belirtilen bir diğer tanım ise istenmeyen olumsuz davranışların önlenmesidir.

Sınıf yönetimine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bana göre, Kaliteli zaman+ Donanımlı, kaliteli öğretmen +Özgür öğrenciler+ Eğlenceli ortam=Sınıf Yönetimi” (K, Ö19)

“Sınıf yönetimi sınıfta lider olup, her öğrenciye eşit davranıp sakinliği sağlamaktır.” (K, Ö15)

“Sınıf yönetimi; öğretmenin öğrenciyi sıkmadan belirlediği hedefler doğrultusunda bir ders işleyerek istenmeyen olumsuz davranışları önlemesidir.”

(E, Ö8)

“Herkesin dikkatini toplayıp derse katıldığı bir ortamı sağlamaktır.” (K, Ö2)

“Sınıf yönetimi sınıf hâkimiyetiyle dersi öğrencilere dinletmek, sevdirmek, sınıf içinde dersi akıcı hale getirmek saygı ve sevgi çerçevesinde yönetimi ele almaktır.” (E, Ö4)

“Ben sınıf yönetimini öğrenciler saygıyla yaklaşarak, akademik ve sosyal alanda başarılı hissedecekleri okul ortamı oluşturmak olarak tanımlayabilirim.” (K, Ö5)

“Bana göre sınıf yönetimi; sınıf içinde ders esnasında karşılaşılabilecek her türlü problemi ders işleyişinde çözüme kavuşturmaktır. Sınıf dengesini sağlayarak işlediğimiz derste sınıf yönetimini yapmış oluruz.” (Ö18, E)

Sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin görüşleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Öğretmenin branşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması	2	8
Öğretmenin ders işleyişinde farklı etkinliklere yer vermesi	2	8
İletişimi yaş grubuna hitap edecek şekilde olunması	2	8
Öğrenci öğretmen iletişimde seviye korunması	1	4
Öğrencinin derse katılımını sağlamak	2	8
Dersin amaçlarına göre dersi daha somut hale getirmek	1	4
Öğretmenin kendisini öğrenciye kabul ettirmesi	1	4
Öğrencinin problemlerine ders esnasında çözüm bulunması	2	8
Öğrencinin dikkatini toparlayabilme	2	8
Öğretmenin vermek istediği bilgiyi sorunsuz şekilde öğrenciye aktarması	1	4
Sınıf düzeyinde istenilen verimi alma	1	4
Öğretmenin istediği hedefe ulaşması	1	4
Sıcak, samimi ses tonuyla olumlu davranışları pekiştirmek	1	4
Öğrenci üzerinde duygusal iletişimle bırakılan izlenim	1	4
Otoriteyi baskı, ödül, ceza kullanmadan sağlayabilmek	1	4
Öğrenciyi motive etmek	1	4
Seçilen yöntemlerle sınıf yönetimi sağlanabiliyorsa	1	4
Sınıf yönetiminin iyi bir eğitim öğretim anlayışıyla yapılması	1	4
Öğrenciler üzerinde öğrenme konusunda etkili olunması	1	4
Toplam	25	100

Sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında çeşitli görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Tablo 13' e bakıldığında frekans olarak birbirine eş altı görüş vardır. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin %8'i (f=2) sınıf yönetiminde etkililiği öğrencinin dikkatini toparlayabilme, %8'i (f=2) öğrencinin problemlerine ders esnasında çözüm bulunması, %8'i (f=2) öğrencinin derse katılımını sağlamak, %8'i (f=2) öğretmenin branşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, %8'i (f=2) öğretmenin ders işleyişinde farklı etkinliklere yer vermesi, %8'i (f=2) iletişimi yaş grubuna hitap edecek şekilde olunması şeklindedir. Görüşlerin %4'ü (f=1) ise sınıf yönetiminde etkililiği dersin amaçlarına göre dersi daha somut hale getirmek olarak tanımlamıştır. Bunun yanında Tablo 13' e bakıldığında sınıf yönetiminde etkililik, görüşlerin %4'ünün (f=1) öğrenciler üzerinde öğrenme konusunda etkili olunması,

%4'ünün (f=1) ise otoriteyi baskı, ödül, ceza kullanmadan sağlayabilmek olarak da görülmüştür.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkililik tanımına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bence etkili olabilmek için bir öğretmen öncelikle branşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı ve her zaman yenilikleri takip edip kendini geliştirmeli, farklı etkinliklere yer vermeli, iletişimi o yaş grubuna hitap edecek şekilde olmalı ve bu iletişimde öğrenci-öğretmen seviyesi korunmalıdır. O zaman öğrenciler üzerinde etkili olunabileceğini düşünüyorum.” (K, Ö19)

“Uyguladığımız yöntemlerle sınıf yönetimini gerçekleştirebiliyorsak etkiliyiz demektir. Etkililik yapılan işte istenilen sonuca ulaşmak demektir. Ders esnasında karşılaşılan tüm olaylara çözüm bulunup dersin amacına ulaşıldığında sınıf yönetiminde etkililikten bahsedebiliriz.” (E, Ö18)

“Dersin amaçlarını anlayıp dersi daha somut hale getirebildiklerinde etkili olduğunu düşünüyorum.” (K, Ö17)

“Sınıf yönetiminde etkililik otoriteyi baskı kullanmadan, ödül/ ceza kullanmadan sağlayabilmektir.” (E, Ö9)

“Sınıf yönetiminde etkililik, öğretmenin her yönüyle kendisini öğrenciye kabul ettirmesidir. Etkili bir ders anlatabiliyorsa, öğrenci problemlerine ders esnasında çözüm bulabiliyorsa ve bunların sonucunda öğrenciden kabul görmüşse etkili bir eğitim ve öğretim yapmış demektir.” (E, Ö8)

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin etkililiklerinin karşılaştırılmasına yönelik görüşleri Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Sınıf öğretmenleri etkilidir	11	57,89
Branş öğretmenleri etkilidir	6	31,58
Seçim yapmak doğru değil	2	10,53
Toplam	19	100

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Tablo 14’ e bakıldığında araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin %57,89’u (f=11) sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre sınıf yönetiminde daha etkili olduklarını savunmuşlardır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin %31,58’i (f=6) ise sınıf yönetiminde branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha etkili olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %10,53’ ü (f=2) ise seçim yapmanın doğru olmadığını belirtmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine karşı bakışının, sevgisinin, önem derecesinin daha fazla

olduğunu gözlemledim. Sınıf öğretmenlerini daha çok dinliyorlar. Çünkü sınıf öğretmenleriyle daha fazla zaman geçiriyorlar.” (K, Ö12)

“Bence branş öğretmenleri sınıf yönetiminde etkilidirler ancak sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde daha çok etkilidirler. Öğrenciler daha küçük yaşlarda oldukları için öğrencilere kazandırılmak istenen temel davranışların kazandırılması amaçlanır. Öğrenciler o yaşta daha çabuk kabul ve örnek aldıkları için ve tüm dersleri kendi sınıflarıyla olduğu için öğretmenleri daha çabuk benimser yani öğretmen etkili olur ve bu da sınıf yönetimini kolaylaştırır. Ancak daha ileri yaşlarda öğrencilerin gençlik çağı başlar ve uyum sorunları yaşanabilir. Dolayısıyla o yaşlarda öğrencilere daha duyarlı davranılmalı dikkat edilmelidir. Bu da sınıf yönetimini zorlaştırır.” (K, Ö19)

“Böyle bir seçim yapmak doğru değil. Öğretmenlerin öğrenciyle arasında yakalanan frekansla alakalı bu. Her iki öğretmen de etkili olabilir.” (K, Ö1)

“Branş öğretmenleri daha etkili olabilir. Sınıfçılar öğrencilerle her saat birlikteler, branşçılarda öyle bir durum yok. Değişik bir öğretmenle karşılaşan öğrenci farklı havaya girebiliyor. Bu da sınıfçılara nazaran işimizi daha da kolaylaştırdığını düşünüyorum. Tabi ki bunun yanında yine de sınıf yönetimi kolay bir iş değil. Yaş grubunun büyüklüğü de olumlu bir etken.” (K, Ö7)

“Bana göre branş öğretmenleri daha etkilidir. Hitap ettiği yaş grubu ve öğrencilerle içli dışlı olmalarından dolayı diye düşünüyorum. (K, Ö14)

“Sınıf öğretmenleri çok iletişime geçtiği için daha az etkilidir. Öğrenciyle daha çok haşır neşir oluyorlar.” (K, Ö13)

Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular.

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkili olup olmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 15’ de verilmiştir.

Tablo 15

Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Evet, etkililerdir	17	89,47
Hayır, zorlanıyorlar	1	5,26
Kişiden kişiye değişir	1	5,26
Toplam	19	100

Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Tablo 15’ ye bakıldığında öğretmenlerinin %89,47’ si (f=17) ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde etkili olduklarını söylemişlerdir. %5,26’ sı (f=1) öğretmen etkili olmadıklarını bu konuda zorlandıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin %5,26’ sı (f=1) ise bu konuda kesin bir yargıda bulunmanın doğru olmadığını, etkililiğin kişiden kişiye değiştiğini söylemiştir.

Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Branş olarak ilköğretim matematik öğretmenleri daha etkililer. Çünkü matematik dersi zorlayıcı bir ders olduğu için öğrenciler belli bir korku ile yaklaştıklarından dolayı bazı zamanlarda daha disiplinli olabiliyorlar. Sınıf yönetimini bu şekilde daha kolay sağlayabiliyoruz diğer branşlara göre.” (K, Ö2)

“En fazla etkili olan branşların başında gelir” (K, Ö14)

“Kesinlikle, özellikle Matematik-Türkçe öğretmenleri etkilidir” (E, Ö4)

“Matematik öğretmenleri sınıf yönetiminde genelde daha etkililer.” (E, Ö10)

“Branş olarak kıyaslarsak matematik dersine olan önyargıyı göz önüne aldığımızda ilköğretim matematik öğretmenlerinin bu konuda zorlandığını düşünüyorum. Bu düşüncedeki öğrencilerle etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek zor olabiliyor.”

(E, Ö8)

“Kişiden kişiye değişir. Öğretmen modeli önemli” (E, Ö9)

“Sınıf yönetimini en zor gerçekleştiren öğretmenler ilköğretim matematik öğretmenleri bana göre. Öğrenciye göre dersi eğlenceli hale getirmek zorundayız. Bunu gerçekleştirebilen öğretmenler etkilidir. Yine de bu konuda meslektaşlarımın çaba sarf ettiğini görüyorum. O sebeple etkilidirler.” (K, Ö7)

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin branş olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular

	f	%
Derse karşı olumsuz tutum ve önyargı	8	40
Motivasyon konusunda birbirlerini olumsuz etkilemeleri	1	5
Derse ilgili olmayan öğrencinin dersin düzeni bozmaya yönelik davranışları	2	10
Yapılan uyarıları anlamayan öğrenci davranışları	1	5
Derse odaklanamamaları	1	5
Ders esnasında konuşmalar	1	5
Öğrenci seviyelerinin farklılığından dolayı çıkan problemler	2	10
İlkokul alışkanlıklarını unutmadıklarından dolayı dersten kopmaları	1	5
Sosyal medya gibi uyarıcıların çokluğu	1	5
Program etkinliklerinden kaynaklanan müfredat çelişkileri	1	5
Zaman yönetimi	1	5
Toplam	20	100

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Tablo 16' ya bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenlerinin belirttiği görüşlerde sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunların başında %40 (f=8) oranla öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum ve önyargıdır. Öğretmenler, derse önyargı ile gelen öğrencilerle sınıf yönetimini sağlamanın zorluğunu belirtmişlerdir. Görüşlerin %10' u (f=2) derse ilgili olmayan öğrencinin dersin düzeni bozmaya yönelik davranışlarının sorun teşkil ettiğidir. Yine öğretmenlerin belirttiği görüşlerin %10' u (f=2) öğrenci seviyelerinin farklılığından dolayı çıkan problemlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin yakındıkları konularda %5' lik (f=1) kısım öğrencilerin ders esnasında konuşmalarıdır. Görüşlerin %5' i (f=1) ise öğrencilerin yapılan uyarıları anlamadıklarından kaynaklanan sorunlar olduğudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin %5' i (f=1) ise sosyal medya araçlarının öğrencilerin dikkatini dağıtmada oldukça etkili olduğunu bunun da sınıf yönetiminde zorluklar meydana getirdiği yönündedir. Ayrıca görüşlerin %5' i (f=1) programdaki etkinliklerin ve müfredat konularının yetiştirilmesinin zor bir iş olduğunu ve böyle bir ortamda da sınıf yönetiminde zorluklar

olmasıdır. Bu konuda görüşlerin %5' i (f=1) zaman yönetiminde sıkıntı yaşandığı yönündedir. %5' lik (f=1) görüşe göre öğrencilerin ilkökul alışkanlıklarından kurtulamamalarından dolayı dersten kopmaları sonucunda sınıf yönetiminde bazı sorunların ortaya çıktığı öğretmenlerin görüşleri arasındadır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Matematik; genelde her öğrencinin dikkatini çekmeyen, önyargıyla bakılan bir ders olduğu için konuyu anlamayıp dikkati dağılan öğrenciler dersin ortamını bozabiliyor.” (K, Ö19)

“En belirgin karşılaştığımız sorun derse olan olumsuz tutum ve önyargı. Eminim tüm ilköğretim matematik öğretmenleri bu konudan yakınmaktalar. Önyargı, öğrencinin tüm motivasyonunu düşürmekte. Bu da diğer sorunlara yol açmaktadır. Böyle bir düşünceye sahip sınıf ortamında sınıf yönetimi bizleri zorlamaktadır.” (E, Ö8)

“Sınıftaki öğrenciler arasındaki seviye, ilgi, alaka, beceri gibi farklılıklar, sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu, sınıfın fiziksel koşullarının elverişsizliği gibi sonuçlar olabiliyor.” (K, Ö1)

“ Öğrenci seviye farklılığından dolayı ders esnasında çıkan problemler.” (K, Ö5)

“Matematik öğrencilerin önyargılı olduğu bir ders oldukları için dersten kopmaları daha çabuk oluyor. Böylece düzen daha çabuk bozuluyor. Sınıf yönetimine dair bu tür sorunlarla karşılaşmaktayız.” (K, Ö6)

“Matematik dersinde işlemleri yapamadıkları zaman, konuyu anlamadıkları zaman çok sıkılıyorlar bu sebeple bazen sınıfta başka şeylerle ilgilenebiliyorlar. Dikkatleri dağılabiliyor.” (K, Ö12)

“Bazı zamanlarda derse yeni girdiğimizde öğrencilerden derse ait olumsuz tepkiler alabilmekteyiz. Bu sınıf yönetimin zor olacağına bir işareti. Bunun sebebi ise, dersin dikkat gerektiren bir ders olması, sürekli alıştırma yapılması veya problem çözülmesinde kaynaklı öğrencinin aktif olması bazı öğrencilerde sıkıntı yaratabiliyor.” (K, Ö7)

İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 17

İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Evet, etkilidir	17	89,47
Hayır, etkisi yoktur	2	10,53
Toplam	19	100

İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında iki farklı düşünce ortaya çıkmıştır. Tablo 17’ ye bakıldığında bu iki görüşten birine çok daha fazla yoğunlaştırılmıştır. Bu düşünce, öğretmenlerin %89,47’ sinin (f=17) belirttiği sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisinin varlığını kabul eden bir görüştür. Araştırmaya katılan 17 öğretmen sınıf seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisini kabul etmiş, 5.sınıf öğrenci ile 8.sınıf öğrencine ders işlemenin arasında farklılıklar olduğunu söylemiştir. Tablo 17’ deki bir diğer görüş ise bu görüşün aleyhinde olan bir görüştür. Bu görüşe göre sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine bir etkisi yoktur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin

%10,53'ü (f=2) bu görüştedir. Tecrübeli öğretmenin her koşulda sınıf yönetimini sağlayabildiğini söyleyen öğretmenler olmuştur.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Evet bana göre sınıfların öğrenim seviyesi sınıf yönetiminde etkili fakat sistemini oturmuş tecrübeli bir öğretmen her seviyede yönetimi sağlayabilir.” (E, Ö8)

“Olabilir. Bazen 8. Sınıf seviyesindeki öğrenciler görgü ve ahlak konusunda yeterince gelişmemesi durumunda sınıf yönetimi güç olabiliyor.” (K, Ö15)

“Kesinlikle etkiler. 5. sınıftaki ders ortamı ile 8. Sınıf ders ortamı çok farklı oluyor. Dolayısıyla bizim de davranışlarımız onlara göre değişiyor. 5. sınıflar kalemi yere düştüğünde öğretmenim kalemimi yerden alabilir miyim? gibi sorular sorarken üst sınıfa yaklaştıkça ergenliğin etkisiyle öğrenciler tavır alan öğrenciler bile oluyor.” (K, Ö19)

“Etkilidir. Yaşı daha küçük olan öğrencilerle ders işlenirken sessizliği sağlamak daha zor oluyor. Özellikle 5.sınıflar için ortaokula uyum sağlamak zor oluyor. İlkokuldalarmış gibi davranabiliyorlar.” (K, Ö12)

Sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18

Sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Evet, etkilidir	18	94,7
Sayıdan çok, derse ilgi etkili	1	5,3
Toplam	19	100

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin görüşlerine bakıldığında iki farklı düşünce ortaya çıkmıştır. Tablo 18' e bakıldığında araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin %94,7' si (f=18) sınıf mevcudunun sınıf yönetiminde önemli bir yere sahip olduğu görüşündedirler. İlköğretim matematik öğretmenleri, sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda öğretmen öğrenci iletişimin zor olduğu görüşündedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %5,3' ü (f=1) ise diğer öğretmenlerden farklı bir görüş belirterek sınıf yönetiminde sınıf mevcudundan çok öğrencilerin derse olan ilgisinin önemli olduğunu söylemiştir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf mevcudunun sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Kesinlikle etkilidir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenin öğrenciyle bireysel alaka kurması güçleşir. Sınıf içindeki hareketlilik, ses, gürültü gibi etkenler mevcutla birlikte artabilir bu da yönetimi olumsuz etkiler.” (K, Ö1)

“Bu zamana kadar 2 okulda çalıştım. İlk atandığım okulda dersine girdiğim sınıflar 10-18 kişi arasındaydı. Ama okumayı düşünüp derse ilgisi olan öğrenciler her sınıfta azınlıktaydı. Farklı etkinlikler yapıp dikkat çekmeye çalışsam da beni sevmelerine rağmen istediğim etkiyi yakalayamadım ya da uzun sürdüremedim. Dolayısıyla sınıf yönetimi için ben daha çok zorlanıyordum. Ancak 2. okulumda sınıflar 25-30 kişi arasında olmasına rağmen öğrencilerin çoğu

derse ilgili olduğu için ve en önemlisi hedefleri olduğu için matematik dersini de sevdiklerinden dersler çok güzel ve karşılıklı olarak verimli geçiyor. Sonuç olarak bence matematikte ilgi, sayıdan daha önemli.” (E, Ö19)

“Bence önemlidir. Matematik adına tek tek ilgilenilince daha etkili sonuçlar alıyorum. Çocukların cevaplarını kontrol edebiliyorum. Yaptıklarını, ödevlerini daha rahat takip edebiliyorum.” (K, Ö12)

“Bana göre ideal bir sınıf 12 kişiyi geçmemeli. Bizim sınıflarımız 30-40 arası dolayısıyla uyarıcı ve dış etken çokluğu öğrenmeyi ve dikkati zayıflatıyor.” (E, Ö9)

“ Kesinlikle etkili. Sayısal bir ders olduğundan her öğrenci ile birebir ilgilenmek gerekiyor. Sınıf mevcudu ne kadar az ise o kadar etkili eğitim yapılır.” (E, Ö18)

Matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Soruları çözmekte zorlanan öğrencilerin ilgisini kaybetmesi	1	2,13
Öğrencilerin sınır tanımamaları	1	2,13
Göz teması kurulmaması	1	2,13
Ses tonunun ayarlanmaması	1	2,13
Öğrencilerin ahlak ve görgü kuralları eksikliği	1	2,13
Öğrencilerin yaşlarının olgunluğuna erişmemeleri	2	4,26
Derse karşı önyargı	7	14,89
Sınıf mevcudu	1	2,13
Öğrencinin ezber tutumu	1	2,13
Problem çözümünde sabırsız olmaları	1	2,13
Eğitim sisteminin bütünü	1	2,13
Öğretmenin özelliği	2	4,26
Matematik dersine karşı ilgisizlik	2	4,26
Soyut kavramların çokluğu sebebi	3	6,38
Ailenin matematik dersine zorlaması	1	2,13
İlkokulda fazla bilgi yüklemesinin getirdiği bıkkınlık	1	2,13
Öğrencinin derse hazırlıksız gelmesi	1	2,13
Aynı seviyede olmayan öğrenciler	2	4,26
Müfredat yoğunluğu	2	4,26
Kısıtlı zaman	1	2,13
Matematik dersinin sarmal yapıda olması	1	2,13
Kaynaştırma öğrencisi olan özel öğrencilerin eğitimi hakkında bilgi verilmemesi	1	2,13
Alt yapı eksikliği	2	4,26
Toplumun yozlaşması	1	2,13
Yöntemlerden kaynaklanan sorunlar	1	2,13
Derste düşünmeden ziyade ezber istenmesi	1	2,13
Ölçmeden kaynaklanan sorunlar	1	2,13
Öğrencilerin problem çözümüyle uğraşmak istememeleri	2	4,26
Ahlak ve görgü kuralları	1	2,13
Motivasyon düşüklüğü	1	2,13
Dersin zorluğu	1	2,13
Okuma-yazma güçlüğü	1	2,13
Toplam	47	100

Matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında çok farklı nedenlerle karşılaşılmıştır. Tablo 19' a bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında %14,89 (f=7) oranla derste sınıf yönetiminde kaynaklanan

sorunların nedenini derse karşı olan ön yargı olduğu görüşündedirler. Bunun yanında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin %6,38' i (f=3) soyut kavramların çokluğunu karşılaşılan sorunların kaynağı olduğu yönündedir. Görüşlerin %4,26' sı (f=2) aynı seviyede olmayan öğrencilerin varlığı, %4,26' sı (f=2) müfredat yoğunluğu, %4,26' sı (f=2) alt yapı eksikliği, %4,26' sı (f=2) öğrencilerin problem çözümüyle uğraşmak istememeleri, %4,26' sı (f=2) öğrencilerin yaşlarının olgunluğuna erişmemeleri, %4,26' sı (f=2) matematik dersine karşı ilgisizlik gibi nedenleri söylemişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği görüşlerin %2,13' ü (f=1) ise sorunların ilkokulda fazla bilgi yüklemesinin getirdiği bıkkınlık, %2,13' ü (f=1) matematik dersinin sarmal yapıda olması, %2,13' ü (f=1) kısıtlı zaman, %2,13' ü (f=1) problem çözümünde sabırsız olmaları, %2,13' ü (f=1) ilkokulda fazla bilgi yüklemesinin getirdiği bıkkınlık olarak görülmüştür.

Matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Yoğun konular ve kısıtlı zaman, matematiğin genelde soyut olması (3 boyutlu cisimler), matematiğe karşı önyargı ve kötü tutumlar, matematiğin sarmal yapıda olması, alt sınıflarda kaçırılan kazanımlar sebebiyle bir sonraki kazanımı kavrayamama (altyapı eksikliği), okuma-yazma güçlüğü, özellikle taşımali okullarda çok çeşitli köylerden öğrenci gelmesiyle oluşan bireysel farklılıklar ve bilişsel farklar, seviye farkı, kaynaştırma öğrencisi olan özel öğrencilerin eğitimi hakkında yeterli bilgi ve eğitim verilmemesi (bu tüm branşlar için geçerli).” (K, Ö19)

“Derse karşı olan önyargılardan, alt yapı eksikliğinden ve zorlandıklarından kaynaklandığını düşünüyorum.” (K, Ö12)

“Matematiğe karşı çok küçük yaşlardan bu yana önyargı ile yaklaşılması. Bunun sebebi soyut kavramların çokluğu, öğrencinin anlamak zorunda bırakıldığı dersi hayal edememesi de gösterilebilir. Bunun yanında ders öğretmenlerinin yeterli öğretim tekniği bilmemeleri ve bilseler bile doğru uygulayamamaları da bir sorun kaynağıdır.” (K, Ö1)

“Aile tutumu. Çocuklar aileleri tarafından matematiği başarmaya zorlanıyorlar. Bu tutum öğrencide dersi itici hale getiriyor. Bu tip proje halinde getirilmiş çocuklar çok fazla” (K, Ö13)

“İlkokuldaki ders bilgileri açısından fazla yükleme yapıldığına inanıyorum. Oyun çağındaki çocuk oyun oynamalı. 2. Kademedeki alıştıra alıştıra ders işlemenin daha etkili olacağına inanıyorum” (E, Ö4)

“Öğrencilerde ahlak ve görgü kuralları eksikliği, yaşlarının olgunluğuna erişememeleri” (K, Ö15)

“Soyut bir dersle karşılaşmak öğrencileri sıkabiliyor. Bir kere sorun yaşayan öğrenci dersten çabuk kopuyor. Çünkü ilerisini takip edecek motivasyonu kalmıyor. Diğer branşlarda bu kopmaların bu kadar fazla olduğunu düşünmüyorum. Doğal olarak bu da sınıf yönetimine bir zorluk olarak yansıyor. Dersten kopmuş öğrenciyi tekrar motive edip derse adapte etmek uğraş gerektiriyor.” (E, Ö8)

İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20

İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Birebir konuşa yaparım	1	2,70
Aileyle görüşürüm	2	5,41
Öğrenciye sözleşme imzalatırım	2	5,41
Rehberlik servisine yönlendiririm	3	8,11
Sözlü uyarı veririm	5	13,51
İlgi çekici hikâye anlatırım	4	10,81
Tutanak tutarım	1	2,70
Güç savaşına girmeyerek uyarırım	1	2,70
Sessiz kalıp görmezden gelerek susmalarını beklerim	2	5,41
Sohbet ederim	3	8,11
Ders dışında uyarırım	3	8,11
Öğrenciyi derse katarak ilgisini çekmeye çalışırım	4	10,81
İlgi alanlarını bulmaya çalışırım	1	2,70
İstenmeyen davranışın olumsuzluğu hakkında konuşurum	2	5,41
Bireyse olarak sorun çıkaran öğrenciye sorular sorarım	1	2,70
İlgilerini çekmek için değişik materyaller ve oyunlar üretirim	1	2,70
Sınıf ortamında öğrencilerin yerini değiştiririm	1	2,70
Toplam	37	100

İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında çeşitli yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Tablo 20' ye bakıldığında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntemler arasında %13,51' i (f=5) sözlü uyarı vermek olarak görülmüştür. Tercih edilen yöntemlerin %10,81' i (f=4) ilgi çekici hikâye anlatmak, %10,81' i (f=4) öğrenciyi derse katarak ilgisini çekmeye çalışmak olarak görülmüştür. Bu yöntemlerin dışında öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaştıklarında kullandıkları yöntemlerin %8,11' i (f=3) öğrenciyi ders dışında uyarma yolu olarak görülmüştür. Öğretmenlerin tercih ettiği yöntemlerin %8,11' i (f=3) direkt sohbet ederek bu sorunu aşma yönündedir. Yöntemlerin %5,41' i (f=2) davranış karşısında sessiz kalıp öğrencinin susmasını beklemek ve %5,41' i (f=2) istenmeyen davranışın olumsuzluğu hakkında konuşmaktır. Öğretmenler bu tip yöntemlerin

dışında %5,41 (f=2) oranında öğrenciye sözleşme imzalatma, %8,11 oranında (f=3) öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme ve %5,41 oranında (f=2) öğrencinin ailesiyle görüşme gibi yöntemleri tercih etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinin %2,70' i (f=1) uyarı yaparken güç savaşına girmenin sorunu daha da büyütebileceğini yönündedir. Öğrencilerin ilgi alanlarını bularak ilgilerini başka yönlere çekmekte %2,70 (f=1) oranında tercih edilen yöntemler arasındadır.

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“İstenmeyen bir durumda öğrenciye sınıf içerisinde arkadaşlarının gözü önünde onu rencide edecek şekilde uyarıda bulunmam, dersten sonra bireysel olarak konuşmayı tercih ederim. Olumlu ve olumsuz örnekler ile hatasını kendisinin anlamasına yardımcı olurum.” (K, Ö1)

“Öncelikle konuşmayı deniyorum, sakinleştirmeye çalışıyorum, öğrencilerin aralarında bir problem varsa uzlaştırmaya çalışıyorum. Halledemeyeceğim bir durumsa rehberlik hizmetine yönlendiriyorum.” (K, Ö12)

“Öncelikle öğretmen kendini karakterini ilk dersten itibaren tanıtmalı ve öğrencilerle dersin genel işlenişi ve sınıf içi düzen hakkında konuşulmalı. Ben de derse girdiğim ilk gün konuşup beklentilerimi açıklarım. Zaman ilerledikçe de çocuklara ara ara dersle ilgili problemleri, önerileri sorarım ve dikkate alarak gerekli düzenlemeleri yaparım. Sınıf ortamında öğrencilerin yerini değiştirmek gibi düzenlemeler yapıyorum. Derse karşı olumsuz tutumları değiştirmek için ilgilerini çekecek değişik materyaller ve oyunlar üretmeye çalışıyorum. Özellikle üst sınıflarda dikkat çekmek için konuşan ve çeşitli davranışlar sergileyen öğrenciler

oluyor. Coğunlukla görmezden geliyorum davranış arttıkça uyarma ve daha da arttıkça öğrenci ile teneffüste konuşuyorum.” (K, Ö19)

“Bu tip davranışı gerçekleştiren öğrenciyi tahtaya kaldırım. Sınıfın dikkatini de genelde tahtaya çekmiş olurum. Çünkü öğrenciler arkadaşını izlerler. Genelde öğrenciye söz hakkı vererek bu problemi çözmeye çalışıyorum.” (K, Ö7)

“Öğrencinin kendisi, ailesi ve okul yönetimiyle çözüm üretmeye giderim. Kırıcı ve kaba olmadan tabi.” (E, Ö4)

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin İlköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri

	f	%
Derse hazırlıklı gelmeli	1	2,17
Sınıf içi etkinliklere de zaman ayırmalı	1	2,17
Öğrenciye kendini ifade etme hakkı tanınmalı	2	4,35
Gerekli öğretim tekniklerine hakim olmalıdır	2	4,35
Sınıf seviyesine göre ders anlatmalıdır	1	2,17
Matematiğe karşı ılımlı bir yaklaşım tutumu sergilemeli	1	2,17
Sabırlı olmalıdır	1	2,17
Aşırı kuralcı olmamalı	5	10,87
Güler yüzlü olmalı	1	2,17
Sevgi dolu olmalı	2	4,35
Alan bilgisi iyi olmalı	3	6,52
Öğrenciyle iyi iletişimde olmalıdır	3	6,52
Bilgisini iyi bir şekilde aktarabilmeli	3	6,52
Ergenlik dönemine ait ruhsal özellikleri bilmeli	1	2,17
Yaş grubuna hitap edebilmek için kitap okuyarak kendini güncellemeli	2	4,35
Liderlik özelliği olmalı	1	2,17
Öğrenciyle göz teması kurabilmeli	1	2,17
Otorite kurmalı	2	4,35
Konuları sosyal hayatla ilişkilendirerek dersi çekici hale getirmeli	2	4,35
Öğrencilere ismiyle hitap etmeli	1	2,17
Esprili olmalı	1	2,17
Öğrenciler ile ilgili birçok bilgiyi hatırlamalı	2	4,35
Öğrencilere ismiyle hitap etmeli	1	2,17
Hoşgörülü olmalı	1	2,17
Öğrencilerini ve algı düzeylerini iyi tanıyabilmeli	1	2,17
Problem çözümünde farklı çözüm yollarına yer vermeli	1	2,17
Teknoloji ve yararlı siteleri kullanabilmeli	1	2,17
Eğlenceli ders anlatabilmeli	1	2,17
Öğrencinin derse olan ilgisini aktif tutabilmeli	1	2,17
Toplam	46	100

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin İlköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında çok farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Tablo 21' e bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenlerinin aşırı kuralcı olmamaları gerektiği görüşü %10,87 (f=5) oranla ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşlerinin %6,52' si (f=3)

öğretmenlerin alan bilgisinin iyi olması, %6,52'si (f=3) öğrencilerle iyi iletişimde olmaları gerektiği, %6,52'si (f=3) bilgisini iyi bir şekilde aktarabilmesi gerektiğidir. Bunun yanında ilköğretim matematik öğretmenlerine göre öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin %4,35' i (f=2) öğretmenlerin yaş grubuna hitap edebilmek için kitap okuyarak kendini güncellemeleri gerektiği, %4,35' i (f=2) konuları sosyal hayatla ilişkilendirerek dersi çekici hale getirmeleri, %4,35' i (f=2) öğretmenin, öğrenciler ile ilgili birçok bilgiyi hatırlaması şeklindedir. Öğretmenlerin belirttiği özelliklerin %2,17' i (f=1) esprili olma, %2,17' i (f=1) hoşgörülü olma ve %2,17' i (f=1) eğlenceli ders anlatma yeteneğine sahip olma olarak görülmüştür. Bir görüş ise %2,17 (f=1) oranla öğretmenlerin öğrencilerini ve algı düzeylerini iyi tanımaları gerektiği şeklinde görülmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilmeleri için sahip olması gereken özelliklere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Lider olma gücü olmalı. Öğrencilerle göz teması kurulmalı. Onları rencide etmeden davranışlarını düzeltmeli. Öğrencilere de özgür bir ortamda başkalarını rahatsız etmeden mutlu ve huzurlu bir şekilde bulunması gerektiği öğretilmelidir.”

(Ö15, K)

“Biraz fazla sabırlı ve güler yüzlü olmamız gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde öğrencinin ileriki okul yaşamı boyunca matematiğe olumsuz tavır takınmasına sebep olunabilir.” (Ö7, K)

“Alanında çok bilgili olmalı, öğrencilerini ve algı düzeylerini iyi tanıyabilmeli. Problem çözümlerinde farklı çözüm yollarına yer vermeli. Özellikle zor konularla ilgili ilgi çekici etkinlik ve oyunlara yer vererek matematiği eğlenceli hale getirip sevdirmeli. Satranç, mangala gibi zekâ oyunları sertifikasına sahip olmalı. Teknolojiyi ve yararlı siteleri kullanmalı.” (Ö19, K)

“Çocuğun okul dışındaki yaşamını bilip ona göre esnek olunması gerektiği kanısındayım. Ayrıca o yaş grubuna hitap ettiğimize dikkat edip kitap okuyup günceli kaçırmamalıyız.” (Ö16, E)

“Sabır ve sabır diyorum. Dersimiz dikkat gerektiren aşamalı bir ders. Öğrenci zaman zaman dersten kopabiliyor. Öğretmen sabırlı olmalı. Yılmamalı.” (Ö18, E)

“Öğrenciye ismiyle hitap etmek çok önemlidir. Yeri geldiğinde ağırlığını ve öğretmen olduğunu hissettirmelidir. Zaman zaman güldürmeli ve onları koşulsuz sevdiğini söylemeli ve hissettirmelidir. Gözlerine bakarak konuşmalı ve sorumluluklardan haberdar olmalıdır. Onlarla ilgili birçok şeyi hatırlamalıdır.” (Ö14, K)

“Anne olduğunuzda öğrenci problemlerini daha iyi anlıyorsunuz. Çocuğun o an ne düşündüğünü biliyorsunuz ve merhamet duygusuyla verdiğiniz tepkiler daha yumuşak olabiliyor. Tecrübe edindikçe vereceğiniz tepkiler daha da yerinde olabiliyor. Meslekte sene geçirmek önemli bana göre” (Ö2, K)

Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca ileride alanda yapılacak olan çalışmalara önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma, Öneriler

Araştırmada Güven (2012)'in geliştirdiği “*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeği*” nden elde edilen bulgulara göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıftaki birey düzeyi için belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları, birey düzeyi için belirlenen etkililik ölçütlerinin birbiri ile ilişkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi düzeyleri, sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşılan sorunlara karşılık geliştirdikleri çözüm yolları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, etkili sınıf yönetimini sağlayan öğretmen özellikleri, sınıfların öğrenim düzeyine göre sınıf yönetimin etkililiği hakkındaki görüşlerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır. Sonuç ve tartışma, öneriler bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ait sonuçlar yorumlanmıştır.

Alt Problemlere Yönelik Sonuç ve Tartışmalar

Birinci alt problemde, etkililik ölçütlerine ilişkin ankete katılan öğretmenlerin görüşlerinin; *deneyim, cinsiyet, yüksek lisans* yapıp yapmama durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin belirlenen etkililik ölçütleri hakkında ankete katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ile; 0-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine

anlamli bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, 21 yıl ve üzeri yıl deneyime sahip olan ilköğretim matematik öğretmenlerin sınıf yönetim etkililiğinde diğer yıllara göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki ilköğretim matematik öğretmenleri tecrübe kazandıkça sınıf yönetiminde kendilerince başarılı olmaktadır. Bu sonuç, Güven (2012)' in yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınıf yönetiminde belirleyici bir özellik olmadığını, kaç yıl olursa olsun sınıf yönetiminde kendilerini başarılı gördükleri sonucu ile ters düşmektedir. Bunun sebebi araştırmanın ilköğretim matematik öğretmenleri ile yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin erkek ilköğretim matematik öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik görüşleri, kadın ilköğretim matematik öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olmasına karşın aralarında önemli bir istatistiksel fark bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen görüşlerinin sınıf yönetimindeki cinsiyet farklılığının etkin bir farklılık olmadığı söylenebilir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik cinsiyet farkı gözetmeksizin sınıf yönetimini gerçekleştirebildikleri yorumu yapılabilir. Bu bulgu Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) yaptığı çalışmada cinsiyetin sınıf yönetimini etkileyen bir unsur olmadığı görüşü ile örtüşmektedir.

Yüksek lisans yapıp yapmama durumlarının belirlenen etkililik ölçütleri hakkında ankete katılan öğretmenlerin görüşlerinin arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik görüşleri, yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek olmasına karşın aralarında önemli bir istatistiksel fark bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen görüşlerinin sınıf yönetimindeki becerileri ile yüksek lisans yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Turla, Şahin ve Avcı (2001) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları okul düzeyi ile sınıf yönetiminin birbiri ile

ilişkili olmadığını ifade etmektedirler. Araştırmada ulaşılan sonuç bu görüş ile desteklenmektedir.

İkinci alt problemde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıftaki birey düzeyi için etkililik ölçütlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir.

“Amacı Gerçekleştirme Boyutu” na ilişkin bulgular incelediğinde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini gerçekleştirme sürecinde en başarısız oldukları konunun, sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyleri olduğu görülmektedir. Güven (2012) yaptığı araştırmada öğretmenler kendilerini sınıf içi bütçe oluşturmada yetersiz gördüklerini, bunun sebebi olarak da, öğretmen ve veli işbirliğinin ile sınıfların bazı ihtiyaçlarının karşılanabildiği fakat okullarda bu tür işbirliği, velilerin sosyoekonomik yönden farklı konumda bulunmalarından dolayı alım gücünün yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı her zaman gerçekleşmediğini belirtmiştir. Böyle bir durumda öğretmen bütçe oluşturmakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca okul bütçesinin sınıf ihtiyaçlarını karşılamaması öğretmeni veliyi sınıf bütçesine katkıda bulunmaya yönelttiği fakat sosyoekonomik farklılıkların bu anlamda başarılı olmaya engel olduğu yorumu yapılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında bütçe oluşturma konusunda kendilerini yetersiz bulmaları Güven (2012)’ in araştırması ile paralellik göstermektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamada, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme ve sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusunda kendilerini yeterli bulmuşlardır. Fakat ilköğretim matematik öğretmenlerinin kendilerini farklı etkinlikler geliştirebilme konusunda ve öğretim materyallerin temin edebilme konusunda başarısız bulmuşlardır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini uygulamadaki yeterlilik derecelerini, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeylerini ve sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusunda kendilerini yeterli bulmaları sonucu ile çelişmektedir. Özan (2009)’ ın yaptığı araştırmada, hazırbulunmuşluk

düzeyinin farklı olduğu, her öğrencinin derse karşı aynı ilgiyi göstermeyebileceğini ve bu nedenle öğretmenin derse karşı ilgi çekici etkinlikler düzenlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin beklentiyi karşılamamaları bu alanda çeşitli eğitimlerin düzenlenmesi ile çözüme kavuşturulabilir. Öğretmenlerden beklenen çeşitli etkinlik ve çeşitli meteryallerle klasik ders işleyiş yönteminden uzaklaşıp öğrencinin ilgisini derse çekerek yönetimde başarılı olmasıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenler sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada amacı gerçekleştirme boyutunu yeterli derecede yerine getirebildikleri görülmüştür. İlköğretim matematik öğretmenleri, öğrencilerinin performanslarını ve ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilmede başarılı oldukları görüşündelerdir. Bu bulgu, Çakan (2004)'ün bulguları ile örtüşmemektedir. Çakan (2004) da “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme alanında yeterli olmadıklarını belirtmiştir.

“Entegrasyon Boyutu” na ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en çok öğrencilerle iletişim konusunda başarılı buldukları görülmüştür. Özkan ve Arslantaş (2013) sınıf yönetiminde etkili öğretmenlerin, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurarak sınıfta güven ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin zayıflığı zaman zaman öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Öztürk, 2005). Öğrenciler kendilerine karşı dürüst, kendileriyle iletişim halinde olan ve bu sayede güven duyabildikleri öğretmenleri model olarak seçme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu sonuçlarla ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişim problemlerinin öğrencileri ile aralarındaki güven duygusunun gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Ulaşılan sonuçlara göre ilköğretim matematik öğretmenleri öğrencilerin okul dışı davranışlarını gözlemlemede zorluk yaşamaktadırlar. Bu, öğretmenin aile ile iletişiminin zayıf

olması açıklanabilir. Balkar (2009)'a göre, okul- aile arasında kurulan sağlam bir ilişki öğrenci başarısını dolayısıyla okul başarısını da etkilemektedir. Arıca Balkar (2009), aileler ve öğretmenlerin birbiri ile öğrenci hakkındaki bilgi paylaşımlarının öğrencinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağını belirtmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencileri ile oluşabilecek problemleri çözmede, öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemede kendilerini yeterli olarak görmektelerdir. En dikkat çekici bulgu olan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimde bulunma sıklıklarının yüksekliği ile bu sonuç açıklanabilir. Matematik dersinin branş ders olması ve öğrencilerle haftada 6 saat ders ortamında bulunmasından kaynaklanabilir. İlköğretim matematik öğretmenleri sınıfa ait bir kültürü benimsemede ve sınıfa ait bir kültür oluşturmada kendilerini başarılı bulmadıkları görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin kendilerini öğrencileri ile oluşabilecek problemleri çözmede, öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemede kendilerini başarılı görmeleri ile çelişmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyleri de bulguların ortalamaları itibariyle yüksek olduğu görülmektedir. MEB tarafından belirlenen “öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri” ne göre öğretmen, öğrenci, meslektaş ve aile etkili iletişim kurar ve iş birliği içerisinde (MEB, 2017). Araştırmadaki bulgular, MEB yeterliliğine paralel olarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimde beklenen seviyede bir performans sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

“Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutu” na ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerinin öğrenciler tarafından güvenilir bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) yaptıkları bir araştırmada etkili öğretmenin öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dostu olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmadaki kritere göre ilköğretim matematik öğretmenleri öğrenciler

tarafından güvenilir bulunma konusunda yeterli kabul edilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenleri, okul kuralları, sınıf kuralları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliklerini koruyabilmektedirler.

Öğretmenlerin bir şeylerden yakınma derecelerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) öğretmenlerin sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Güven de 2005 yılında yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ekonomik sıkıntılardan yakındıklarını belirtmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin bir şeylerden yakınma düzeylerinin fazla olması paralellik göstermektedir.

İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencilerin söz ve davranışların kontrol etme, öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyleri ile öğrenmede öğrencilerin motivasyonunu artırma düzeylerinin de düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini bu alanlarda başarılı görmemeleri nedeni ile öğrencilerine yeterli sorumluluk verememektedirler. Öğretmenler öğrencilerine sorumluluk verebilme konusunda kendilerini başarılı görmemektedirler. Paliç ve Keleş (2011)'in yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun sorumluluklar vererek onların yaptıkları işlerde başarılı olmaları sağlayarak kendilerine olan güven duygusunu geliştirmesi sağlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sayede öğrencinin çalışma ve başarılı olma isteği artacak, bu artışın da öğretmenin sınıf yönetimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. İlköğretim matematik öğretmenleri bu yeterliklerdeki düzeylerinin düşük olması alanyazın ile ters düşmektedir.

“Uyum Boyutu” na ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin derslerdeki moral düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Tanrıoğen (1995) yaptığı bir araştırmada, öğretmenleri sosyal yaşamındaki dış etkenlerin moral düzeylerini belirlemede önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenin moralinin iyi olmasının, yaş, cinsiyet ve medeni durum gibi kişisel özelliklerin de birer etken olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin

birçok alanda kendilerini başarılı görmeleri fakat buna rağmen morallerinin düşük olmaları Tanrıoğen (1995)' in bulgularıyla desteklenebilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin morallerini düzeltici etkinlikler göz önüne alınmalıdır.

Öğretmenler öğrenciler üzerinde sorumluluk geliştirebilme ve öğrencilerin gelişimini sağlama konusunda kendilerini başarılı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri öğrencilerin hem akademik başarılarını etkiler hem de onların sorumluluk almalarını sağlar (Clifford, 2000). Öğretmen öğrencilere bir işin sorumluluğunu verirken diğer taraftan kendileri ile ilgilendiğini de hissettirmelidir (Sivri, 2012). Bu sayede sınıf içerisinde olumlu bir çalışma ortamı oluşturabilir. Fakat bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kendilerini bu konuda yeterli görmemektedirler. Ayrıca bulgular incelendiğinde öğretmenlerin olumlu bir çalışma ortamı yaratabilmeye de kendilerini yeterli görmedikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin gelişimine uygun yeterli sorumluluklar verebilme düzeyi düşük olan öğretmenin derse karşı ilgiyi tam anlamıyla sağlayamadığı ve olumlu bir çalışma ortamı oluşturma düzeyinin de bu sebeple düşük olduğu yorumu buradan hareketle yapılabilir. Olumlu bir sınıf ortamının ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin pozitif olması öğrenci başarısının artmasında ve etkili sınıf yönetiminde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Özden, 2005).

Üçüncü alt problemde, birey düzeyi için belirlenen ölçütlerin etkililik boyutları ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın elde edilen sonuçlara göre, birey düzeyi belirlenen etkililik ölçütleri etkililik boyutu olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon ile ilişkili bulunmuştur.

Dördüncü alt problemde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştığı sorunlar, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi düzeyleri, sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunlara karşılık geliştirdikleri çözüm yolları, etkili sınıf yönetimini sağlayan öğretmen özellikleri, sınıfların

öğrenim düzeyine göre sınıf yönetimin etkililiği hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- İlköğretim matematik öğretmenlerinin çoğu sınıf yönetiminin tanımını, öğrencinin aktif olması, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, zamanı etkin kullanabilmek, öğrenciyi sıkmadan dersin hedefine ulaşmak şeklinde tanımlamışlardır.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin çoğunun etkililik tanımını öğretmenin branşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, öğretmenin ders işleyişinde farklı etkinliklere yer vermesi iletişimi yaş grubuna hitap edecek şekilde olunması, öğrencinin derse katılımını sağlamak, öğrencinin problemlerine ders esnasında çözüm bulunması, öğrencinin dikkatini toparlayabilme olarak tanımladıkları görülmüştür.
- İlköğretim matematik öğretmenlerine göre sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde etkili olduklarını ifade etmişlerdir.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin branş öğretmeni olarak kendilerini sınıf yönetiminde etkili görme düzeylerine ilişkin görüşlerine göre kendilerini sınıf yönetiminde etkili gördükleri görülmüştür.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum ve önyargı olarak yaklaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetimine olan etkisine ilişkin görüşlerine bakıldığında büyük bir çoğunlukla sınıf öğrenim seviyesinin sınıf yönetiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

- İlköğretim matematik öğretmenleri, sınıf mevcudunun sınıf yönetimine etkisi var mıdır? sorusuna ilişkin görüşlerini büyük bir çoğunlukla “evet, etkiler” şeklinde belirtmişlerdir.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinde sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığına ilişkin görüşlerine bakıldığında bunun sebebinin derse karşı önyargı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini gerçekleştirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler en çok sözlü uyarı, ilgi çekici hikâye anlatımı, öğrenciyi derse katarak ilgisini çekme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
- İlköğretim matematik öğretmenleri, öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri için sahip olması gereken özellikleri aşırı kuralcı olmamasını, alan bilgisinin iyi olmasını, öğrenciyle iyi iletişimde olması, bilgisini iyi bir şekilde aktarabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini sağladıkları söylenebilir. Bunun yanında amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutları olan yönetsel boyutları yerine getirdiklerine dair farklı ve bazı birbiriyle çelişen görüşlerle karşılaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise ilköğretim matematik öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi konusunda kendilerini sınıf öğretmenlerinden daha az etkili bulduklarıdır. Öğretmenler bunun sebebinin sınıf öğretmenlerinin öğrenciyle ders saati bazında daha fazla zaman geçirdikleri ve bunun öğrenciyi daha iyi analiz etmelerine ve bu analiz ile sınıf yönetiminde daha etkili ve başarılı oldukları görüşü ile savunmaktadırlar. Güven (2012) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini ilköğretim matematik öğretmenlerine göre

daha etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin etkililiği konusunda kendilerini sınıf öğretmenlerinden daha az etkili bulmaları sonucunu destekler niteliktedir.

İlköğretim matematik öğretmenleri etkili bir öğretmen olabilmenin koşullarını, derse hazırlıklı gelmeli, alan bilgisi iyi olmalı, öğrenciyle iyi iletişimde olmalıdır, bilgisini iyi bir şekilde aktarabilmek olarak belirtmişler. Bu özellikler MEB tarafından belirtilen “öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri” arasında yer almaktadır (MEB, 2017). Belirlenen özelliklere yakın olarak ideal öğretmen; hoşgörülü, güvenilir, objektif, kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açık, başarı odaklı, zamanı etkili kullanma, yönetici ve öğretmenlerle işbirliği, sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturma ve sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını sağlayan bir özelliğe sahiptir (Çelikten ve Can, 2003).

İlköğretim matematik öğretmenleri sınıf yönetiminin zorluklarına ilişkin görüşlerinde derse karşı önyargı, soyut kavramların çokluğu sebebi, ailenin matematik dersine zorlaması, aynı seviyede olmayan öğrenciler gibi sebepler belirtmişler. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan bir tanesi de öğrenciler arasında bireysel farklılıklardır. Bu farklılığı göz ardı eden öğretmen etkili bir yönetim gerçekleştirme konusunda hayal kırıklığı yaşayabilir. Şentürk (2007) yaptığı araştırmada, etkili bir eğitim ve öğretim süreci için, öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmenler tarafından dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Sınıf yönetimin zorluklarına dair bir diğer önemli sebep ise derse karşı tutumdur. Öğrencilerin derse ait ilgi ve isteklerinin derse ait olumlu tutum sergilemeleri ile artış göstermekte ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Paliç ve Keleş, 2011). Özcan (2009) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin her birinin derse ait aynı ilgi ve isteğe sahip olmayabileceğini ve bu sebeple öğretmenin mümkün olduğunca derse dair farklı etkinlikler tertiplemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede sınıf yönetiminde öğrenci kaynaklı yönetim zorluklarının önüne geçilebileceği düşünülebilir. Aksi takdirde sınıf

yönetiminde güçlükler yaşanabilir. Öztürk (2003) çalışmasında öğrencilerin derse katılımlarının az olduğu bir sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına ve dolaylı olarak sınıf yönetiminin güçleşeceğini ifade etmektedir. Bu düşünce varılan sonucu destekler niteliktedir.

Öneriler.

- Araştırma farklı branşlardaki öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir.
- İlköğretim Matematik Öğretmenleri, sınıflara ait seviye farklılıklarının sınıf yönetimini güç hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu soruna çözüm olarak öğretmenlerin daha etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmeleri için seviye sınıfları yapılabilir.
- Görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkılarak İlköğretim Matematik Öğretmeninin, ders esnasında aşırı kuralcılıktan kaçınması, derse karşı olumsuz tutum ve ön yargıyı yok edici metotlar kullanması gerektiği önerisi sunulabilir.
- İlköğretim Matematik Öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiği sağlayabilmelerine yönelik hizmet içi programlar hazırlanabilir.
- Bu çalışma Çanakkale ili bünyesindeki ortaokullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışmanın evren ve örnekleme genişletilerek daha büyük bir katılımın sağlandığı bir çalışma yapılabilir. Bunun için tek bir ille sınırlı kalmayıp ülke genelinde çeşitli illerde önerilen çalışmalar yapılabilir.
- İlköğretim Matematik Öğretmenlerin moral düzeylerinin yüksek tutulması amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik sosyal aktiviteler düzenlenebilir.
- İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencilerin okul dışı davranışlarını gözlemlmelerine yönelik olarak okul-aile işbirliğini güçlendirecek tedbirler alınabilir. Aileyle olan iletişimin güçlenmesi adına sınıf toplantıları sık aralıklarla yapılabilir.

- Ailelerin sosyoekonomik farklılıklarının sebep olduğu düşünölen sınıf içi bütçe oluşturma sorununa yönelik Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim harcamalarındaki payı sınıf düzeyinde bir dağıtım gerçekleştirerek bir çözüm bulabilir.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin farklı etkinlikler ve materyal hazırlamadaki eksikliklerine yönelik MEB tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir.



Kaynakça

- Abu-Tineh, A., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self- efficacy and classroom management styles in jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Ağaoğlu, E. (2009). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Zeki Kaya (Ed.), Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaşı, S. (2010). Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi. Celal Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Anı yayıncılık
- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Anı yayıncılık
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat
- Akkaya Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aksoy, N. (2000). İlköğretim okullarında öğrenci disiplinine ilişkin öğretmen görüşleri *Dumlupınar Üniversitesi İnteraktif Kampus Dergisi, Sayı: 2*.
- Aksoy, N. (2002). Sınıf İçi Kurallar. *Sınıf yönetimi*, (edt. Emin Karip). 1.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator, 34,1*.
- Altındağ, M. (2006). *Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Altun, M., (1991). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Uludağ Yayınları.
- Argon, T., Nartgün Ş.S. (2015). *Sınıf yönetimi*. (2. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Arı, R., Saban, A. (1999). *Sınıf yönetimi*. Konya: Günay
- Ataman, A. (2004). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde (s.289310)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. *Sınıf yönetim*, Leyla Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytekin, H. (2004). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Balcı, A., 2013. *Etkili okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Başar, H. (1996). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık
- Başaran, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ.B. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No. 111.
- Baykul, Y. (1997). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bridge, B. (2004). *Duyguların eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, D.F. (2005). The significance of congruent communication in effective classroom management. *Clearing House, Sep/Oct, 79(1), 12-15*.
- Budancamanak, M. (2017). *İşbirlikli öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Bulut, N. (1998). *İnsan ve matematik*. İzmir: Delta Bilim Yayınları
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control, *National Forum, s.1 10*.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Civelek, Ş. ve Diğerleri. (2003). Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Aksaklıklar. <http://www.matder.org>
- Colberg, L. (2010). *Classroom management and the ADHD student*. Master of Science in Education: School of Education and Counseling Psychology. Dominican University of California. San Rafael, CA.

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlilik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 37, Sayı 2, 99-144.*
- Çakmak, M. (2004). İlköğretimde matematik öğretimi ve öğretmenin rolü. http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&id=71:ilkogretimde-matematik-ogretimi-ve-ogretmenin-rolu&Itemid=38
- Çakmak, M. (2011). Sınıfta Kurallar Geliştirme ve Uygulama. *Sınıf Yönetimi*. M. Ç.,Özdemir (Edt). 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2004). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L, Küçükahmet (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde (s. 1-10)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim, 2(4), 1-9.*
- Çelik, K. (2005). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Kıran, H. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, K. (2011). Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme. *Etkili Sınıf Yönetimi*, Kıran, H. (Ed.) 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*, 6.baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikten, Şanal & Yeni.(2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl:19,ss.207-237*
- Çınar, İ. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi. Şahin, Ç. (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim içinde*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çoruk, A. (2013). Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve özellikleri. S.Z. Genç & Ç. Şahin (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Paradigma.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirbolat, A. (2004). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı: plandan değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, H. (2005). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-34.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde (s.1-34)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denzin, K. N. (1994). Triangulation in Educational Research, in T. Husen, ve N. Postlethwaite, (Eds.). *The International Encyclopaedia of Education (s. 6461-6466)*. Pergamon.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dunbar, C. (2004). Best practices in classroom management. *Michigan: Michigan State University*.

- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eldemir, H., H., (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko- sosyal değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi; gelişim, öğrenme, öğretme*. 7.baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkılıç, T. A. (2009). Zaman yönetimi. Kıran, H. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde (s.119-142)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Esendemir, Ö., Çırak, S., Samancıoğlu, M. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 14(1), 217-239.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Özden, Y. (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers students and teachers. *Perceptions Compared School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Evertson, C. M., Emmer, D. T. (2008). Classroom management for elementary teachers. *Pearson Education*.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademi
- Fidan, N., & Erden, M. (1991). *Eğitime giriş*, Ankara: Pegem Akademi
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. Çeviren: Kaplan, U. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güçlü, N. (2004). İletişim. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güler, E. (2005). *Liselerde öğretmenlerin sınıf yönetimi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gülünay Sivri, D. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C., & Çelik, N. (2012). Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2012, Cilt: 3, Sayı: 2, 21-37*
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*, 4.baskı. Konya: Mikro Yayınları.
- Güven, B., Özçelik, Ç., (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 13(4), 693-714*.
- Güven, İ. (2003). 1940'dan günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizi. *Milli Eğitim Dergisi, sayı. 160*
- Güven, S. (2012). *İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiği* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Güzel, B., E., (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Ankara: Pegem Akademi, Ankara

- Harris, A.H. (1991). Proactive classroom management several ounces of prevention. *Contemporary Education*. 62(3), 156-160.
- Hayva, Z. (2010). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Hesapçıoğlu, M., (2010). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. Oğuz O., Oktay A., ve Ayhan, H. (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jackson, C., Simoncini, K., Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi Mart 2007 Cilt:15 No:1*, 73-84.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karşlı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Karslı, M. D. (2005). *Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi, sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*, 1.baskı. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kıncal, R. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Kıvrak, Ö. (2007). *Örgütsel Etkililiğin Sağlanmasında Halkla İlişkiler Faktörü: Çankırı Özel Karatekin Hastanesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Ankara
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restor Dent Endod*, 38(1), 52-54.
- Koçoğlu, A.M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A. (2004). Sınıf organizasyonu. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde (s.150-166)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krulik, S., Posamentier, A., (2016). *Matematikte problem çözme*. (Akgün, L., Çev.) Ankara :Pegem Akademi
- Kuran, K. (2004). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. Şişman, M., Turan S., (Ed.). *Sınıf yönetimi, (s.63-83)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutluca T., Akın, M. F., (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: dört kefli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. c. 4. s. 1: 48-65*.
- Küçükahmet, L. (2010). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Landau, B. M. (2001). Teaching classroom management: a stand-alone necessity for preparing new teachers. *Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Seattle, Washington*.

- Mackenzie, R. (1996). *Setting limits in the classroom : how to move beyond the classroom dance of discipline. CA: Prima Publishing, Rocklin.*
- Mamur, Ü. (2002). Eğitim sistemi eğitiyor mu, öğretiyor mu?, *Eğitim Bilim*, 5(48), 16-18.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Dallas, Texas.*
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2006). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. New Jersey: ASCD*
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.
- MEB (1961). İlköğretim ve eğitim kanunu, 12 Ocak 1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf> adresinden 12 Mayıs 2018 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*.
<http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> adresinden 8 Nisan 2018 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (2016). *2015 ulusal raporu*.
http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 2 Ocak 2018 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (2017). *Matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri*. www.oygm.meb.gov.tr

MEB, (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> adresinden 13 Ağustos 2018 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2012). 12 yıl zorunlu eğitim soru ve cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/2012/12yil_sorular_cevaplar.pdf adresinden 12 Mayıs 2018 tarihinde indirilmiştir.

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. www.oygm.meb.gov.tr

Murat, B. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.

Oghuvbu, E. P., & Atakpo, T. E. (2008). Analysis of classroom management problems in primary schools in delta state, nigeria. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9, 4, 381.

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Okutan, M. (2004). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness Conference, Netherlands*.

Orton, A. (1994). *Issues in teaching mathematics: the aims of teaching mathematics*, London: Cassell.

- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M., Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M., & Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Özalp, İ., Sahin, M., Berberoğlu, G., ve Geylan, R. (2004). *Yönetim organizasyon*. Kopardal, C.(Ed.), Eskişehir: TC. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Özan, M. B. (2009). Öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi kuralları hakkında öğrenci görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1306- 1311.
- Özdemir, C., M., (2018). *4+4+4 sistem değişikliği sonrası 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunların öğrenci, öğretmen ve veli boyutunda incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. Özdemir, M. Ç. (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde (s.75-96)*. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, S. (2011). Eğitim, okul ve sınıf yönetimi. Özdemir, M. Ç. (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. Karip, E. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 15 Sayı 1, 311-330.*
- Özkılıç, R. (2003). *Sınıfta zaman yönetimi, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Karip, E. (Ed.), *Sınıf Yönetimi (5. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 17 Sayı 2, 199-220.*
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*, London: Sage Publication.
- Peker, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim I. kademe matematik programının misyonuna ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 33-51.*
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research, 86, 247-253.*
- Sadık, F. (2002). Yöntem ve materyal seçiminin öğrenci davranışlarına etkileri: sınıfta da iyi seçim, iyi yönetim. *Öğretmen Dünyası, 7-10.*
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13.*
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Sarpkaya, R. (2005). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. Kıran, K. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde (s.183-216)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shin, S., & Sook Koh, M. (2007). A cross-cultural study of teachers. *Beliefs and Strategies on Classroom Behavior Management in Urban American and Korean School Systems Education and Urban Society*, 39.
- Simplicio, J. S. C. (1999). Some simple and yet overlooked common sense tips for a more effective classroom environment. *Journal of Instructional Psychology*. June, <http://findarticles.com>
- Sivri, D. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Sönmez, E. (2014). *İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı, E. (2005). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. Kıran, K. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde (s.61-80)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-108.
- Tatar, M. (2009). Öğretmen beklentisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-19.
- Tepedelenlioğlu, N. (1993). *Kim Korkar Matematikten*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Tertemiz, N. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplin. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.67-92). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A. Rıza (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, Yaz Güz 2002, Sayı 155-156*.
- Tetik, V. (2008). *Genel liselerde sosyal etkinliklerin uygulanmasında okul yöneticilerinin etkililiği. (İstanbul ili avrupa yakası örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul
- Tok, Ş. (2011). Öğretimin Yönetimi. Küçükahmet, L. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topdemir, S., (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf örgütünün yönetimi* (2.baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*, (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Topses, G. (2004). Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.11-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805.
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, Ö. F. (2009). Sınıf düzeni. Kaya, Z. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.237-264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 8-13
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Underwood, M. (1987). *Effective class management*. New York: Longman Inc.
- Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Volmink, J. (1994). Cultural perspectives on the mathematics classroom. S. Lerman (Ed.) *Mathematics by all norwell (pp. 51-67), MA: Kluwer*.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. Yılman, M. (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik mesleği ve meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayını.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YÖK, (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*.
http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 adresinden
 10.09.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ve ruh sağlığı* (21.Baskı). Ankara: Özgür Yayınları.

- Yüksel, G. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama.
- Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde (s.105-128)*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Weber, W.A. (1994). *Classroom teaching skills* (5Th edition), (ed. James M. Cooper), Toronto: Health and Company, Lexington, Massachusetts.



Ekler

EK-1

Bu görüşme formu, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiğini gerçekleştirme düzeylerini saptamak, etkili bir sınıf yönetimi için karşılaşılan engelleri ve matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken yönetsel özellikler hakkındaki görüşleri belirlemek amacı ile oluşturulmuştur. Yapılacak araştırmanın ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda karşılaştığı problemler ve sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemede literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Vereceğiniz bilgilerin araştırmaya önemli derecede ışık tutması yönünde oldukça önemli bir yere sahiptir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölüm;* öğretmenlerin kişisel özelliklerini saptamaya yönelik olup, *ikinci bölüm* ise konuyla ilişkili bilgileri saptamaya yöneliktir. Görüşme sürecinde verilen bilgilerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Çisem ÖZCAN

Matematik Öğretmeni

BÖLÜM 1

Görüşme Tarihi:

Ad/Soyad:

Okul Adı:

Cinsiyet: () Bay () Bayan

Kıdem: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üstü

Lisans eğitiminizde sınıf yönetimi dersi aldınız mı?: () Evet () Hayır

Öğrenim Durumunuz: () Lisans () Lisansüstü () Doktora

Sınıf yönetimine dair eğitim aldınız mı?: () Evet () Hayır

BÖLÜM 2

SORULAR

1. Sınıf yönetimi denilince ne anlıyorsunuz? Sizce sınıf yönetimi nedir?
2. Etkililik nedir? Sınıf yönetiminde etkililiği nasıl tanımlarsınız?
3. Sizce sınıf öğretmenleri mi branş öğretmenleri mi sınıf yönetiminde etkilidirler?
Neden?
4. Sizce branş olarak ilköğretim matematik öğretmenleri sınıf yönetiminde etkililer midir?
5. İlköğretim matematik öğretmenleri sınıf yönetimiyle ilgili hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
6. Sizce ilköğretim matematik öğretmenlerin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesi sınıf yönetimini etkileyen bir faktör müdür? Açıklayınız.
7. Sizce ilköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf mevcudu sınıf yönetimini etkileyen bir faktör müdür? Açıklayınız.
8. Matematik dersindeki sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığını düşünmektесiniz?
9. İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini nasıl sağlamakta ve bu probleme yönelik hangi çözüm yöntemlerini kullanmaktasınız?
10. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamaması için öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
11. Eklemek istediğiniz başka bir bilgi var mı?

EK -2

Bu anket formu, “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” ile ilgili doktora çalışmasına temel oluşturması amacıyla hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan bu anketin ilk bölümünde kişisel özelliklerle ilgili kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ise sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış 79 madde yer almaktadır.

Ankette kimliğinize ve özel durumlarınıza ilişkin bilgiler istenmemektedir. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar araştırmaya önemli ölçüde ışık tutacaktır. Bu nedenle soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın amacına ulaşabilmesi için çok önemlidir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜVEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

BÖLÜM I**Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

Mesleki deneyiminiz

()0-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16-20 yıl ()21 yıl ve üzeri

Öğrenim Durumunuz

()Önlisans () Lisans ()Tamamlama ()Lisans ()Yüksek lisans () Doktora

Branşınız (uzmanlık alanınız):

Kaç yıldır aynı okulda görev yapıyorsunuz?.....

Sınıf mevcudunuz?

(.....) Kız (.....)Erkek

BÖLÜM II

	Sınıfınızın bir üyesi olarak ,	Oldukça çok	Çok	Orta	Az	Hiç
1	Öğrencilerinizin akademik başarılarını arttırma düzeyiniz					
2	Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz					
3	Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz					
4	Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz					
5	Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz					
6	Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu arttırabilme düzeyiniz					
7	Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz					
8	Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?					
9	Okul kuralları, sınıf kuralları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz					
10	Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz					
11	Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz					
12	Derslerdeki moral düzeyiniz					
13	Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz					
14	Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz					
15	Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz					
16	Bir şeylerden yakınma düzeyiniz					
17	Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz					
18	Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz					

19	Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz					
20	Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz					
21	Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz					
22	Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz					
23	Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz					
24	Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz					
25	Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz					
26	Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz					
27	Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz					
28	Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz					
29	Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz					
30	Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz					
31	Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz					
32	Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz					
33	Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz					
34	Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz					
35	Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz					
36	Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız					

37	Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz					
38	Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz					
39	Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz					
40	Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığımız fırsatları kullanabilme düzeyiniz					
41	Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz					
42	Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz					
43	Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz					

EK -3



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.18155181
Konu : Anket Çalışması

31.10.2017

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : a) Çisem ÖZÇELİK'in 27/10/2017 tarihli dilekçesi.
b)24/03/2017 tarihli ve 4008731 sayılı Onay.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Çisem ÖZÇELİK tarafından "İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Etkinliğini Gerçekleştirebilme Düzeyleri" konulu tez çalışması kapsamında yapılacak olan anket çalışmasına ilgi (b) Onay ile izin verilmiş ancak adı geçen anket çalışmasını sağlık problemleri nedeniyle yapamadığı ve yeniden izin talebi ilgi (a) dilekçesiyle bildirilmiştir.

Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Çisem ÖZÇELİK tarafından söz konusu anketin Kasım 2017- Mayıs 2018 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Işıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
31.10.2017

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Asli ile Aynıdır.
31.10.2017
Layih. nolu. 50
50

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: teftis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
Tel: 0286 217 11 35-117

EK -4

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Çisem ÖZÇELİK
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez, Biga
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ortaokul
Araştırmanın konusu	"İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Etkinliğini Gerçekleştirebilme Düzeyleri"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

23/03/2017
Komisyon Başkanı
Önder YILMAZÜye
Seçil YÜKSELÜye
Berrak AYTAÇLI

EK-5

(E, 018)

GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiğini gerçekleştirme düzeylerini saptamak, etkili bir sınıf yönetimi için karşılaşılan engelleri ve matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken yönetsel özellikler hakkındaki görüşleri belirlemek amacı ile oluşturulmuştur. Yapılacak araştırmanın ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda karşılaştığı problemler ve etkililik düzeylerini belirlemede literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Vereceğiniz bilgilerin araştırmaya önemli derecede ışık tutması yönünde oldukça önemli bir yere sahiptir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; öğretmenlerin kişisel özelliklerini saptamaya yönelik olup, ikinci bölüm ise konuyla ilişkili bilgileri saptamaya yöneliktir. Görüşme sürecinde verilen bilgilerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Çisem ÖZÇELİK

Matematik Öğretmeni

BÖLÜM 1

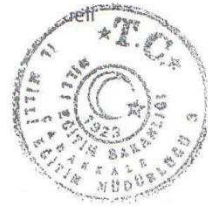
Görüşme Tarihi: 08.12.2017

Ad/Soyad:

Okul Adı:

Cinsiyet: Bay () BayanKıdem: () 1-5 yıl 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üstüLisans eğitiminizde sınıf yönetimi dersi aldınız mı?: Evet () HayırÖğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü () DoktoraSınıf yönetimine dair eğitim aldınız mı?: () Evet Hayır

Çisem ÖZÇELİK



BÖLÜM 2

SORULAR

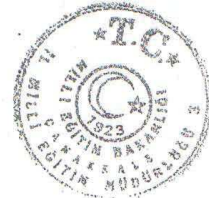
1. Sınıf yönetimi denilince ne anlıyorsunuz? Sizce sınıf yönetimi nedir?
2. Etklilik nedir? Sınıf yönetiminde etkililiği nasıl tanımlarsınız?
3. Sizce sınıf öğretmenleri mi branş öğretmenleri mi sınıf yönetiminde etkilidir? Neden?
4. Sizce branş olarak ilköğretim matematik öğretmenleri sınıf yönetiminde etkililer midir?
5. İlköğretim matematik öğretmenleri sınıf yönetimiyle ilgili hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
6. Sizce ilköğretim matematik öğretmenlerin görev yaptığı sınıf öğrenim seviyesi sınıf yönetimini etkileyen bir faktör müdür? Açıklayınız.
7. Sizce ilköğretim matematik öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcudu sınıf yönetimini etkileyen bir faktör müdür? Açıklayınız.
8. Matematik dersindeki sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunların neden kaynaklandığını düşünmektесiniz?
9. İstenmeyen öğrenci davranışı olması durumunda sınıf yönetimini nasıl sağlamakta ve bu probleme yönelik hangi çözüm yöntemlerini kullanmaktасınız?
10. İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamaması için öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
11. Eklemek istediğiniz başka bir bilgi var mı?

1) Buna göre sınıf yönetimi; sınıf içinde ders esnasında karşılaşılabilecek her türlü problemi ders işleyişinde çözüme kavuşturmaktır. Sınıf dengesini sağlayarak işlediğimiz derste sınıf yönetimini yapmış oluruz.

2) Uyguladığımız yöntemlere sınıf yönetimini gerçekleştirebiliyorsa etkilidir demektir. Öğretmen Etklilik yapıla iste istenilen sonuca ulaşmak demektir. Ders esnasında karşılaşılan tüm olaylara çözüm bulunup dersin amacına ulaşıldığı da sınıf yönetiminde etkililikten bahsedebiliriz.

962 u

Cisem ÖZGELİK



- 3) Bana göre bronz öğretmenler sınıf yönetiminde daha etkililerdir. Çünkü öğrenciler bronz derslerinde farklı öğretmenlere karşı daha ilgili olabiliyorlar. Bu da bazı zamanlarda bronz öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırabiliyor.
- 4) Dersin zorluğu açısından doğru zaman öğreniler daha aktif oluyor. Bu sınıf yönetimini kolaylaştırıyor. Bu nedenle öğrenciyi derse daha cabuk çekebiliyoruz. Matematikler korkmaları buna sebep oluyor. Çekingen davranıyorlar.
- 5) İlköğretim matematik öğretmenleri derse dersin zorluğu şikayetiyle çok fazla dır. Öngörü hatırladık. Keske öğrenciler dıngırsız olabilseler. Belki isimle zaman daha kolay olabilir.
- 7) Kesinlikle etkili. Sayısal bir ders olduğunda her öğrenci ile birebir ilgilenmek gerekiyor. Sınıf mevcudu ne kadar az ise o kadar etkili eğitim yapılır.
- 6) Bana göre çok etkili. 5. sınıfta eğitim vermekle 8. sınıfta eğitim vermek çok farklı. Bu da haliyle sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür bana göre.
- 8) Öğrenciye göre Dersin zorluğu öğrencinin ilgisini hemen dağıtabilmekte. Bu da haliyle öğrencinin başka şeylere yönelmesini sağlıyor. Burada da sınıf yönetimi zorluğu bastırıyor.
- 9) Öğrencideki olumsuzluğu dağıtacak bir hikaye anlatım veya bu problemi oluşturan öğrenci ile birebir iletişime geçerek ders dışı konuşma muhabbet eder ve ilgisini değiştiririm.
- 10) Sabır ve sebir diyorum. Dersimiz dikkat gerektiren önemli bir ders. Öğrenci zaman zaman dersden kopabiliyor. Öğretmen sabırlı olmalı, Yılmamalı.

EK-6

Bu anket formu, “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” ile ilgili doktora çalışmasına temel oluşturması amacıyla hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan bu anketin ilk bölümünde kişisel özelliklerle ilgili kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ise sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış 79 madde yer almaktadır.

Ankette kimliğinize ve özel durumlarınıza ilişkin bilgiler istenmemektedir. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar araştırmaya önemli ölçüde ışık tutacaktır. Bu nedenle soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın amacına ulaşabilmesi için çok önemlidir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜVEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

BÖLÜM I**Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz

(X) Kadın () Erkek

Mesleki deneyiminiz

(X)0-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16-20 yıl ()21 yıl ve üzeri

Öğrenim Durumunuz

()Önlisans (X) Lisans ()Tamamlama ()Lisans ()Yüksek lisans ()
Doktora

Branşınız (uzmanlık alanınız): İlköğretim Matematik Öğretmeni

Kaç yıldır aynı okulda görev yapıyorsunuz? 4 ay

Sınıf mevcudunuz?

(...x..) Kız (...x..) Erkek

BÖLÜM II

	Sınıfınızın bir üyesi olarak ,	Oldukça çok	Çok	Orta	Az	Hiç
1	Öğrencilerinizin akademik başarılarını arttırma düzeyiniz		x			
2	Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz		x			
3	Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz		x			
4	Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz	x				
5	Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz	x				
6	Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu arttırabilme düzeyiniz		x			
7	Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz		x			
8	Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?	x				
9	Okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz		x			
10	Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz	x				
11	Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz	x				
12	Derslerdeki moral düzeyiniz	x				
13	Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz	x				
14	Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz		x			
15	Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz		x			
16	Bir şeylerden yakınma düzeyiniz				x	
17	Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz		x			
18	Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz	x				
19	Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz		x			
20	Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz		x			
21	Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz	x				
22	Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz		x			
23	Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz	x				

24	Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz		x			
25	Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz		x			
26	Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz	x				
27	Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz	x				
28	Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz	x				
29	Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz		x			
30	Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz		x			
31	Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz	x				
32	Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz		x			
33	Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz		x			
34	Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz	x				
35	Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz	x				
36	Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız	x				
37	Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz	x				
38	Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz		x			
39	Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz		x			
40	Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığınız fırsatları kullanabilme düzeyiniz		x			
41	Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz		x			
42	Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz	x				
43	Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz	x				

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Çisem (ÖZÇELİK) ÖZCAN

Doğum Yeri : Biga

Doğum Tarihi : 23/01/1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (orta)

Bilimsel Faaliyetleri

Güven, S., Özçelik, Ç., & Özkan, Z. (2017). Okul Yöneticilerinin Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 618-634.

Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017).İlkokul Matematik Dersine Yönelik Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tez Çalışmalarına İlişkin Bir İnceleme. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 13(4), 693-714.

Güven, S., Özçelik, Ç.,(2018). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları-*ICES UEBK 2018*

İş Deneyimi

Çanakkale, Biga Çizgi Koleji 2015-

İletişim

E-Posta Adresi: cisemozcelik@hotmail.com