Altun(1991)'a göre; insanoğlu bilgi üretebilen ve bilgiye gereksinimi olan bir varlıktır. Bilgi gereksinimi olan alanlar arasında "matematik" önemli bir alan olarak yıllardır ilk sırada olma özelliğini korumaktadır. Matematik, ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen yapılar ve bağıntılardan oluşan bir sistemdir.

Eğitim sisteminin her aşamasında matematik eğitiminin kalitesini yükseltmek için çeşitli amaçlar belirlenmektedir. Öğrencilerin matematiksel kavramlara sahip olması, problem çözme becerilerini kazanması, matematikte kendine güven duyması, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olması bu amaçlardan bazılarıdır. Belirlenen amaçlara ulaşmada çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bunlardan biri öğrencilerin ve öğretmenIerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili sahip oldukları inaçlardır (UnderhilI, 1988;Frank, 1990; Carter ve Norwood, 1997).

Frank, öğretmen yetiştirme programları yöneticilerinin, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının konu içerikleri hakkındaki bilgileriyle ilgilendikleri kadar, gelecekte öğretmek üzere öğrendikleri bilgiler hakkındaki inançlarıyla da ilgilenmeleri gereğini vurgulamış ve öğrencilerin matematikle ilgili inançlarını değiştirmedikçe problem çözme konusunda başarılı olamayacaklarını ifade etmiştir.

Son yıllarda matematik öğretimini geliştirmek ve bunun da ötesinde, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla hem matematik öğretmenlerinin hem öğrencilerinin matematik hakkındaki inançlarının incelenmesi önem kazanmıştır (Carter ve Norwood, 1997; Thompson, 1992; Raymond ve Santos, 1995; Manauchehri, 1997; Aksu, Demir and Sumer,1998; Baydar, 2000).

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değiştirme sürecidir. Bu değişmenin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışın istenen nitelikte olmasına olanak hazırlar (Bilen, 1999). Erden ve Akman (1997)

öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamışlardır. Eğitimin hedefi öğrenme yoluyla gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için; kişinin çevresi ile etkileşim kurması, çevresindeki uyarıcıları duyu organlarıyla algılayarak tepkide bulunması ve kalıcı hale gelerek bireyde davranış değişikliğinin gözlenmesi gerekir.

Öğrenme süreci tüm bireyler için aynı değildir. Bu sebeple öğrenme sürecinde bazı öğrenciler farklı öğrenme stratejilerine sahip olabilirler. Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulamasıdır (Açıkgöz, 1996). Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan; yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır (Fidan ve Erden, 1993).

Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim metodlarından sınıf içindeki davranışlarına kadar herşey öğrencilerin henüz gelişme aşamasında olan inançlarına etkilemektedir. Bu nedenle kötü deneyimler sonucu kazanılmış olan ve öğretmen adayı üzerinde olumsuz etkisini sürdüren inançların değiştirilmesi de çok önemli bir konudur. Ancak, bunun yapılabilmesi de böyle inançların doğru tespitine bağlıdır.Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik öğretimlerini etkilediğini ve sahip oldukları inançların da öğrencilerin bu konudaki inançlarını etkilediği konularında gerekli bilgi verilmelidir. Bu nedenle öğretmen adaylarına ve öğretmenlere istenen inançlar kazandırılmaya çalışılmalı ve onların kendi öğrencilerinin de matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili istenen inançlara sahip olmaları sağlanarak matematik eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşılmasına olumlu katkıda bulunulmalıdır. (Fidan ve Erden, 1993).

Matematik eğitiminde inançların oynadığı rolün önemi bugün artık tartışılmaz hale gelmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin inançları üzerine yapılan araştırmalar her geçen gün artmakta ve derinleşmektedir. Ülkemizde matematik eğitiminin kalitesinin arttırılması konusunda yapılacak çalışmalarda, mutlaka matematikle ilgili inançların neler olduklarının ve eğitimi, öğretmenin pratik hayatını nasıl etkilediklerinin araştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin, matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançları, matematik sınıfında neler olup bittiğini anlamak isteyen araştırmacılarında ihmal etmemeleri gereken bir konudur. (Fidan ve Erden, 1993).

Yukarıda bahsedilen bilgilerden yola çıkılacak olursa, matematik günümüzde eğitim sistemimizin önemli bir disiplinidir. Matematik dersi genel olarak öğrencileri korkutmakla beraber, öğrencileri dersten uzaklaştırabilmektedir. Bu nedenle matematik dersini öğretmene sevdirme konusunda öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretimin gerçekleştirilmesini engelleyen olumsuz durumların tespiti ve bunların ortadan kaldırılması eğitimin ilerlemesi için bir amaç olmalıdır. (Fidan ve Erden, 1993).

Bu bilgiler ışığında ortaya çıkan problem " ortaöğretimde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrencilerini algılama biçimleri" olmuştur.

1.1 Araştırmanın Amacı

Araştırmada amaçlanan; ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrencileri üzerindeki derse yaklaşımları, öğrenme şekilleri ve öğrencilerini algılama biçimlerini nasıl olduğu hakkındadır.

1.2 Sınırlılıklar

2010-2011 akademik yılında KKTC'deki Ortaöğretimde çalışan matematik öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu Ortaöğretimde çalışan matematik öğretmenlerine faaliyet gösteren her birinden rastgele (random) örnekleme yolu ile seçilen 120 öğretmen oluşturmaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Matematik dünyanın her yerinde eğitimde önemli rol almaktadır. Matematik tüm okullarda genel olarak öğrencilerin korktuğu bir ders olup, burada amaç öğretmenlerin öğrencilere matematik dersini sevdirip yaşamlarında da önemli yer almasını sağlatabilmektir.

Bu araştırmayla ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrencileri üzerindeki derse yaklaşımları, öğrenme şekilleri ve öğrencilerin alglama biçimlerini nasıl olduğuna bakılmaya çalışılmıştır.

Bir çok insan için matematik, anlaşılması güç, anlaşılamadığı için can sıkıcı, insanda korku uyandıran bir etkinlik olarak görülmektedir. Matematik öğretiminde öğrenci başarısı genel olarak düşük olmakta ve bu başarısızlığa bağlı olarak da öğrenciler matematiğe karşı olumsuzbir tutum geliştirmekte, ve matematik kaygısına sahip olmaktadırlar. Bu durumun nedenleri arasında matematik öğretiminde başvurulan yöntemlerin yeri büyüktür.

Öğretmenler, kendilerini değişen koşullara uyarlama ve geliştirme ihtiyacı içinde olmaları gereken bir meslek grubu içindedirler. Çocukların anne babalarından sonra ağırlıklı olarak öğretmenleri tarafından yönlendirildikleri unutulmamalıdır. Matematiğin korkulan, kaygı duyulan bir ders olmaktan çıkarılarak, sevilen bir ders haline getirmesi öğretim yöntemlerinde yapılacak yeniliklerle mümkündür.

Matematik kaygısını önlemede ve başarıyı artırmada uygulanması tercih edilen öğretim yöntemleriyle ilgili zamanla ortaya çıkan araştırmalar, yeteri kadar açıklayıcı bilgiler vermektedir. Kaygı ve başarı arasındaki ters ilişki de literatürde kanıtlanmış bir gerçektir. Matematik dersindeki başarısızlığın sebebi olarak matematik dersinin zor bir ders olduğu ve öğrencilerdeki yüksek matematik kaygısı gösterilmektedir. Sınıf yönetiminin başarının kaynakları arasında olduğu belirtilmekte, etkili öğretim için öğretmenler kilit öğe olarak gösterilmektedir.

Bu araştırmayla öğrencilerin matematik öğretmenlerinin sınıf içindeki öğretimi sağlama davranış biçimleri, sınıf yönetimi davranış şekilleri ve öğrencilerin matematik dersini algılama şekillerine bakılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgularla bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalarda yol gösterici özellikte olacağı umulmaktadır. Elde edilecek bulgularla matematik gibi önemli bir bilimi öğrencilere sevdirip, matematik kaygısına neden olacak faktörlerin tespiti ve bunların ortamdan kaldırılması halinde etkili bir öğretim gerçekleştirilebileceğine inanılmıştır

1.4 Tanımlar

Ceza: Suç işleyen kimseye doğru yola getirmek ve başkalarına ibret olmak amacıyla, suçun derecesine göre, çektirilen her türlü acı.

Etkili Öğretim: Öğretimin belirlenen hedeflere yakınlığıdır. Öğretimin de ne kadar verimli olduğunu belirtir.

Kaygı: İstenmeyen bir hali/olayı yaşamaktan korkmaktır.

Öğretim: Okullarda yapılan öğretme faaliyetlerinin tümü.

Sınıf Yönetimi: Bir öğretmenin ,sınıfta, göreviyle ilişkili bütün eğitim ve öğretim etkinliklerini yönetme işidir.

1.5 Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences

f : Frekans

p : Anlamlılık düzeyi

ss : Standart Sapma

$\bar{X}$*: Ortalama*

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümü araştırmanın temelini oluşturan ilgili kaynaklarla oluşturulan kuramsal yapı oluşturmaktadır.

2.1 Sınıf Yönetimi

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Öğretim, öğrenme, davranışın sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır, insanların öğrenim düzeylerinin göstergesi diplomaları, eğitim düzeylerininki ise davranışlarıdır. Terli iken soğuk su içmemek, yemekten sonra dişleri fırçalamak, ulaşım akımını engellememek için yolun sağından yürümek gerektiğini bilen ama bu davranışları uygun şartlarda yapmayan insan, öğrenmiş ama eğitilmemiştir. Öğrenimin yalnızca cahilliği giderdiğini belirten halk deyişimiz de bu yargının farklı bir anlatımıdır. (Kaya, 2005)

Toplumsal yaşamımıza bu açıdan baktığımızda, öğrenim düzeyi yüksek olan çok sayıda insanın azımsanmayacak sayıdaki davranışının, bilmesi gereken yasal-düşünsel kurallara, çoğu kez bilinçsiz olarak uymadığını görürüz. Bu davranışların süreklilik kazanması durumunda o kişiler için, öğretilmiş ama eğitilmemiş denebilir.

Eğitimin önşartı olan öğretim - çünkü, rastlantılar dışında, bilmediğimiz bir şeyi yapamayız- ne yazık ki eğitimin garantisi olamamaktadır. Bu durumda, öğrenme için kullanılan kaynakların insanları hedefe yeterince götüremediği söylenebilir. (Aydın, 1998)

Kültürümüz, bildiği gibi davranmayanı elbette uygun şartlarda-sırtında kitap yükü taşıyan uzun kulaklı yük hayvanına benzetmektedir: İkisi de taşıdığı bilgiye göre davranmıyor. Bu tür insan, yalnızca geleceğin bilgiye dayalı hizmet düzenekti yapısına değil, bugünün toplumuna bile uygun değildir. Bilgiyi taşıyan ama kullanamayan değil, nasıl öğreneceğini bilen, gerçek bilgilere ulaşabilen, bildiği gibi davranan, düşünerek yeni bilgiler üretebilen, sorun çözen insanlara gereksinim vardır. (Aydın, 1998)

Nasıl bir öğrenme sağlayalım ki zamanla çabuk unutulmasın, uygun şartlarda davranışa dönüşebilsin sorusunun yanıtı verilmelidir. Nitelikli bir öğrenmenin sağlanıp, bu bilgilerin uygun şartlarda davranış olarak da gösterilebilmesinin şartlarına ek olarak, öğrenilenlerin yinelenmesi, somutlaştırılması, yapılarak deneyim ve alışkanlık sağlanması, gerekliliğine inanılıp düşünsel olarak da eyleme hazır bulunulması sayılabilir. Bunların gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir. (Aydın, 1998)

Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yollan gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlanmış yapılan buna uygun olarak değiştirilmeli, yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir (Schlechty, 1991).

Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir, ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu, 1987). Okulun varlığı, bu özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır (Lemlech, 1988).

Okul denen özel çevrenin üç temel işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Bu işler için yetiştirilmiş

büyüklerin -yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin- sürekli denetiminde olan okulda, bu kişilerin her tür yardım ve desteğini bulan öğrenciler için yaşam, okulda, dış çevredekinden daha kolay olacaktır. Okulda bilgilerin verilişi de kolaydan zora, basitten karmaşığa bir düzen içindedir.

Sınıf yönetimi kavramı yaygın ve geleneksel olarak sınıfta öğrencilerin disipline edilmesi veya davranış yönetimi olarak algılanır. Bunun da ötesinde sınıf içindeki daha birçok düzenlemeleri kapsayan geniş bir kavramdır. Çünkü "yönetim" planlama, gözetleme, denetleme, uzlaştırma ve kolaylaştırma gibi eylemleri içerir. Genel olarak tanımlamak gerekirse, sınıf yönetimi; olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürebilmek için gerekli olan akademik ve idari etkinliklerin düzenlenmesi ve yürütülmesidir. Sınıftaki öğretimi aksatacak engellerin kaldırılması, öğretim aktivitelerinin planlanması, ders zamanın etkin ve uygun kullanımı, öğrenci katılımının sağlanması, uygun ders araç ve gereçlerinin seçimi ve kullanımı, fiziksel etkenlerin, kaynakların, ilişkilerin ve insanların yönetilmesidir (Başar, 2006; Erdoğan, 2001; Jones, 1996; Weinstein, 1996).

Sınıf yönetimi büyük beceri isteyen bir iştir. Sürekli kalabalık bir öğrenci grubuyla sınıf ortamında bulunmak, atılacak her adımı planlamak ve sürecin düzenli gitmesini sağlamak çaba gerektirmektedir (Balkı, 2003). Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Celep, 2000).

Ayrıca, sınıfta pozitif ve olumlu bir çalışma atmosferi oluşturmak ve sınıfta disiplini sağlamak mesleğe yeni başlamış ve aday öğretmenlerin en önemli ve endişe verici sorunları olduğu görülmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Sınıf yönetimi sadece öğretmenler açısından değil halk nezdinde de önemli bir meseledir. Amerika'daki halkın okullara karşı tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada,

katılımcıların öğrencilerdeki disiplin eksikliğini okullardaki en ciddi problemlerin başında gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Lowell ve Gallup, 2002).

Okulda yapılan eğitim ve öğretimde öğretmenlerin etkisi çok yönlüdür. Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini hangi durumlarda ve ne zaman uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 2003). Bununla birlikte öğretmen, etkili öğrenme ve öğretme ortamına sahip olmanın temel koşullarından biri olan sınıfı yönetebilme becerisine sahip olmalıdır. Farklı öğretmenler, sınıf yönetimine karşı farklı felsefe ve yaklaşımlara sahip olabilirler. Fakat sınıfta uygulanan tüm yönetim uygulamalarının ortak amacı, öğrencileri kontrolden ziyade eğitimin kalitesini ve sürekliliğini artırmak olmalıdır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Sınıf yönetimi süreci, sınıf içi ve dışı birçok etken tarafından etkilenmektedir. Bu etkenler arasında, öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, sosyal çevreyle uyum, okul ile aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziki koşulları, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, okulca benimsenen kurallar ve sınıfta yaratılan atmosfer sayılabilir (Ağaoğlu, 2002; Demirel, 2000). Öğrencilerin katıldıkları sınıf etkinlikleri, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen yanıtların biçimi ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini etkileyen değişkenler hakkındaki farkındalıkları da sınıf yönetimini etkileyen etmenlerdendir (Snyder, 1998).

Başar (2006) sınıf yönetimi etkinliklerini beş boyut altında toplamıştır. Birinci boyutu öğretim ortamının fiziksel düzeni oluşturmaktadır. Sınıfın genişliği, çeşitli etkinlikler için bölümlenmesi, ısı ve ışık değerleri, gürültü düzeyi, renkler, temizlik, estetik görünümü ve oturma düzeni gibi faktörler bu boyut içerisinde yer almaktadır. İkinci boyut öğretim plan-program etkinliklerini içermektedir. Öğretim

amaçları doğrultusunda ders planlarının yapılması, konuların dağıtımı, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, kaynak araç ve gereçlerin temini, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerin yapılmasını içerir. Zaman yönetimine ilişkin uygulamalar üçüncü boyutta ele alınır.

Öğretmenin etkili öğretim yapabilmesi ve iyi bir yönetici olabilmesi için zamanı iyi kullanması gerekir. Harcanan zamanın tekrar yaşanamaması öğretmenin amaçlarını ve uygulamalarını akıllıca seçmesini ve zamanını dikkatli yönetmesini gerektirir (Adair ve Adair, 1994). Dördüncü boyut sınıf içinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki düzenlemelerini içerir. İletişim hem yönetim hem de eğitim için gerekli olan etkileşimin araçlarından birisidir. O halde sınıfta yönetici olan öğretmenin iletişim sanatı inceliklerini çok iyi kullanması gerekir (Başaran, 1988). Sınıf yönetiminin son boyutunu davranış düzenlemeleri oluşturmaktadır. Sınıfın öğrencilerin istenen davranışları sergileyebilecekleri bir ortam haline getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesi gibi etkinlikler bu boyut içinde yer almaktadır.

Yukarıda bahsedilen boyutların hepsi de sınıf yönetiminin konuları olmasına rağmen rahatsız edici olaylar veya istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf yönetiminin en önemli teması olduğu görülmektedir. Hatta sınıf yönetimi denilince çoğu eğitimcinin aklına bu durumlar gelmektedir ve ilgili literatürde sıkça çalışılan konulardan birisidir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, etkili bir eğitim içim sorumluluk bilincinde olan öğrencilerin gerekliliğidir. En dikkatli ve en iyi şekilde planlanmış öğretim bile sorumsuz ve yanlış davranış gösteren öğrenciler için istenen amaçlara ulaşmada yetersiz kalacaktır (Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2005).

İstenmeyen davranış; öğretmenin öğretime sürecini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenme sürecini ciddi biçimde engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız eden, karışıklık yaratan davranışlar olarak

tanımlanabilir (Burden, 1995). İstenmeyen davranışlar, sadece öğretme sürecinin öğretmen boyutunda değil, aynı zamanda davranışı gösteren öğrencinin kendi öğrenme ve sosyo-duygusal gelişiminden başlayarak, gittikçe genişleyen bir çevre üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Cunningham ve Sugawara, 1988). Hemen hemen her sınıfta önemli ya da önemsiz birçok istenmeyen davranış ortaya çıkabilmektedir (Arwood-Barton, Morrow, Lane ve Jolivette, 2005).

Sınıf yönetimi literatürü incelendiğinde, yapılan çalışmaların çok yönlü oldukları görülmektedir. Evertson ve Weinstein (2006) son yıllardaki çalışmaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin sınıf yönetimi üzerindeki etkileri, öğretmenin yönetim kararları ve uygulamalarının öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimleri üzerindeki sonuçları, ödül ve cezaya dayalı sınıf yönetimi stratejilerinin sınıf atmosferi açısından olumsuz yönleri ve öğrenci özelliklerinin sınıf yönetimindeki yeri ve önemi gibi temalar altında toplamışlardır.

Bunun yanında, sınıf içindeki rahatsız edici davranışlar ve disiplin sorunları da sıkça araştırılan konular arasında yer almaktadır (Akkök, Aşkar ve Sucuoğlu 1995; Türnüklü ve Galton, 2001; Lewis ve diğ., 2005; Sağlam, Adıgüzel ve Güngör, 2008). Diğer güncel çalışmalar ise, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkililikleri (Aksu, 1997), sınıf yönetimi hakkındaki algılar (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Martin, 2004; Lewis ve diğ., 2005; Şentürk, 2006), öğrenci görüşleri açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Duman, Gelişli ve Çetin, 2004; Psunder, 2005), öz-yeterlik inancı ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki (Morris-Rothschild ve Brassard, 2006; Gencer ve Çakıroğlu, 2007), öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve demografik özelliklere göre farklılıklar (Martin ve Yin, 1999; Henson, 2001; Ritter ve Hancock, 2007), sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci davranışları üzerindeki sonuçları (Lewis, 2001; Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008) ve teknoloji destekli öğretimde sınıf yönetimi (Lim, Pek ve Chai, 2005; Erginbaş, 2009) gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2.2 **Sınıf Yönetimi Kavramı**

İnsanoğlu, ilk çağlardan beri daha iyiyi, daha güzeli arama çabasındadır. Bu çaba,yeterliklerinin sınırlılığının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapmalarına ve örgütler oluşturmalarına yol açmıştır (Ağaoğlu, 2005).

Yukarıdaki açıklama göstermektedir ki, örgütlenme bir gereksinmeden doğmaktadır.İnsanlar toplu olarak yaşadıkları zaman ussal bir biçimde örgütlenmek zorundadırlar.Ancak bir örgüt olduğu takdirde yönetilme olanağı bulunabilir. Örgütlenme, yönetimunsurlarından birisi ve en önemlilerindendir.

Henri FAYOL'a göre örgütlenme, bir kuruluşa çalışması için gerekli olan her şeyi sağlamaktır. Planların verimli ve ekonomik bir biçimde uygulanması için gerekli koşullar sağlama ve devam ettirme yolundaki çalışmalara örgütlenme denir. Örgütlenme, görev ve yetkilerin personel arasında dağıtılmasını ve çalışma çerçevesinin kurulması işlemlerini de kapsar. (Akt: Tortop,İsbir, Aykaç, 1999:71-72). İnsanlar, örgütlü yaşam sayesinde yaşamlarını daha kolay kılmalarının yanı sıra yeni bilgiler de edinmişlerdir. Bu bilgileri başka insanlarla özellikle yeni kuşaklarla paylaşma ve aktarma çabaları ise, eğitim örgütlerinin oluşturulmasında temel etken olmuştur (Ağaoğlu, 2005).

Modern örgüt kuramına göre sistem birey, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi stratejik parçalardan meydana gelir. Bu parçalar bir sistemde sistemi oluşturan alt sistemlerde de bulunur. Modern kuram, birbirini etkileyen öğeler topluluğu olarak tanımlanan sistem görüşünü örgüte uygulamış ve örgütü birbirine bağımlı değişkenler sistemi olarak kabul etmiştir. Sistem görüşü bu şekilde örgüte girmiş ve sistem çözümlemesi önem kazanmıştır (Bursalıoğlu, 2000).

Koordineli her çabayı bir örgüt olarak görmek mümkündür. Yönetim ise, en genel anlatımla örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatabilmek için yapılması gerekenleri yaptırma işidir. Ölçeği ve amacı ne olursa olsun, örgütler birer yapıyı, yönetimler

ise bu yapıları harekete geçiren birer süreci ifade eder (Baloğlu, 2001) Zamanla yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde gözlenen gelişmelere koşut olarak eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde geçekleştirebilmeleri için madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli görülmesiyle eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2005). Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir. Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanıdır ve eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır(Demirtaş, 2005).

Yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi alanında da alt alanlar ortaya çıkmıştır. Çünkü birbirinden farklı amaçlara ve özelliklere sahip örgütlerinin benzer şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanan okul yönetiminin görevi,okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Ağaoğlu, 2005). Okulların amaçlarının ortak olması, onları sadece yapısal yönden birbirine benzetmektedir.

Bunun dışında okulları birbirinden ayıran özellikler, okulyöneticisinden kaynaklanmaktadır. Okul müdürü dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığı zaman okulda birçok durumun, davranışın ve düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir. Yani, okulların etkili olması, çağdaş okul yöneticilerinin etkililiğine bağlıdır (Açıkalın, 1994).Pek çok örgütte gündeme gelen toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerine uygulanması da söz konusudur. Bu çalışmalarla birlikte, yönetim çalışmalarının okul içerisinde eğitim-öğretim etkinliğinin üretildiği sınıf düzeyinden başlamasının gerekliliği gündeme gelmiştir (Ağaoğlu, 2005). Eğitim yönetimi yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de eğitim yönetiminin belirli ölçüde sınıfa

uygulanmasından meydana gelmektedir (Serin, 2001). Sınıf yönetiminin doğru anlaşılması için sınıf kavramına açıklık kazandırmak gerekir. Sınıf öğrencilerle öğretmenin buluştukları bir yerdir.

Eğitimin amacı olan, öğrencidavranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir (Çalık, 2002). Toplumsal kurum olan okul ve okulun bir alt birimi olarak da sınıf, insan öğrenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Planlı ve programlı yürütülmesi gereken eğitim etkinliklerinin gerekliliği, hedeflenen davranışları öğrencilerin kazanmaları için yürütülen öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlar olarak sınıf kavramını öne çıkarmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005). Alanyazında değişik sınıf tanımları yapılmıştır, bu tanımların bazıları burada belirtilmiştir.

Sınıflar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır (Çelik, 2005). Aynı sınıftaki öğrenciler yaş ve bilgi düzeyi açısından benzerdirler. Sınıf bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır, bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir (Başar, 2003). Başka bir deyişle, sınıf ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir. Sınıf denilince derslik kadar, derslikte yer alan araç-gereçlerle, öğretmen ve öğrenci de anlaşılmaktadır (Çalık, 2002). Bir başka sınıf tanımında ise, sınıf öğrencilerin öğretmen rehberliğinde onları davranış değişikliğine götürecek yaşantıları geçirdikleri, öğrenme amaçlı etkileşimler kurdukları ve hedeflenen ders içi öğrenmeleri gerçekleştirdikleri özel ortam olarak tanımlanmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005).

Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir. Sınıfta öğrencinin ailesinden getirdiklerinin üstüne bir yandan yeni bir

şeyler konmaya yani yeni davranışlar kazandırmaya ve çeşitli bilgiler verilmeye çalışılırken, diğer yandan getirilen yanlış davranışlar ve bilgiler varsa değiştirilmeye çalışılır.

Öğrencinin, bir yandan kültürleme yoluyla toplumsallaşması sağlanırken, diğer yandan kendi gizil güçlerini ortaya çıkarıp, geliştirmesine ortam ve olanak yaratılarak, kendisi olmasına, bireyselleşmesine çalışılır. Bu anlamda toplumsallaşma ve bireyselleşme süreçleri eğitim-öğretim etkinliklerinde iç içe yürüyen bir görünüm sergilerler (Demirtaş, 2005).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı olarak tanımlanan sınıfların yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız olarak tanımlamak olası değildir. Sınıf yönetimi genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Ağaoğlu, 2005).

Sınıf yönetiminin hem yönetim bilimi, hem pedagoji, hem de öğretim alanıyla ilişkisini yansıtacak bir tanımına göre sınıf yönetimi, öğretmenin öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, öğretim ortamında bulunan madde ve öğrenci kaynağını koordine ederek, öğrenmeyi etkili ve kontrollü yürütebilme becerisidir (Baloğlu, 2001:46). Caslin ve Guid'e göre, sınıf yönetimi öğrencilerin kendilerini anlamaları, değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmeleri, içselleştirmeleri, zenginleştirebilmelerinin bir aracı olabilmeli ve olmalıdır (Celep, 2000).

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi,

öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2005). Sınıf yönetimi başlangıçta öğretmenin otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir anlayış hakimdi. Günümüzde, sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır.

Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hakim olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek formasyonu kazanmasıyla sağlanabileceği belirtilmektedir (Çalık, 2002). Bu durumlar sınıf yönetiminde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

2.3 Sınıf Yönetimi ve Boyutları

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır.

Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütleme, davranış düzeni (Brophy, 1988, Harris, 1991; Chiang, 1991: 2001).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988: 3): içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1988 ; Montero-Sieburth, 1989; Doyle, 1986); öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Kearney and Others, 1985); sınıftaki kaynaklann, insanlann, zamanın yönetimidir (Haigh, 1990).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur: Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunlann başlıcalandır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçlan için yapılır. "Eğitim" olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortamlarda gerçekleşir.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır (Montero-Sieburth, 1989; Morris, 1990). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın dersdışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan dav-ranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyul-masının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. Sınıf yönetimi, başka açılardan da boyutlanabilir.

2.4 Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler

Sınıf ortamı fiziksel, psiko-sosyal ve kültürel öğelerin etkileşimlerinin bir sonucudur(Özden, 2004). Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı güçlükleri içerir (Taş, 2005). Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğrenci, öğretmen, ortam, okul, eğitim yönetimi ve çevre olarak sıralanabilir.

Sınıf yönetimini etkileyen birçok neden var ve bu nedenlerin temelinde değişik etkenler söz konusudur. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler şu şekilde sınıflandırılabilir: Aile, toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri çevre, beklentiler, kitle iletişim araçlarını içeren sosyal etkenler. Öğrenci özellik ve ihtiyaçları ile öğretmenin kişisel özelliklerini içeren psikolojik etkenler. Sınıf yönetimini etkileyen eğitim ortam ve durumları ile okulun yönetim yapı ve işleyişi ile ilişkili eğitsel etkenlerdir (Taş,2005).

Sınıf yönetimini etkileyen eğitsel etkenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Okulun yapısı
- Öğretmenlerin niteliği ve eğitimi
- Öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı

- Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri
- Sınıfın fiziksel durumu
- Sınıf kurallarının belirsizliği
- Dersin işlenişi
- Kontrolü kaybetme korkusu

(Ağaoğlu, 2005; Taş, 2005)

Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) öğesi öğretmendir. Diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, mesleğe karşı tutumu olumlaştırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 2003).

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıf yönetimi becerilerine sahip olması beklenir.

2.5 Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerileri

Sınıf yönetimini etkileyen en önemli etmen öğretmendir. Dolayısıyla "etkili bir sınıf yönetimi etkili bir öğretmenle sağlanır" denilebilir (Yüksel, 2002). Her yönetim ortamında evrensel olarak işlediği bilinen planlama, organize etme, iletişim ve koordinasyon gibi süreçlerin, sınıf yönetiminde öğretmenlerin sergilemiş oldukları yönetsel rolün içeriğini açıkladığı söylenebilir.

Sınıf yönetiminde, amaç ve yönetilenlerin öğrencilerin sahip olduğu özellikler, yönetici konumunda bulunan öğretmenlerin yönetsel rollerini de farklılaştırarak diğer yönetim birimlerinden sınıf yönetimini ayrı kılar (Baloğlu, 2001). Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik duyguları öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda güvenli ve destekçi bir ortam oluşur, öğrenci girişimciliği

özendirilir, bireysel gereksinimler karşılanır ve sınıf içi denetime daha az zaman ayrılır (İpek, 2003).

Öğretmenlerin alan hakimiyetleri, sınıf içindeki amaçlı davranışları, liderlik, planlama ve iletişim becerileri, zaman, etkinlik ve davranış yönetimleri ile değerlendirme becerileri sınıf yönetimi kapsamında görülerek boyutlanmıştır (Baloğlu, 2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri başka şekillerde de boyutlanabilir. Ancak bu araştırmada Baloğlu'nun boyutlaması benimsenmiştir. Bu boyutlar aşağıda ele alınmaktadır.

- **Alan Hakimiyeti:** Öğretmenin konu alanındaki bilgilere sahip olma düzeyini veya yetkinliğini ifade eden önemli bir niteliktir (Baloğlu, 2001). Öğretmenin alanında yeterli bilgi sahibi olması kendine güvenmesini sağlar. Hiçbir öğretmenin, öğrencilerinin sordukları soruların tümüne cevap vermeleri mümkün değildir. Ayrıntılı bilgiyi nerede, hangi kaynaklarda bulabileceği konusunda öğrencisine yol göstermelidir (Yüksel, 2002). Bunların dışında öğretmen alan yada öğretim konusuna hakimse; işiyle meşguldür, sınıf atmosferi canlı, dinamik ve üretkendir, öğrencilerin dikkat süreleri uzundur, öğrenciler öğretmenin liderliğini kabul etmiş durumdadır, istenmeyen davranışlar azalmıştır şeklinde listeyi uzatmak mümkündür (Baloğlu, 2001).

- **Amaçlı Davranış Gösterme:** Amaç, yapılması gereken bir dizi çalışma ve gerçekleştirilecek işlerin temel gerekçesi, ulaşılmak istene son noktadır(Baloğlu,2001). Yönetim bir amaca yöneliktir. Bu durum sınıf yönetimi içinde geçerlidir. Öğretmen, öğretim ortamında birbirini açan konuların ardından gitmek yerine, gerçekleştirilecek amaçları özümseyerek kontrollü davranmalıdır (Baloğlu, 2001). Sınıf esas alındığında amaçlar, ülkenin genel eğitim amaçlarına, okul kademe ve türlerinin amaçlarına uygun olarak eğitim bakanlığınca belirlenmiş olması gereken derslerin amaçlarıdır(Başar, 2003). Homan'a göre öğretmen,

sınıftaki yaşamın her öğesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, bu anlamda sınıf bir tiyatro, öğretmen de yönetmen olmalıdır. Öğretmenin amaçlı davranışı motivasyonu kamçılar, sınıfa canlılık getirir, otoriteye ihtiyacı azaltır, öğretmenin kalitesini artırır, sınıf yönetimini

kolaylaştırır şeklinde liste uzatılabilir (Akt: Baloğlu, 2001).

- **Sınıf İçi Liderlik:** Grup, ortak bir amaca yönelen, performans hedefleri olan,

  birbirlerini tamamlayıcı becerilere sahip bulunan ve birbirlerine karşı karşılıklı

  olarak sorumluluk taşıyan insanların oluşturduğu topluluk olarak tanımlanabilir(Altınok, 2003). Sınıf yaşamı, öğretimin doğası gereği bir grup yaşamıdır.Her öğretmen sınıfı için öğretim hedefleri belirler. Bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla farklı yöntemlere başvurur ve hedefe ulaşacak öğrencileri yönlendirip yönelterek harekete geçirmeye çalışır. Bu nitelikler, etkili bir öğretim için öğretmenlere sınıf içinde hem yönetici hem de liderlik rolünü yükler (Baloğlu,2001).

  Öğretmenin öğrencilerine bilgili olduğunu hissettirmesi ve öğretim etkinliklerini beceriyle sürdürmesi öğrencilerin gözünde otoritesini güçlendirir (Yavuzer,2004).Öğretmenin temel kaygısı kendisini kurumsal ve bireyselbeklentilere cevap verebilen hem biçimsel grubun hem de doğal grubun lideri yapabilecek bir yeterlik düzeyine ulaştırmak olmalıdır (Demirpolat, 2002).

- **Planlama:** Baloğlu literatürde yapılan tanımlar üzerine; planlama için "bir

  hedefi gerçekleştirmek için, o hedefin gerçekleşmiş halini önceden görmek ve hedefi gerçekleştirme sürecinde ihtiyaç duyulacak her kaynağı etkili ve verimli kullanmak amacıyla, eylem öncesi yapılan zihinsel çabaya planlama denilebilir" tanımlamasını yapmıştır. Plan ise daha çok bir belge veya bir doküman olarak değerlendirilebilir (Baloğlu, 2001).

Öğretim planı bir öğretim programınınuygulanması sırasında, hangi sıra ile, nasıl ve ne zaman yapılacağını gösterir.Öğretim planlarını yıllık plan, ünite planı ve günlük ders planı olarak sıralamak olanaklıdır (Gürsel, 2005). Öğretmen her derste amaçları tespit etmek ve yerine getirmek durumundadır. Öğretme-öğrenme faaliyetlerinin başarılı olması, bu etkinliklerin planlı olarak hazırlanmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir (Yüksel, 2002).

Planlamanın sonucu olarak ders öncesi yapılan hazırlıklar sayesinde, her türlü amaçtan sapmalar engellenmiş olur. Sınıf içi zamanın etkin kullanılması, öğretmenin aktiviteleri daha iyi organize etmesine yardımcı olur (Ağaoğlu,2004).

- **Sınıfta İletişim:** İletişim bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki paylaşımlar iletişimle olur. Sınıf yönetiminde birliğin oluşturulmasında iletişim önemlidir (Güçlü, 2002). Sınıf içinde etkili bir iletişim kurma, dinleme, anlama, yardımcı olma, inandırma ve problem çözme konularında öğretmene yardımcı olur (Ağaoğlu, 2004).

Birçok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir. Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi öğrencinin okula karşı olumlu, akademik başarıyı artıran tepkileriyle çok yakından ilişkilidir (Kısaç, 2004). Sınıf içinde öğretmen ile öğrenci arasında yoğun bir ilişki yaşanmaktadır. İletişimlerindeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar oluşturur (Hoşgörür, 2005). Etkili bir öğretmen sınıf içi iletişimde olduğu kadar, sınıf dışındaki etkileşim konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmak zorundadır.

Sınıfta etkili bir iletişim sağlayabilmek için öğretmenin kendini çevresine kabul ettirmesi gerekir(Baloğlu, 2001).

- **Sınıfta Davranış Yönetimi:** Öğretmenden sınıf yöneticisi olarak, sınıföğretim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmalarını sağlaması beklenir. Sınıf yönetimi öğrencilerin gelişim evrelerine ve bireysel özelliklerine göre değişmektedir (Yalçınkaya, 2003). Kural ve kararlar öğrencilerle birlikte tespit edilmeli ama konunun amaçlarından, eğitimin genel amaçlarına kadar, amaçlar dizinine uygun olmayanların alınmaması öğretmene nedenleri belirtilip açıklanarak temin edilmelidir. Davranışsal ortam, öğretmen ve öğrencilerin ortak gayretleri ile oluşur (Halis, 2003).

Sınıfta davranış yönetimi konusunda istenilen beceri düzeyine ulaşmak isteyen öğretmen, gelişim ve öğrenme psikolojisine ait bilgilerini gözden geçirmeli ve istenilen beceri düzeyine sahip değilse, bu konuları öğrenerek sağlam bir altyapı ile başlamalıdır (Baloğlu, 2001). Öğretmenler bu bilgiyi kullanarak hem öğrencilerin olumlu davranışlarını cesaretlendirebilir hem de öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortaya çıkmadan engelleyebilir. Bunun için sınıf kuralları öğrencilerle beraber oluşturulabilir. Bu da boşa vakit harcanmasını önler ve kuralların kolayca uygulanmasını sağlar (Ağaoğlu, 2004)

- **Etkinlik Yönetimi:** Formal eğitimin özünü oluşturan öğretme-öğrenme sürecinde, gerek öğretmenin kullandığı yöntem ve stratejiler ve gerekse öğrenciler için düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetler, öğreten ve öğrenen arasında iyi bir etkileşim kurulmasını gerektirir (Baloğlu, 2001).

Sınıfta iyi bir etkinlik yönetimi becerisine sahip olmak isteyen öğretmenin öncelikle formasyon bilgilerine sahip olması gerekir. Öğretmen adayının "Gelişim ve

Öğrenme",“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme", “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme", “Özel Eğretim Yöntemleri" ve “Rehberlik" adıyla aldığı formasyon dersleri deyim yerindeyse, onun etkinlik yönetiminde ihtiyaç duyacağı bilgilerin temel alt yapısını oluşturur. Fakat, istenilen düzeyde bir etkinlik yönetimi becerisine sahip olmak isteyen öğretmen için söz konusu bu kapsamda alınan tüm bilgilerin birbirleriyle kaynaştırması ve beklide tümünün aynı anda kullanılmasını sağlayacak bir beceri haline dönüştürülmesi gerekir. İşte bu beceri, sınıf içi etkinlikleri yönetmede

öğretmenin ihtiyaç duyduğu koordinasyon becerisidir (Baloğlu, 2001).

- **Zaman Yönetimi:** Karweit'e göre öğrenme ve öğretmeye ayrılan süreyle başarı arasındaki ilişki ile ilgili pek çok araştırma, sürenin öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Akt: Arı ve Saban, 2000). Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması, zamanı yönetebilmesi öğrenciler için daha çok zaman bulduklarında doğal olarak başarıları da artacaktır (Özkılıç, 2000). Danimarka'dan bütün dünyaya yayılan zamanı yönetme kursları, eğitim alanında büyük önem kazanmıştır. Eğitim sisteminin bütün safhalarında önemli olan zaman yönetiminin, öğretim etkinliklerinden sınıfta ders saatlerinde önemli bir yeri vardır. Öğretmenlere ders saatlerini planlamalarında yardımcı olur (Ağaoğlu, 2004). Etkili öğretmen, öğretim etkinliklerinin tümünü önceden planlayan kişidir. Sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleri yönünde kullanılması oldukça önemlidir (Baloğlu, 2001).

- **Değerlendirme:** Planlanan etkinliklerle hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceği ve ölçütleri belirlenmelidir (Arı ve Saban, 2000).

Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin hem bir parçası

hem de tamamlayıcısı durumunda olan değerlendirme, program hedeflerinde öğretim hizmetlerinin niteliğine, öğrenci ve öğretmen başarısından, okulların ve verimliliğine kadar birçok alanda kullanılır. Sınıf yönetimi konusunda başarılı olmak isteyen öğretmen öncelikle bu beceriye sahip olmada değerlendirmenin taşıdığı öneme inanmalı ve sonra sağlam ölçütlere dayalı olarak bu konuda kendi kendisini değerlendirebilmelidir (Baloğlu, 2001: 141, 150,151).

2.6 Sınıf Yönetiminde Etkililik

Sınıf yönetimi, Öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında, davranışlannı anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine de yardıma olmalıdır (Jacobsen and others, 1985: 223). Her davranışın başkalan üzerindeki etkilerini kestirebilme, bunlan olumlulaştırabilme, insanların "bir topluluğun üyesi" olmaktan çıkıp "bir toplumun üyesi" olmaya yöneldiklerinin temel göstergesidir (Otta-way, 1966: 1-10).

Sınıf yönetimi kararlan, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Brophy, 1988: 2). tyi bir sınıf yönetimi, iyi bir öğretime bağımlıdır. 8u anlamda sınıf yönetimi araç, kaliteli bir eğitim amaçtır.

Öğrenci başarısının değişkenlerinden biri, belki başlıcası sınıf yönetimidir.

Araştırmalar, öğrenci özelliklerindeki farklar kadar, sınıfın yapı ve yönetimindeki farkların da başarıyı belirleyici olduğunu göstermiştir. Bir sınıfta başanlı olan öğretmen, benzer öğrencilerin bulunduğu başka bir sınıfta başarısız olmuştur (Pauly, 1991: 29, 31, 43).

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen, güç bir iştir, Hergün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberli olmak

kolay değildir. Öğrenciler, uzun süre oturarak, derse ilgilerini veremezler. Öğretmenin, erken-geç, kolay-güç öğrenen, normal-özürlü öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi de gerekir. Sınıfta çok yönlü ve karmaşık bir ilişkiler ağı vardır. Ne yazık ki bazı öğretmenler bunun farkına bile varamazlar. Sınıftaki herkesin özellikleri, diğerlerinin davranışını etkiler. Öğretmen ve öğrencinin davranışı, sınıfta, herkesin inceleyebileceği şekilde ortada olduğundan, insanların duyarlığı, alınganlığı artabilir. Sınıfta herkes, ders dönemi boyunca, herkesin açık denetimindedir (Jacobsen and others, 1985: 233; Pauly, 1991 37-40).

Öğrenciler gelişim evrelerine göre, sınıf yönetimi uygulamaları da değişir, ilk yıllarda çocuklar, sınıfta kural, işlem dizin ve adetlere daha çok gereksinim duyarlar.

Bir iki yıl içinde bunlar öğrenilmiş olabileceğinden, ağırlıktan azalır. Kural ve işlem dizinler, eğitim için araç olarak kullanılmalıdır. Daha üst sınıflarda gençlik çağı başlar,düzene uyum sorunları artar, öğrenciler, yetişkinlerin yetkesine kızmaya, tavır almaya başlarlar. Özellikle bu çağda öğretmenlerin daha duyarlı davranması gerekir.

Emir yerine istek bildiren anlatımlara yönelme, öğrencinin alınganlığını, çekingenliğini hesaba katma, öğretmenin alacağı sesli-sessiz tepkileri farklılaştırır. Daha sonraki yıllarda gençlik çağının aksilikleri geçer, ders konularına yönelim artar (Brophy, 1988: 6,7).

Sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe, yönetsel uygulamalar da farklılaşmalıdır. Düşük yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda, daha çok zaman gereksenir. Kalabalık sınıflar, daha çok düzen çalışması ister. Benzeşik sınıflar, daha az sorun yaratır (Brophy, 1988: 7). Sınıf yönetimi davranışlarının seçiminde bu özellikler dikkate alınmalıdır.

Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğrenci, öğretmen, ortam, okul ve eğitim yönetimi, çevre olarak sıralanabilir (Jacobsen and others, 1985: 234; Wrag, 1985: 202; Harris, 1991: 157). Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) ögesi öğretmendir, çünkü o diğer ögelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu olumlulaştırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklenemez.

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi, öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması beklenir (Harris, 1991: 158).

Eğitim ortamı, sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının bileşimiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri, ortamın ögeleri olarak görülebilir.

Özellikleri, hazır oluşu, beklentileri, davranışlarıyla öğrenci; ortam ve olanak sağlayıcı, kolaylaştırıcı, destekleyici olarak okul yönetimi ve çevre, sınıf yönetimini bu alanlar açısından etkilerler. Etkili yönetilen sınıfta, öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyi yüksek, bozucu davranışların düzeyi düşük, öğretim zamanının amaçlar yönünde kullanılış düzeyi yüksektir (Harris, 1991: 157).

2.7 Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi etkinliklerinin zaman boyutu, bu etkinliklerin çeşitlenmesini sağlayarak, bunlan farklı modellere bağlamayı kolay-laştırır. Bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonra da gerek-sinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya et-kinlik gruplarının, farklı modellerle yürütülmesi

gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı, amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir. (Ergün, 2010)

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini baskıcıdan demokratiğe, şekil 14 yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalar gösterebilir. Örneğin, yönetim algısı şekil ağırlıklı olan bir okulda öğretmen, amaç yönelimli modeli kullanmak için bu şekil özelliklerinde değişiklik yapmaya kalktığında, okul yönetiminin tepkisiyle karşılaşabilir. Bu tepki aşılamazsa, öğretmenin benimsediği modelde, tepkiye yanıt verici değişimler gerekebilir. (Ergün, 2010)

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir. Her modelin kullanımında, farklı yöntemler uygulanabilir. Örneğin, tepkisel modelin kullanımında, demokratikliğin veya öğrenci ağırlıklı olmanın seçenekleri, birer yöntem olarak uygulanabilir: Sınıfa kitap ve defter getirmeyen bir öğrenci davranışının değiştirilmesi amacı ile tepkisel modeli kullanırken, öğrenciyle görüşme, veliyle haberleşme, okul yönetiminden yararlanma, aileye dış destek sağlama, yerel yönetimlerden yararlanma, hukuk sistemini devreye alma yöntemlerinden birini veya birkaçını kullanabilir. Yöntem seçimi, amaçlara, olaya, tarafların özelliklerine göre değişir.

Bu yöntemlerin kullanılış biçimleri farklı teknikler olarak görülür: Öğrenciyle görüşme yönteminde, doğrudan görüşme tekniği kullanılarak kitap ve defteri konu edilip soruna yaklaşılabileceği gibi, asıl konunun o olduğu farkettirilmeden, başka bir konu ile giriş yapılıp defter ve kitapla ilgili olanlar, sanki asıl konu o değilmiş gibi ele alınarak dolaylı görüşme tekniği kullanılır. İkinci teknik, duyarlığı yüksek,

çekingen çocuklarda ve açıkça tartışılması rahatsızlık yaratabilecek konularla ilgili konuşmalarda daha uygundur. (Ergün, 2010)

Tepkisel model, istenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir, işleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Bu. modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir.

Önlemsel model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir "kültürel sosyalleşme süreci" olarak ele alır, sınıfta, yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (Jacobsen and others, 1985: 243; Harris, 1991:157).

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir ugulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür.

Jacobsen (1985: 244) bu modeli dört basamaktan oluşturur.

Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağının öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer,

İkinci basamak, on-oniki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut ermeye isteklidir. Jacobsen (1985: 244)

Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaşlan arasıdır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar. Jacobsen (1985: 244)

Dördüncü basamak lise yıllandır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşir, akıllanırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği oniki yaş dolayı, öğretmen ve ana baba için sıkıntı yıllandır (Brophy, 1988: 6, 7).

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, grubu olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyenin nedenlerini ortadan kaldırma vardır, istenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amaayla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir. Modelin çevre boyutunda; okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır. (Brophy, 1988: 6, 7).

2.8 Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışları öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir. (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007)

Çağdaş eğitim sisteminde öğretmen, öğrencilere sadece bilgiyi aktaran değil onları yönlendiren ve onlara yol gösteren kişidir. Bu yeni yapılanmada öğretmenin en büyük yardımcısı bilişim teknolojisidir. (Erginbaş, 2009)

Öğretim; bilgilerin aktarılması yanında, bireyin sosyalleşme sürecidir. Öğretmen ve onun öğretimi yönetim şekli, öğrencilerin kişiliğinin oluşmasına yön veren bir rol üslenmektedir. Öğrencileri etkileyen en önemli öğretmen kişilik özellikleri tutumlarıdır.

2.9 Okulda Öğretmen- Öğrenci İlişkisi

Öğretmenin öğrencilerle olan iletişim şekli, sınıf ikliminde ve okul kültüründe önemli bir rol oynamaktadır. İletişimin şekli ve öğretmenin iletişim yeterliliği öğrenci davranışları için bir model oluşturmaktadır (Gürsel, 2005: 132). Bu anlamda, sınıf ve okul içerisinde öğretmen(ler) ve öğenci(ler) arasında karşılıklı sosyal bir ilişki, öğrenci başarısına ve öğrenme sürecine yardım eden en önemli elementlerden bir tanesidir (Bedur, 2007; Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002; Birch ve Ladd, 1998; Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin boyutu, öğrenci başarısına diğer faktörlerden çok daha fazla katkı sağlamakta ve o oranda etki etmektedir. (Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002: 73–74).

Sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkisi yalnızca öğrencinin başarısına olumlu düzeyde katkı sağlamakla da kalmamaktadır; sınıf yönetimi sürecinde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin yakınlığı arttıkça, sınıftaki disiplin problemlerinin bertaraf edildiği ve bunun da öğrenci başarısına doğrudan bir katkı yaptığı görülecektir (Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004: 60; Rosenholtz, Bassler & Hoover-Dempsey, 1986'dan Akt.: Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002: 74). Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin sıkılığının, bir başka taraftan, öğrencilerin "okula adaptasyonunu" da hızlandırdığı; bunun da hem sosyal hem de akademik yönlerden öğrencilerin çıkarına olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında, etkili ve sıkı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, çocukların / öğrencilerin okuldaki *temel becerileri kazanmasın*a da doğrudan katkı sağlamaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004; Pianta ve Steinberg, 2008; Saft ve Pianta, 2001).

3.1 Sınıf Yönetimi ve Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve İlişkisi

Eğitim ve öğretimin sahip olduğu ön koşulların eğitsel amaçlar için kullanılması, sınıf yönetiminin niteliğe bağlıdır. Sınıf yönetimi, çok genel anlamda öğretmenin sınıfı bir "orkestra şefi" gibi yönetme sürecidir (Lemlech, 1988: 3). Bir başka tanıma göre ise, öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeyinin, öğrenme ortamının ve öğrenme kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Campbell, 1985). Bir başka tanıma göre ise, sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim-öğrenme kaynakları ile öğrencileri eş güdümleyerek, eyleme geçirme sürecidir (Cooper, 1993).

Çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki, sınıf yönetimi anlamında öğrenci – öğretmen arasındaki ilişkinin boyutu, öğrenci başarısına diğer faktörlerden çok daha fazla katkı sağlamakta ve o oranda etki etmektedir. (Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002; Gregordiadis ve Tsigilis, 2008; Paige, 2000).

Ülkemizde son yıllarda öğrenciler arasında çeteleşmelerden, okullarda şiddetten ve bu şiddet ve çeteleşmenin de ilköğretim I. Kademeye kadar inmesinin ifade edilmesi, sınıf yönetiminin günümüzde kazandığı anlamı daha net bir biçimde gözler önüne sermektedir (Üre, 2003). Böylesi bir durum, geleneksel sınıf yönetimi metodolojisinin artık çöktüğünü, yerine daha farklı yöntem ve yaklaşımların kullanılması gerektiği hususunu bizlere göstermektedir (Erdoğan, 2000).

Bunun için ise, çağdaş psikoloji ve eğitim biliminin verilerinin "sınıf yönetimi" alanına da uygulanması önem arz etmektedir. Sarı ve Dilmaç'a (2005) göre, sınıf küçük bir toplumdur. Ancak toplumun çoğu özellikle bu grupta görülmektedir.

Öğrencilerin toplumla sorunsuz bir biçimde entegre olmaları, bu grup için önemli rol oynar. Sınıf ise bireyin toplumsallaşmasında önemli bir etkendir.

İşte, bu toplumsallaşmanın da sorunsuz olarak sınıfta ve okulda oluşturulmasında, öğretmen ve velilerin görevini olduğunu aklımızda tutarak, bugün okullarda yaşanan, adı ne olursa

olsun, tüm sorunların çözüm yeri "sınıf"tır; sınıfta ise öğretmenin göstereceği etkili "sınıf yönetiminde" saklıdır.

Öğretmenlerin, yalnızca öğrencilerin dikkatlerini bir noktaya ya da belli bir konuya çekmeleri, etkili ve verimli bir eğitim – öğretim süreci için yeterli değildir. Bu yüzden, sınıfta etkili ve verimli diyebileceğimiz bir eğitim – öğretim süreci ancak sınıfta ortak bir duygunun oluşturulması ile gerçekleştirilebilir. Onun için, bu ortak duygu ise, ancak sınıfta bütün bireylerin (öğrencilerin ve öğretmenlerin) etkili bir biçimde iletişim kurabilmesine bağlıdır.

Diğer bir ifade ile Erdem'in (2005) de aktardığına göre, "iyi bir eğitimci olabilmek için iletişim sürecini çok iyi bilmek gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde

eğitimcinin öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurması, öğrenciler arasında da sağlıklı iletişim kurulmasına rehberlik etmektedir" (s. 234). O halde, denilebilir ki, etkili ve verimli bir eğitim – öğretim süreci, yalnızca öğrencilerin ilgilerini belli bir noktaya çekmekle değil; aynı zamanda bu etkili eğitim – öğretim sürecinde oluşturulacak olan etkili iletişim süreci ile gerçekleşmektedir. Bu iletişimin yönü, öğretmen – öğrenci arasında olabileceği gibi, öğrenci – öğretmen arasında da olabilmektedir.

Ama burada önemli olan bir nokta ise, öğrencilerin sınıf kurallarının iletişiminde de ortak paydalarda buluşmaları gerekmektedir. Bu buluşmayı ise, en iyi organize edebilecek olan kişi sınıfın "*orkestra şefi*" diye anılan öğretmenlerdir (Başar, 1999; Lemlech, 1988).

Sınıf, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip halde gelen öğrencilerden meydana gelen sosyal bir topluluk olarak ön plana çıkmaktadır (Saban, 2004: 85). Bu bağlamda, sınıf yönetimi için ortaya çıkan kurallar ya da prosedürler, aslına bakılırsa "karşılıklı saygıyı" temele alan bir durum arz etmektedirler. Bu noktada, öğretmenler öğrencilerini bazı farklı aktiviteler içersine sokup, onlara sorumluluk kazandırmaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan, ifade etmek gerekirse, sınıf yönetiminin belki de en önemli unsuru işte bu husus olmalıdır (Marzano ve diğerleri, 2005).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitim hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlamaktadır. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içinde yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Başar, 1999: 13).

Bu yüzden, sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir "orkestra" gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988: 3).

Eğitim ve öğretimin sahip olduğu ön koşulların eğitsel amaçlar için kullanılması, sınıf yönetiminin niteliğine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda, sınıf yönetimi hiyerarşinin her basamağında yer almaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2005: 63). O halde, eğitim – öğretim etkinliklerinde beklenen başarıyı elde etmenin birinci koşulu, etkili bir sınıf yönetimi sürecinden geçmektedir (Sarıtaş, 2001: 48)

Sarıtaş (2001: 48), sınıf yönetimi kavramını, "eğitim programı ve plan, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdülenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülensi" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, sınıf yönetiminin tanımı incelendiğinde, sınıf yönetimini etkileyen birçok değişkenin olduğu görülmektedir (Sarıtaş, 2001). O halde, mademki, sınıf yönetimi bu kadar çok değişkeni meydana getirmekte, onun için sınıf yönetiminin de "çoklu" bir ortam arz ettiğinden söz edilebilir. Yani, diğer bir ifade ile sınıf ortamı bünyesinde "çokluluk" ve "çeşitlilik" olduğundan dolayı, daha geniş bir "çoklu" perspektifte ele alınmasında yarar bulunmaktadır.

Sınıf yönetiminin gerçekleşmesi için bazı koşulların da sağlanması gerekmektedir. Bu olayları düzenleyen kişi de öğretmenden başkası elbette ki değildir. Burada sorumluluğun büyük bir bölümü öğretmene aittir. Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığının altı çizilmektedir (Bowe ve diğerleri, 1992). Bu bağlamda, sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinde geri kalan bir öğretmenin büyük olasılıkla beklenen başarıyı gösteremeyecekleri iddia edilmektedir (Campbell ve diğerleri, 1991).

Campbell ve diğerleri (1991), rollerini sınıf yönetiminde etkili bir öğrenme çevresi oluşturma ve bunu sürdürmeyi amaç olarak ele alan öğretmenlerin, rolleri daha çok "güç simgesi" ya da "disiplin" olarak ön plana çıkaran öğretmenlerden daha başarılı

olduklarını belirtmektedirler. Charles ve diğerleri (1996) ise, sınıf yönetiminin öğrencilerin kendi kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmelerini, içselleştirmeyi zenginleştirmenin bir aracı olarak görülmesini sağlayabilme olarak tanımlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, sınıf yönetimi, en genel anlamıyla, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğrenme-öğretme kaynakları ile öğrencileri eş güdümlü olarak eyleme geçirme sürecidir (Cooper & Upton, 1993).

3.2 Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları

Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemimizin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yer sistemin en işlevsel parçası olan okul ve sınıftır. Bu nedenle etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması gerekliliği kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektiren sınıf yönetiminin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisi alan yazında genel kabul gören bir anlayış biçimidir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur.

Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir. Bir yöntem olarak sınıf yönetiminin çeşitli dinamiklerin etkileştiği sınıf ortamında öğretmenlerin yönetim becerileri üzerinde odaklaştığı söylenebilir. Öğretmenin yönetim becerileri sınıf içi kadar; aile, okul çevresi, toplum ve okul kültürü gibi diğer sistem öğelerini kapsayan geniş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Bu anlamda etkili bir biçimde yönetim yetenekleri olmaksızın öğretmenlerin diğer becerileri etkisiz kalabileceği gibi iyi bir sınıf yönetimi ve organizasyonu öğretmenleri karşılaşacakları birçok zorluktan da kurtarır. Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Bu dinamik süreçleri eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda yönlendirecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden birinin öğretmen davranışları olduğu söylenebilir. (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Etkili sınıf yönetimi sadece sınıftaki süreğen olaylara ve davranış yönetimine dikkat edilmesini değil aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektirir. Bu anlamda öğretmenin sınıf yönetimi etkinliklerinin, hedeflerin ve dersin içeriğinin tümüyle ilişkilidir.

Öğretmen, öğrencilerin davranış sorunlarını ortadan kaldırmak ve öğretme ve öğrenme çevresinin yaratılması ve sürdürülmesi için gerekli olan hazırlıkları yaparak uygulamalı ve sürdürebilmelidir.. (Brophy, 1988: 6, 7).

Bu öncelikle öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış olan süreyi verimli biçimde değerlendirmeleri ve ikinci olarak öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesi ve davranışlarını kontrol becerisi kazanmalarını sağlama açılarından önem taşımaktadır.

Öğretmen, plânlamadan, önceden tahmin edemeyeceği sorunların üstesinden gelme ve öğrenciyi istenilen amaçlar yönünde eşgüdümlemeye kadar geniş bir yelpaze içerisinde sınıf ortamının örgütlenmesini yönetim becerilerine dayalı olarak düzenleyebilmelidir. Bu düzenlemenin istenen düzeyde gerçekleşebilmesinin, sınıftaki olaylar örgüsünün tek tek parçalarını değil, tümünü birden göz önünde tutularak başarılabileceği söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerin sadece yetenek ve öğrenme alışkanlıklarına değil, aynı zamanda davranışlarına da dikkat etmelidirler. Davranış kontrolü sınıf yönetiminin önemli bir öğesidir. Pozitif bir çevre yaratmak ve problemleri önlemek için öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı olumlu davranışları ve öğrenci motivasyonunu desteklemelidir. Bu aynı zamanda davranışların etkili yönetildiği, istenmeyen davranışların sınıfın katılımını ve isteklendirme düşürmeden en aza indirilmiş olduğu bir sınıf anlamına da gelmektedir. Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıfta, öğrenciler öğretim amaçlarını gerçekleştirir ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışlar gözlenmez. Öğrencilerin öğretimin amaçlarına beklenen düzeyde ulaşabilmelerini kolaylaştıran sınıf yönetiminde önemli bir aktör olan öğretmenin belirli bir takım ilkeleri takip etmesi ve sınıf ortamında bu ilkelere uyulması gerekliliği vardır..(Altınok, Vildan)

Bu ilkelere öğretmen rollerinin izleyeceği aşamalar da denilebilir. Bunları öğrencinin derse giriş davranışlarının desteklenmesi, öğrenci gelişimine yardım için harekete geçebilme ve bu gelişim için başvurulacak bir sonraki aşamanın doğru bir biçimde tespit edilmesi olarak ifade edebiliriz. Bu konuda etkili sınıf yöneticilerinin şu ilkeleri unutmamaları gereği üzerinde durulmaktadır:

1- Sınıftaki hareket yöntemlerini, standartlarını ve iletişim döngüsünü öğrenciler açısından oluşturun.

2- Öğretim için önceden plân yapın ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyalleri önceden hazırlayın.

3- Öğrenci gelişimini takip eden değerlendirme sistemleri geliştirin.

4- Öğrenme uygulamalarına ayrılan zaman ve görevlerinizi analiz edin.

5- Öğretimle ilgili kurallara ve standartlara uyumu gözleyin. Öğrencilerin bunları anlamalarına yardımcı olun. Sınıf yönetimi ile oluşturulacak öğrenme çevresi öğrencilerde öğrenme isteğini, bilgiyi almaya hazır bulunuşluğu, derslerin içeriğinin anlaşılmasını artıran bir öğretim çevresidir. Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen, öğrenci üzerine odaklaşan öğrenci merkezli bir öğretmeni de ifade etmektedir.

Öğrenme çevresi;

A- Fiziksel,

B- Sosyal

C- Eğitimsel çevre olmak üzere üç kavramı ihtiva eder.

Öğretmen ihtiyaçlara göre her kavramı öğrencileriyle etkili bir iletişime girerek iyi plânlayabilmeli ve yönetebilmelidir. Etkili öğretmenler sınıf içi davranışlarında olduğu kadar mesleklerinde de ön plâna çıkan öğretmenlerdir.

Etkili öğretmenlerin temel özelliklerinden biri de öğrenme çevresini oluştururken bilişsel duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin üçüne birden önem vermeleridir. Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel anahtarı uygulamalar ile ilgili olarak plân yapmaktır. Öğretmen yapacağı plânla birlikte etkili bir biçimde başarılı olabilmek için istenmeyen davranışları ortaya çıkaran olayları da hesaba katarak davranışını oluşturmalıdır. Bu bağlamda öğretmen, uygun bir öğretim yöntemi belirlemez ve esnek bir yaklaşım biçimi sergilemezse en iyi ders plânı bile başarısızlığa uğrayabilir. Sınıftaki zamanın kullanımı ile ilgili çalışmalar zamanın öğrenme

üzerinde önemli bir faktör olabileceğini, zamanın kullanımına sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de ihtiyacı olduğunu göstermiştir.

Çoğu disiplin sorunları derse düzenli bir başlangıç yapılamamasından kaynaklanmasına rağmen, ikinci en çok sorun yaratan kısım ise dersin bitimidir. Dikkatli bir şekilde plânlanmış bir ders bitimi tecrübeli öğretmenler bir uygulamadan diğerine geçişi başarıyla yapabildikleri bir yöntemdir. Zamanın etkili bir şekilde kullanımı, öğretmenin öğrenciye belirli bir ders saati içerisinde kazandırması gereken bilgi, tutum ve davranışların istenilen düzeyde oluşmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. (Altınok, Vildan)

Sınıftaki uygulamaların akıcılığı, disiplin açısından önemlidir. Çünkü dersin bölünmesi öğretmen ve öğrencinin dikkatinin bozulmasına ve ilgisinin azalmasına neden olur. Doğru dengeyi bulmak çoğu zaman kolay bir iş değildir. Aynı şeyler üzerinde devamlı bir şekilde durmak sıkıcılığa ve monotonluğa; çok fazla değişiklik yapmak ise zihinlerin karışmasına neden olabilir. Öğrenciler genellikle canlarının sıkıldığı, otoriteye karşı çıkma ihtiyacı duyduklarında istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Öğretmen öğrencilerin derse etkili katılımlarını sağlayarak istenmedik davranışları azaltabilir. Konularına egemen olan öğretmenler öğrencilerini derse aktif olarak katarlar.

Bu öğretmenler ders sunularını açık öğrencilerin öğrenme esnasında karşılaştıkları sorunları bilen, öğrencilerin soruları için hazır ve verdikleri cevaplarda herhangi bir kaçamak ve belirsizlik olmayan öğretmenlerdir. Öğrencilerin etkili katılımını sağlayabilmek için öğretmen, dikkati toplayıcı değişik öğretim yöntemlerini, sınıfla açık bir iletişime girmeyi, konunun gerçek hayatla bağlantılarını kurarak işlemeyi kullanabilir. Öğretmenliğin ilk yıllarında sınıf yönetimi öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Ancak davranış yönetimi ile ilgili karşılaşılan güçlükler

sadece deneyimsiz öğretmenlerle sınırlı değildir. Deneyimli öğretmenlerinde sınıf yönetimi ile ilgili stratejilere gereksinimi vardır.

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler sınıf yapısından ve öğrenciden kaynaklandığı kadar öğretmenden de kaynaklanmaktadır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar öğretmenin yönetim ve öğretim tarzı, öğrencilerde düşük beklenti belirleme, öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenci rolünü algılama biçimi olarak ifade edilebilir. Etkili bir sınıf yönetimi için tecrübe kazanılmasını beklemenin hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmada sorunlar doğuracağından hareketle, kuram-uygulama arasında paralellikler kurarak gerçeğe ulaşmak daha doğru gözükmektedir. Sınıf gerçeğini anlamlandırmada deneyim ve uzmanlıkla ilgili olarak öğretmenler arasında yöntem farklılıklarının olduğu, uzmanlaşmış öğretmenlerin sınıfın içerisinde önemli olanla önemli olmayanı ayırt etmede daha yetenekli oldukları ve dersin bir bölümünün başlangıç ve bitimi ile ilgili olarak daha açık bir ileti kullandıkları ifade edilmektedir.

Öğretmenin neşeli, mutlu ve kendine güvenli hâli güdü, tersi görüntüler olumsuz etki yapmaktadır. Öğretmenin duygusal durumu, sınıfta rahat olup olmaması her türlü kararını etkilemektedir. Olumsuz duygular tepkimeler neticesinde karar veren öğretmenlerin etkili karar verebileceklerini söyleyebilmek zor görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin problemlerinden arınarak sınıfa girmeleri daha etkili karar alıp uygulamalarını sağlayabilir. Etkili öğretmen davranışları ile ilgili olarak uygulamalı bir yaklaşım olarak etkili sınıf yöneticileri öğretmenlere uygulamaları gereken temel kuralları şu şekilde ifade etmektedir.. (Altınok, Vildan)

Dakik olun: Çoğu sınıf problemleri öğretmenin sınıfa geç gelmesi ile başlar. Derse zamanında gelmeniz öğrenciyi ve dersi önemsediğiniz görüntüsünü verir.

İyi hazırlanın: Derse iyi hazırlanmak öğretim hedeflerine ulaşmak için önemlidir. Öğrenci öğrenmek için oradadır. Öğrenme hedeflerine ulaşılması sizin derse etkili bir biçimde hazır olmanıza bağlıdır.

Hızlı bir şekilde derse başlayın: Öğrencilerin dikkatini ve katılımlarını sağlayacak yöntemlerle başlayarak derse hızlı ve kararlı bir başlangıç yapın.

Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olun: Konuyu açıklamaya başlamadan tüm sınıfın dikkatini derse toplayın. (meb.gov.tr)

Sesinizi etkili bir biçimde kullanın: Ses, öğretmenin sınıfla olan etkileşiminde en önemli öğedir. Sesini etkili kullanan bir öğretmenin öğrencinin dikkatini toplamada, sesini etkili kullanamayan bir öğretmene nazaran daha avantajlıdır.

Karışıklıklarla uğraşabilmek için açık stratejileriniz olsun: Beklenmeyen bir durumda nasıl davranılacağı bilinirse sorunlar kolayca halledilebilir.

Karşılaştırma yapmaktan kaçının: Öğrenci performansları hakkında karşılaştırma yapmak sınıfta bölünmelere neden olabilir. Düşük performanslı öğrencilerin tamamen kaybedilmesine yol açabilir.

Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin: Verilen sözlerin tutulmaması sınıfta güveni zedeleyebilir. (meb.gov.tr)

Sınıfı amacına uygun bir biçimde organize edin: Oturma düzeni, araç ve gereçlerin uygun bir biçimde yerleştirilmesi iyi bir organizasyon için gereklidir.

Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin: Öğrencinin ders içi ve ders dışından kaynaklanan problemleri ile ilgilenmek öğrencinin derse katılımını artırabilir.

Etkili öğretmenlerin sınıf içi davranışları değerlendirildiğinde yönetim açısından liderlik özellikleri gösterdiği, duygusal yönden ise öğrencilere yakın duran, onların sınıf içi ve sınıf dışındaki problemlerine eğilen bir yol izlediği söylenebilir. Sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eşgüdümleyen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olarak sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir. Bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışları öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkendir. Bu nedenle öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir. Uygun bir ortam oluşturulduğunda, doğru program ve doğru yöntemlerle her insanın öğrenme isteğinin artacağı ve "bütün öğrencilerin öğrenebileceği" söylenebilir. (meb.gov.tr)

3.3 **Matematik Kaygısı ve Korkusu**

Matematik kaygısı, öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen ve öğrencilerde matematiğe karşı olumsuz tutum oluşturan önemli bir duyuşsal faktördür (Tooke ve Leonard, 1998).

Matematikçiler ve matematik eğitimcileri için ilgi çekici konu olan matematik kaygısı; Miller ve Mitchell (1994) tarafından, "öğrencilerin matematiği düşündüklerinde endişe içinde kalmalarına neden olan, performanslarını düşüren ve dolayısıyla öğrenmelerini engelleyen mantık dışı korku hali" biçiminde tanımlanmıştır. Bugün gelinen noktada, matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması eskisinden daha da önemli bir hale gelmiştir. Çünkü matematik, gelişen dünyanın düzen ve organizasyonu için öğrenilmesi gereken en güçlü araçtır. Buna karşın özellikle öğrencilerin bugün ve gelecekte, eğitim

hayatında ve meslek seçiminde nasıl bir tercihte bulunacağında etkili olabilecek kritik faktörlerden birisi de matematik kaygısıdır (Betz, 1978).

3.4 Kaygı Kavramı ve Matematiksel Kaygının Tarihçesi

Kaygı (Anxiety); tasa ve kuşku deyimleriyle anlamdaş olup, "hekimlik dilinde yürek darlığını doğuran sıkıntı" (Hançerlioğlu, 1978), "algılanan tehdit" (Anshel, 2000), "artmış fizyolojik uyarılmışlık ve subjektif bir endişe" (Cox, Reed, ve Robb, 1997), "gelmesi beklenen bir tehlikeden korkma hali" (Turgut, 1978) ya da "vücudun uyarılmışlığıyla birlikte bulunan sinirlilik, endişe ve sıkıntı duygularıyla ilgili duygusal durum" (Weinberg ve Gould, 2003) olarak da tarif edilebilmektedir. Horn'a göre de "uyarılmışlığın bilişsel boyutu ya da duygusal etkisi" (Horn, 2002) olan kaygı, daha çok içten gelen ve "nedeni açık olmayan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı" (Martens, 1982) olarak kendini göstermektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, kaygı için en genel anlamda; "bireyin sebebini bilmediği ama tehlikeli ve tehdit edici olarak kabul ettiği olaylar karşısında duyduğu huzursuzluk, bir çeşit korku hissidir." (Öztürk, 1993) denilebilir. Matematik ile kaygı konusunun bir arada incelenmesi ise, ilk olarak Dreger ve Aiken tarafından yapılmıştır.

İlk kez "matematik ve aritmetik alanına karşı sergilenen duygusal tepkiler sendromu" (Dreger ve Aiken, 1957) olarak tanımlanmış olan matematik kaygısına dair yapılan ilk çalışmalar, 1950'li yıllarda matematik öğretmenlerinin bireysel gözlemleri ile başlamasına rağmen, matematik kaygısı 1970'li yıllara kadar eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmemiştir (Baloğlu, 2001). Richardson ve Suinn (1972) ise matematik kaygısını, sayıların manipülasyonuna ve matematiksel problemlerin çözümüne mani olan gerginlik ve kaygı duygusu olarak tanımlayıp, konu ile ilgili yoğun araştırmalarda bulunmuşlardır. Günümüzde matematik bilimlerinin öneminin artması ve matematik kullanımının tüm alanlara yayılması ile bu branştaki öğrenci

problemleri daha yoğun bir şekilde gözlenmeye başlanmıştır (Zelhart ve Baloğlu, 2001). Her ne kadar yeterince güvenilir kayıtlar olmamasından dolayı matematik kaygısı yüzünden ne kadar kişinin sorun yaşadığı tam olarak bilinemese de (Reynolds, 2003) bugün geldiğimiz noktada, matematik alanında yaşanan en önemli problemlerin başında, öğrencilerin yaşadıkları kaygının geldiğini söyleyebiliriz.

Matematiğe karşı oluşturulan olumsuz tutumlar, özellikle öğrencilerde bulunan matematik yeteneklerin ortaya çıkışını etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Hembree (1990)' de matematik kaygısının, matematik başarısının azalması ve matematikten sakınma gibi matematiğe yönelik kaygının oluşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerden ötürü, matematik kaygısı, çoğunlukla öğreniminin başındaki öğrencilerde oluşan ve çözümü kolay olmayan ciddi bir problemdir (Hannula, 2005). Böyle bir kaygının etkisi altında kalan öğrenciler istenilen düzeyde matematik bilgisi edinememekte ve edindikleri matematiksel bilgileri anlamadan, özümsemeden ve kavramadan, ezberleme yoluna gidebilmektedirler (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008)

3.5 Kaygı Çeşitleri ve Matematiksel Kaygının Yeri

En genel anlamda bakıldığında kaygı; durumluk, sürekli, bilişsel ve bedensel kaygı olmak üzere 4 temel yapıda (Hembree, 1990) incelenebilmektedir. Durumluk kaygı, bireyde gerginlik ve endişe yaratan durumlarda orta çıkan kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise, çevrelerindeki doğal uyaranları, genelde sanki tehdit edici bir durum gibi algılama eğilimidir. Bu tutum kişiliğin bir parçası olmuştur.

Bilişsel kaygı da, kaygının zihinsel bölümüdür. Kişinin kendi negatif değerlendirmeleri veya başarıyla ilgili olarak negatif beklentileri tarafından ortaya çıkmaktadır.

Son olarak bedensel kaygıyı da; doğrudan otonom uyarılmadan gelişen ve kaygı üzerinde etkili olan fizyolojik parametrelerin bir göstergesi olarak tanımlamak mümkündür (Öztürk, 1993). Bu noktada matematiksel kaygı; "matematikle uğraşırken görülen ve fiziksel belirtilerle birlikte ortaya çıkan endişe, korku ve sinirlilik duyguları" olarak (Fennema ve Sherman, 1976) karşımıza çıkmaktadır.

Yine matematik kaygısını, günlük ve akademik hayatta matematik problemlerinin çözümüne ve sayıların kullanımına engel olan kaygı ve gerginlik duyulan (Richardson ve Sunni, 1972) veya matematiksel düşünmede öğrencilerin öylece kalakalmalarına neden olan, performanslarını düşüren dolayısıyla da öğrenmelerini engelleyen mantık dış korku hali (Miller ve Mitchel, 1994) olarak da tanımlamak mümkündür.

Bu tanımlar ışığında bakıldığında Spielberger'e (1972) ve Baloğlu'na (2001) göre matematiksel kaygı, durumluk ya da içerik–oryantasyonlu kaygı çeşitlerinden biri olarak sınıflanabilmektedir. Zira matematik kaygısı da, yalnızca belli durumlarda mesela matematik derslerinde yaşanan bir olgudur (Spielberger, 1972). Fakat matematik kaygısının türü konusunda literatürlerde farklı görüşler de yer alabilmektedir. Kimi araştırmacılar durumsal kaygı (Docking ve Thronton, 1979; Richardson ve Suinn, 1972), ya da hususiyet kaygısı (Byrd, 1982) veya bir çeşit tavır hali (Aiken, 1976) olduğunu söylerken, kimileri de bu durumu, korku hali (Hendel, 1977; Lazarus, 1974) olarak niteleyebilmektedirler. Matematik kaygısı konusunda yaşanan bir diğer fikir ayrılığı da, kaygının boyutlarına dairdir. Matematik kaygısının bilimsel anlamda ilk incelendiği yıllarda Dreger ile Aiken (1957) ve Richardson ile Suinn (1972) matematik kaygısını tek boyutlu bir yapı olarak tanımlamışlardır.

Nitekim o yıllarda Dreger ve Aiken (1957), Taylor Manifest Kaygı Ölçeği (i)'ndeki üç düşük güvenilirlikli maddeyi, üç yeni madde ile değiştirdikten sonra yaptıkları

küme (cluster) analizinde, bu üç yeni maddenin bir tek boyutu, “numara kaygısını” ölçtüğünü bulmuşlardır (Baloğlu, 2001). İlerleyen yıllarda yapılan araştırmalarda ise, matematik kaygısının iki (Alexander ve Cobb,1984; Brush, 1976, 1978, 1981; Plake ve Parker, 1982; Rounds ve Hendel, 1980), üç (Alexander ve Martray, 1989; Ferguson, 1986; Resnick 1982) veya daha çok boyutlu (Bessant, 1995; Kazelskis, 1998; Ling, 1982; Satake ve Amato, 1995) olduğu söylenmiştir. Bu boyutlardan bazıları problem çözme kaygısı, değerlendirme kaygısı, matematik test kaygısı, numara kaygısı, matematik öğrenme kaygısı, soyutlama kaygısı, pasif izleme kaygısı ve performans kaygılarıdır (Zelhart ve Baloğlu, 2001)

3.6 Matematik Kaygısının Sebepleri

Matematik kaygısının sebepleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda pek çok muhtemel sebepler öne sürülmüş (Lazarus, 1974) ve matematik kaygısının bu belirtilen birçok faktörün etkileşiminden ortaya çıkan genel bir kavram olabileceğinin üzerinde durulmuştur. Bu faktörlerin bir kaçını; matematik alanından kaynaklı faktörler, eğitimsel faktörler, ailelerin tavırları ile ilgili faktörler, kişisel değerler ve genel başarı beklentileri olarak belirtebiliriz.

Kaygı sebepleri konusunda olduğu kadar bu sebeplerin genel sınıflandırması konusunda da birkaç görüş öne sürülmüştür. Örneğin “öğrenci–ilişkili, öğretmen–ilişkili ve öğretim–ilişkili sebepler” olmak üzere üç ana başlık altında toplayanlar (Harris ve Harris, 1987) olduğu gibi, matematik kaygısının ana sebeplerinin; “durumsal, kişiliksel ve kişisel sebepler” başlıkları altında toplanması da (Byrd, 1982) yapılmıştır.

Bu noktada belirtilen tüm matematik kaygı sebeplerine bakıldığında bizzat matematik eğitiminden kaynaklanan genel sebeplerle birlikte matematik dışında eğitim yöntemi ve öğrenicinin kendisinden kaynaklanmakta olan sebepler olarak 3

ana sınıflandırma başlığı altında bir dağılım gösterdiği öne sürülebilir. Buna göre söz konusu sınıflandırma şu şekilde karşımıza çıkabilmektedir.

1-Alandan Kaynaklanan Genel Sebepler

Bunlar, matematik dersi esnasında kullanılan müfredat yapısı ve müfredat sıralaması, matematiksel terimler gibi matematik biliminin içerik yapısından (matematiksel formüller ve terimler vb.) kaynaklanan etkenlerdir (Byrd, 1982; Skiba, 1990; Tobias, 1978).Özellikle okutulan matematik dersinin yapısından dolayı, ülkemizde matematik dersinin zor olduğuna dair yaygın bir kanı olduğu gözlenmektedir (Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M., 2002). Nitekim ülkemizde ve dünyada binlerce öğrencinin matematik dersini sevmediği, matematikle ilgili kaygılarının olduğu ya da matematikten korktuğu bilinmektedir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Bunun altında yatan sebepse matematiğin gerçekten zor olmasından mı, yoksa matematik derslerinde sunulan ders işleme müfredatının, öğrencinin öğrenme yapısına ve kavrama kapasitesine yeterince uyumlu olmamasından mı kaynaklanıyor olup olduğu iyice araştırılmalıdır (Aydın, 2003). Bunun yanında son dönemlerde ilköğretimden başlamak üzere, yaşanan sık sık müfredat değişimleri, öğretmenlerimizin bu yeni müfredatların içeriği hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ve yeni müfredatlarla ilgili yeterince bilgilendirilmedikleri için uygulamalarda sorunlar yaşadıkları yapılan okul ziyaretlerinde de dile getirilmiştir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

2-Eğitim ve Eğitmen Yapısından Kaynaklanan Genel Sebepler

Matematik kaygısına sebep olan önemli etkenlerinden birisi de matematik öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri olduğu öne sürülmüştür (Lazarus, 1974). Özellikle ilk ve orta eğitim seviyelerindeki matematik öğretmenlerinin

azımsanmayacak bir kısmının kendilerinin matematik kaygısı taşıdıklarını ve bu kaygıyı bilinçli veya bilinç dışı yollarla öğrencilerine transfer ettikleri iddia edilmektedir (Baydar ve Bulut, 2002).

Nitekim bu konuda yapılan başka araştırmacılar da bu tür bir transfer olayının varlığını ispat etmişlerdir (Berebitsky, 1985; Buhlman ve Young, 1982; Chaffee, 1986; Hackett, 1985; Kelly ve Tomhave, 1985). Matematik öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin yanı sıra, örneğin otoriter bir öğretim metodu (Fitzgerald, 1997; Harris ve Harris, 1987; Skemp, 1971) gibi olumsuz öğretmen tavırlarının (Shodahl ve Diers, 1984) da matematik kaygısına ve başarı kaybına sebep olan etkenlerden olduğu bilinmektedir.

Matematik eğitiminde kullanılan eğitimsel metotlar ise matematik kaygısının bir başka ana sebeplerinden biri olarak bulunmuştur (Bohuslav, 1980; Burton, 1984; Byrd, 1982; Greenwood, 1984; Strawderman, 1985; Williams, 1988). Ezbere dayalı (Buhlman ve Young, 1982; Kogelman ve Warren, 1979) ve gerçek hayatla bağlantısı olmayan (Harris ve Harris, 1987; Zacharias, 1976), matematik problemlerinin çözümünde hızı hedefleyen (Harris ve Harris, 1987) ve tek doğru çözüm yolunu vurgulayan (Byrd, 1982; Kogelman ve Warren, 1979; Tobias, 1978) öğretim metotlarının matematik kaygısını artırdığı tespit edilmiştir.

3-Öğrencinin Kendisi ve Çevresinden Kaynaklanan Genel Sebepler

Bu başlık altında değerlendirilecek olan kaygı sebeplerini; bireyin sosyo-psikolojik durumu, matematiğe karşı olan tavrı ve kişinin aile ve yakın çevresinin sergilediği tutum ve davranışlar olarak, ayrı ayrı incelemek mümkündür.Bireylerin psikolojik ve duygusal karakterlerinin matematik kaygısına olan etkisi, sosyo-psikolojik durumu altında incelenebilmektedir.

Matematik kaygısı ile ilişkili olabilecek olan bazı kişiliksel faktörler; kişisel–değer (Betz, 1977; Burton, 1979); kişisel–görüş (Adams ve Holcomb, 1986; Gourgey, 1985; Lipsett, 1958), kişisel–güven (Ellman, 1991; Reyes, 1984), kaçınma (Shanklin, 1978) ve bilişsel öğrenim tarzlarıdır (Faust, 1992). Bu aşamada, yaşanan matematik kaygısının psikolojik durum dışında zeka ile olan ilişkisine dair yapılan, az sayıdaki birkaç çalışmada (Buhlman ve Young, 1982; Hartson, 1982), matematik kaygısının zeka düzeyindeki yetersizliklerden ileri geldiği öne sürülmesine karşın, diğer araştırmacılar bu kaygının zeka dışı faktörlerden oluşan bir yapı olduğunu savunmuştur (Hembree, 1990; Zeidner, 1991). Nitekim 1992'de yapılan bir araştırmada (Faust, 1992) matematik kaygısının ne hafızada saklı bilgi miktarı ile, ne de bu bilginin kullanıma geçirilmesi ile herhangi bir ilgisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Zaten söz konusu olan bu araştırmadan da önce, Neale (1969) de matematik ile ilgili problemlerin çoğunlukla yeteneklerle ilgili olmayıp, daha çok tavırlarla ilişkili olduğunu savunmuştur.

Bu sebeplerden dolayıdır ki, matematik alanına karşı oluşan bireysel tavırlar, matematik kaygısının en çok incelenen kişiliksel sebeplerinin başında yer almıştır (Adams ve Holcomb, 1986; McLeod, 1992).

Bu noktada bahsi geçen sosyo-psikolojik sebeplerin, zihinsel ya da duygu-durumsal bir eksiklik ya da kayıp halinden ziyade, onların matematik alanına yönelik olan tavırlarıyla ilişkili olduğu fikri daha ağır basmaktadır (Betz, 1977; Byrd, 1982).

Matematik alanına olan karşı tavırlar ise en genel olarak matematikten "hoşlanma" veya "hoşlanmama" hali olarak incelenmektedir (Olson, 1985). Hadfield ve Maddux (1988) öğrencilerin matematik problemlerine karşı tepkilerinin onların öğrenim tarzına bağlı olarak değişebileceğini açıkladıktan sonra, alan–bağımlı öğrencilerin alan–bağımsız öğrencilerden daha yüksek matematik kaygısı sergilediklerini ki bu sonuç istatistiki anlamda oldukça manidardır bulmuşlardır. Ayrıca Reece ve Todd (1989) da sentezci ve analist düşünce tarzına sahip öğrencilerin daha yüksek oranda matematik kaygısı taşıdıklarını tespit etmişlerdir. (Baloğlu, 2001).

Öğrencinin kendisinden kaynaklanan matematik kaygısına dair olan en son değerlendirme de yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler üzerinden yapılmıştır. Matematik kaygısı ile ilgili en sık incelenen demografik faktörler; cinsiyet (Hembree, 1990; Zeidner, 1991), yaş (Richardson ve Suinn, 1972; Sherman, 1980), etnik köken (Tobias, 1991), eğitim branşı (Faust, 1992; Shanklin, 1978), akademik sınıf (Dew ve diğ., 1984); sosyo–ekonomik sınıf (Hackett, 1985) ve son matematik eğitiminden itibaren geçen zaman dilimidir (Brush, 1978; Lazarus, 1974). Bu noktada tek başına en çok araştırılan ama buna karşın hala hakkında net bir sonuca varılamayan en önemli faktör cinsiyet olmuştur. Örneğin bazı araştırmacılar, (Alexander ve Martray, 1989; Benson, 1989; Meece, 1981) kadınların erkeklere oranla daha yüksek matematik kaygısı taşıdığını bulmalarına rağmen, diğer araştırmacılar da (Brush, 1978; Cooper ve Robinson, 1991; Ling, 1982; Olson, 1985) istatistiki anlamda çok belirgin bir farklılık bulamamışlardır.

Yaş faktörü de bir başka önemli kişisel değişkendir. Bander ve Betz (1981) matematik kaygısının ergenlik çağında daha belirgin bir şekilde gözlemlendiğini belirtmektedirler. Buna paralel olarak, yaşlı öğrencilerin genç öğrencilere nispeten daha fazla matematik kaygısı taşıdıklarına dair bulgular da vardır (Betz, 1978; Richardson ve Suinn, 1972).

Bazı çalışmalarda da, matematik kaygısı bazında yaşlar arasında bu şekilde manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Hembree, 1990; Zeidner, 1991). Tobias (1976) matematik kaygısının ortaokulun ilk sınıfından itibaren başladığını belirtmesine rağmen, genel olarak araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek matematik kaygısı taşıdıklarını rapor etmektedirler (Betz, 1978; Richardson ve Suinn, 1972). Özetle, matematik kaygısı ilkokul yıllarında başlamasına rağmen, en yoğun biçimde üniversite yıllarında ortaya çıkmaktadır. Bunun bir sebebi, üniversite seviyesindeki matematik derslerinin ilk ve orta eğitime oranla daha yoğun ve kapsamlı olması olabilir.

Öğrencinin kendisi ve çevresinden kaynaklanan genel sebepler arasında bahsedilen en son etken de, çevrenin sebep olduğu matematik kaygısıdır. Caston (1986), yapmış olduğu bir çalışmada, ailelerin ve öğrencilerin matematiğe karşı tutumları ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve 3.sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları yüksek, orta ve düşük performans düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki farkı ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin matematiğe karşı tutumları ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumları ile babalarının bu derse karşı tutumları arasındaki negatif ilişkiyi ise anlamlı bulmuştur. Yani öğrencilerin tutumları olumlu iken babalarının tutumlarının olumsuz olma eğilimi gösterdiğini görmüştür. Bu sebepten dolayı da, farklı matematiksel performans düzeyinde olan 3.sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmuştur.Yıldız'ın (1999) "Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Bir Araştırma" adlı çalışmasında da, İlköğretim okullarına farklı çevreden gelen Çocukların okul başarıları araştırılmış ve başarısızlığın sosyo-ekonomik ve kültürel yetersizliklerden kaynaklandığı, anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir.

Bulgular doğrultusunda, iyi eğitim görmüş anne ve babaların çocukları ile iyi ilişkiler kurabildiği, onların başarı güdüsünü artırabildiği, öğrenci için evde sakin bir çalışma köşesinin bulunmasının öğrencinin okul başarısını artırdığı ve öğrencilerin başarısızlık nedeninin maddi olanaksızlık ve kültürel yetersizlikten kaynaklandığı belirlenmiştir.

3.7 Matematik Kaygısının Etkileri

Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişki matematik kaygısı ile alakadar araştırmacıların en fazla ilgi duyduğu alanların başında gelmektedir (Zakaria ve Nordin, 2008). Buna rağmen matematik kaygısının matematik başarısı üzerindeki spesifik etkileri konusunda hala fikir ayrılıkları görülmektedir. Mesela, bazı araştırmalar matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında dikkate değer bir bağlantı bulamamışken, (Boodt, 1980; Llabre ve Suarez, 1985) diğer çok sayıda araştırmada da matematik kaygısının matematik başarısını olumsuz yönde etkilediğine dair ciddi bulgulara rastlanılmıştır (Alexander ve Cobb, 1984; Betz, 1977, 1978; Brush, 1978; Dreger ve Aiken, 1957; Hackett, 1985; Hendel, 1977; Ling, 1982; Richardson ve Suinn, 1972; Tobias ve Weisbrod, 1980).

Matematik kaygısının sebep olduğu etkileri, uzun vadeli ve kısa vadeli etkiler olarak iki ana başlık altında incelemek mümkündür (Zelhart ve Baloğlu, 2001). Matematik derslerindeki başarı düşüklüğü, matematik kaygısının en belirgin kısa vadeli etkisidir (Aiken, 1976; Alexander ve Cobb, 1984; Richardson ve Suinn, 1972). Uzun vadeli etkilere gelince, matematik derslerinden kaçınma (Aiken, 1976; Fennema ve Sherman, 1976; Hendel, 1980), kişisel değer azalması, çaresizlik ve kompulsif davranışlar matematik kaygısının bu tür etkilerindendir.Ayrıca, matematik kaygısının bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik etkileri de literatürde rapor edilmiştir. Bilişsel etkilerden bazıları; yanlış kavrama (Gourgey, 1985), çaresizlik ve bilişsel işlemlerde değişikliklerdir (Sovchik ve diğ., 1981).

Kendine güvende azalma (Byrd, 1982; Fennema ve Sherman, 1976), zevk almada azalma (Fennema ve Sherman, 1976; Frary ve Ling, 1982), umutsuzluk (Ling, 1982), korkma ve utanma duyguları (Tobias, 1978) da matematik kaygısının bazı önemli duygusal etkileridir. Kompulsif ve katı davranışlar (Sovchik ve diğ., 1981) da en yaygın görülen davranışsal etkilerdir. Konsantrasyon kabiliyetinde azalma, kalp atış hızında yükselme, hızlı soluk alıp verme ve titreme matematik kaygısının sıklıkla görülen fizyolojik etkilerindendir (Baloğlu, 2001)

3.8 MATEMATİK KAYGISININ TEDAVİSİNİN GİDERİLMESİ

Matematiğe genellikle mantığa dayalı soyut bir bilim dalı olarak bakılmaktadır. Fakat buna karşın matematik, birçok insanda yoğun bir duygusallık uyandırmaktadır ve öyle ki, insanlar matematiği ya sevmekte ya da nefret edebilmektedirler (Dede ve Dursun, 2008). Bunun için matematiğe yönelik duyuşsal yaklaşım ile matematiksel düşünme ve öğrenme iç içe geçmiş durumdadır (Hannula, 2005). Bu nedenle kaygı, duygusal alanda matematikle ilişkilendirilen en yaygın problemlerden birisidir (Baloğlu ve Koçak, 2006).

Matematik kaygısı 1950'lerden bu yana araştırılmasına rağmen, bu kaygının önlenmesi ve tedavisi ile ilgili çalışmalar, literatürde ancak yakın zamanlarda yer almaya başlamıştır (Tobias ve Weisbrod, 1980). Bu gecikmenin muhtemel sebeplerinden birisi olarak matematik kaygısının erken teşhisindeki zorluklar gösterilmektedir (Lazarus, 1974). Bu noktada matematik kaygısının tedavisinde kullanılabilecek teknikler iki ana başlık altında toplanabilir: Psikolojik danışma teknikleri ve matematik becerisi geliştirme teknikleri (Baloğlu, 2001).

Söz konusu genel sınıflandırma, belirtilen matematiksel kaygının yoğunluğu ve türüne bağlı olarak farklı uygulama sahalarına hitap etmektedir. Mathison (1977), psikolojik danışma tekniklerinin matematik kaygısında kullanımını değerlendirmiş ve bu tekniklerin daha ziyade düşük derecede kaygılı ve matematik bilgisi açısından az bir bilgi noksanlığı olan öğrenciler üzerinde etkili olduklarını; aşırı kaygılı veya bilgi seviyesi çok düşük öğrenciler için pek yarar sağlamadığını bulmuştur. Bu noktada en yaygın kullanılan psikolojik danışma teknikleri olarak; sistematik rahatlama (Fitzgerald, 1984; Olson ve Gillingham, 1980), kaygı denetleme (Ellman, 1991; Suinn ve Richardson, 1971), bilişsel yeniden yapılandırma (Mahoney ve Arnkoff, 1978), kendi kendine öğrenim (Meichenbaum, 1977) ve rasyonel olmayan inançların modifikasyonu (Ellman, 1991) tekniklerinden bahsetmek mümkündür.

Ayrıca, Oaks (1989) sadece kaygı seviyesini düşürmeye yönelik danışmanlık tekniklerinin uzun vadede faydalı olamayacaklarını ortaya atmış ve kaygı düşürme tekniklerinin bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri ile desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, Olson ve Gillingham (1980) kas gevşetme yolu ile rahatlama tekniklerinin matematik kaygısını düşürdüğünü, fakat matematik alanına karşı takınılan olumsuz tavırlar üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Sciutto (1996) da davranışsal tekniklerin, matematik kaygısını düşürmede en etkili teknikler olduğunu savunmaktadır.

Nitekim yapılan başka araştırmalar da kaygı düşürme ve stres yönlendirme tekniklerinin bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri kadar etkili olmadıklarını göstermektedirler (Deitch, 1981; Kagan, 1987). Oaks (1989), öğrencilerin matematik hakkındaki inançlarının "keşfetme teknikleri" yoluyla geliştirilmesini tavsiye etmektedir. Buna benzer bir çalışmada Clute (1984), matematik kaygısı düşük öğrencilerin keşfetme yolu ile öğrenme metodunda daha başarılı olduklarını, fakat matematik kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha çok açıklayıcı öğretimden faydalandıklarını bulmuştur. Genshaft (1982) da ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinde matematik kaygısını "kendi kendine eğitim" teknikleri kullanarak düşürmeyi başarmıştır.

İlgili Araştırmalar

Başar 1994 yılında "sınıf yönetimi" adlı araştırmasında TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı'nın sınıf yönetimi özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada verileri toplamak için fiziksel ölçümler ve katılmalı gözlem yönetimi kullanılmıştır. Her sınıfta her ders için üçer kez yapılan gözlemi 3 uzman gerçekleştirmiştir. Okulun ders ayrımı yapılmadan değerlendirilmesi "iyi" olarak belirlenmiştir.

Karakoç 1998 yılında Çanakkale'de ilköğretim kurumlarında öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini belirlemek amacıyla 26 ilköğretim okulunda 150 öğretmene, 63 ilköğretim okulunda 63 yöneticiye ve 17 ilköğretim müfettişine başvurulmuştur. Verileri toplamak için iki ayrı anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda; Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olarak, kendilerini geliştirmeye gayret gösterdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin Sınıflarda ders süreçlerini amaçlar doğrultusunda kullandığı, öğretmenlerin öğrencilerini tanıyabilmeleri için çaba gösterdikleri, öğretmen – öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin zaman zaman fiziksel cezaya yer vermeleri önemli bir sonuç olarak görülmüştür. Öğretmenlerin derslerde araç kullanma yönünden yeterlikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencileri tanıma tekniklerini kullandıkları ancak bu çalışmalarının bilimsel olarak gerçekleşmediği görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıfta ilgi, istek uyandırma, sözel övgüleri kullanma yönünden durumları yeterli görülmüştür. Öğretmenlerin derslere planlı girdikleri, planlamaya önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerini bireysel ayrılıkları ile tanımaya önem verdikleri görülmüştür. Sınıf yönetimi içinde, öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını anlamada yeterlilik düzeylerinin olumlu olduğu bulunmuştur.

Arslantaş 1998 yılında sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirleme amacıyla Bolu il merkezinde 6,7 ve 8.sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulunda 4600 öğrenci ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerini okutan 64 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri arasında saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı bir fark

bulunurken empati, etkililik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişikliklerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Boldurmaz tarafından 2000 yılında ilköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamına 3 tane özel okul, 3 tanesi kırsal kesimde (merkez ilçe dışında), 5 tanesi İzmir şehir merkezinde olmak üzere 11 okul alınmıştır. Veriler gözlem yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda; Bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi aşamasında, bay öğretmenlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin genç meslektaşlarına göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı olduğu bulunmuştur.

Yaplandırmacı öğrenme ortamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesinde yapılan araştırmada; çalışmanın amacı, matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini incelemektir.

Çalışmada 8 aşamalı 4MAT sistemine uygun geliştirilen etkinliklerin uygulanması 19 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemede, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin görüşlerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Öğrenciler etkinlikler ile öğrenme sonucunda; öğrenci odaklı ders, üst düzey bilişsel beceriler, uygulama, ilişkilendirme, bilgisayar destekli öğrenme ve grupla çalışma gibi süreç ve becerilere yönelik çoğunlukla olumlu görüşler Belirtmişlerdir.(Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2012) 239-258)

Bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen olduklarında sınıflarında karşılaşmak istemedikleri istenmeyen davranışları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 270 öğrenciye 140 istenmeyen davranıştan oluşan bir ölçek sunulmuş ve bu davranışlardan karşılaşmak istemedikleri 5 tanesini seçmeleri istenmiştir. Böylece öğretmen adaylarınca toplam 1350 davranış seçimi yapılmıştır. Bu davranışlardan frekansı en çok olanlar incelendiğinde "hırsızlık yapmak" ile "sigara içmek, alkol ve uyuşturucuya yönelmek" davranışlarının öğretmen adaylarınca göreve başladıklarında karşılaşmak istemedikleri davranışların başında geldiği ortaya çıkmıştır. Frekansı en az olan istenmeyen davranışlar incelendiğinde ise "duygu sömürüsü yapmak" ve "öğretmen geldiğinde ayağa kalkmamak, sırasında oturmak" davranışlarının öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri davranışların son sıralarında yer aldığı görülmüştür. *(Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31 (2011))*

Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri (Şırnak İli Örneği)

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini ne sıklıkla kullandıklarını ve bu ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun bazı özeliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada, Şırnak ilinde çalışan 190 sınıf öğretmeninin görüşleri yer almaktadır. Sınıf disiplininin sağlanmasında kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin belirlenmesinde ise beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri sınıf disiplinini sağlamada psikolojik ve sosyal ödülleri "çoğunlukla", maddi ödülleri ise "bazen" kullanmaktadırlar. Ceza yöntemlerinden psikolojik cezaları "sık sık" kullanmaktadırlar. Sosyal ve fiziksel cezaları ise "hiçbir zaman" kullanmamaktadırlar. Ödül yöntemleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanında, ceza yöntemleri ise sınıftaki öğrenci sayısına ve öğretmenlerin köy/belde ya da şehir

merkezinde çalışıyor olmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.(Elementary Education Online, 12(1), 36-51, 2013. İlköğretim Online, 12(1), 36-51, 2013. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, araştırmada verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada matematik dersinde öğrencilerin matematik dersine yönelik davranışlarını ortaya koymak amaçlanıldığından araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model geçmiş veya halen var olan bir duruma (Karasar, 1995) veya bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan; geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2003; Wellington, 2006).

3.2. Evren – Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2010-2011 akademik yılında KKTC'deki Ortaöğretimde çalışan 219 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini 38 ortaöğretim kurumunda görev yapan 120 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmen evreninin tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olduğundan grup için örneklem seçilmiştir.

Örnekleme yöntemi olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2008). Bu amaçla dört ilçedeki(Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Magosa) okul sayısı belirlenmiş, her bir ilçedeki okulun evrende temsil edilme oranına göre ilçelerden seçilecek okul sayısı belirlenerek ilçedeki okullar içinden seçkisiz olarak belirlenen sayıda öğretmen örnekleme alınmıştır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket içeriğinde araştırmaya katılan bireylerin cevaplandırması için cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve matematik dersi verilen dili durumunu sorgulayan sorular sorulmuştur.

3.2.2. Anket

Araştırmada, araştırmacı tarafından ilgili alana dayalı olarak, matematik dersinde öğrencilerin matematik dersine yönelik davranışlarını ortaya koymak ve söz konusu davranışların öğretmelere ait tanımlayıcı değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla geliştirilen "Matematik Dersinde Öğretmenin Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Envanteri" kullanılmıştır.

Anketin hazırlanmasında, öncelikle matematik öğretimi ve öğrenci davranışları ile ilgili literatür taranmıs, ortaöğretim matematik ögretmenleri ile görüsülerek öğrenci davranışları ile ilgili görüşleri alınmıstır. Daha sonra, alanla ilgili yapılan araştırmalar ve öğrenci davranışları ilişkin tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiş ve bunlardan yararlanılarak anketin maddeleri taslak olarak

yazılmıştır. Anketin kapsam geçerliğinin sağlanması için; ölçekteki maddelerin ortaöğretim matematik öğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, öğretme-öğrenme süreci ve degerlendirme öğelerini örneklemesine, maddelerin her birinin ölçmek istedigi durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüsleri ile ölçegin görünüs ve kapsam geçerligi saglanmıstır (Karasar 2005: 151). Bunun için; ölçege Yakın Doğu Üniversitesi bünyesinde bulunan ve eğitim programları alanında çalısan ögretim üyelerinin görüşleri alınmış; bu görüşler dogrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıstır.

Ölçeğin güvenirliğini Cronbach Alpha yöntemi ile güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Anketin güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer ölçeğin güvenirliği için iyi bir değer olarak kabul edilmiştir. Araştırmada önce taslak olarak hazırlanan anket, daha sonra uzman görüşlerinin öneri ve eleştirileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Matematik dersinde öğretmenin öğrenci davranışlarını değerlendirme envanterinin yanıt seçenekleri, *her zaman, çoğu zaman, ara sıra, hemen hemen hiç ve hiç* şeklinde düzenlenmiştir. Ankete ilişkin puanlama her zaman yanıtı için (5), çoğu zaman yanıtı için (4), ara sıra yanıtı için (3), hemen hemen hiç yanıtı için (2) ve hiç yanıtı için (1) puan şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz ifadeleri puanlaması olumlu ifadelerin tam tersi olacak şekilde; her zaman yanıtı için (1), çoğu zaman yanıtı için (2), ara sıra yanıtı için (3), hemen hemen hiç yanıtı için (4) ve hiç yanıtı için (5) puan şeklinde hesaplanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

2010-2011 eğitim öğretim yılında Güzelyurt Kurtuluş Lisesi , Güzelyurt ŞHT.Turgut Ortaokulu , Güzelyurt Türk Maarif Koleji, Bayraktar Ortaokulu, Bülent Ecevit Anadolu Lisesi,Atleks Sanverler Ortaokulu,Lefkoşa Türk Lisesi,Namık Kemal Lisesi,Polatpaşa Lisesi,Anafartalar Lisesi ve 19 Mayıs Türk Maarif Koleji öğretim veren matematik öğretmenleri veri toplama aracı araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler kendilerine verilen veri toplama araçlarını yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amaçları ve anketlerin yanıtlanması konusunda bilgilendirilmişlerdir. Veri toplama araçları öğretmenlere tek oturumda (15 dakika) uygulanmıştır.

Öğretmenler veri toplama araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamalarını sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının üzerlerine isimlerini yazmak zorunda olmadıkları, kendilerinden toplanan bilgilerin sadece araştırmacı tarafından okunacağı belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS 20.0.0 programı ile çözümlenmiştir.

Daha sonra öğretmenlerin tanımlayıcı bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Anket maddeleri için ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Veri seti normal dağılım gösterdiğinden(Kolmogorov-Smirnov testi

sonucunda anlamlı fark yok) ve varyanslar homojen dağıldığından dolayı, parametrik hipotez testleri uygulanmış olup, değişken tipine bağlı olarak; iki değişkenin karşılaştırılmasında Student t testi, ikiden fazla değişkenin olduğu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.