

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMENLERİN
ETKİLİ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN
ALGILARI
(ZEYTİNBURNU-BAKIRKÖY ÖRNEĞİ)

T. OLCAY ÖZDEMİR ŞERBET
8705003

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ

İSTANBUL
2012

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİ, ÖĞRETMENLER VE
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİLİ
ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN
ALGILARI
(ZEYTİNBURNU-BAKIRKÖY ÖRNEĞİ)

T. OLCAY ÖZDEMİR ŞERBET
8705003

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 18.04.2012
Tezin Savunulduğu Tarih: 23.03.2012

Tez Oy Birliği/Oy Çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad
Tez danışmanı: Ali İlker Gümüşeli
Jüri üyeleri: Doç.Dr. Hasan Basri Gündüz
Doç . Dr. Feza Orhan

İmza


İSTANBUL
Şubat, 2012

ÖZ

OKUL MÜDÜRLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

T. Olcay Özdemir Şerbet

Şubat, 2012

Bu araştırmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, öğrenci başarısı üzerinde etkili olan öğretmen niteliklerini belirlemektir. Ayrıca, bu araştırmayla bazı demografik faktörler göz önünde bulundurularak müdür ve öğretmenlerin algıları arasındaki farka bakılmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için, İstanbul'un Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinde yer alan okullardan 349 öğretmen ve 52 okul yöneticisi örnekleme alınmıştır. Araştırmada, William (2010)'ın "Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları" adlı anketi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), T-Testi ve LSD analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, okul müdürleri ve öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının birbirine benzer olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının bazı demografik özelliklerine göre nasıl değiştiği incelenmiş, okul müdürlerinin algılarında cinsiyetlerine göre, öğretmenlerinse cinsiyetleri, kıdemleri ve çalıştıkları okul türüne göre bazı noktalarda anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: etkili öğretmen, etkili öğretmen nitelikleri

ABSTRACT

SCHOOL PRINCIPLES' AND TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT EFFECTIVE TEACHER QUALITIES

T. Olcay Özdemir Şerbet

February, 2012

This study aims to reveal that school principles' and teachers' perceptions about the qualities of effective teachers. Moreover, this researcher hoped to see the difference whether those perceptions are affected by some demographic factors. For this purpose, 52 school administrators and 349 teachers from Bakırköy and Zeytinburnu in İstanbul, were taken as the sample. In this study, the instrument developed by William (2010) named "Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers" was used to collect data. To analyse the data, Descriptive statics, one way ANOVA, T-Test and LSD were used.

According to the results of the research, it was found that, teachers and administrators' perceptions about effective teacher qualities had very strong relationship. Both teachers' and administrators' perceptions vere similar. There were some significant difference between administrators and teachers' perceptions when their replies were analyzed according to their demographic data.

Keywords: effective teachers, effective teacher quality

ÖNSÖZ

Yüzyıllardır “Öğretmen kimdir?”, “Hangi özelliklere sahip olmalıdır?”, “Nasıl yetiştirilmelidir?”, sorularına cevap aranmaktadır. Bu soruların cevabını bulabilmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Her araştırmacı, kendi perspektifinden geleceğin mimarı olan öğretmenin kim olduğunu, hangi niteliklere sahip olması gerektiğini ve hangi süreçlerden geçirilerek seçilip yetiştirilmesi gerektiğini açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenlik kimilerine göre kutsal bir meslek, kimine göre toplum kültürünün aktarıcısı, kimine göre de davranışı kılavuzlayan bir mühendislik alanı olarak görülmüştür. Hiç şüphesiz, etkili bir öğretmenin öğrencilerinin başarısı üzerinde etkisi vardır ve bu etki olumlu yöndedir. Ancak etkililik çok göreceli bir kavramdır. Bu araştırma ile, okul müdürleri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları incelenmiş, elde edilen bulgular literatürdeki kaynaklardan yararlanılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın oluşumunda, zenginleşmesinde, gerçekleşmesinde ve verilerin analiz sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ye; ders aşamasında bilimsel çalışmalar hakkında ufukumuzu açan ve araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen sayın Yard. Doç. Dr. Erkan Tabancalı'ya; Araştırma yapma heyecanını üniversite yıllarımda tattıran sayın hocam prof. Dr. Sevda Bekman'a; araştırmada kullanılan ölçme araçlarını cevaplayan müdür ve öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimime başladığım günden beri hayatımda var olmuş tüm öğrencilerime; Verilerin SPSS programına girilmesi sürecinde desteğini esirgemeyen Fatma Nurdan Özdemir ve Bahadır Çağrı Özdemir'e; araştırmam süresinde büyük bir sabırla ve fedakarlıkla hayatımı kolaylaştıran değerli eşim Serhan Şerbet'e; ve eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen annem ve babama teşekkür ederim.

İstanbul, Şubat 2012

T. Olcay Özdemir Şerbet

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ	iii
ABSTACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Algının Öğretmenlerin Uygulamasına Etkisi.....	6
2.2. Etkili Öğretmen Kavramı.....	7
2.3. Bir Birey Olarak Öğretmen	11
2.3.1. İlgi	12
2.3.2. Adalet ve Saygı	13
2.3.3. Öğrencilerle İletişim.....	15
2.3.4. Öğretme İsteği ve Motivasyon	16
2.3.5. Mesleğe Adanmışlık.....	17
2.3.6. Yansıtıcı Uygulama.....	17
2.4. Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi	19
2.4.1. Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Yönetimi	20
2.4.2. Organizasyon (Düzenleme) Yapma	21

2.5. Öğretimin Planlanması	22
2.5.1. Öğretimin Bir Öncelik Olması	23
2.5.2. Öğretmen Beklentileri	24
2.6. Öğretimin Yürütülmesi	25
2.6.1. Öğrenme Stilleri	25
2.6.2. Grup çalışması Yapma	27
2.6.3. Öğrenci Katılımı.....	28
2.6.4. Soru Sorma	29
2.7. Öğrenci Gelişimini Gözlemeleme	30
2.7.1. Değerlendirme Biçimleri.....	31
2.7.2. Ödev	32
2.7.3. Dönüt Verme	33
2.8. Literatür Özeti	34
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama ve Ölçme aracı.....	38
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	40
4. BULGULAR VE YORUMLAR	42
4.1. Demografik Bilgilerle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	42
4.1.1. Katılımcıların Görevleri ve Çalıştıkları Okul Türü.....	42
4.1.2. Cinsiyet	43
4.1.3. Kıdem.....	43
4.2. Alt Amaçlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	44
4.2.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkili Öğretmen Nitelikleri Öncelik Sıralamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları	44
4.2.2. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılıklarla İlgili Bulgular ve Yorumları.....	60
4.2.3. Öğrenci Başarısını Etkileyen Öğretmen Niteliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Cinsiyet, Kıdem, ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre Algı Farklılıkları ile İlgili Bulgular ve Yorumları.....	61
4.2.4. Öğrenci Başarısını Etkileyen Öğretmen Niteliklerine İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre Algı Farklılıkları ile İlgili Bulgular ve Yorumları	65

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1. Sonuç	72
5.2. Öneriler.....	73
5.2.1. Uygulayıcıya Öneriler.....	73
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	74
KAYNAKÇA	75
EKLER	83
Ek-1 Araştırma Anketi	83
Ek-2 Etkili Öğretmen Nitelikleri Ölçeği için William'ın Onayı	87
Ek-3 Kolmogorov-Smirnov Testi.....	89
Ek-4 Anket Uygulama İzni.....	90
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Katılımcıların okullardaki görevleri ve çalıştıkları okültürü.....	42
Tablo 2: Okul müdürü ve öğretmenlerin cinsiyetleri.....	43
Tablo 3: Okul müdürü ve öğretmenlerin kıdemleri.....	43
Tablo 4: Etkili öğretmen niteliklerinin sıralaması.....	45
Tablo 5: Nitelik göstergeleri: Bir birey olarak öğretmen.....	48
Tablo 6: “Bir birey olarak öğretmen” niteliğiyle ilgili sıralamalar ve betimsel istatistikler.....	49
Tablo 7: Nitelik göstergeleri : Sınıf yönetimi ve örgütlenmesi.....	50
Tablo 8: “Sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliğiyle ilgili sıralamalar ve betimsel istatistikler.....	51
Tablo 9: Nitelik göstergeleri : Öğretimin planlanması.....	52
Tablo 10: “Öğretimin planlanması” niteliğiyle ilgili sıralamalar ve betimsel istatistikler.....	53
Tablo 11: Nitelik göstergeleri: Öğretimin yürütülmesi.....	55
Tablo 12: “Öğretimin yürütülmesi” niteliğiyle ilgili sıralamalar ve betimsel istatistikler.....	55
Tablo 13: Nitelik göstergeleri: Öğrenci gelişimini gözleme.....	58
Tablo 14: “Öğrenci gelişimini gözleme” niteliğiyle ilgili sıralamalar ve betimsel istatistikler.....	59
Tablo 15: Etkili öğretmen niteliklerine ilişkin ANOVA sonuçları.....	60
Tablo 16: Müdürler için ANOVA-cinsiyet.....	62
Tablo 17: Müdürler için ANOVA-kıdem.....	63
Tablo 18: Müdürler için ANOVA- okul türü.....	64
Tablo 19: Öğretmenler için ANOVA- cinsiyet.....	66
Tablo 20: Öğretmenler için ANOVA- kıdem.....	67
Tablo 21: Öğretmenler için LSD post-hoc analizi kıdem.....	68
Tablo 22: Öğretmenler için ANOVA-okul türü.....	69
Tablo 23: Öğretmenler için LSD post-hoc analizi-okul türü.....	70

ŞEKİLLER TABLOSU

	Sayfa No
Şekil 1: Öğretmen etkililiği.....	8

1. GİRİŞ

Okulların en temel amacı öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenmeyi etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenler, okul ya da öğrenci kaynaklı olabilir. Ancak, bunların hepsinden öte, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etken öğretmenlerdir (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Nye ve diğ., 2004; Olson, 2008; Stronge ve diğ., 2008; Wenglinsky, 2000). Etkili öğretmenler, öğrencilerin akademik düzeyi, sınıf mevcudu gibi değişkenler ne olursa olsun etkilidirler (Wright ve diğ., 1997). Öğretmenler, kişisel becerilerini, alan ve konu bilgilerini, eğitim bilimleri alanındaki yeterliliklerini öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için kullanırlar. Ayrıca, etkili öğretmenler, tüm bu niteliklerini etkili bir şekilde kullanırlar.

Marson(1990), nitelikli bir öğretmenin empatik yaklaşım, duyarlı, dinleme becerisine sahip, iyi bir ekip çalışması sergileyebilen, danışmanlık becerilerine sahip olma gibi niteliklerini önemli bulmuştur. Eason ve Carbett (1991) ise en iyi öğretmenlerin, düşünmeyi ve ilgiyi uyaran, öğrenciyi cesaretlendiren kişiler olması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer taraftan öğretmen, iyi kişilerarası ilişkiler kurabilmeli, meslekle ilgili temel ilkeleri belirleyebilmeli, bu ilkeleri öğrenciye uygulatarak öğrencinin zamanını dikkate alabilmeli ve etkili ses tonuna sahip olabilmelidir (akt; King,1986).

Öğrenci gelişimi okulların asıl görevi olduğuna göre, öğrenci gelişimini sağlayan etkili öğretmen davranış ve tutumlarının neler olduğuna karar vermek gereklidir. Hattie (1999), öğretmenlerin, öğrenci gelişimini sağlamak amacıyla yaptıkları davranışların çoğu olumlu etkiye sahiptir demiştir. Burada, önemli olan nokta, hangi davranışların en önemli etkiliyi yarattığını bulabilmektir. Bu yüzden, öğrenci başarısını en güçlü etkiyi sağlayan öğretmen tutum ve davranışlarını belirlemek oldukça önemlidir.

1.1.Problem

Öğretmenler ve yöneticiler, öğretmenlerin etkililiği üzerine kendi tecrübelerine dayanarak farklı algılar geliştirirler. İster öğrenci olsun, ister bir profesyonel, eğitimcilerin iyi birer öğretmen olmaları üzerine inançlar kişisel tecrübelerine göre değişir (Murphy, Dellie ve Edwards, 2004). Öğretmenlerin etkililiği üzerine inançlar ne kadar erken oluşursa o kadar da güçlü olduğu bir gerçektir (Gupta, Saravanan, 1995). Öğretmenlerin geçmiş zaman tecrübelerine dayalı olarak gelişen algıları gerçekçi olmasa da, onlar, iyi bir öğretmenin sahip olacağı nitelikleri bu tecrübelerine dayalı olarak idealize ederler. Bir araştırma gösteriyor ki, öğretmenler, etkili bir öğretmen olmakta tecrübenin eğitimden daha önemli olduğuna inanmaktadırlar (Snider, Roehl, 2007). Ellett ve Teddlie (2003,12), iyi öğretmenin hangi niteliklere sahip olabileceği konusunda, evrensel bir uzlaşmaya varmanın zor olmasına rağmen, öğretme ve öğrenme ortamının öğrenci başarısını etkileyen temel yanlarının olduğunu belirtmiştir.

Eğer, okulların amacı öğrencilerin öğrenmesini geliştirmekse ve bu sonuca ulaşmakta öğretmenin etkililiği önemliyse, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etkili öğretmenin sahip olacağı nitelikler konusundaki ortak algıları oldukça önemlidir. Okullar, eğitim sisteminin en önemli alt sistemidir. Açık sistemde var olması gereken girdi, işlem ve çıktı süreçleri okullarda da vardır. Açık bir sistem olarak okulların girdileri, öğretmen, öğrenci, yönetici, eğitim- öğretim programları, donanım, para, mevzuat, eğitim teknolojileri ve araç gereçlerdir. Bu girdiler arasından da en önemli girdi öğretmenlerdir. Bursalıoğlu'na (2002, 4) göre, öğretmen okul en stratejik parçasıdır. Dolayısıyla, okulların amacına ulaşabilmesi, yani öğrenci başarısını sağlamasında önemli bir üyedir.

Okul yöneticileri, okulda anlamlı bir öğrenme düzeyini sağlamakla sorumludur. Öğrenci başarısı öğrencilerin öğrenme seviyesinin ölçümüyle ilişkilidir. Etkili öğretmeni işe almak, gelişimini ve okulda kalmasını sağlamak okul liderlerinin önemli bir rolüdür. Ancak, bir öğretmenin etkililiğine karar vermek zordur çünkü “etkililik” kavramı anlaşılması zor bir kavramdır (Stronge, 2007). Nitelik ve yeterlilik etkili öğretim için zamanla daha da gerekli olmuştur (Ellett, Teddie, 2003; Fraser, 2007). Ayrıca bu durum, kültüre ve yere göre de sık sık değişim göstermektedir (Akiba, Le Tendre, Scribner, 2007). Etkililik, belirli bir süreçte,

duruma bağılı değişen algılara bağılıdır. Etkililiğe karar vermek karmaşık olsa da, etkili öğretmenlerin öğrencilerin yaşıımı ve öğrenmesi üzerinde etkisi olan öğretmenler olduğu söylenebilir (Stronge, 2007).

Bir çok çalışmada, etkili öğretmenin sahip olduğu ve sergilediği karakteristik özellikler, nitelikler ve davranışlar üzerine araştırma yapılmıştır (Beisterhuizen ve diğ., 2001; Murphy ve diğ., 2004; Polk, 2006; Stronge ve diğ., 2008). Etkili öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesinde güçlü e pozitif bir etkisi olduğuna göre, bir öğretmeni etkili yapan özelliklerin neler olduğunu öğrenmek de önemlidir. Fakat, bir öğretmenin etkililiğini fark etmek zordur; çünkü öğretmenler, öğrencilerin hayatını ve öğrenmesini etkileyen diğer değişkenlerden izole bir ortamda eğitim vermezler.

Geithman'a (2009) göre, okul yöneticilerinin hangi öğretmenlerin daha etkili olduğu üzerine algıları öğrencilerin ne kadar büyük başarı gösterdiğiyle paralel değildir. Yani, Geithman'ın araştırması gösteriyor ki, okul yöneticilerinin öğretmenlerin etkililiği üzerine algıları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki yoktur. Tutarlı bir modelin olmadığı böyle bir ortamda, okul personeli etkililik üzerine kendi kriterlerini kendi tecrübeleri ve bilgilerine dayanarak oluştururlar. Okul yöneticilerinin, etkili öğretmen olarak algılanan öğretmenleri işe almak, gelişimini sağlamak ve işten ayrılma süreçlerini yönetmek gibi sorumlulukları olduğuna göre, okul yöneticilerinin hangi öğretmen niteliklerini daha fazla önemsediniğini bilmek önemlidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileyen etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları ile bu algıların öğretmen ve yöneticilere göre ve her iki grubun demografik özelliklerine göre istatistik bakımdan farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir.

Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre öğrenci başarısını etkileyen etkili öğretmen nitelikleri öncelik sıralaması nedir?
2. Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin, okul yöneticilerinin algıları arasında cinsiyet, kıdem ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin, öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet, kıdem ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek okulların en temel görevidir, ve öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasında önemli bir bağlantı vardır. Dolayısıyla, şu bir gerçektir ki; okullar, öğretmen niteliğini sürekli olarak geliştirmeyi amaçlamalıdır. Etkili olabilmek için, okul yöneticileri ve öğretmenler birlikte gayret sarfetmelidir. Bu yüzden, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, etkili öğretimi geliştiren öğretmen nitelikleri üzerine benzer görüşlere sahip olmaları önemlidir. Böyle bir uyum sağlanmazsa, öğretmen niteliğini geliştirmek mümkün olmayacaktır. Dahası, bu görüşler, araştırmalara dayalı olarak bulunmuş niteliklerle paralel olmazsa, ne kadar iyi niyetli olursa olsun, etkili sonuçlar vermeyebilir.

Alan yazın incelendiğinde etkili öğretmen nitelikleri üzerine araştırmaların sayısı oldukça azdır. Özellikle, yapılan taramalarda Türkiye’deki alanyazında okul yöneticisi ve öğretmenlerin algısına dayanan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu araştırma alan yazınındaki bu boşluğu doldurmayı, etkili öğretmen niteliklerinin okul yöneticileri, ve öğretmenlere göre nasıl değiştiğini göstermeyi ve bu konunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini vurgulamayı amaçlamıştır.

1.4.Sayıtlar

Araştırmanın başlıca sayıtları aşağıda sıralanmıştır:

1. Ankette sorulan sorular, araştırma kapsamına giren okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından objektif olarak cevaplandırılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilen konulardan kaynaklanmaktadır.

1. Araştırma Zeytinburnu ve Bakırköy ilçesinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilmiş kişilerle sınırlıdır.
2. Bu çalışmada, etkili öğretmen nitelikleri, “bir birey olarak öğretmen”, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi”, “öğretimin planlanması”, “öğretimin yürütülmesi” ve “öğrenci gelişimini gözleme” boyutları ile sınırlanmıştır.

1.6.Tanımlar

Okul Müdürleri: Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinde görev yapmakta olan anaokulu, ilköğretim okulu ve lise müdürlerini ifade etmektedir.

Öğretmenler: Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerindeki anaokulu, ilköğretim okulu ve liselerde görev yapmakta olan sözleşmeli, ücretli ve kadrolu öğretmenleri ifade etmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrencilerin öğrenme düzeylerini gelişiminde, öğretmenler önemli bir etkiye sahiptirler (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Olson, 2008; Stronge, Ward, Tucker, Hindman, 2008; Wenglinsky, 2004). Öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranış ve yaklaşımları öğrencilerin başarılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmen davranışlarıysa, öğretmenlerin öğrencilere, öğretme ve öğrenmeye ve okula yönelik inanışlarından etkilenir. Sonuçta, tüm bu inanışlar ise, öğretmenlerin sınıfa ve öğretim etkinliklerine ilişkin algılarına dönüşür. Öğretmenlerin inanışları ve algıları, onların etkililiği üzerinde büyük bir role sahiptir (Snider ve Roehl, 2007).

2.1. Algının Öğretmenlerin Uygulamasına Etkisi

Algı, davranışları etkileyen önemli bir güce sahiptir. Fenwick English (2008) e göre, algılar, kültürel değerlere bağlı gerçeklerdir ve oluşumu sürekli olarak devam eder. Bireylerin kabul ettikleri doğrular, duruma göre değişiklik gösterebilir. English'e (2008)göre, dünya, herkesin aynı göreceği kadar durağan değildir. Buradan yola çıkarak, algıların kişiye göre değişir özellik gösterdiği söylenebilir. English (2008), algının şekillenmesini gözleme bağlamıştır. Bir kişi, bir fenomeni gözlemler, gözlemi üzerine bir inanç geliştirir, ve o konudaki kendi kabul ettiği görüşü ile karşılaştırma yaparak doğruluğunu anlamaya çalışır. Algı oluştuktan sonra ise davranışa dönüşür.

Sonuçta performansı etkileyecek ve olumlu ya da olumsuz etkiler yaratacak olan algıların bilgi kaynağı inançlardır. Snider ve Roehl (2007) “inanç sistemi” ve “bilgi sistemi” nin birbirinden farklı şeyler olduğunu belirtmiştir. Bu ayrımı yaparken, inanç sisteminin bilgiye dayanmaya ihtiyacının olmamasını göz önüne almıştır. Snider ve Roehl(2007) 'e göre, öğretmenler uygulamalarını çoğunlukla pratikte kazandıkları bilgilere dayanarak yaparlar. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin,

inançları ve fikirlerinin, onların algılarını, oluşan algıların da öğretmenin sınıftaki etkinliklerini yönlendirdiğini söylemek doğru olur.

“Algı” ve “uygulama” arasındaki bağlantı bir çok çalışma tarafından vurgulanmıştır. Bunlardan en popüler olanı Rosenthal ve Jacobson’un “pygmalion in the classroom” adlı çalışmasıdır (1968). Kendini gerçekleştiren kehanet olarak tükçe literatürde yer bulmuş olan bu olgu üzerine Rosenthal ve Jacobson tarafından yapılan yüzlerce denemeden sonra öğretmen beklentilerinin öğrenci performansı üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur (1968). Algı ve uygulama üzerine yapılan çalışmaların çoğunda, öğretmenlerin öğrencilerin becerileriyle ilgili algılarını standart zeka testleri üzerine kurdukları bulunmuştur. Dolayısıyla, zeka testleri üzerinde yapılacak herhangi bir manipülasyon, öğretmenlerin algılarını ve uygulamalarını etkilemeye yetmiştir. Law ve Kaufhold (2009) , öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenci ve çalışan personelin becerileriyle ilgili algılarının okul başarısıyla yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca, başarılı okullarda görev yapan öğretmen ve müdürlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda kendi yeteneklerine güvendikleri, düşük başarı gösteren okullarda ise, öğretmen ve müdürlerin bu konuda öğrencilerini geliştiremeyeceklerine inandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum, şunu açıkça ortaya koymaktadır; eğitimciler inançlarını çalıştıkları okulun performansına göre oluşturmaktadır. Ayrıca, uygulamalarını da bu inançlar doğrultusunda yapmaktadırlar. Bu konuda, başka çalışmalar da yapılmıştır. Bir araştırmaya göre, iyimser tutum içindeki öğretmenlerin kötümser tutum içindeki öğretmenlere göre daha açıklayıcı ve olumlu yönde öğretim faaliyetleri yürüttüğü bulunmuştur (Rohrig ve diğ., 2009).

Araştırmalar gösteriyor ki, öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ve tecrübelerine dayanarak oluşturdukları algılar sınıfa onlarla birlikte gelir ve öğretim faaliyetlerinde önemli bir rol oynar. Bu noktada, öğretmenlerin algılarının etkililikleri açısından önemli bir yerde olduğu bir gerçektir.

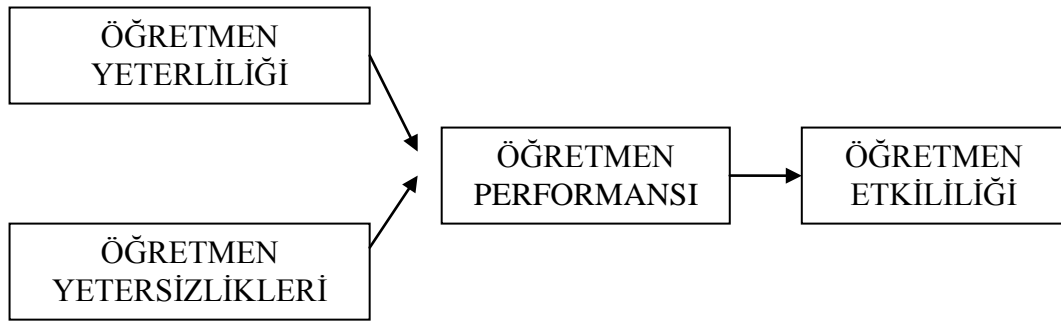
2.2. Etkili Öğretmen Kavramı

Eğitimde nitelik, günümüzde en önemli ve güncel sorundur. Nitelik, öğretmen, öğrenci, program, fiziksel olanaklar, araç-gereçler. Eğitim politika ve uygulamaları gibi etmenlerden kaynaklanabilir. Bu sorunu çözmede öğretmene düşen pay, diğer etmenlerle karşılaştırıldığında oldukça büyüktür. Kısaca, öğretmen

bulunduğu ortam ve sahip olduğu olanaklar ne olursa olsun başarılı olmak zorundadır. Başarılı öğretmen, öğretim programının amaçlarında gösterilen özellikleri öğrencilere kazandıracak nitelikte öğretim yapan öğretmendir (Sünbül, 2003)

Öğretmen etkililiği, öğretmenin eğitim programında belirtilen amaç ve nitelikleri etkili ve verimli bir şekilde öğrencilerine kazandırması ve öğrencilerinde ileriye yönelik gelişme sağlamasıdır. Öğretmen performansı ise, öğretmenin öğretim faaliyetleri içerisinde yaptığı davranışlardır. Öğretmenin, öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak sahip olduğu bilgi, beceri,yetenek, tutum ve düşüncelerse öğretmen yeterliliğidir (Küçükahmet ve diğ., 2002). Öğretmen etkililiği, öğretmen performansı, ve öğretmen yeterliliği kavramları arasında,şekil 1 de görüldüğü gibi bir ilişki vardır.

Şekil 1: Öğretmen etkililiği



(Küçükahmet ve diğ., 2002).

Öğrenci başarısıyla olumlu bir ilişki içinde olan öğretmen davranışlarının kavramsal çerçevesini bir çok araştırmacı çizmiştir. Danielson (1966), etkili öğretmen kavramının çerçevesinin çizilmesinin, öğretmenlere ve kamuya uygulamada yol haritası niteliği taşıması dolayısıyla önemli olduğunu belirtmiştir. Danielson (1966) etkili öğretmen kavramını tanımlarken 22 nitelikten bahsetmiştir ve bunları 4 başlık altında toplamıştır:

a) Planlama ve hazırlık (içerik bilgisini sahip olmak, öğrencileri tanıma, öğretimsel amaçları seçmek, kaynakları tanımak, tutarlı öğretim yapmak, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek)

b) Sınıf Ortamı (saygıya dayalı bir ortam hazırlamak, öğrenme kültürü oluşturmak, sınıf etkinliklerini yönetmek, öğrenci davranışlarını yönetmek, fiziki çevreyi düzenlemek)

c) Öğretim (açık ilişkiler kurmak, soru sorma ve tartışma tekniklerini kullanmak, öğrencileri öğretimin içine katmak, öğrencilere geribildirim vermek, esnek ve açıklayıcı olmak)

d) Profesyonel sorumluluklar (öğretimle ilgili düşünmek, doğru ayıtlar tutmak, ailelerle iletişim kurmak, okula ve okul yönetimine katkıda bulunmak, profesyonelliği geliştirmek ve göstermek)

Davis ve Thomas (1989) etkili öğretmen davranışlarını üç başlıkta topladı. İlki, akademik girişimleri (sınıf yönetimi becerileri, öğretmenin beklentileri, örgütlenme becerileri...) içerdir. İkincisi, öğrenme becerilerini geliştirmeyi kapsamaktadır. Sonuncusu ise, geribildirim vermektan öğrencileri bir birey olarak koruyup onlara saygı duymaya kadarki davranışlarla ilgilidir.

Küçükahmet ve arkadaşları (2002), etkili öğretmen davranışlarını üç ana başlıkta toplamıştı. Bunlarda;

1. Öğrencilerini güdüleyebilmeye yönelik davranışlar
2. Öğrencilerin başarılı olabilmesine yönelik davranışlar
3. Mesleki niteliklere yönelik davranışlar

Demirel (1999), öğretmen niteliklerine yönelik araştırmalarının daha çok "etkili öğretmenin nitelikleri" üzerinde odaklaştığını vurgulamış ve çağdaş bir öğretmenin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikleri iki ana grupta ele almıştır:

Öğretmenlerin kişisel nitelikleri: Bu boyutta, öğretmenlerin güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik özellikleri ele alınmaktadır. Bunlardan güdüleyicilik özelliği, öğretmenin coşkulu, içten, güvenilir olma gibi kişisel yönlerini içerir. Başarıya odaklanmışlık, öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisiyle ilişkilidir. Profesyonellik boyutunda ise, iş bilirlik, esneklik ve bilgililik gibi özellikler yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri: Bu grupta, öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenme sonuçlarını değerlendirme ve rehberlik gibi tek-

nik yeterlikler yer almaktadır. Öğretmenlerin bu nitelikleri eğitim yoluyla kazandırılabilir ve geliştirilebilir.

Ornstein ve Lasley (2000), öğretmen adayları için bir çalışma kitabı hazırlamış ve bu çalışmanın içinde, etkili öğretmenliği öğretim sanatı ve öğretim bilimi olarak iki parçada incelemiştir. Onların çizdiği bu çerçeve, o güne kadar yapılmış çalışmaların bir senteziydi. Ornstein ve Lasley(2000), öğretme bilimine odaklandı ve öğretimsel amaçlar oluşturma, plan yapma, öğrencileri grup çalışmaları yaptırma, ölçme ve değerlendirme gibi öğretim becerilerini bilimsel araştırmalara dayandırdı. Onlar, öğretimin sanat yanının ölçülmesinin daha zor olduğunu, çünkü kolayca ölçülemeyen davranış ve tutumları içerdiğini belirttiler. Buna rağmen, öğretimin sanat yanı etkili öğretmenliğin önemli bir parçasıdır.

Öğrenci görüşlerine göre "en iyi öğretmen" kimdir? sorusunu yanıtlamaya yönelik bir karşılaştırmalı araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan öğrenciler, o güne kadar karşılaştıkları öğretmenlerden "en iyi" öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmenler için 50'nin üzerinde özellik sıralamışlardır. Bu bulguların içinden; kendilerine saygı ve sevgi duyan, arkadaşça davranan, sorunlarının çözümünde yardımcı olan, onları öğrenmeye güdüleyen, dersine hazırlıklı gelen, dersi aktif yürüten, derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil, pekiştiren, çocuklara öğrenme yollarını öğreten vb. öğretmen özellikleri en üst sıraları almıştır (Senemoğlu, 2001).

Stronge (2007) etkili öğretmen nitelikleri üzerine çerçeveyi bilimsel araştırmalara dayalı 27 niteliği altı başlık altında toplayarak çizdi:

- a) Ekili öğretimin ön koşulları(dil becerileri, öğretme ve öğrenme becerileri, eğitim durumu,içerik bilgisi ve öğretmenlik tecrübesi)
- b) Bir birey olarak öğretmen (şefkat, adalet ve saygı, öğrencilerle iletişim, motivasyon, iş hevesi, motivasyon, öğretime adanmışlık, öğrencilerin gelişimine bakarak öğretimini gözden geçirme davranışı
- c)Sınıf yönetimi ve örgütlenmesi (sınıf yönetimi, öğrencileri örgütleme ve istenmeyen davranışların yönetimini sağlama)

- d) Öğretimin planlanması (öğretimin önemi, zaman yönetimi, öğretmen beklentileri ve öğretim planları)
- e) Öğretimin Yürütülmesi (öğretim stratejileri, içerik ve beklentiler, karmaşıklık, sorgulama ve öğrenci katılımı)
- f) Öğrenci Gelişimini Gözleme (ödev, öğrenci gelişimini gözleme ve öğrenci ihtiyaçları becerilerine cevap verme)

Son olarak, Lui ve Meng (2009) Çin'de öğretmen etkililiği üzerine nitel bir çalışma yapmıştır. Öğretmenler, öğrenciler ve ailelere açık uçlu sorular sorulmuştur. Ve, katılımcıların sorulara verdiği cevaplar kullanılarak etkili öğretmen niteliklerini ortaya koyan kavramsal çerçeve dört başlık altında çizilmiştir.

- a) Öğretmen etiği (öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim şekliyle ilişkilidir)
- b) Profesyonel beceriler (öğretim yöntemleriyle ilişkilidir)
- c) Profesyonel gelişim (öğretmenin sürekli öğrenmesiyle ilişkilidir)
- d) Öğretmen etkililiği (öğrencilerin başarılarıyla ilgilidir)

Buraya kadar adı geçen öğretmen etkililiği çalışmaları birçok yönüyle birbirine benzer yönlere sahiptir. Görüldüğü gibi, etkili bir öğretmenin özelliklerinin ne olduğu konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartlar oluşturulamamıştır (Şişman, 2003). Bir kısım uzmanlar daha çok öğrenme öğretme becerilerini öne çıkarırken, bir kısmı kişilik özelliklerinin çok daha önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ancak öğretmenin sınıf içi davranışlarının öğretmenlerden beklenen rol ve görevler açısından önemli olduğu konusunda fikir birliği vardır (Saracaloğlu, 2000; Sönmez, 2003; Sünbül, 2003). Bu çalışmada, Stronge'un çizdiği kavramsal çerçeve kaynak olacaktır. Araştırmanın bundan sonraki kuramsal alt yapısı Stronge'un 5 ana başlığı olan “bir birey olarak öğretmen”, “Sınıf yönetimi ve örgütlenmesi”, “Öğretimin planlanması”, “Öğretimin Yürütülmesi”, “Öğrenci Gelişimini Gözleme” temaları üzerine kurulacaktır.

2.3. Bir Birey Olarak Öğretmen

Öğretmenlerin kişisel özellikleri her ne kadar anlaşılması zor olarak görülse de, adil, şefkatli, ve iş hevesi olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dikkate değer bir etkisi vardır (Ornstein, Lasley, 2000). Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim

kurma şekli öğrenmeyi etkiler. Ayrıca, entellektüel ilgileri gelişmiş, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan araştıran ve diğer kültürel etkinliklere katılan, yeteneklerini geliştirmiş, yaşadığı toplumda ve dünyada olup bitenlerle ilgilenen, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan öğretmenlerin daha etkili öğretmenler olacağı açıktır. Bu görüş birçok yazar tarafından savunulmakta ve araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Açıkgöz, 2000). Öğretmenin sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık gibi özellikleri de onun etkili öğretmen olmasını destekleyen özelliklerdir. Bu özellikler etkili öğretmenliğin diğer boyutları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Açıkgöz, 2000).

Walker (2008) öğretmen adaylarına yaşamlarını en çok etkileyen öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olduğunu sormuş ve aldığı cevaplara dayanarak etkili öğretmen niteliklerini 12 başlık altında toplamıştır. 12 özelliğin 9 u kişisel niteliklerle ilgilidir. Stronge (2007), etkili öğretmenin ilgili olma, adalet ve saygı duygusu barındırma gibi kişisel özelliklerine vurgu yapmıştır.

2.3.1. İlg

Öğretmenler, öğrencilerine sürekli olarak sözel ve sözel olmayan mesajlar verirler (Teven ve Hanson, 2004). Öğrencilerse, öğretmenlerinin ilgilerini onların yeterlilikleriyle ilişkilendirirler ve böylece okula yönelttikleri performansları bundan etkilenir (Lumpkin, 2007; Wentzel, 1997). Cesaret verme, akademik destek gösterme, öğrencilere bir birey olarak davranma, dinleme ve iletişim kurma gibi davranışlar, öğretmenin ilgisiyle ilgili davranışlardır (Cassidy ve Bates, 2005; Lumpkin, 2007).

Öğretmenin iletişim sürecinde yakınlık gösteren mimik, jest, ...gibi ifadeleri, öğrencileriyle arasındaki mesafeyi azaltır ve öğrencinin öğretmeniyle daha yakın ilişki kurması sağlar (Teven ve Hanson, 2004). Öğrenciler, sözel olmayan bu ipuçlarını değerlendirerek öğretmenlerinin kendilerine karşı ne kadar ilgili olduğuna yönelik sonuçlara varırlar. Bu konuda yapılan çalışmalar gösteriyor ki, öğretmenin öğrencilerine yakınlığı öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Teven

ve Hanson, 2004). Buradan yola çıkarak, etkili öğretmenlerin, iletişimde sözel ve sözel olmayan teknikleri etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

İlgi, davranışlarla gösterilir. Dolayısıyla öğrenciler kendilerine yöneltilen ilgiyi davranışlardan anlarlar. İlginin anlamı, kişilerin karşılıklı alışverişiyle oluşur. Örneğin; bir öğretmen, ilgisini gösteren davranışlarda bulunmaya çalışabilir, ancak; eğer öğrenci bu davranışlardan öğretmenin ilgisini anlamazsa verilmek istenen mesaj öğrenciye ulaşmamış olur (Ferreira, 2000). Bu yüzden, hem ilgi gösterenin hem de ilgi görenin karşılıklı olarak birbirini anlıyor olması gerekir.

Kültür, etnik ve sosyo ekonomik statüler ilgiyi gösteren davranışlara verilen anlamı etkileyebilirler Bir araştırmada, azınlık ve azınlık olmayan öğrencilerin öğretmen davranışları hakkındaki görüş farklılıkları incelenmiştir (Hayes ve diğ., 1994'ten akt; William, 2010). Bu araştırmaya göre, Afroamerikan öğrencilerin, sınıfta rekabet ortamı sağlayan öğretmenleri daha ilgisiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, ilginin kültürel değerlerle oluştuğunu, dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileriyle daha yakın ilişkiler kurabilmek için buldukları çevrenin kültürünü iyi tanımasını gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenin, samimi ve esprili olması öğrencileri için destekleyici, rahatlatıcı, güdüleyici ve eğitsel olarak verimli bir ortam sağlamasına yol açar. Sınıfta böyle bir ortamın sağlanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Küçükahmet ve diğ., 2002).

Öğrenciler, öğretmenleri onlara ilgi gösterdiğinde okula karşı daha olumlu bir tutum içine girmektedir (Cassidy ve Bates, 2005). Diğer tarafta, unutkan, öğrencilerinin isimlerini öğrenemeyen, derse hazırlıksız gelen öğretmenlerle öğrenciler yakın ilişki kuramamaktadır. Öğretmenlerin bu yöndeki yanlış davranışları, öğrencilerin öğretmenlerini ilgisiz görmelerine sebep olmaktadır (Banfield ve diğ., 2006). Bu nedenle, öğretmen öğrencisine ne kadar fazla ilgi gösterirse, öğrencini motivasyonu ve öğrenmesi o kadar gelişir (Comadena ve diğ., 2007'den akt; William, 2010).

2.3.2. Adalet ve Saygı

Öğrenciler, etkili öğretmenlerin farklılıklara saygı duyan ve onlara adil davranan öğretmenler olduğunu ifade etmektedir (Cassidy ve Bates, 2005; Ferreira, 2000).

Öğretmenler de, öğrenciye karşı ilgili ve saygılı olmanın onların en önemli sorumluluğu olduğunu söylemektedirler (Korkmaz, 2007). Suldo ve diğerleri (2009), öğrencilerin sosyal refahını etkileyen olumlu ve olumsuz öğretmen davranışlarını incelemişlerdir.

“Adil olmak”, öğrencilerin söylediği 12 olumlu davranışın arasında en az önemsenen maddelerden biriyken, “adil olmamak” olumsuz öğretmen davranışlarının arasında en önemsenen maddelerden biri olmuştur. Bu durum, adil olmanın bir öğretmenden şüphesiz beklenen bir davranış olduğunu göstermektedir (Herzberg ve diğ., 1993). Adalet olmadığı zaman, öğrenci başarısına engel olan, sağlıksız bir sınıf ortamı oluşur. Bu yüzden, etkili öğretmenler yalnızca adil davranmaz, sınıfta oluşabilecek herhangi bir adaletsizliği de düzeltirler.

Çoğu insanda olduğu gibi, öğrenciler de eşit davranılırken bir yandan da kabul ve takdir görmek isterler. Saygı gösteren öğretmenler, öğrencilerinde saygınlık duygusunu korumak ve geliştirmek isterler. Öğretmenler, öğrencilerini bir sınıfın ya da grubun bir parçasından ötesinde görür ve öğrencilerin bireysel özelliklerine önem verirse onlara saygı duymuş olurlar. Öğrenciye saygı, öğrencilerin fikirlerine değer vermek, kibar olmak, onları etiketlememek ve utandırmamakla olur (Schulte ve diğ., 2008 den akt; William, 2010). Saygı, statünün getirdiği bir konum değildir.

Saygı ve adalet birbirine benzerler, ancak birbirinden ayrıldıkları önemli noktalar cinsiyet, ..vb farklılıklar buna dahildir. Etiketlemekten kaçınmak ve bireysel farklılıkları grubun özellikleriyle bağdaştırmamak saygıyla olur. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerine kibar davranarak ta saygılarını gösterirler. Diğer tarafta adalet, öğretmen öğrenciler arasında ayırım yapmadığında ortaya çıkar. Öğrenciler, disiplin ve beklentiler konusunda öğretmenlerinin onlara eşit davranmasını isterler. Adalet kavramı aslında öğretmenin de ötesinde, müfredat ve ders içeriğiyle de ilgili bir kavramdır. Öğrenciler, öğretmenlerini sınıf yönetimi becerilerinde ve pedagojide yetersiz bulduklarında da onların adil olmadıklarını düşünürler (Murdock ve diğ., 2004, den akt. William, 2010).

Etkili öğretmenler, bilinçli bir şekilde adaletli ve saygılı davranırlar. Aksi takdirde, öğrencilerinin performansının olumsuz etkileneceğini bilirler. Disiplin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yaklaşım, ve sınıfta karar verme süreçlerinde tutarlı davranırlar.

2.3.3. Öğrencilerle İletişim

İletişim, iki birim (kaynak ve alıcı) arasında ileti alış verişi olarak tanımlanabilir. Birimler arasında yalnızca "alış" ya da yalnızca "veriş" söz konusuysa, buna iletişim değil, ileti(m) diyebiliriz. Eğitimin çok çeşitli tanımları yapılabilir. Bu tanımlara "eğitim bir iletişim işidir" tanımı da eklenebilir. Bir eğitim ortamında ne kadar çok iletişim varsa, orada o kadar çok öğrenme gerçekleşir. İletişim deyince, akıllara yalnızca öğretmenden-öğrenciye doğru gerçekleşen ileti(m) gelebilmektedir. Oysa eğitim ortamında etkili bir iletişim için öğrenciden-öğretmene ve öğrenciden-öğrenciye gibi genellikle göz ardı edilen başka öğelere de gereksinim vardır (Kıroğlu, 2007).

Etkili öğretmenler, öğrencilerine özel ve önemli olduklarını hissettirirler. Onlara bir birey olarak saygı duyarlar ve kişisel yaşamlarına ilgi duyarlar. Öğretmenle olumlu ilişkilere sahip olmak onların öğretmenlerine karşı bağlılığını artırır ve sonuçta sosyal ve akademik gelişimleri gerçekleşir (Furer ve Skinner, 2003). Öğretmen öğrenci ilişkisinin ilk ve orta öğretimde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur (Midgley ve diğ., 1989). Araştırmalar, benzer etkilerin lise seviyesinde de görüldüğünü göstermektedir.

Öğretmenin, samimi ve esprili olması öğrencileri için destekleyici, rahatlatıcı, güdüleyici ve eğitsel olarak verimli bir ortam sağlamasına yol açar. Sınıfta böyle bir ortamın sağlanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Küçükahmet ve diğ., 2002). Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerine güvenmek isterler. Dolayısıyla, etkili öğretmenler öğrencileri tarafından dürüst ve güvenilir olarak tanımlanırlar. Öğretmen ve öğrenci arasında güven üzerine kurulmuş bir iletişim sağlanmadan kaliteli bir öğretim yapmak mümkün değildir (Küçükahmet ve diğ., 2002).

Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları duygusal destek, onların akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurarak duygusal destek sağlarlar. Öğretmen ve öğrenci arasında erken yaşlarda oluşmuş olumlu ilişkiler öğrencilerin başarısını yükseltir, istenmeyen davranışlar göstermesini minimuma indirir. Bunun tam tersine, erken yaşlarda oluşmuş olumsuz öğretmen öğrenci ilişkisi akademik başarıyı engeller, ve

öğrencinin gelecekte istenmeyen davranışlar göstermesine zemin hazırlar (Silver ve diğ., 2005). Bu durumda, etkili öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştiren öğretmenler oldukları söylenebilir.

2.3.4. Öğretme İsteği ve Motivasyon

Öğretmenler, çoğunlukla öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının olmamasından şikayet ederler. Bunun gibi tutum ve davranışlar onların öğrencilerini motive etmelerini engeller. Aslında, akademik motivasyon her öğrencide aynı şekilde ortaya çıkmayabilir (Karsenti ve Thibert, 1995). Etkili öğretmenler, öğrencilerinin başarılarının ve başarısızlıklarının sorumluluğunu taşırlar. Öğrenci motivasyonunun konuya olan ilgiyle ilişkili olduğunu ve ilgiyi sağlamanın birçok yolunun olduğunu bilirler. Öğretmenin sahip olduğu öğretme isteğiyle, öğrenci motivasyonunu sağlamak için gerekli ilgiyi geliştirmenin yollarından biridir.

Etkili öğretmen davranışları içerisinde en önemlilerinden birisi öğretmenin öğrenme-öğretme faaliyetlerini arzu ve coşkuyla yapmasıdır. mesleğini seven, saygı duyan ve önemini farkında olan öğretmenler öğrenme-öğretme faaliyetlerinde arzulu ve coşkulu olabilirler. Arzulu ve coşkulu öğretmenler, sınıfta dinamik, canlı, enerjik ve etkilidirler. Ayrıca, etkili öğretmenler, öğrencilerinin yeteneklerine inanırlar ve onlara saygı duyarak başarılı olmaları için onları cesaretlendirirler. Cesaretlendirme ve destekleme, öğretmenin öğrencilerinin başarılı olmaları konusundaki samimiyet, coşku ve beklentileriyle ilgilidir (Küçükahmet ve diğ., 2002).

Etkili öğretmenler, çalışmalarını öğrenci başarısını geliştirmeye yoğunlaştırırlar. Öğretmenlerin, sınıfta öğretme isteği ve enerjisine sahip olması öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırır . dolayısıyla, öğrencisinin öğrenme heyecanını arttırmak isteyen öğretmenlerin, öğretme heyecanına sahip olması gerektiği söylenebilir. Good ve Brophy (1987) öğrencilerin dikkatini ve başarısını öğretmenin öğretme isteğinin arttırdığını belirtmiştir. Bir öğretmenin öğretme isteği alan bilgisini geliştirme çabası, okul dışında da mesleğiyle ilgili çalışmalara katılması, öğrencilerin bireysel ilgilerini bilmesi, enerjik ve dinamik ders işleme yöntemlerini kullanması gibi davranışlardan anlaşılabilir (Long ve Moore, 2008). Bir çok araştırma, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme isteğini etkili öğretmenliğin bir

göstergesi olarak algıladıkları inanışını desteklemektedir (Hudson, 2007; Walls ve diğ., 2007).

Öğrencilerin motivasyonunu arttırarak başarı düzeyleri ve becerilerini geliştirmenin birçok yolu vardır. Dolezal ve diğerleri (2003 ten akt; William, 2010) derse katılımın fazla olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin destekleyici motivasyon uygulamalarının olduğuna dikkati çekmiştir. Bu uygulamalar; dinamik ders anlatımları, ilgi çekici ve kamçılayıcı etkinlikler, sıklıklar verilen geribildirimler, ve her öğrenciye olumlu ilgi gösterme gibi davranışları içermektedir. Dolezal ve diğerleri ayrıca, derse katılımın az olduğu sınıflarda öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunu zedeleyen uygulamalarda bulunduğunu bulmuştur. Motivasyonu zedeleyen bu uygulamalar; çoğunlukla cezayla sonuçlanan yetersiz sınıf yönetimi, örgütlemeye ilgili bozuklukları, basit ve çaba gerektirmeyen etkinlikleri içermektedir. Etkili öğretmenler, öğrenci motivasyonunu arttırmanın yollarını bilirler ve motivasyonu zedeleyici davranışlardan kaçınırlar.

2.3.5 Mesleğe Adanmışlık

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını bir çok yoldan gösterirler. Stronge (2007, 29), etkili öğretmenler hem kendi hem de öğrencilerinin öğrenmeleri için çaba sarf ederler. Öğrencileriyle birlikte, öğretmenler de öğrenirler ve bu yönleriyle yaşam boyu öğrenme kavramına güçlü bir örnek teşkil ederler. İş arkadaşlarıyla işbirliği yapmak ta mesleğe adanmışlığın iyi bir göstergesidir. Etkili öğretmenler, birlikte çalıştığı arkadaşlarına yardım ederek te profesyonel gelişimlerine katkı sağlarlar (Bruce ve Ross, 2008). Çalışma arkadaşıyla işbirliği yaparak öğrenme planlı bir şekilde yapıldığı sürece, öğretmen etkililiğini arttıran bir yöntemdir (Murray ve diğ., 2008).

2.3.6. Yansıtıcı Uygulama

Etkili öğretmenler aynı zamanda etkili öğrenenlerdir. Etkili öğretmenler, sürekli olarak sınıftaki tecrübelerinden yararlanarak uygulamalarını geliştirmeye çalışırlar. Sınıf içindeki davranışlarını tekrar tekrar tecrübe ederek önceki uygulamalarını geliştirir ya da değiştirirler. “Yansıtmanın” amacı sonuçta öğrenci başarısını etkileyecek olan öğretimi geliştirmektir (Jay, 2003). Bu yüzden, etkili öğretmenler

kendi öğrenmelerini geliştirirler çünkü bu durum öğrencilerin öğrenmesini etkileyecektir. Bu noktada öğretmenin yansıtma yapabilmesi gelişimin önemli bir parçasıdır.

Yansıtıcı uygulamalar, sürekli öğrenmeyi sağlayan bir araçtır (Jay, 2003). Bir olaydan çok bir süreçtir. Dewey (1933), “yansıtıcı düşünce “herhangi bir inancın ya da varsayım şeklindeki bilgilerin ayrıntılı olarak incelenmesiyle varılan sonuçtur. Yansıtıcı düşünmeyi kullanan öğretmenler, sınıf içindeki uygulamalarını bilinçli bir şekilde incelerler ve bu uygulamaları değiştirmek ya da iyileştirmek için kendilerine somut geribildirimler verirler.

Yansıtıcı düşünmeye öğretmen açısından bakıldığında, Dewey (1933), öğretmenlerin profesyonelleşmesinin bilimsel (yansıtıcı) bir yaklaşımla gelişebileceğini one surer. Deneyimlerini yansıtma şansı verilen bir öğretmen, öğrencilerin neyi, nicin yaptığını kolaylıkla anlayabilir. Yansıtıcı öğretmen sadece çözümler aramaz ve hareketlerinin etkisinin ve kaynağının farkında olmaksızın, her gün aynı şekilde davranmaz. Bunun yerine öğretmen, uygulamalarından ve öğretim tekniklerinden yeni anlamlar çıkarmaya çalışır (Rodgers, 2002). Dewey (1933), yansıtıcı düşünceyi kullanmayan öğretmenlerin, geçmiş öğretim uygulamalarını bilincsizce tekrar ettiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlere yansıtmayı öğretmek ve mesleki çalışmalarında yansıtmayı öğrenmeleri konusunda onları motive etmek çok önemlidir (Roskos, Risko ve Vukelich, 2001den at; Tok, 2008). Bazı araştırmacılar (Sparks-Langer ve diğerleri, 1990 den akt; Tok,2008), öncelikle yansıtmayı, “kişinin kendi deneyimleri doğrultusunda, eğitim ilke ve tekniklerini uygulama, kendi sınıfının performansını belirleyen durumsal faktörleri, sosyal ve felsefi değerleri çözümleme” becerisi olarak tanımlamışlardır.

Winitzky (1992den akt; Tok, 2008)’e göre “yansıtma, gerekli bilgiyi elde etme becerisidir; bu bilgiyi sınıf yönetimiyle ilgili günlük ilişkileri algılama ve çözümlemede uygulamaktır ve bu bilgiyi daha geniş bir alanı kapsayan sosyal konularla ilişkilendirebilmektir” (Akt. Roskos, Risko ve Vukelich, 2001den akt; Tok, 2008). Eğitim fakültelerinin ortak amacı, etkili öğretmenler yetiştirmektir (Moore, 1988; Richardson, 1990den akt; Tok, 2008).

Oğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeleri gerektiğini savunan Dewey (1933) 'e göre, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının uygulamayla ilgili sorunlarını yansıtmalarına yardım edecek şekilde düzenlenmesi; eğitim problemlerinin ustesinden gelmeleri için, öğretmen adaylarının kendilerini yansıtmalarına yardım edilmesinin

gerektiğini ifade eder.

Bazı sınırlılıklar, yansıtıcı düşüncenin niteliğini ve gelişimini engelleyebilir. İlk olarak, üst düzey yansıtıcı düşünceden yararlanabilmek için, öğretmenlerin kendi inançlarını ve uygulamalarını sorgulayabilecekleri bir bakış açısına ihtiyaçları vardır (Ostorga, 2006; Rodgers, 2002). Örneğin; empati ve açık görüşlülük bilinçli ve eleştirel bir yansıtıcı düşünce için gereklidir, ancak; bunlar her öğretmende olan özellikler değildir. Bu yüzden, bazı öğretmen yansıtıcı düşünce için yeterli kapasiteye sahip değilken, bazıları da yansıtıcı düşünceyi verimli bulmayabilir (Davis, 2006). Bunun dışında, yansıtıcı düşünceyle ilgili bir diğer sınırlılıksa öğretmenlerin yansıtıcı düşünceden yararlanmaları için planlanmış bir zamanlarının ya da imkanlarının olmaması olabilir (Jay, 2003). Ayrıca, öğretim çoğu zaman bilginin öğretmenden öğrenciye geçmesi olarak algılanmaktadır. Bu durumda, öğretmenler öğrenen değil, bizzat bilgi veren konumdadır. Öğretmenlerin aynı zamanda öğrenen bireyler olduğu kabul görmedikçe, yansıtıcı düşünme yöntemi bir işe yaramayacaktır (Valli, 1997 den akt; Minott, 2008).

2.4. Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi

Öğretmenin etkililiği öğrenci başarısıyla yakından ilişkilidir. Öğrenci başarısına etki edebilmek için öğretmenler, sınıflarını hem psikolojik, hem de fiziki anlamda etkili ve verimli düzenlemelidir. Başarılı bir öğretimi engelleyecek potansiyel engelleri önceden fark etmeli ve bu engelleri ortadan kaldırmalıdır. Etkili öğretmenler yararlanacağı öğretim yöntemine göre sınıfı düzenler, kurallar koyar. İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında, ne zaman ve nasıl müdahale edeceğini bilirler (Williams, 2010).

Sınıf yönetimi becerileri, sınıf düzeninin sağlanması, disiplin sorunlarını dersin akıcılığını bozmadan ve öğrenciyi rencide etmeden çözülmesi ile ilgili davranışları kapsar. Sınıf toplumsal bir çevre olarak ele alındığında bütün toplumsal

çevrelerde olduğu gibi insan ilişkilerinin önemi görmezden gelinemez. Öğrenciler kendilerini, yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında, kendisine yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfından çok daha rahat hissederler.. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artar disiplin sorunları azalır eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselir (Açıkgöz, 2000)

2.4.1. Öğrencilerde İstenmeyen Davranışların Yönetimi (Disiplin)

Öğretmenler, çoğunlukla disiplin eksikliğini en temel sorun olarak görürler (Goodlad, 2004; Lewis ve diğ., 2005). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetiminin yeterli düzeyde olmaması, öğrenmeyi etkiler ve öğretmenin stres altında olmasına sebep olur. Ingersoll (2001), istenmeyen davranışların yönetimiyle ilgili problemler nedeniyle ortaya çıkan stresin, öğretmenlerin mesleği bırakmasında önemli bir etken olduğunu öne sürmüştür. Buna ek olarak; okul yöneticileri, sınıf yönetimindeki yetersizlikleri öğretmenin yetersiz oluşunun bir göstergesi olarak kabul etmektedir . Bu yüzden, sınıf yönetiminin etkili olmasını sağlamak, hem öğrenme sürecinin olumsuz etkilenmesini hem de öğretmenlerin iş bırakmasını engeller.

Öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için, istenmeyen davranışların etkili bir şekilde yönetilmesi bir ön koşuldur. Böyle bir ortamı sağlamak zordur; çünkü, çok otoriter ya da tamamen serbest bırakıcı öğretmenlerin sınıfında öğrenciler istenmeyen davranışlar geliştirebilirler (Muijs ve Reynolds, 2001). Marzano ve Marzano (2003), etkili bir sınıf yöneticisini kendi otoritesi ile öğrencilerle işbirliği yapma davranışını dengede tutan kişidir diye tanımlamaktadır.

Etkili öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını arttırmak ve istenmeyen davranışlarını azaltmak için proaktif (önleyici) ve reaktif (tepki gösteren) stratejiler kullanırlar. Proaktif stratejiler, öğrencilere beklentileri açıkça gösterirken, reaktif stratejiler istenmeyen davranışlar gerçekleştirildiğinde cevap niteliği taşır. Öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerden bekledikleri davranışları sınıf kurallarında yer alır; böylece, olumlu öğrenme ortamını korumak ve dikkat dağıtıcı her şeyden korunmaya çalışılır. Bu kuralların etkil olabilmesi içinse, sene başından açık bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Muijs ve Reynolds, 2001).

Tüm çabalara rağmen, kurallara uymayan ve istenmeyen davranışları gösteren öğrenciler olduğundaysa, öğretmenler bir cevap vermek durumundadır. Etkili öğretmenler, öğrencilerden beklenen davranışlarla öğrencilerin gösterdiği davranışlar arasındaki fark çok büyüdüğünde müdahale ederler (Good ve Brophy, 1987; Muijs ve Reynolds, 2001). Öğrenciler, öğretmenlerin sınıfın kontrolünü sağlamasını beklerler. İstenmeyen davranışlara öğretmenin uygun bir şekilde cevap vermesi, öğretmenin kontrolü sağlamasını, ve öğrencilerin kurallara daha fazla uymasını sağlar (Good and Brophy, 1987).

Öğretmenler, istenmeyen davranışlara bir çok yoldan cevap vermektedirler. Levis ve diğerleri (2005), öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri cevapları altı kategoride toplamıştır:

- a. Ceza verme
- b. Ödüllendirme
- c. Karar verme sürecine katma
- d. Üstü kapalı söyleme
- e. Tartışma
- f. Saldırganlık

2.4.2. Örgütlenme

Ciddi ve sistemli öğretmenler amaçlara uygun şekilde sınıfı ve öğretimi organize ederler. Okulda bulunan tüm fiziki mekanları, mobilyaları, kaynakları, materyalleri, ekipmanı, aktiviteleri ve okulda görev alan diğer iş görenleri bir araya getirerek, bunları amaçları gerçekleştirecek şekilde organize eder (Küçükahmet ve diğ., 2002).

Etkili öğretmenler, sınıflarını düzenlemek ve yönetebilmek için çeşitli teknikler kullanırlar. Bu teknikler, sınıf kurallarında, informal süreçlerde, ve fiziki ortamın düzenlenmesinde açıkça görülür. Öğretmenler, öğretimin şekline göre, sınıflarında düzenlemeler yaparlar (Muijs ve Reynolds, 2001). Ancak, sınıf yönetiminin etkili olmasını garanti eden kesin teknikler ya da kurallar yoktur; çünkü sınıf atmosferini etkileyen sayısız değişken vardır. Bu yüzden, öğretmenler bu değişkenlerin farkında olmalı ve olumlu ve üretken bir sınıf ortamı kurmak için proaktif ve reaktif süreçleri birlikte kullanmalıdır (Little ve Akin- Little, 2008 den akt; William, 2010). Sınıfta

yapılan düzenlemelerde öğrencilere seçim şansı sunmak, istenmeyen davranışları azaltmakta ve başarıyı arttırmakta yararlı olacaktır (Rock, 2005 ten akt; William, 2010).

2.5. Öğretimin Planlanması

Öğretimin planlanması, öğrencilerin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için öğrenme etkinlikleri hazırlamayı kapsar. Bunu yapabilmesi için, öğretmenlerin derse içeriğini iyi bilmesi ve konunun öğrencilerin ulaşabileceği şekilde düzenlenmesi önemlidir (Danielson, 1996). Bu, öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanmasını gerektirir.

Öğretmenin ciddi olarak yapacağı plan, öğretim faaliyetlerinin amaçlarına uygun ve sistemli olarak yürütülmesini kolaylaştıracaktır. Ancak, öğretmenin planında katı olmaması önemlidir. Öğrencinin dersi veya konuyu anlayamadığı veya derse karşı ilgilerinin kayb olduğu durumlarda plandan farklı olarak faaliyetlerde değişiklik yapabilmesi gereklidir (Küçükahmet ve diğ., 2002). Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini alır (MEB, 2002).

Titrek (2006), öğretmenin öğrenme-öğretme sürecine hazırlıkları kapsamında iki temel görevinden bahseder;

1. Öğretim sürecini hedefi en etkili olarak gerçekleştirebilecek biçimde planlama. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin etkili hale getirmek ve verimli olarak kullanılmasını sağlamak için, yıllık, ünite ve günlük planlar yapmak zorundadır. Ayrıca, gerektiğinde gezi ve deney planlarını da yapmak zorundadırlar.
2. Eğitim-öğretim ortamını düzenleme. Öğretmen, öncelikle sınıfta olmak üzere dersleri gerçekleştireceği ortamların fiziksel düzenlenmesini eğitim-öğretimin amaçlarına uygun duruma getirmek zorundadır.

Öğretim sürecinde istenen hedeflere ulaşabilmek için bütün etkinliklerin planlanması ve organize edilmesi gerekir. Bu sebeple öğretmen üniteleştirilmiş yıllık planını, günlük ders planını, gezi, gözlem ve deney planlarını hazırlama

konusunda ve bunları uygulama safhasında aşağıdaki yeterliklere sahip olmalıdır:

- Öğretim hedeflerini belirleyebilme,
- Hedefleri ve öğrenci kazanımlarını birbirleriyle tutarlı şekilde belirleyebilme,
- Konulara göre uygun materyal seçimi ve hazırlayabilme,
- Dersler ve konulara göre uygun fiziki ortam seçebilme,
- Uygun öğretim yöntemlerini ve tekniklerini belirleyebilme,
- Ders ve konulara göre uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleyebilme,
- Üniteleştirilmiş yıllık plan yapabilme,
- Çoklu zekâya göre günlük ders planı yapabilme
- Gezi, gözlem, deney planı yapabilme (Çalışkan, 2005).

Öğretimin planlanması değerlendirmeyi de içerir. Ne öğretileceği öğretim hedefleriyle ilgili olduğu kadar, öğrencilerin neye hazır olduğuyla da yakından ilişkilidir. Buradan hareketle, öğretmenin ölçme ve değerlendirme becerilerini de öğretimin planlanması konusunda önemli olduğu söylenebilir (Williams, 2010).

2.5.1. Öğretimin Bir Öncelik Olması

Öğretmenler, zamanı en verimli şekilde kullanabilmek için plan yapmak durumundadır. Her ne kadar, zamanın bir kısmı ders dışındaki etkinlikleri kapsıyor olsa da, önceliğin akademik çalışmalara ayrılması gereklidir. Dersin büyük çoğunluğunu öğretime yoğunlaştırmayı sağlayacak yöntemlerden biri yazılı plan yapmaktır. Yazılı plan yapmak, öğrenme hedeflerinin ders etkinlikleriyle bağdaştırılmasına, zamanın çoğunluğunun bu etkinliklere ayrılmasına, ve öğretime engel olacak durumları ortadan kaldırmaya yardımcı olur. İyi hazırlanmış ve üstünde düşünülerek oluşturulmuş bir ders planı öğretmenlerin sınıfta etkili birer lider ve zamanı daha iyi kullanmalarını sağlar (Panasuk ve diğ., 2002). Ders vaktinin etkili bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin hedefledikleri sonuçlara odaklanmalarına

yardımcı olur. Ders planı, öğretmenin ders vaktini öğretime etkinliklerine yoğunlaştırması için hazırlanmış prova niteliğindedir.

2.5.2. Öğretmen Beklentileri

Öğretmenlerin, öğrencilerinin yetenekleriyle ilgili düşünceleri, hem kendilerinin hem de öğrencilerin performanslarını etkiler. Rosenthal ve Jacobson (1968), “kendini gerçekleştiren kehanet” olarak türkçe literatürde yer almış olan “pygmalion in the classroom (sınıfta pygmalion etkisi)” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin beklentilerinin bir çok kaynaktan geldiğini ve öğrencilerin dikkate değer şekilde etkilendiğini bulmuşlardır.

Auwarter ve Aruguete (2008) ise yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerden bekledikleri performansın, ekonomik durumu düşük olan öğrencilerden beklediklerine göre daha yüksek olduğunu göstermişlerdir. Şu bir gerçektir ki; öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması, öğrencilerin kendine güvenlerini ve davranışlarını, dolayısıyla başarılarını olumsuz yönde etkiler (Cotton, 2001; Dee, 2007, Good ve Brophy, 1987).

Literatürde, öğretmenin öğrenciye yönelik düşük beklentisinin olması “self-fulfilling prophecy (kendini gerçekleştiren kehanet)” olarak tanımlanır; çünkü, öğrencinin başarısız olması, öğretmenin ondan beklentisinin düşük olmasından kaynaklanır (Rosenthal ve Jacobson, 1968).

Öğretmenler, öğrencilerinden beklediklerini günün her vaktinde, iletişimin her anında hissettirirler. Örneğin; her öğrencinin sorusuna farklı şekilde cevap verebilir, onların cevap vermeleri için tanıdıkları süre değişebilir, hatta öğrencinin yeteneklerini algılayışına göre farklı notlar da verebilirler (Good ve Brophy, 1987). Öğretmen beklentileri, yalnızca öğretmen davranışını değil, aynı zamanda öğrenci beklentilerini ve performansını etkilemeye de yeterlidir. Öğretmenin ondan beklentileri yüksek olan bir öğrenci, kendisi için de yüksek beklenti içine girer ve başarıyı elde edebilir. Bu noktada, öğretmenin beklentisiyle ailelerin beklentilerinin birbiriyle uyumlu olduğu durumlarda, beklentinin öğrenci üzerindeki etkisini daha da

yoğun olacağını söylemek de doğru olur(Benner ve Mistry, 2007 den akt; William, 2010).

Etkili öğretmenlerin kendisi ve öğrencileri için yüksek düzeyde başarı beklentileri vardır. Yüksek düzeyde başarı beklentisi bir bakıma öğretmenin öğrencisine ilişkin yapmış olduğu tahminlerdir. Etkili öğretmenler tüm öğrencilerinin gerçekten başarılı olabileceklerine inanır. Öğretmenin her öğrenci için yüksek düzeyde beklentiler içinde olması önemlidir (Küçükahmet ve diğ., 2002).

2.6.Öğretimin Yürütülmesi

Öğrenciler, okula farklı geçmişler, ilgiler ve becerilerle gelirler. Okullar ve okul yönetimlerinin büyük misyonuysa “bütün öğrenciler öğrenebilir” fikrini taşır. Bu noktadan hareketle, misyon ifadesi tüm öğrencilerin öğrenebileceğini kabul eden okulların, sınıflarda görev yapan öğretmenlerin önemini fark etmesi kaçınılmazdır (Carlson, Lee, Schroll, 2004).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanları, öğrenme şekillerini bilmesi önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerinin bilgiyi alma ve işleme şeklini ne kadar iyi bilirse, öğretimi de o kadar anlamlı ve bir şekilde yaparlar. Bu nedenle, etkili öğretimin önemli bir bileşeni öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde uygulamaktır. Bu durum, yalnızca öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarını sağlamaz; aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve istenmeyen davranışların yönetimiyle ilgili problemlerini azaltır (Dolezal ve diğ., 2003). etkili öğretmenlerin, çok çeşitli öğretim yöntemlerini kullanıyor olmaları bu yüzden şaşırtıcı değildir (Stronge ve diğ., 2008).

Öğretim hizmetinin nitelikleri; dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç, öğrenci katılmanlığı, biçimlendirme ve yetiştirmeğe dönük değerlendirilmeden oluşmaktadır. Bu tür değişkenlerle, öğrenci başarısı ve erişisi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur (Bloom 1998). Bu bağlamda öğretmenden sınıf ortamında bu belirtilen değişkenleri zamanında kullanması beklenmektedir. İyi bir öğretmen olmak için, hem iyi bir alan bilgisi, hem de öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmak gerekir. Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenin bildiğini nasıl öğreteceği; hangi ilke, yöntem ve teknikleri, nasıl ve ne zaman kullanması gerektiğini bilmeyi gerektirmektedir. (Titrek, 2006). Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve

öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejilerini uygular (MEB, 2002).

2.6.1. Öğrenme Stilleri

Her öğrencinin çeşitli yetenekleri vardır. Öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için, öğretim stratejileriyle öğrencilerin bireysel özelliklerini uyumlu hale getirirler. Öğrencilerin bireysel özellikleri, onların yeteneklerinin yanında öğrenme stillerini de içerir. Öğrencilerin öğrenmesinin, öğretim etkinlikleri ve öğrenme stillerinin ilişkilendirilmesiyle gelişebileceği inancı Gardner'ın (1983) çoklu zeka kuramıyla yaygınlaşmıştır.

Eğitime yeni bir yaklaşım getiren çoklu zeka kuramı , Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Gardner'a (1983) göre Zekalar insanların konuştuğu dillerdir ve kısmen kişinin içinde yaşadığı kültürden etkilenir. Zekalar herkesin problem çözmeye ve yaratıcılıkta kullanabileceği malzemelerdir. Gardner, zekayı yedi alanda tanımlamıştır.

Dil zekâsı, kelimelerle düşünme ve karmaşık anlamları dili kullanarak ifade etme yetisini içerir. Yazarlar, şairler, gazeteciler, konuşmacılar ve haber yayıncıları yüksek seviyede dil zekasına sahiptirler.

Mantıksal-matematiksel zekâ, karmaşık matematik işlemleri yapmayı, önermeleri incelemeyi, hesap yapmayı, sayısal değerler vermeyi mümkün kılar. Bilim adamları, matematikçiler, muhasebeciler, mühendisler ve bilgisayar programcıları güçlü mantıksal-matematiksel zeka gösterirler.

Uzamsal zeka, denizcilerin, pilotların, heykeltıraşların, ressamların ve mimarların ihtiyacı olan üç boyutlu düşünme yetisini sağlar. İç ve dış betimlemeleri idrak etmeyi, şekilleri yeniden yaratmayı, dönüştürmeyi ve farklılaştırmayı, objeleri uzayda hareket ettirmeyi, grafik bilgileri oluşturmayı ve çözmeyi mümkün kılar.

Bedensel-kinestetik zekâ, fiziksel becerilerin gelişimini sağlar. Atletlerde, dansçılarda, cerrahlarda ve el sanatlarıyla uğraşan insanlarda belirgindir. Batı

toplumlarında fiziksel becerilere zihinsel beceriler kadar değer verilmez , fakat bazı diğer toplumlarda kişinin vücudunu kullanabilme becerisi hayatını sürdürme-bilmesi için çok önemlidir.

Müzikal zekâ, vurgu, melodi, ritim ve tonlamaya karşı hassas olan insanlarda belirgindir. Bestecilerde, müzisyenlerde, enstrüman yapan insanlarda ve iyi dinleyicilerde baskın bir zekâdır.

Sosyal zekâ, başka insanlarla etkili iletişim kurma ve karşısındakini anlama kapasitesidir. Başarılı öğretmenlerde, politikacılarda, oyuncularında belirgindir.

Öze dönük zekâ, kişinin kendini iyi anlaması ve hayatını planlama ve yönlendirme yetisidir. Filozoflarda öze dönük zekâ çok gelişmiştir.

Çoklu zeka kuramının gelişimiyle, eğitimciler, öğretim faaliyetlerini öğrencilerinin güçlü yanlarına uydurmaya başlamışlardır. Çoklu zeka kuramı ve öğrenme stillerine odaklanma üzerine eleştiriler de yok değildir. Ancak, bu eleştirilere rağmen, öğrenci başarısının onların bireysel özellikleriyle ilişkili olduğunu gösteren bir çok araştırma vardır (Waterhouse, 2006).

Lovelace (2005den akt; Kavale ve Lefever, 2007), uzun yıllar süren araştırmalarından sonra, öğrenme stillerine göre yapılmış bir öğretimin öğrenci başarısını arttırdığını bulmuştur. Benzer şekilde, Kaya ve diğ. (2007) tarafından yapılan deneysel çalışmaların sonucunda çok zeka üzerine kurulmuş öğretim alan öğrencilerin dikkate değer düzeyde daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Araştırmalar gösteriyor ki; etkili öğretmenler, öğrencileri motive eden, gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkili, ve öğrencinin önceden sahip olduğu bilgi ve beceriler üzerine kurulmuş bir öğretim yapmalıdırlar. Öğrenciler bin bir çeşit yoldan öğrenirler. Bu yüzden, öğretmenler de çeşitli yollardan öğretimi yapmalıdırlar. Etkili öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stillerini bilirler ve öğretim yöntemlerini buna göre geliştirirler (Lovelace, 2005 den akt; Kavale ve Lefever, 2007; Kaya ve diğ., 2007).

2.6.2. Grup Çalışması Yapma

Öğretmenler, öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapmalıdır. Öğretimi, öğrenci ihtiyaçlarına göre yapabilmek için, öğretimin uygulanmasından önce, öğretmen bir takım kararlar verir. Bu kararlardan biri de etkili grup çalışmalarının nasıl

yapılacağıyla ilgilidir. Tüm gruba yönelik yapılan öğretimde, bir kerede geniş bir gruba ders anlatımı yapılır.

Ornstein ve Lasley (2000), tüm gruba yapılan öğretimde, öğretmenin sınıfın ortalamasına göre ders anlatımı yaptığını, böyle bir durumda da öğrencilerin büyükçe bir kısmının ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, bu yöntemin sürekli kullanıldığında dersi sıkıcı ve ürkütücü hale getiren, ve bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını görmezden gelen bir yöntem olduğu söylenebilir. Taylor ve diğ. (2000), etkili öğretmenlere göre daha az etkili öğretmenlerin, tüm gruba yönelik öğretimi daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Daha küçük gruplarda yapılan öğretim faaliyetleri, öğrencilerin derse daha fazla katılımını sağladığı gibi, öğretmenlerin de daha iyi gözlem yapmalarına imkan tanımaktadır (Ornstein ve Lasley, 2000). Bir araştırmaya göre, öğrencilerin küçük gruplar halinde yapılan etkinliklerde öğrendikleri tüm gruba yönelik öğretimle öğrendiklerine göre daha yüksektir (Lou ve diğ., 1996). Ancak, burada kastedilen, öğrencileri becerilerine göre gruplamak değildir.

Good ve Brophy (1987), öğrencilerin becerilerine göre gruplandığı uygulamaların etkisiz olduğunu bulmuştur. Öğrencileri becerilerine göre gruplamak bazı öğrenciler için yararlı olabilir, ancak bu durum genellenemez. Araştırmalar gösteriyor ki; düşük düzeyde becerilere sahip öğrenciler heterojen gruplarda, ortalama düzeyde becerilere sahip öğrenciler homojen gruplarda, yüksek becerilere sahip öğrencilerse gruptan bağımsız bir şekilde başarı gösterebilirler (Lou ve diğ., 2005).

2.6.3. Öğrenci Katılımı

Akey (2006), öğrenci katılımını okula yönelik ilgi ve devam olarak tanımlamıştır. Öğrenci katılımının fazla olması, hem öğrenciye hem de öğretmene bağlı faktörlerden kaynaklanmaktadır. Akey (2006), öğrencinin, önceki okul deneyimlerinin ve öğretmenin desteğinin olumlu yönde olmasının, onun okula katılımını arttıracaklarını belirtmiştir. Öğrenci katılımının akademik başarıyla ilişkili olması nedeniyle, öğretmenin öğrenci katılımını arttıracak bir öğrenme ortamı hazırlaması oldukça önemlidir (Akey, 2006; Gutherie ve diğ., 2004; Park, 2005).

Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girdikleri etkinlikler, öğrenci katılımını artırır (Akey, 2006). Ayrıca, öğretmen davranışları da öğrenci katılımını etkiler.

Marzano (2007), öğretmen desteğinin öğrencinin ilgisini arttıran, böylece katılımını yükselten bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, öğrenci başarısını arttırmak isteyen öğretmenler, öğrenci katılımını yüksek tutan etkinlikler ve uygulamalar yapmalıdır.

Öğretimi, gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkili tutmak, öğretmenlerin öğrenci gelişimini sağlamak için kullanacakları en güçlü öğretim biçimlerinden biridir (Wenglinsky, 2004). Böyle bir öğretim, öğrencinin önceki bilgi ve öğrenmeleriyle bağlantı kurmasını sağlar. Bu bağlantı, onların karmaşık ya da soyut olabilecek kavramlarla gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin, kendi tecrübelerini ve kendilerini anlatmaları, bu konuda oldukça yararlıdır (Marzano, 2007). Böylece, öğrenciler, kendileriyle ders içeriği arasında ilişkilendirme yaparken, öğretmenler de onları daha yakından tanıyabilir. Dolayısıyla, öğrenci katılımı, karşılıklı yararlanma için imkan sağlar.

2.6.4. Soru Sorma

Soru sorma, öğretimin kendisi kadar eski bir öğretim stratejisidir. Öğretmenler, öğrencinin anlamasını geliştirmek ve sonraki öğrenmelere temel hazırlamak amacıyla soru sorma yöntemine başvururlar. Bazı araştırmalar gösteriyor ki, soru sorma yöntemi, öğrenci başarısını geliştiren en etkili stratejilerden biridir (Shroeder ve diğ., 2007 den akt; William, 2010). Soru, düşünmeye teşvik eder. Düşünmek te öğrenmenin bir parçasıdır.

Öğretmenler, çeşitli sorular sorarak öğrencilerin bilişsel seviyelerini geliştirebilir. Burada, soru sorma teknikleriyle öğretim hedeflerini bağdaştırmak kilit noktadır. Öğretmenin soru şekli, öğrencinin cevap verme şeklini dolayısıyla cevabı zihninde oluşturma şeklini etkiler. Örneğin; evet/hayır cevabının alınacağı sorular, öğrenciyi düşünme ve analiz yapmaya itmez. Ancak, açık uçlu sorularla öğrencinin daha yüksek düzeylerde düşünmesi ve cevap vermesi sağlanabilir.

Bitter ve diğerleri (2009 dan akt; Wenglinsky, 2000), yaptıkları bir araştırmada öğretmenler yüksek düşünme becerileri gerektirecek sorular sorduklarında, öğrencilerin başarısının arttığını bulmuşlardır. Stronge ve diğerlerine (2008) göre, etkili öğretmenlere göre daha az etkili öğretmenler bilişsel seviyesi daha düşük sorular sormaktadır.

Öğrencilerin kendi soruları da onların düşünme becerilerini geliştirmektedir. Etkili öğretmenler, öğrencilerinin düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmek için onları iyi soru sorma konusunda da eğitirler (Cuccio-Schippira ve Steiner, 2000). Ancak, araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi tartışmaları bastırmaya eğilimli olduklarını göstermektedir (Criag, 2005).

Sönmez (2003), öğretmenler, soruları tüm sınıfa sormalarının gerektiğini, soru, öğrencilerin bilgi düzeyindeyse içinden beşe kadar sayılması, sınıf sayısı azsa (10 kişi) her öğrenciden, çoksa en az beş değişik öğrenciden cevap alınmasının gerektiğini söylemiştir. Ayrıca, öğretmenin, yanıtların doğruluğu üzerine tartışma açmasının, doğru yanıtlayanlara pekiştirme vermesinin, yanlış yanıtlayanları aklında tutmasının, sorunun yanıtının öğretmen tarafından verilmemesinin, ip uçlarıyla öğrencilere buldurulmasının önemini vurgulamıştır. Öğrencilere soru yönelttikten sonra, öğretmenlerin bir süre beklemesi de soru sorma tekniğiyle ilişkilidir. Eğer öğretmen soru sorduktan sonra bir süre bekler, öğrencilerin düşünmelerine ve cevaplarını hazırlamalarına cevap verir, sonrasında da işlevsel dönütler verirse, o zaman etkili sonuçlara ulaşılabilir. Soru sorduktan sonra, öğrencilere düşünmeleri için izin vermek, öğrencilerin cevaplarının seviyesini yükselttiği gibi, onları soru sormaya da teşvik eder (Good ve Brophy, 1987; Walsh ve Sattes, 2005).

Öğretmenlerin soru sorma şekilleri, soru sorarkenki tavırları, öğrencilerin sorularına verdikleri cevaplar öğrencilerin öğrenmesini önemli şekilde etkiler. Etkili öğretmenler, soru sorma stratejileriyle öğretim hedeflerini ilişkilendirir, öğrencilerine bilişsel seviyesi yüksek soru sormayı öğretir, soru sorduktan sonra, öğrencilerin düşünmesi ve cevaplaması için yeterli süreyi verir.

2.7. Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi

Öğretmenlerin temel görevlerinden bir tanesi, öğrenci gelişimini gözlemek ve değerlendirmektir. Öğretmenler, öğretimin olası sonuçlarını tahmin ederler, ve öğrencilerini bilgi, beceri ve davranış düzeyindeki gelişimlerini bu tahminlerine göre değerlendirirler (Gareis, Grant, 2008). Öğrenci gelişimini gözleme yeterli ölçümleri yapma ve bu ölçümleri değerlendirmeyi içerir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme öğrenci başarısını etkili bir şekilde gözlemlemenin iki önemli bileşenidir (Gallavan, 2009).

Yapılan öğretimi değerlendirme, sınıf içinde yapılanların hedef davranışları ne derece gerçekleştirmeye yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet eder. Öğretimi değerlendirme sonucuna göre; öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek daha üst düzeyde öğrenme sağlanabilir (Senemoğlu, 1997).

Değerlendirme, öğretimin sonuçlarıyla öğrencilerin bilgi ve performansının karşılaştırılmasıdır. Jacobs (2010) değerlendirmenin öğrencin bilgisini, becerilerini ve bir konudaki yeterliliğini göstermesiyle ilgili olduğunu savunmuştur. Değerlendirme, özünde öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgi toplama yöntemidir (Gareis ve Grant, 2008). Bu yüzden, öğretim yapılmadan önce, öğrencilerin durumunun tespiti öğretmen açısından önemlidir. Değerlendirme, geleneksel test yöntemi gibi formal yöntemlerle yapılabileceği gibi, gözlem ve tartışma gibi informal yöntemlerle de yapılabilir.

Değerlendirme biçimlendirici (formative) ya da düzey belirleyici (summative) olabilir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde yapılır ve öğretmenin öğretimsel kararlar vermesine yardımcı olur. Düzey belirleyici değerlendirme ise öğretimden sonra, öğrencinin öğrenmesi hakkında bir yargıya varmak için yapılır. Değerlendirmenin en genel amacı ise öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir (Gareis ve Grant, 2008). Biçimlendirici ya da düzey belirleyici değerlendirmelerin ardında, öğretmenin sonuçları öğrencilerle paylaşması, eksikleri onlarla tamamlaması, yanlışları beraber düzeltmeleri, ve bunun için her öğrenciye vakit ayrılması gereklidir (Sönmez, 2003).

2.7.1. Değerlendirme Biçimleri

Öğretmen, öğrencilerini, fiziksel, sosyal, zihinsel, duygusal, psiko-motor, kültürel ve ekonomik özellikleriyle tanımalıdır. Çünkü öğrenci bütün bu özellikleriyle bir bütündür. Eğitim sürecinin sonunda istenilen başarıya ulaşılabilmesinin temel şartlarının başında, bireyin farklı yönlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesidir (Kıncal, 2001).

Etkili öğretmenler, öğrenciyi değerlendirmek için çeşitli yollardan bilgi toplarlar, sonra da öğrencinin öğrenme düzeyine ilişkin yargılara varırlar. Bunun da ötesinde, etkili öğretmenler değerlendirmeyi yalnızca öğretim sürecinin sonun da değil, öğretim sürecinde de sürekli olarak yaparlar. Değerlendirme, yalnızca öğretim sürecinin sonunda yapılırsa, gerekli düzeltmeleri yapmak ve öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamak için yeterli zaman olmayabilir. Diğer tarafta, sürekli değerlendirme yapılırsa hem öğrenci hem de öğretmen öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olur (Tomlinson, 2008 den akt; William, 2010).

Etkili öğretmenler, öğretimi yapmadan önce, değerlendirmeyi de planlarlar. Wiggins ve McTighe (1998), öğretmenin öncelikle istenilen sonuçları tespit etmesi, son ra öğrencilerin ne kadar öğrendiğini gösterecek noktaları belirlemesi, son olarak ta öğretimsel deneyimleri planlamasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenci gelişimini değerlendirmenin birçok çeşidi vardır. Öğretmenler, sıklıkla geleneksel bir yöntem olan testlere yönelirler. Tomlinson (2008 den akt; William, 2010), öğretmenlerin, öğrenciler ve onların öğrenmesinin değerlendirildiği yöntem arasında bir uyum sağlamaları gerektiğini söylemiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak şekilde öğrenme düzeylerini ifade edecekleri yöntemler bulmalıdırlar. Buna bağlı olarak, geleneksel kağıt kalem testlerinin, öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeleri için yetersiz kaldığı söylenebilir. Hattie (2003)'e göre, geleneksel kağıt kalem testleri, öğrencinin öğrenmesini geliştirecek dönütleri vermek için uygun bir değerlendirme yöntemi değildir. Guskey (2007), öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için en iyi yöntemin portfolyo yöntemi olduğunu düşündüklerini bulmuştur.

2.7.2. Ödev

Ödev, öğretimde kullanılan eski bir değerlendirme aracıdır. Ancak, bazı araştırmacılar, ödevi öğrencilerin okul dışında, onlar için yararlı olabilecek diğer sosyal etkinliklerden alıkoyduğu iddiasıyla eleştirmektedir (Vatterott, 2009). Öğretmenlerin birçoğuyusa, öğrencilerin öğrenmesini okul dışında da desteklediği düşüncesiyle ödev vermeye devam etmektedir (Marzano ve diğ., 2005).

Ödev için harcanan vaktin, okuldaki akademik başarıyı etkilediği iddiası ise bazı araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Cooper (1989), orta okul ve lise seviyesinde, öğrencinin ödevde ayırdığı vaktin okul başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ancak, ilköğretim seviyesinde, ödev ve okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cooper'ın bu araştırmasından yola çıkarak Marzano ve diğerleri (2005), dördüncü sınıftan itibaren, yaş ilerledikçe ödevin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Marzano (2007), az sürede hazırlanan, ancak iyi hazırlanmış olmasının, çok vakit alıp yeterli seviyede olmasından daha iyi olduğunu, ödev verirken öğretmenlerin bu konuya dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Vatterott (2009), ödevlerin niteliğinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, ödevleri nasıl kullandıkları önemli bir konudur. Öğretmenler, ödevleri, sınıftaki öğrenilenlerle bağdaştırmalı ve ödevin amacını öğrencilere açıkça anlatmalıdır. Etkili öğretmenler, ödevleri öğrenme etkinliklerinin önemli ve tamamlayıcı bir parçası yaparlar. Ödevlerin tamamlanması için hem öğrencileri hem de aileleri harekete geçirirler. Örneğin; bir ödevin amacı bir beceri alıştırması yapmaksa, öğrenciler o beceriyi bağımsız ve başarılı bir şekilde yapabiliyor olmalı (Marzano, 2007). Ayrıca, öğretmenin ailelere bu konuda destek vermesi gereklidir. Öğrencinin ödevine ailenin yardımcı olabilmesi için, ödevin sınırlarını ve amacını iyi bilmeleri gerekir. Öğretmenin, ödevlere dönüt vermesi de önemlidir. Çünkü, dönüt verilmiş ödevler, öğrenciye ödevin önemli olduğunu hissettirir. Ödevler, etkili öğretmenlerin kullandıkları bir stratejidir. Ancak, istenilen sonuçları elde etmek için, dikkat edilmesi gereken noktalar gereken önem verilmelidir. Ödevler, sınıf içi çalışmalarla ve öğrencilerin becerileriyle uyumlu olmalıdır.

2.7.3. Dönüt Verme

Dönüt verme, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Hattie (2003), öğrenci başarısını etkileyen 100 den fazla değişkeni içeren bir araştırma yapmış ve öğretmen tarafından verilen dönütün en önemli değişken olduğunu bulmuştur. Dönüt, öğrencilerin öğrendikleri ve performansları arasında eksik kalmış noktaların tespiti için fırsat yaratır. Etkili öğretmenler, öğrenme hedefleriyle bağlantılı dönütler verirler ve öğrencilerin eksiklerini kapatmada onlara destek olurlar (Hattie ve Timperley, 2007).

Öğrencilerin olumlu pekiştirme ya da anında düzeltme avantajından yararlanmaları için dönüt, öğrenmeye mümkün olduğu kadar yakın zamanda verilmelidir. Öğrenme zamanıyla dönütün arası ne kadar uzarsa, bu durum öğrenci için o kadar zor ve verimsiz olur (Good ve Brophy, 1987).

Gareis ve Grant (2008), etkili bir dönütün zamanın dışındaki dört niteliğinden bahseder. Bunlardan birincisi; dönüt doğru olmalıdır. Öğrenme hedeflerine ulaşılmadıkça başarı duygusu vermemelidir. İkinci olarak; önceden planlanmış öğrenme hedefleriyle ilişkili olmalıdır. Ayrıca, dönüt, başarı kriteriyle ilişkili olmalıdır. Sınav kağıdına iyi bir not vermek başarıyı çok iyi hissettirmeyebilir. Son olarak, dönüt; yapıcı olmalıdır. Dolayısıyla, öğrenciyi öğrendiklerini geliştirmeye ve motive etmeye yeterli olmalıdır.

Dönütün etkili olabilmesi için, bir görevi ya da performansı geliştirmeye yönelik olmalıdır (Hattie ve Timperley, 2007). Verilen dönütlerin çok genel olması, var olan performans ile istenilen performans arasındaki farkı aza indirmede düşük bir etkiye sahiptir.

Gareis ve Grant (2008), öğrenciyeye iletilen yargıların öğretici olması isteniyorsa, beklentilerin ne kadarının karşılandığının ve ne kadarının karşılanmadığının söylenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, dönütün etkili olabilmesi için öğretmenler; mümkün olduğu kadar sık kullanılmalı, performansın hemen ardından gerçekleştirmeli, genel değil özel geribildirimde bulunmalı ve dönüt verirken öğrencinin niyetini değil yaptığı işin niteliğini esas almalıdırlar. Pekiştireçteki amaç, genellikle, ödülün değişik türlerine başvurarak, istenen bir davranışın meydana gelme sıklığını güçlendirme ve arttırmadır. Pekiştireç öğrencinin yaptığı işi iyi yaptığını bilmesini sağlar ve motivasyonunu artırır (Tatar, 2004).

Dönütün amacı, öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir (Gareis ve Grant, 2008). Öğrencilerin ödevlerine yazılı yorumlar yapmak öğrenci başarısını desteklemenin bir yoludur. Öğrencinin öğrenme seviyesini gösteren notlar vermek de bir dönüt biçimidir. Ancak, not vermek zaman zaman öğrencinin öğrenme seviyesini değil, başarısızlıklarına dikkati çekmektedir (Winger, 2009). Bu durumda, notlar, istenilen nitelikte dönütler olmaktan çıkmaktadır. Öğretmenler dönüt verirken bu konuda dikkatli olur ve dönütlerin amacına ulaşır şekilde verirse, öğrenci başarısını desteklemekte yol alabilir.

2.8. Literatür Özeti

Etkili öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, pedagojik bilgi ve becerilere sahip oldukları gibi bireysel ilgi ve becerilere de sahiptir ve bu becerileri sınıf ortamında kullanırlar. Diğer tarafta etkili olmayan öğretmenler, öğrenci başarısı ve gelişimini olumsuz etkileyebilirler. Etkili öğretmenlerin öğrencileri öğretmenlerinden büyük kazanımlar sağlarlar. Ancak, etkililik göreceli bir kavramdır, dolayısıyla eğitim öğretim çalışmaları sırasında etkili öğretmen niteliklerini seçmek zordur. Bu noktada, öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini etkileyecek davranışlarının kendi kontrollerinde olduğu söylenebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları önemlidir. Benzer şekilde, okul müdürlerinin de en temel görevinin okullarda eğitim alan öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak olduğu için, okul müdürlerinin bu konuya ilişkin algıları incelemeye değerdir.

Öğrencilerin öğrenmesi, okulun en temel ürünüdür. Öğrencilerin okulda buldukları süreçte öğrenmelerinde en büyük etkide öğretmenlerin rolü vardır. Etkili öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu, performansını ve başarısını etkileyerek davranış ve tutumlar gösterirler (Stronge ve diğ., 2008). Bu etki, öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışları, sınıf yönetimi stratejileri, öğretimi planlama biçimleri, öğretim faaliyetlerini yürütme biçimleri, ve öğrenci gelişimini gözlemleme yöntemlerinde görülür.

Ancak, literatürün , öğrenci başarısını etkileyen öğretmen nitelikleriyle ilgili evrensel kararlara ulaştığı söylenemez. Bazı araştırmacılar, öğretmenin tecrübe ve eğitim geçmişinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yoğunlaşmıştır (Munoz ve Chang, 2008). Bazılarıysa, öğretmenin kişiliği, motivasyonu ve sınıf yönetimi becerilerinin önemini vurgulamıştır (Good ve Brophy, 1987; Stronge ve diğ, 2008). Şu bir gerçektir ki; öğretim uygulamalarında öğretmenler, çoğunlukla kendi algılarına dayanarak kararlar vermektedirler.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma evreni ve örneklem ile ölçme aracına ait bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra, verilerin çözümlenmesi ve analizinde izlenen yol ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Kavramsal çerçeveye ilişkin bulgular kaynak taraması, etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarla ilgili veriler alan taraması ve anket yoluyla elde edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Zeytinburnu ve Bakırköy'deki resmi ilköğretim, lise ve anaokullarında görev yapan 4468 öğretmen ve 78 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, çalışma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşmak yerine, zaman, enerji ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinde örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla çalışma evreninden alınacak örneklem sayısı Yamane tarafından oluşturulmuş olan formülden uyarlanarak aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Alptekin vd., 2001):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

Formüldeki sembollerin anlamları şöyledir:

N = Evrendeki birey sayısı

n = Örnekleme alınacak birey sayısı

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı

q = İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı

t = Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d = Evrenin standart hata değeri

Araştırmanın yürütüleceği örneklemden öğretmen sayısı şöyle hesaplanmıştır:

$$n (\text{öğretmen}) = \frac{4468 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)}{(0.05)^2 \cdot (4468-1) + (1.96)^2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)} = 353$$

$$n (\text{müdür}) = \frac{78 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)}{(0.05)^2 \cdot (78-1) + (1.96)^2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)} = 64$$

Örneklemden öğretmen sayısı 353, müdür sayısı 64 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme alınacak öğretmenleri ve müdürleri belirlemek amacıyla İstanbul Bakırköy ve Zeytinburnu İlçesi'ndeki tüm resmi okullara 6 şar tane (5 tane öğretmenler, 1 tane müdür için) anket dağıtılmış ve her okulda tesadüfen seçilen öğretmenler tarafından anketler doldurulmuştur. Anketler, okul müdürlerinin tamamına uygulanmıştır. Toplanan anketler değerlendirilmiş, gerekli elemeler yapılmış, geriye kalan 349 öğretmen anketi ve 52 okul müdürü anketi bu araştırmanın analizinde kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama ve Ölçme Aracı

Araştırmanın verileri, örnekleme giren okul yöneticileri ve öğretmenlere anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Örnekleme giren katılımcıların etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları William (2010) tarafından geliştirilen “öğretmen nitelikleri anketi” ile belirlenmiştir. Anket, Robert William tarafından, Stronge (2007)’un belirlediği etkili öğretmen nitelikleri listesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Etkili öğretmen nitelikleri anketi, bir sıralama ölçeğidir. Guskey (2007), sıralama ölçeklerinin diğer ölçek türlerine göre daha geçerli ve güvenilir ölçekler olduğunu belirtmiştir (William, 2010). Ayrıca, sıralama ölçeklerinin, ilgili nitelikleri ve göstergeleri birbirine karşı değerlendirerek cevaplar içindeki varyasyonu arttırması nedeniyle önemli bir ölçek türü olduğunu söylemiştir.

Anket, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların buldukları konum, cinsiyetleri, kıdemleri ve görev yaptıkları okul türüyle ilgili bilgilerin yazılacağı demografik bilgi bölümüdür. İkinci bölüm, Stronge (2007) tarafından geliştirilen beş etkili öğretmen niteliği ve bunların alt göstergelerini içermektedir. Bu bölümde yer alan etkili öğretmen nitelikleri; öğretimin planlanması, sınıf yönetimi ve örgütlenmesi, öğretimin yürütülmesi, öğrencilerin gözlemlenmesi ve bir birey olarak öğretmenin özellikleridir. İkinci bölümde, beş etkili öğretmen niteliği ve her niteliğin altındaki göstergeler yer almaktadır. Bu bölümde, katılımcılardan, beş etkili öğretmen niteliğinin altındaki göstergeleri öğrenci başarısı üzerindeki etkisi dikkate alınarak sıralamaları beklenmektedir. “Öğretimin planlanması” niteliğinin 6 alt göstergesi bulunmaktadır. Katılımcıların bu altı alt göstergeyi 1 den 6 ya kadar (öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olana 1, en az etkiye sahip olana 6 verecek şekilde) sıralamaları istenmiştir. “Sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliğinin 4 alt göstergesi bulunmaktadır. Katılımcıların bu dört alt göstergeyi 1 den 4 e kadar (öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olana 1, en az etkiye sahip olana 4 verecek şekilde) sıralamaları istenmiştir. “Öğretimin yürütülmesi” niteliğinin 6 alt göstergesi bulunmaktadır. Katılımcıların bu altı alt göstergeyi 1 den 6 ya kadar (öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olana 1, en az etkiye sahip olana 6 verecek şekilde) sıralamaları istenmiştir. “Öğrenci gelişimini gözlemlenmesi” niteliğinin 5 alt göstergesi bulunmaktadır. Araştırma örnekleminde yer

alan katılımcıların, bu beş alt göstergesi 1 den 5 e kadar (öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olana 1, en az etkiye sahip olana 5 verecek şekilde) sıralamaları istenmiştir. “Bir birey olarak öğretmen (öğretmenin kişisel özellikleri)” niteliğinin 8 alt göstergesi bulunmaktadır. Katılımcıların bu sekiz alt göstergesi 1 den 8 e kadar (öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olana 1, en az etkiye sahip olana 8 verecek şekilde) sıralamaları istenmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise, adı geçen beş etkili öğretmen niteliğinin (öğretimin planlanması, sınıf yönetimi ve örgütlenmesi, öğretimin yürütülmesi, öğrencilerin gözlemlenmesi ve bir birey olarak öğretmenin özellikleri) kendi içinde sıralanacağı bir madde bulunmaktadır. Katılımcılar anketin bu bölümündeki beş maddeyi 1 den 5 e kadar (öğrenci başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olana 1, en az etkiye sahip olana 5 verecek şekilde) sıralamaları istenmiştir.

Guskey (2007), sıralama ölçeklerinin diğer ölçek türlerine göre daha geçerli ve güvenilir ölçekler olduğunu belirtmiştir (William, 2010). Ayrıca, sıralama ölçeklerinin, ilgili nitelikleri ve göstergeleri birbirine karşı değerlendirerek cevaplar içindeki varyasyonu arttırması nedeniyle önemli bir ölçek türü olduğunu söylemiştir.

William, bu ölçeği geliştirirken iki farklı gruba ön deneme yapmıştır. Birinci gruptaki katılımcılardan, etkili öğretmen nitelikleri ve göstergelerini yedi aşamalı likert tipi bir ölçekle değerlendirmelerini istemiştir. Diğer gruptaki katılımcılardan ise ilgili nitelik ve göstergeleri sıralama ölçeği içinde değerlendirmelerini istemiştir. Birinci gruptan alınan verilere göre, katılımcıların etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları birbirine çok benzer çıkmıştır. Ortalama puanlar, 6.03 ten 6.19 a kadar dağılım göstermiştir. Bu durum, likert tipi bir ölçek kullanıldığında, alınmak istenen sonuçlardaki çeşitliliğin oldukça düşük olacağını göstermiştir. Diğer tarafta, sıralama ölçeğinin uygulandığı grupta, nitelikler birbirine kıyaslanarak sıralandığı için, cevapların çeşitliliği daha yüksek olmuştur. Yaptığı ön uygulamanın verdiği bilgilerin ışığında William, etkili öğretmen nitelikleri ölçeğini sıralama ölçeği biçiminde hazırlamıştır.

Etkili öğretmen nitelikleri ölçeği, Robert William'dan gerekli izinler alındıktan sonra, İngilizceden Türkçeye iki farklı kişi tarafından çevrilmiştir. Çeviriler birbiriyle kıyaslanarak gerekli kontroller yapılmıştır. Sonrasında, yeniden İngilizceye çevrilmiş, ve orjinal anketle karşılaştırılmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilmiş şekli son halini almadan önce, 20 kişilik bir öğretmen grubuna

uygulanmış, ve uygulamadaki aksaklıklar tespit edilmiş ve düzeltilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma ölçeği, son haline ulaştıktan sonra, örneklem grubuna dağıtılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından toplandıktan sonra, formlar, teker teker gözden geçirilmiş, hatalı ve yanlış doldurulmuş olan formlar ayrılmıştır. Toplanan veriler, anketler tek tek incelendikten sonra, bilgisayara kaydedilmiştir. Örneklem normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Örneklem normal dağılım gösterdiğinden parametrik analizlerden yararlanılmıştır. SPSS bilgisayar programından yararlanılarak toplanan veriler çözümlenmiştir. Elde edilen bilgiler, betimsel istatistikler, T- Testi, ANOVA ve LSD analizleri ile incelenmiştir.

Öncelikle, anketin birinci bölümünde yer alan demografik bilgiler, SPSS programına girilmiş ve örneklem grubunda yer alan 349 öğretmen ve 52 okul müdürüne ilişkin demografik bilgiler analiz edilmiştir.

İkinci olarak, “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre öğrenci başarısını etkileyen etkili öğretmen nitelikleri öncelik sıralaması nasıldır?” alt amacının cevabını bulmak amacıyla öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, Stronge (2007) tarafından belirlenen beş etkili öğretmen niteliğini (“bir birey olarak öğretmen”, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi”, “öğretimin planlanması” , “öğretimin yürütülmesi” ve “öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi”) öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre nasıl sıraladığı incelenmiştir. Araştırma anketinin üçüncü bölümünde bu beş madde örneklem grubuna verilmiş ve 1 den 5 e kadar öğrenci başarısı üzerindeki önemine göre sıralamaları istenmiştir. Anketin bu bölümünde, okul müdürleri ve öğretmenler, öğrenci başarısını en çok etkilediğine inandıkları niteliğe 1, en az etkileyen niteliğe 5 verecek şekilde puanlandırma yapmışlardır. Okul müdürü ve öğretmenlerin her niteliğe verdikleri sıra numaralarının ortalaması alınmış ve her nitelik için birer ortalama sıra numarası ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Ayrıca, birinci alt amaca cevap bulmak amacıyla, “bir birey olarak öğretmen”, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi”, “öğretimin planlanması”, “öğretimin yürütülmesi” ve “öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi” niteliklerinin her birinin alt göstergeleri de aynı şekilde öğretmenler ve okul müdürleri tarafından öğrenci başarısı üzerindeki önem sırasına göre sıralanmış, katılımcıların her alt göstergeye verdikleri sıra numaralarının

ortalaması alınmış ve her alt gösterge için birer ortalama sıra numarası ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Yapılan betimsel analizler sonucunda elde edilen sonuçlar, öğretmenler ve müdürler ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Daha sonra, bu araştırmanın ikinci alt amacı olan “Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla, öğretmen ve müdürlerin, bu çalışmada ele alınan beş etkili öğretmen niteliğine (“bir birey olarak öğretmen”, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi”, “öğretimin planlanması”, “öğretimin yürütülmesi” ve “öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi”) öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini dikkate alarak verdikleri sıra numaralarından elde edilen ortalama sıra numaraları ANOVA analizi ile karşılaştırılmıştır.

Son olarak, bu araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amaçlarının cevabını bulabilmek amacıyla da ANOVA, T-testi ve LSD analizlerine başvurulmuştur. Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin, katılımcıların algıları arasında cinsiyet, kıdem ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulabilmek için, beş etkili öğretmen niteliğine (“bir birey olarak öğretmen”, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi”, “öğretimin planlanması”, “öğretimin yürütülmesi” ve “öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi”), öğretmenlerin ve müdürlerin verdikleri sıra numaralarının ortalamaları, onların cinsiyet, kıdem ve okul türü gibi demografik özellikleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular, alt amaçlara uygun şekilde literatür yorumları yapılarak verilmiştir.

4.1. Demografik Bilgilerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Etkili öğretmen nitelikleri ölçeği dört demografik bilgiyi içermektedir. Demografik bilgiler çerçevesinde katılımcıların okullarda yaptıkları görevleri ve çalıştıkları okul türü , cinsiyetleri ve kıdemleri incelenmiştir.

4.1.1. Katılımcıların Görevleri ve Çalıştıkları Okul Türü

Bu araştırmaya 52 okul müdürü ve 349 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların okullardaki görevleri ve çalıştıkları okul türü Tablo 1 de görüldüğü gibidir. Tabloya göre, anaokullarından 10, ilköğretim okullarından 228, liselerden ise 163 eğitimci araştırmaya katılmıştır. Anaokullarından katılanlar arasında 1 okul müdürü ve 8 öğretmen, ilköğretimden katılanlar arasında 28 okul müdürü ve 200 öğretmen, liseden katılanlar arasında 23 okul müdürü ve 140 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma katılan eğitimcilerin %2,5 i anaokullarında, %56,9 u ilköğretim okullarında ve %40,6 sı liselerde görev yapmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların okullardaki görevleri ve çalıştıkları okul türü

	TOPLAM		OKUL MÜDÜRLERİ		ÖĞRETMENLER	
	N	%	N	%	N	%
Anaokulu	10	%2,5	1	%1,9	9	%2,6
İlköğretim	228	%56,9	28	%53,8	200	%57,3
Lise	163	%40,6	23	%44,2	140	%39,8

4.1.2. Cinsiyet

Araştırmaya katılan 401 eğitimciden 214 ü kadın, 187 si erkektir. Araştırmaya, 52 okul müdürü katılmıştır. Okul müdürlerinin 7 si kadın, 45 i erkektir. Araştırmaya katılan 349 öğretmen ise 207 si kadın, 142 si erkektir. Araştırmaya katılan okul müdür ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri Tablo 2 de görüldüğü gibidir.

Tablo 2: Okul müdürü ve öğretmenlerin cinsiyetleri

	TOPLAM		OKUL MÜDÜRLERİ		ÖĞRETMENLER	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	214	%53,4	7	%13,5	207	%59,3
Erkek	187	%46,6	45	%86,5	142	%40,7

4.1.3. Kıdem

Ölçeğin demografik bilgiler bölümünde, katılımcıların meslekte geçirdikleri yılları belirtmeleri için bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20 den fazla yıl seçenekleri bulunmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdür ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri Tablo 2 de görüldüğü gibidir.

Tablo 3: Okul müdürü ve öğretmenlerin kıdemleri

	TOPLAM		OKUL MÜDÜRLERİ		ÖĞRETMENLER	
	N	%	N	%	N	%
1-5 yıl	93	23,2	-	-	93	26,6
6-10 yıl	76	19	5	9,6	71	20,3
11-15 yıl	72	18	6	11,5	66	18,9
16-20 yıl	45	11,2	10	19,2	35	10
20+ yıl	115	28,7	31	59,6	84	24,1

Katılımcıların çoğunluğu “20 den fazla yıl arası” seçeneğini işaretlemiştir. Araştırmaya katılan 401 kişiden, 1-5 yıl arası kıdemi olduğunu ifaden katılımcı sayısı 95, 6-10 yıl arası seçeneğini işaretleyen 76 kişi, 11-15 yıl arası seçeneğini seçen kişi sayısı 72, 16-20 yıl arasında görev yapmış kişi sayısı 45 ve 20 den fazla yıl meslekte görev yapmış kişi sayısı 115 tir. 52 okul müdüründen hiçbirinin 1-5 yıl kıdeme sahip olmadığı tespit edilirken, 5 inin 6-10 yıl, 6 sının 11-15 yıl, 10 unun 16-20 yıl, 31 ininse 20 den fazla yıl kıdeminin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 349 öğretmenden 93 ünün 1-5 yıl arası, 71 inin 6-10 yıl arası, 66 sının 11-15 yıl arası, 35 inin 16-20 yıl arası, 84 ününse 20 den fazla yıl kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Alt Amaçlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada belirlenen alt amaçlara yönelik olarak elde edilen bulgular, yorumlarıyla birlikte aşağıda ayrıntılı şekilde verilmiştir.

4.2.1. Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkili Öğretmen Nitelikleri Öncelik Sıralamasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Okul müdürü ve öğretmenlerin beş etkili öğretmen niteliğine verdikleri sıra numaralarının ortalaması alınmış ve her nitelik için birer ortalama sıra numarası ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Tablo 4 te, her nitelik için bulunan ortalama değerler gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, hem öğretmenlerin ($\bar{x}=3,35$) hem de müdürlerin ($\bar{x}=3,59$) etkili öğretmen niteliklerinden öğrenci başarısını en az etkileyen niteliğin “öğretimin yürütülmesi” olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler ($\bar{x}=2,54$) ve müdürlerin ($\bar{x}=2,46$) , öğrenci başarısını en çok etkileyen niteliğin de “öğretimin planlanması” olduğu konusunda benzer algıya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4. Etkili Öğretmen Nitelikleri Sıralaması

	Ortalama	Standart sapma	Ortalama sıralaması	Ortalama	Standart sapma	Ortalama sıralaması
Bir birey olarak öğretmen	2,96	1,70	3	3,14	1,70	3
Sınıf yönetimi	2,69	1,43	2	2,66	1,27	2
Öğretimin planlanması	2,46	1,19	1	2,54	1,20	1
Öğretimin yürütülmesi	3,59	0,99	5	3,35	1,17	5
Öğrenci gelişimini gözleme	3,28	1,40	4	3,30	1,45	4

Tablo 4 te de görüldüğü gibi, öğretmenler ve okul müdürleri yalnızca birinci ve beşinci sıraya koydukları etkili öğretmen nitelikleri değil, diğer niteliklerin de öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin önemleri konusunda aynı görüştedirler. Öğretmenler öğrenci başarısı üzerindeki etkisini dikkate alarak etkili öğretmen niteliklerini sıraladıklarında; ikinci sıraya “sınıf yönetimi” ($\bar{x}=2,66$), üçüncü sıraya “bir birey olarak öğretmen” ($\bar{x}=3,14$) , dördüncü sıraya ise “öğrenci gelişimini gözleme” ($\bar{x}=3,30$) niteliklerini koymuşlardır. Okul müdürleri de aynı şekilde ikinci sıraya “sınıf yönetimi” ($\bar{x}=2,69$), üçüncü sıraya “bir birey olarak öğretmen” ($\bar{x}=2,96$), dördüncü sıraya ise “öğrenci gelişimini gözleme” ($\bar{x}=3,28$) niteliklerini koymuşlardır.

Stronge (2007) tarafından belirlenen beş etkili öğretmen niteliğine dayanarak hazırlanan “Etkili öğretmen nitelikleri ölçeği”, Williams (2010)’ın Amerika’da yürüttüğü araştırmada da kullanılmıştır. Williams (2010) tarafından yapılan etkili öğretmen nitelikleri araştırmasında da, bu araştırmada elde edilen sonuçlara yakın sonuçlar elde edilirken, çok farklı yönlerde sonuçlara da ulaşılmıştır.. Williams (2010), etkili öğretmen niteliklerine ilişkin araştırmasında, Tablo 4 te adı geçen öğretmen niteliklerini bu çalışmada da olduğu gibi , çalışma evreninden aldığı

örneklem grubunun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine göre sıralamasını istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem okul müdürleri hem de öğretmenlerin “öğretimin planlanması” niteliğini en önemli öğretmen niteliği olarak belirttiği bulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliğini ikinci sıraya, “öğretimin yürütülmesi” niteliğini ise üçüncü sıraya koyduğu; okul müdürlerinin ise “öğretimin yürütülmesi” niteliğini ikinci sıraya, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliğini ise üçüncü sıraya koyduğu görülmektedir. Yine Williams (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, hem öğretmenler hem de okul müdürleri “bir birey olarak öğretmen” niteliğini dördüncü sıraya, “öğrenci gelişimini gözlemleme” niteliğini ise son sıraya koydukları görülmektedir. Hem bu çalışmada hem de Williams (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, her iki çalışmadaki öğretmen ve okul müdürlerinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli nitelik olarak “öğretimin planlanması” niteliğini gördüğü açıkça görülmektedir. İki araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, “öğretimin yürütülmesi” niteliği dışındaki niteliklerin benzer önem sırasında görüldüğü, ancak; “öğretimin yürütülmesi” niteliğinin bu çalışmadaki katılımcılar tarafından öğrenci başarısını en az etkileyen nitelik olarak görülürken, Williams (2010) tarafından yürütülen araştırmadaki katılımcılar tarafından daha üst sıralarda (müdürler için ikinci, öğretmenler için üçüncü sırada) önem taşıdığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, her iki araştırma da, öğretici başarısına etki eden etkili öğretmen niteliklerine ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin algılarının birbirine benzer nitelikte olduğunu görülmektedir.

Amidon ve Hunter (1966) öğretmenin sınıf etkinlikleri bakımından rollerini şu şekilde sıralamaktadır.

1. Öğrencileri güdülemek
2. Sınıf etkinliklerini planlamak
3. Öğrencilere bilgi vermek
4. Öğrencilerde istenmeyen davranışları yönetmek
5. Öğretmenlere danışmanlık yapmak (Demirel, 1993).

Havighurst ve Neu-Garten (1967) ise öğretmen rollerini şöyle sıralamıştır:

1. Öğrenmeyi sağlamak
2. Aile üyeliği
3. Değerlendirme yapmak
4. Güven verme
5. Mesleki ustalık
6. Topluluk lideri olmak

Bu konuda yapılan araştırmalara göre, öğretmen rollerinden en önemli olanının “öğrenmeyi sağlamak” olduğu açıktır (Demirel, 1993; Havighurst ve Neu-Garten, 1967). Öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamadaki temel görevleri ve bu görevleri yerine getirirken yapmaları gereken işlemler “öğretim planlarının hazırlanması” ve “öğretimi sağlama”dır (Erden, 1987). Bu bağlamda alanyazını incelendiğinde, öğretimin planlanmasının öğrenci başarısı üzerinde oldukça önemli bir öğretmen niteliği açıktır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bilgiler de, hem okul müdürleri hem de öğretmenlerin öğretimin planlanmasının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin farkında oldukları göstermektedir. Diğer tarafta, öğretimin yürütülmesi niteliği araştırmaya katılan öğretmen ve okul müdürleri tarafından hak ettiği değeri görmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ve okul müdürleri, öğretimin yürütülmesi niteliğini öğrenci başarısı üzerinde en az etkiye sahip nitelik olarak görmüşlerdir. Oysa ki, öğretmenin en önemli rolü olan “öğrenmeyi sağlama” rolüne ulaşabilmek için yapılması gereken iki çalışmadan biri öğretimi sağlamadır (Erden, 1987).

Öğretmenin en önemli rollerinden birisi de değerlendirme yapmasıdır (Havighurst ve Neu-Garten, 1967). Öğretmenin, her dersin sonunda “biçimlendirme ve yetiştirme”ye dönük değerlendirme yapması gereklidir. Sonuçlarını öğrencilere bildirmeli, yanlışları düzeltmelidir (Sönmez, 2003). Öğrenci gelişimini gözlemleme, öğretmenin bir sonraki planını hazırlayabilmesi için oldukça önemli bir süreçtir. Ancak, bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve okul müdürlerinin, öğretimin planlanmasını en önemli nitelik olarak görürken, öğrenci gelişimini gözlemlemeyi dördüncü sırada önemli gördükleri bulunmuştur. Bu noktadan hareketle, öğrenci

başarısının gözlemlenmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin alanyazınının iddia ettiğinin aksine, öğretmenler ve okul müdürleri tarafından yeterince önemsenmediği görülmektedir.

Bir Birey Olarak Öğretmen

Öğretmenin kişisel özelliklerini temsil eden “bir birey olarak öğretmen” niteliği, hem okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından üçüncü sırada önemli öğretmen niteliği olarak sıralanmıştır. Bu genel niteliği tanımlayan sekiz gösterge bulunmaktadır. Tablo 5, bu göstergelerin anketteki karşılıklarını göstermektedir.

Tablo 5: Nitelik göstergeleri: Bir birey olarak öğretmen

Gösterge	Göstergenin tanımı
İlgi	Öğrencilerin fiziki ve duygusal değerlerine ilgi gösterir
Adalet	Bütün öğrencilere adil davranır
Saygı	Bütün öğrencilere saygılı davranır
İletişim	Öğrencilerle etkili bir iletişime geçer ve bu iletişimi geliştirir
Alan bilgisi	Konu alanıyla ilgili heyecanını gösterir
Öğretim	Öğretme ve öğrenme heyecanını gösterir
Mesleğe Bağlılık	Mesleğine sürekli bir bağlılık gösterir
Yansıtıcı Düşünce	Öğretim faaliyetlerini öğrencilerin öğrenmesini takip ederek düzenler

Katılımcılar, Tablo 5 te gösterilen sekiz göstergeyi öğrenci başarısını etkilemedeki önemine göre kendi içinden 1 den 8 e kadar sıraladılar. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 6 da gösterildiği gibidir.

Tablo 6: “Bir Birey Olarak öğretmen” Niteliğiyle İlgili Sıralamalar ve Betimsel İstatistikler

Müdürler				Gösterge	Öğretmenler			
Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma		Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma
2	3	3,67	2,32	İlgi	4	4	4,14	2,21
1	2	3,05	2,09	Adalet	1	2	2,96	1,94
3	3,5	3,73	1,70	Saygı	3	3	3,68	1,98
4	4	3,86	1,94	İletişim	2	3	3,35	1,92
7	6	5,51	1,84	Alan bilgisi	6	6	5,35	1,99
6	6	5,38	1,80	Öğretim	5	5	4,99	1,95
8	6	5,53	2,43	Mesleğe Bağlılık	8	7	5,99	2,09
5	6	5,19	2,51	Yansıtıcı Düşünce	7	6	5,46	2,23

Tablo 6 da da görüldüğü gibi, hem okul müdürler ($\bar{x}=3,05$), hem de öğretmenler ($\bar{x}=2,96$), öğretmenin sahip olacağı bireysel özelliklerden öğrenci başarısını en fazla etkileyen özelliğin “adalet” olduğunu düşünmektedir. Diğer tarafta müdürlerin ve öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde en az etkiyi yaratacak olan öğretmen niteliği konusunda da benzer algıda oldukları görülmüştür. Hem öğretmenler($\bar{x}=5,99$), hem de müdürler($\bar{x}=5,53$), “mesleğe bağlılık” özelliğinin öğrenci başarısını etkileyecek en az önemli madde olduğunu düşünmektedirler.

Walker (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarına yaşamlarını etkileyen öğretmenlerinin niteliklerinin yazılması istenmiş ve katılımcıların yazdığı niteliklerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin bireysel özellikleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılar, öğretmenlerin sahip olabileceği bireysel özelliklerinden en önemlisinin “adalet” olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda hem öğretmenler hem de müdürler aynı fikirdedirler. Stronge (2007) ta etkili öğretmenlerin adalet ve saygı duygusu barındırma gibi kişisel özelliklerine vurgu yapmıştır. Cassidy ve Bates (2005) tarafından yapılan araştırmada da, öğrenciler

etkili öğretmenlerin farklılıklara saygı duyan ve adil davranan öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi

Sınıf yönetimi, hem müdürler hem de öğretmenler tarafında oldukça önemsenen bir konudur. Analiz sonuçları, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini hem müdürlerin hem de öğretmenlerin ikinci sırada önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Tablo 7, sınıf yönetimi niteliğinin belirleyici göstergelerini göstermektedir.

Tablo 7: Nitelik göstergeleri: Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi

Gösterge	Göstergenin tanımı
Gerekli düzenlemeleri yapma	Sınıf kuralları ve rutinlerini belirler
Hazırlık yapma	Ders materyallerini vaktinden önce hazırlar ve kullanıma hazır hale getirir
Güvenli bir çevre hazırlama	Öğrenciler için fiziksel ve duygusal açıdan güvenli bir çevre hazırlar
Disiplin	Olumlu davranış beklentilerini destekler ve istenmeyen davranışlara anında müdahale eder

Tablo 7 de belirtilen göstergelerin tanımları araştırma anketiyle katılımcılara verilmiş ve öğrenci başarısını en fazla etkileyenden en az etkileyene doğru sıralamaları istenmiştir. Sonuçlar tablo 8 de görüldüğü gibidir.

Tablo 8: “Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi” Niteliğiyle İlgili Sıralamalar ve Betimsel İstatistikler

Müdürler				Gösterge	Öğretmenler			
Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma		Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma
1	2	2,23	1,26	Gerekli düzenlemeleri yapma	3	3	2,62	1,2
3	3	2,59	1,03	Hazırlık yapma	2	2	2,45	1,01
4	3	2,63	1,13	Güvenli bir çevre hazırlama	1	2	2,18	1,07
2	2	2,53	1,01	Disiplin	4	3	2,74	1,11

Tablo 8 de gösterilen sonuçlar, müdürlerin öğrenci başarısını etkileyecek en önemli sınıf yönetimi göstergesinin “gerekli düzenlemeleri yapma” ($\bar{x}=2,23$) olduğunu düşündüklerini otaya koymaktadır. Ayrıca, okul müdürler ikinci sıraya “disiplin” ($\bar{x}=2,53$), üçüncü sıraya “hazırlık yapma” ($\bar{x}=2,59$), dördüncü sıraya ise “güvenli bir çevre hazırlama”yı ($\bar{x}=2,63$) koymuşlardır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin en az önemseydiği sınıf yönetimi göstergesi “güvenli bir çevre hazırlama”dır. Diğer tarafta öğretmenler, sınıf yönetimi göstergelerinden öğrenci başarısını en fazla etkileyen göstergenin “güvenli bir çevre hazırlama” ($\bar{x}=2,18$) olduğunu, sonrasında da sırasıyla “hazırlık yapma” ($\bar{x}=2,45$), gerekli düzenlemeleri yapma” ($\bar{x}=2,62$), “disiplin” in ($\bar{x}=2,74$) geldiğini belirtmişlerdir.

Analiz sonuçlarından da görüldüğü gibi, “güvenli bir çevre hazırlama” göstergesi hem öğretmenler hem de müdürler tarafından öğrenci başarısı üzerinde en az önemli öğretmen niteliği olarak belirtilmiştir. Halbuki, Açıkgöz (2000), karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir öğrenme ortamının disiplin sorunlarını azaltacağını, eğitimsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracağını söylemiştir. Titrek (2006), eğitim öğretim ortamını fiziki anlamda düzenlemenin öğretme öğrenme sürecinde öğretmenin

yapacağı en önemli iki işten biri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Williams (2010), tarafından yapılan etkili öğretmen nitelikleri araştırmasında, hem öğretmenler hem de okul müdürleri en önemli sınıf yönetimi göstergesinin “güvenli bir çevre hazırlama” olduğunu belirtmişlerdir. Aynı ölçeğin kullanıldığı, ancak farklı ülkelerde yapılan iki araştırmanın bu konudaki sonucunun böylesine farklı olması kültür ve eğitim anlayışlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Disiplinin sağlanması için bir ön koşul niteliğindeki “güvenli bir çevre hazırlama” göstergesinin, bu araştırmadaki katılımcı öğretmenler ve okul müdürleri tarafından en az önemli sınıf yönetimi göstergesi olarak değerlendirilmesi dikkat çekicidir.

Öğretimin Planlanması

Öğrenci başarısını etkileyen niteliklerden “öğretimin planlanması” maddesi, hem okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından birinci sırada önemli kabul edilmiştir. Öğretimin planlanması, altı göstergeyle tanımlanmaktadır. Bu altı alt gösterge tablo 9 da görüldüğü gibidir.

Tablo 9: Nitelik göstergeleri: Öğretimin Planlanması

Gösterge	Göstergenin tanımı
Zamanın düzenlenmesi	Dersin bölünmesini minimuma indirir ve ders vaktini öğretim ve öğrenme etkinliklerine odaklar
Yüksek beklentide olma	Öğrencilerinden yüksek başarı bekler ve bunu onlara hissettirir
Öğretimin uygunluğu	Öğretimin uygun bir şekilde sürdürülmesini sağlar
Öğrenme stilleri	Öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurur ve öğretimi buna göre planlar
Öğretimin gerçek yaşamla ilişkili olması	Öğretimin öğrencilerin gerçek yaşamıyla bağlantısını sağlar
Öğretimin hedeflerle bağlantılı olması	Öğretimin hedeflenen amaçlarla bağlantısını sağlar

Tablo 9 da belirtilen göstergelerin tanımları katılımcılara verilmiş ve öğrenci başarısını en fazla etkileyenden en az etkileyene doğru sıralamaları istenmiştir. Sonuçlar tablo 10 da görüldüğü gibidir

Tablo 10: “Öğretimin Planlanması” Niteliğiyle İlgili Sıralamalar ve Betimsel İstatistikler

Müdürler				Gösterge	Öğretmenler			
Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma		Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma
5	4	3,84	1,66	Zamanın düzenlenmesi	4	4	3,71	1,64
6	5	4,82	1,38	Yüksek beklentide olma	5	6	4,87	1,57
4	4	3,55	1,56	Öğretimin uygunluğu	6	4	3,83	1,37
1	2	2,55	1,37	Öğrenme stilleri	1	2	2,33	1,44
3	2	3,11	3,11	Öğretimin gerçek yaşamla ilişkili olması	2	2	2,88	1,47
2	3	3,09	3,09	Öğretimin hedeflerle bağlantılı olması	3	3	3,32	1,54

Tablo 10 daki sonuçlar incelendiğinde, hem öğretmenler ($\bar{x}=2,33$) hem de okul müdürlerine ($\bar{x}=2,55$) göre, öğrenci başarısını etkileyen en önemli göstergenin “öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretim yapma” olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, önem sırasına göre ikinci olarak “öğretimin hedeflerle bağlantılı olması” ($\bar{x}=3,09$), üçüncü olarak “öğretimin gerçek yaşamla ilişkili olması” ($\bar{x}=3,11$), dördüncü olarak “öğretimin uygunluğu” ($\bar{x}=3,55$), beşinci olarak “zamanın düzenlenmesi” ($\bar{x}=3,84$) ve son olarak “yüksek beklentide olma” ($\bar{x}=4,82$) maddelerini koymuştur. Öğrenci başarısı üzerinde en az etkiye sahip olan göstergenin “yüksek beklentide olma” maddesi olduğunu düşünen yalnızca okul müdürleri değildir. İlgili maddeyi öğretmenler ($\bar{x}=4,87$) de son sıraya yerleştirmiş ve bu konuda müdürlere hem fikir oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler öğrenci başarısındaki önemine göre ikinci sıraya “öğretimin gerçek yaşamla ilişkili olması” ($\bar{x}=2,88$), üçüncü sıraya “öğretimin hedeflerle bağlantılı

olması” ($\bar{x}=3,32$), dördüncü sıraya “zamanın düzenlenmesi” ($\bar{x}=3,71$) ve beşinci sıraya ise “öğretimin uygunluğu” ($\bar{x}=3,83$) göstergelerini koymuştur.

Bu konuda dikkat çekici sonuçlardan birisi, öğrencilerden yüksek beklentide olma göstergesinin hem öğretmenler hem de okul müdürleri tarafından öğrenci başarısını etkileyen en az önemli öğretmen niteliği olarak görülmesidir. Williams (2010) tarafından yapılan araştırmada, bu araştırmadakinin aksine, öğretimin planlanması konusunda en önemli gösterge olarak hem öğretmenler hem de müdürler tarafından “yüksek beklentide olma” göstergesi seçilmiştir. Alanyazını incelendiğinde de, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968; Cotton, 2001; Good ve Brophy, 1987).

Rosenthal ve Jacobsan (1968) ‘ın sınıfta Pygmalion etkisi olarak adlandırdığı, literatürde kendini gerçekleştiren kehanet olarak tanımlanan bu durum, öğretmenin öğrenciye yönelik düşük beklentisinin olmasıyla ilgilidir. Bu durum, öğrencinin başarısız olması, öğretmenin ondan beklentisinin düşük olmasından kaynaklanır sonucunu getirir. Bu noktadan hareketle, etkili öğretmenler kendisi ve öğrencileri için yüksek düzeyde başarı beklentilerine sahiptir. Bu bir bakıma, öğretmenin öğrencisine yönelik tahminleridir (Küçükahmet ve diğ., 2002). Görüldüğü gibi, öğrenciden yüksek beklentide olma, aslında öğretimin planlanmasında çok önemli bir konudur. Ve bu araştırma gösteriyor ki, bu gösterge, bu araştırmanın temsil ettiği öğretmenler ve okul müdürleri tarafından gerektiği kadar dikkate alınmamaktadır.

Öğretimin yürütülmesi

Öğrenci başarısını etkileyen niteliklerden “öğretimin yürütülmesi” maddesi, hem okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından beşinci sırada önemli kabul edilmiştir. Öğretimin yürütülmesi, altı göstergeyle tanımlanmaktadır. Bu altı alt gösterge tablo 11 de görüldüğü gibidir.

Tablo 11: Nitelik göstergeleri: Öğretimin Yürütülmesi

Gösterge	Göstergenin tanımı
Öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik	Öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli öğretim teknikleri ve stratejileri kullanır
Öğrenci katılımı	Öğrencileri öğrenme sürecine etkin bir şekilde katmak için ders planı yapar
Soru sorma	Çeşitli soru sorma teknikleri kullanır
Rehberlik yapma	Anlaşılır örnekler verir ve uygulamalarda rehberlik sağlar
Grup çalışması yapma	Grup çalışmalarında etkili stratejiler kullanır
Yüksek beceri gerektiren çalışmalar	Bilginin ezberlenmesi yerine daha üstün becerilerin kullanılacağı bir öğretime odaklanır

Katılımcılar, Tablo 11 de gösterilen altı göstergenin tanımını öğrenci başarısını etkilemedeki önemine göre kendi içinde 1 den 6 ya kadar sıraladılar. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 12 da gösterildiği gibidir.

Tablo 12: “Öğretimin Yürütülmesi” Niteliğiyle İlgili Sıralamalar ve Betimsel İstatistikler

Müdürler				Gösterge	Öğretmenler			
Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma		Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma
4	2	3,92	8,92	Öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik	1	2	2,53	1,61
1	2	2,50	1,43	Öğrenci katılımı	2	2	2,85	1,73
5	5	4,38	1,31	Soru sorma	5	4	3,97	1,36
3	3,5	3,30	1,29	Rehberlik yapma	3	3	3,27	1,31
6	5	4,84	1,34	Grup çalışması yapma	6	5	4,64	1,30
2	3	3,15	1,79	Yüksek beceri gerektiren çalışmalar	4	4	3,70	1,91

Tablo 12, etkili öğretmen niteliklerinden öğretimin yürütülmesiyle ilgili olan göstergelerin öğretmenler ve müdürler tarafından nasıl sıralandığını göstermektedir. Tablodan da anlaşıldığı gibi, bu göstergeyle ilgili öğretmen ve müdür görüşleri benzer özellikler göstermektedir. Okul müdürleri, “Öğrenci katılımı” ($\bar{x}=2,50$) göstergesini öğrenci başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip gösterge olarak kabul etmiştir. Ayrıca, okul müdürleri, öğretimin yürütülmesi niteliğinin göstergelerini, öğrenci başarısını etkilemedeki önem sırasına göre; ikinci sıraya “yüksek beceri gerektiren çalışmalar yapma” ($\bar{x}=3,15$), üçüncü sıraya “rehberlik yapma” ($\bar{x}=3,30$), dördüncü sıraya “öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik” ($\bar{x}=3,92$), beşinci sıraya “soru sorma” ($\bar{x}=4,38$), son sıraya ise “grup çalışması yapma” ($\bar{x}=4,84$) maddelerini koyarak sıralamışlardır. Öğretmenlerse, öğretimin yürütülmesi niteliğinin altı göstergesinden “öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik” ($\bar{x}=2,53$) maddesini öğrenci başarısını etkileyen en önemli gösterge olarak belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin, öğrenci başarısı üzerinde birinci sırada önem taşıdığına inandıkları “öğrenci katılımı” göstergesini öğretmenler ($\bar{x}=2,85$) ikinci sırada önemli bir madde olarak görmüşlerdir. Öğretmenler, “rehberlik yapma” ($\bar{x}=3,27$) göstergesini üçüncü sıraya, “soru sorma” ($\bar{x}=3,97$) göstergesini beşinci sıraya ve “grup çalışması yapma” ($\bar{x}=4,64$) göstergesini altıncı sıraya koyarak ilgili maddelerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda müdürlerle aynı fikirde olduklarını göstermişlerdir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin Williams (2010) tarafından yapılan araştırmada uygulanması sonucu elde edilen veriler, bu çalışmanın “öğretimin yürütülmesi” niteliğiyle ilgili sonuçlarıyla yakından ilişkilidir. Williams’ın (2010) elde ettiği sonuçlara göre, okul müdürleri bu araştırmada olduğu gibi, öğretimin yürütülme sürecinde öğrenci başarısı üzerinde en etkili maddenin “öğrenci katılımı”, en az etkili maddenin ise “grup çalışması yapma” olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer maddeler konusunda da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca, Williams’ın (2010) çalışmasına katılan öğretmenlerin öğretimin yürütülmesi konusundaki cevaplarıyla bu çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları da neredeyse birebir benzerlik göstermektedir.

Williams (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, öğretimin yürütülmesinde öğrenci başarısını en fazla etkileyen maddenin “öğrenci katılımı”, ikinci önemli maddenin ise “öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler ise en önemli maddenin “öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik”, ikinci önemli maddenin “öğrenci katılımı” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretimin yürütülmesiyle ilgili diğer maddelerin önem sırası her iki çalışmaya da katılan öğretmenler tarafından aynı şekilde ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, hem öğretmenler hem de okul müdürleri öğrenci katılımının öğrenci başarısı üzerinde oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Akey (2006), öğrenci katılımını okula yönelik ilgi ve devam olarak tanımlamıştır. Öğrenci katılımını arttırmak, hem öğrenciye hem de öğretmene bağlıdır (Akey, 2006). Öğretmen desteği, öğrenci katılımını arttırmakta oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğrenci başarısını arttırmak isteyen öğretmenlerin öğrenci katılımını artırmanın yollarını bulmaları gereklidir (Marzano, 2007).

Araştırma grubunda yer alan okul müdürleri ve öğretmenler, “soru sorma” ve “grup çalışması yapma” maddelerinin, öğrenci başarısı üzerinde en az etkiye sahip bireysel nitelikler olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazını incelendiğinde, grup çalışması yapmanın öğrenci başarısı üzerinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Ornstein ve Lasley (2000), tüm gruba yapılan öğretimde, sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmadığını, sınıftaki tüm öğrencilere ulaşarak öğrenci başarısını arttırmak isteyen bir öğretmenin küçük gruplar halinde çalışmalara da yer vermesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Başka bir araştırma da, öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrendiklerinin, büyük grup içinde öğrendiklerine göre daha fazla olduğunu göstermiştir (Lou ve diğ., 1996). Ayrıca, bazı araştırmalar, öğrenci başarısını geliştiren en etkili stratejilerden birinin öğretmenin soru sorma yöntemi olduğunu göstermektedir (Shroeder ve diğ., 2007 den akt; William, 2010).

Stronge ve diğerleri (2008) ise, etkili öğretmenlere göre daha az etkili öğretmenler, bilişsel seviyesi daha düşük sorular sormaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmenin soru sorma yöntemi ve grup çalışması yapmanın öğrenci başarısını

doğrudan arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenler ve okul müdürleri ise, grup çalışması yapma ve etkili soru sorma yöntemlerinden yararlanmanın öğrenci başarısını diğer niteliklere göre daha az etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkat çekicidir.

Öğrenci Gelişimini Gözleme

Öğrenci başarısını etkileyen niteliklerden “öğrenci gelişimin gözleme” maddesi, hem okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından dördüncü sırada önemli kabul edilmiştir. Öğrenci gelişimini gözleme, beş göstergeyle tanımlanmaktadır. Bu beş alt gösterge tablo 13 de görüldüğü gibidir.

Tablo 13: Nitelik göstergeleri: Öğrenci gelişimini gözleme

Gösterge	Göstergenin tanımı
Ödev	Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için ödev verir
Dönüt verme	Anlaşılır, kesin ve zamanında geribildirim verir
Yeniden öğretme	Öğrenciler istenilen başarıya ulaşamadığında yeniden öğretir
Öğrencilerle ilgili bilgiden yararlanma	Öğrenciler hakkında edindikleri bilgileri öğretimsel kararlar vermek için kullanır
Değerlendirme yapma	Öğrenci gelişimini değerlendirmek için uygun araç ve stratejileri seçer

Katılımcılar, tablo 13 te gösterilen beş göstergeyi öğrenci başarısını etkilemedeki önemine göre kendi içinden 1 den 5 e kadar sıraladılar. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 14 da gösterildiği gibidir.

Tablo 14: “Öğrenci Gelişimini Gözlemleme” Niteliğiyle İlgili Sıralamalar ve Betimsel İstatistikler

Müdürler				Gösterge	Öğretmenler			
Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma		Ortalama Sıralaması	Medyan	Ortalama	Standart Sapma
5	5	4,07	1,34	Ödev	5	4	3,83	1,35
3	3	2,67	1,27	Dönüt verme	1	2	2,44	1,22
2	3	2,63	1,31	Yeniden öğretme	3	3	2,86	1,25
4	3	3,13	1,22	Öğrencilerle ilgili bilgiden yararlanma	4	3	3,10	1,38
1	2	2,53	1,44	Değerlendirme yapma	2	3	2,76	1,48

Tablo 14 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğrenci gelişimini gözlemlemeyle ilgili göstergelerden öğrenci başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu düşündüğü maddenin “değerlendirme yapma” ($\bar{x}=2,53$) en az etkiye sahip olduğunu düşündüğü maddeninse “ödev” ($\bar{x}=4,07$) olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, ikinci sıraya “yeniden öğretme” ($\bar{x}=2,63$), üçüncü sıraya “dönüt verme” ($\bar{x}=2,67$), dördüncü sıraya ise “öğrencilerle ilgili bilgiden yararlanma” ($\bar{x}=3,13$) maddelerini koymuşlardır. Diğer tarafta, öğretmenler en önemli etkiyi yaratanın “dönüt verme” ($\bar{x}=2,44$), en az etkiyi yaratanınsa “ödev” ($\bar{x}=3,83$) olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler, ikinci sıraya “değerlendirme yapma” ($\bar{x}=2,76$), üçüncü sıraya “yeniden öğretme” ($\bar{x}=2,86$), dördüncü sıraya ise “öğrencilerle ilgili bilgiden yararlanma” ($\bar{x}=3,10$) maddelerini koymuşlardır.

Williams (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, hem öğretmenler hem okul müdürleri, öğrenci gelişimini gözlemleme konusunda, öğrenci başarısına en az etki eden göstergenin “ödev” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, her iki çalışmadaki okul müdürlerin ve öğretmenlerin benzer algıda oldukları açıktır.

Alanyazını incelendiğinde, “ödev” konusunun araştırmacılar ve öğretmenler arasında tartışmalı bir konu olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar, ödevin, öğrencileri okul dışında onlara yararlı olabilecek etkinliklerden alıkoymasından dolayı eleştirmektedir (Vatterott, 2009). Bazı araştırmacılar, belirli bir yaştan sonra ödevin öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunduğunu, ancak erken yaşlarda dikkate alınacak değerde bir öneme sahip olmadığını belirtmektedir (Cooper, 1989; Marzano ve diğ., 2005). Eğitimcilerin büyük çoğunluğu ise, öğrenciye verilen ödevlerin, onların öğrenmesini okul dışında da desteklediğine inanarak ödev vermeye devam etmektedirler (Marzano ve diğ., 2005).

Bu araştırma sonuçlarına göre ise, araştırma örnekleminde yer alan eğitimciler ise öğrenci gelişimini gözleme söz konusu olduğunda, ödev vermeyi öğrenci başarısını en az etkileyen madde olarak görmektedirler.

4.2.2. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılıklarla İlgili Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileyen etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 15 te görüldüğü gibidir.

Tablo 15: Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Df	Ortalamalar Toplamı	F	P
Bir birey olarak öğretmen	Gruplar arası	1,495	1	1,495	0,516	0,473
	Gruplar içi	1156,760	399	2,899		
	Toplam	1158,254	400			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Gruplar arası	0,042	1	0,42	0,025	0,875
	Gruplar içi	675,180	399	1,692		
	Toplam	675,222	400			
Öğretimin planlanması	Gruplar arası	0,290	1	0,290	0,2	0,655
	Gruplar içi	577,571	399	1,448		
	Toplam	577,860	400			
Öğretimin yürütülmesi	Gruplar arası	2,688	1	2,688	2,031	0,155
	Gruplar içi	528,170	399	1,324		
	Toplam	530,858	400			
Öğrenci gelişimini gözleme	Gruplar arası	0,007	1	0,007	0,003	0,954
	Gruplar içi	834,083	399	2,090		
	Toplam	834,090	400			

p<.05

Tablo 15 te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenler ve okul müdürlerinin arasında etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Okul müdürleri ve öğretmenlerin verdiği cevaplar arasındaki fark analiz edildiğinde “Bir birey olarak öğretmen” niteliği için $p=0,473$, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliği için $p=0,875$, “öğretimin planlanması” niteliği için $p=0,655$, “öğretimin yürütülmesi” niteliği için $p=0,155$ ve öğrenci gelişimini gözleme” niteliği için $p=0,954$ değerlerine ulaşılmıştır. Bu durum, bu çalışmanın örneklemindeki okul müdürü ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bakımından etkili öğretmen niteliklerini benzer oranlarda önemli bulduklarını göstermektedir.

Algı, bireylerin davranışlarını önemli derecede etkilemektedir. Snider ve Roehl (2007), öğretmenlerin inançlarının ve fikirlerinin, onların algılarını, oluşan algıların da öğretmenin sınıftaki etkinliklerini yönlendirdiğini söylemiştir. Algı ve uygulama arasındaki bağlantı birçok araştırma tarafından da kanıtlanmıştır (Rosenthal ve Jacobson, 1968; Law ve Kaufhold, 2009). Law ve Kaufhold (2009), öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, öğrenci ve çalışan personelin becerileriyle ilgili algılarının okul başarısıyla yakından ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu noktadan bakıldığında, okul müdürü ve öğretmenlerin benzer algıda olmalarının okulların gelişimi ve öğrenci başarısı açısından olumlu sonuçlar doğuracağı açıktır.

4.2.3. Öğrenci Başarısını Etkileyen Öğretmen Niteliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Cinsiyet, Kıdem ve Çalıştığı Okul türüne Göre Algı Farklılıkları

Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin okul yöneticilerinin algılarının kıdem ve çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ANOVA analizi , cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla T testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18 deki sonuçlara varılmıştır.

Cinsiyet

Okul yöneticilerinin öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre nasıl değiştiği Tablo 16 da gösterilmiştir.

Tablo 16: Müdürler için T-Testi - Cinsiyet

		N	\bar{X}	S	sd	t	P
Bir birey olarak öğretmen	Kadın	7	1,85	1,21	50	1,89	*.014
	Erkek	45	3,13	1,71			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Kadın	7	3,14	1,86	50	0,89	.139
	Erkek	45	2,62	1,36			
Öğretimin planlanması	Kadın	7	2,28	0,95	50	0,41	.158
	Erkek	45	2,48	1,23			
Öğretimin yürütülmesi	Kadın	7	3,57	0,78	50	0,07	.337
	Erkek	45	3,60	1,03			
Öğrenci gelişimini gözleme	Kadın	7	4,14	1,06	50	1,76	.117
	Erkek	45	3,15	1,41			

p<.05

Tablo 16 da, okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, “bir birey olarak öğretmen” niteliğinde erkek okul müdürleri ile kadın okul müdürlerinin algıları arasında p=0,014 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre, öğretmenin kişisel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Okul müdürlerinin diğer etkili öğretmen niteliklerine ilişkin yaptıkları sıralamalar cinsiyet faktörü ele alınarak incelendiğinde, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliği için p=0,139 “öğretimin planlanması” niteliği için p=0,158, “öğretimin yürütülmesi” niteliği için p=0,337 ve öğrenci gelişimini gözleme” niteliği için p=0,117 değerlerine ulaşılmıştır.

Williams (2010) okul müdürleri ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, kadın müdürlerin sınıf yönetimi ve örgütlenmesi niteliğini erkek müdürlere göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili bulduklarını, erkek müdürlerinse öğretmenlerin bireysel

özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini kadın müdürlere göre daha önemli bulduklarını tespit etmiştir.

Kıdem

Okul müdürleri, kıdemlerine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 den fazla yıl olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. 1-5 yıl arası görev yapmış okul müdürünün örneklem grubunda bulunmadığı, araştırmaya katılan okul müdürlerinin %9,6 sının 6-10 yıl arası, %11,5 inin 11-15 yıl arası, %19,2 sinin 16-20 yıl arası, %59,6 sının ise 20 den fazla yıl kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yarısından fazlasının 20 den fazla yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 17: Müdürler için ANOVA- Kıdem

		Kareler Toplamı	Df	Ortalamalar Toplamı	F	P
Bir birey olarak öğretmen	Gruplar arası	19,58	3	6,527	2,441	0,076
	Gruplar içi	128,343	48	2,674		
	Toplam	147,923	51			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Gruplar arası	11,309	3	3,770	1,93	0,137
	Gruplar içi	93,768	48	1,953		
	Toplam	105,077	51			
Öğretimin planlanması	Gruplar arası	4,148	3	1,383	0,965	0,417
	Gruplar içi	68,775	48	1,433		
	Toplam	72,923	51			
Öğretimin yürütülmesi	Gruplar arası	1,899	3	0,633	0,625	0,602
	Gruplar içi	48,620	48	1,013		
	Toplam	50,519	51			
Öğrenci gelişimini gözleme	Gruplar arası	13,956	3	4,652	2,575	0,065
	Gruplar içi	86,717	48	1,807		
	Toplam	100,673	51			

$p < .05$

Okul müdürlerin, etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılığı Tablo 17 de incelendiğinde, okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı kıdemlere sahip okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin sıralamaları arasındaki fark, “öğrenci gelişimini gözleme” niteliği için $p=0,065$,

“öğretimin yürütülmesi” niteliği için $p=0,602$, “öğretimin planlanması” niteliği için $p=0,417$, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliği için $p=0,137$ ve “bir birey olarak öğretmen” niteliği için $p=0,076$ düzeyinde değerler göstermektedir. Bu çalışmanın Williams (2010) tarafından Amerika’da yapılmış örneğindeki sonuçlarla bu çalışmaya katılan okul müdürlerinin verdikleri cevaplar kıdemleri göz önünde bulundurularak kıyaslandığında, iki araştırmadaki sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Her iki araştırmada da, okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre değişmediği görülmektedir.

Okul Türü

Okul müdürleri, anaokulu, ilköğretim ve liselerde görev yapıyor olmalarına göre üç gruba ayrılmış ve etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları bu değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmanın demografik bilgileri analiz edildiğinde, araştırmaya katılan okul müdürlerinin, %2,6 sının anaokulu, %57,3 ünün ilköğretim, %39,8 inin liselerde görev yaptıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türüne göre nasıl değiştiği Tablo 18 de gösterilmiştir.

Tablo 18: Müdürler için ANOVA- Okul türü

		Kareler Toplamı	Df	Ortalamalar Toplamı	F	P
Bir birey olarak öğretmen	Gruplar arası	5,903	2	2,951	1,018	0,369
	Gruplar içi	142,02	49	2,898		
	Toplam	147,923	51			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Gruplar arası	5,785	2	2,892	1,427	0,25
	Gruplar içi	99,292	49	2,026		
	Toplam	105,077	51			
Öğretimin planlanması	Gruplar arası	7,859	2	3,93	2,959	0,061
	Gruplar içi	65,064	49	1,328		
	Toplam	72,923	51			
Öğretimin yürütülmesi	Gruplar arası	0,673	2	0,336	0,331	0,72
	Gruplar içi	49,846	49	1,017		
	Toplam	50,519	51			
Öğrenci gelişimini gözlemleme	Gruplar arası	2,255	2	1,128	0,561	0,574
	Gruplar içi	98,418	49	2,009		
	Toplam	100,673	51			

$p<..05$

Tablo 18 incelendiğinde, okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılık, “öğrenci gelişimini gözlemleme” niteliği için $p=0,574$, “öğretimin yürütülmesi” niteliği için $p=0,72$, “öğretimin planlanması” niteliği için $p=0,061$, “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliği için $p=0,25$, ve “bir birey olarak öğretmen” niteliği için $p=0,369$ olarak bulunmuştur

4.2.4. Öğrenci Başarısını Etkileyen Öğretmen Niteliklerine İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Çalıştığı Okul Türüne Göre Algı Farklılıkları

Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin öğretmenlerin algılarının kıdem ve çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ANOVA analizi, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla T-Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21 deki sonuçlara varılmıştır.

Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri analiz edildiğinde, katılımcı öğretmenlerin %59,3 ünün kadın, %40,7 sinin erkek olduğu bulunmuştur. Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının bazı noktalarda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin “bir birey olarak öğretmen” niteliğine ilişkin algıları incelendiğinde, $p=0,019$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, “bir birey olarak öğretmen” niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini daha fazla fazla gördükleri bulunmuştur. Ayrıca, analiz sonuçları, “öğretimin planlanması” konusunda da erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında $p=0,023$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin “öğretimin planlanması” niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin kadın öğretmenlere göre daha önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin diğer etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları arasındaki farkın, “öğrenci gelişimini gözleme” niteliği için $p=0,865$, “öğretimin yürütülmesi” niteliği için $p=0,64$ ve “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” niteliği için $p=0,444$ değerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu noktadan hareketle, kadın ve erkek öğretmenlerin “bir birey olarak öğretmen” ve “öğretimin planlanması” niteliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, diğer nitelikler konusunda aynı tonda olduğu söylenebilir.

Tablo 19: Öğretmenler için T-Testi- Cinsiyet

		N	\bar{X}	S	sd	t	P
Bir birey olarak öğretmen	Kadın	207	3,15	1,73	347	0,214	*.019
	Erkek	142	3,11	1,65			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Kadın	207	2,61	1,29	347	0,767	.918
	Erkek	142	2,72	1,26			
Öğretimin planlanması	Kadın	207	2,55	1,13	347	0,262	*.023
	Erkek	142	2,52	1,29			
Öğretimin yürütülmesi	Kadın	207	3,37	1,14	347	0,469	.202
	Erkek	142	3,31	1,21			
Öğrenci gelişimini gözleme	Kadın	207	3,28	1,47	347	0,171	.403
	Erkek	142	3,31	1,42			

$p < .05$

Kıdem

Öğretmenler ,kıdemlerine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 den fazla yıl olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan 349 öğretmenden %26,6 sınıfın 1-5 yıl arası, %20,3 ünün 6-10 yıl arası, %18,9 unun 11-15 yıl arası, %10 unun 16-20 yıl arası, %24,1 inin ise 20 den fazla yıl kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algı farklılıkları Tablo 20 de görüldüğü gibidir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerinden “sınıf yönetimi ve örgütlenmesi” maddesine ilişkin algılarının kıdemlerine göre $p= 0,046$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 20: Öğretmenler için ANOVA- Kıdem

		Kareler Toplamı	Df	Ortalama lar Toplamı	F	P
Bir birey olarak öğretmen	Gruplararası	4,304	4	1,076	0,368	0,831
	Gruplar içi	1004,532	344	2,92		
	Toplam	1008,837	348			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Gruplararası	15,823	4	3,956	2,455	0,046
	Gruplar içi	554,28	344	1,611		
	Toplam	570,103	348			
Öğretimin planlanması	Gruplararası	12,23	4	3,058	2,136	0,076
	Gruplar içi	492,417	344	1,431		
	Toplam	504,648	348			
Öğretimin yürütülmesi	Gruplararası	6,432	4	1,608	1,174	0,322
	Gruplar içi	471,218	344	1,37		
	Toplam	477,650	348			
Öğrenci gelişimini gözleme	Gruplararası	13,47	4	3,368	1,609	0,172
	Gruplar içi	719,939	344	2,093		
	Toplam	733,41	348			

$p < .05$

Tablo 21, öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıf yönetimi ve örgütlenmesi konusundaki görüşlerinin hangi yönde farklılık gösterdiğini ortaya koyan gösteren LSD analizine ait tablodur. Tablo 21 incelendiğinde, 20 den fazla yıl görev yapmış olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve örgütlenmesi niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası görev yapmış olan öğretmenlere göre daha az önemli buldukları görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmenler için LSD Post-hoc Analizi-Kıdem

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi				
Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama farkı (I-J)	Standart hata	P
1-5 Yıl	6-10 yıl	0,09768	0,20005	0,626
	11-15 yıl	-0,14858	0,20430	0,468
	16-20 yıl	0,06267	0,25172	0,804
	20 den fazla yıl	-0,46352*	0,19107	0,016
6-10 Yıl	1-5 yıl	-0,09768	0,20005	0,626
	11-15 yıl	-0,24627	0,21704	0,257
	16-20 yıl	-0,03501	0,26217	0,894
	20 den fazla yıl	0,56120*	0,20464	0,006
11-15 Yıl	1-5 yıl	0,14858	0,20430	0,468
	6-10 yıl	0,24627	0,21704	0,257
	16-20 yıl	0,21126	0,26542	0,427
	20 den fazla yıl	-0,31494	0,20879	0,132
16-20 Yıl	1-5 yıl	-0,06267	0,25172	0,804
	6-10 yıl	0,03501	0,26217	0,894
	11-15 yıl	-0,21126	0,26542	0,427
	20 den fazla yıl	-0,52619*	0,25538	0,040
20den fazla yıl	1-5 yıl	0,46352*	0,19107	0,016
	6-10 yıl	0,56120*	0,20464	0,006
	11-15 yıl	0,31494	0,20879	0,132
	16-20 yıl	0,52619*	0,25538	0,040

Williams (2010), okul müdürleri ve öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde etkiye sahip öğretmen niteliklerine ilişkin algıları üzerine yaptığı araştırmasında, örneklem grubundaki en tecrübeli ve en tecrübesiz öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve örgütlenmesi niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini, 11-15 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlere göre daha az önemli bulduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, iki araştırmanın sonuçları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmaktadır.

Williams (2010) tarafından yapılan araştırmaya katılan 20 den fazla yıl tecrübeye sahip öğretmenler ile bu çalışmaya katılan 20 den fazla yıl tecrübeye sahip öğretmenler sınıf yönetimi ve örgütlenmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin benzer algıya sahiptir. Diğer tarafta, bu araştırmanın örnekleminde yer alan daha az tecrübeli öğretmenler, sınıf yönetimi ve örgütlenmesinin öğrenci başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakları belli bir amaç için örgütlenme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir (Yılmaz ve diğ., 2006). Sınıfı girdi-işlem-çıkı süreçleriyle

değerlendirerek bir sistem olarak algılamayı gerektiren sınıf yönetiminin eğitim-öğretim üzerindeki etkisi, alanyazınında genel olarak kabul görmüştür. Etkili bir sınıf yönetiminin olmadığı bir öğrenme ortamında, istenilen davranışların istenilen düzeyde kazandırılması çok kolay değildir (Terzi, 2002). Öğretmenliğin ilk yıllarında sınıf yönetimi, öğretmenlerin zamanlarının büyük çoğunluğunu alır (Terzi, 2002; Kılbaş, 2006). Gelişen literatür, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ilk yıllarında gerçek bir şokla karşı karşıya olduklarının altını çizmektedir (Kılbaş, 2006). Bu araştırma sonuçları da, deneyimsiz öğretmenlerin, 20 de fazla yıl görev yapmış öğretmenlere göre sınıf yönetimini öğrenci başarısı üzerinde daha etkili gördüklerini ortaya koymaktadır. Alanyazınında sıklıkla bahsedilen deneyimsiz öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları gerçeği, onların bu konuyu deneyimli öğretmenlerden daha fazla öğrenmesine sebep oluyor bilgisine ışık tutabilir.

Okul Türü

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları arasındaki farklılık Tablo 22 de görüldüğü gibidir.

Tablo 22: Öğretmenler için ANOVA- Okul Türü

		Kareler Toplamı	Df	Ortalamalar Toplamı	F	P
Bir birey olarak öğretmen	Gruplar arası	6,564	2	3,282	1,333	0,323
	Gruplar içi	1002,273	346	2,897		
	Toplam	1008,837	348			
Sınıf Yönetimi ve örgütlenmesi	Gruplar arası	1,305	2	0,652	0,397	0,673
	Gruplar içi	568,799	346	1,644		
	Toplam	570,103	348			
Öğretimin planlanması	Gruplar arası	9,151	2	4,575	3,195	0,042
	Gruplar içi	495,497	346	1,432		
	Toplam	504,648	348			
Öğretimin yürütülmesi	Gruplar arası	0,863	2	0,431	0,313	0,731
	Gruplar içi	476,788	346	1,378		
	Toplam	477,65	348			
Öğrenci gelişimini gözleme	Gruplar arası	8,183	2	4,091	1,952	0,144
	Gruplar içi	725,227	346	2,096		
	Toplam	733,41	348			

$p < .05$

Öğretmenler, anaokulu, ilköğretim ve liselerde görev yapıyor olmalarına göre üç gruba ayrılmış ve etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları bu değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri analiz edildiğinde, öğretmenlerin %2,6 sının anaokullarında, %57,3 ünün ilköğretim okullarında, %39,8 inin liselerde çalışmakta oldukları bulunmuştur.

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. “Öğretimin planlanması” niteliğinin etkili öğretmen nitelikleri arasındaki önem sırası öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre $p=0,042$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, verilen öğretmen niteliklerini öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine göre en önemliden en az önemliye doğru sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları sıralamaların, çalıştıkları okul türüne göre nasıl değiştiği incelendiğinde, öğretimin planlanması konusunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın yönünü tespit edebilmek amacıyla post-hoc testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 23 te görüldüğü gibidir.

Tablo 23. Öğretmenler için LSD Post-hoc Analizi-Okul Türü

Bağımlı Değişken: Öğretimin Planlanması				
Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalama farkı (I-J)	Standart hata	P
Anaokulu	İlköğretim	-0,45778	0,40777	0,262
	Lise	-0,14206	0,41152	0,730
İlköğretim	Anaokulu	0,45778	0,40777	0,262
	Lise	0,31571*	0,13187	0,017
Lise	Anaokulu	0,14206	0,41152	0,730
	İlköğretim	-0,31571*	0,13187	0,017

Tablo 23 incelendiğinde, anlamlı farklılığın lise ve ilköğretim öğretmenlerinin algıları arasında olduğu görülmektedir. LSD analizi sonucunda elde edilen verilere göre, ilköğretim öğretmenleri, öğretimin planlanmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini lise öğretmenlerine göre daha az önemli bulmuşlardır.

Günlük planlar öğretmen hazırlığının önemli bir boyutudur (Wilkerson ve Scheffler, 1992 den akt; Yıldırım ve Öztürk, 2002). En deneyimli öğretmenlerin bile öğretim

sürecini belirgin hale getirmek ve amaca yönelik bir öğretim süreci oluşturmak için günlük plan hazırlamaları gerekmektedir. Carter ve Lee (1989, aktaran Wilkerson ve Scheffler, 1992) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmen adaylarının kötü hazırlanmış bir planı, bir dersin başarısız olmasının asıl nedeni olarak gördükleri sonucunu ortaya koymuştur. Bailey ve Nunan da (1996) günlük plan hazırlamayı profesyonel bir sorumluluk olarak tanımlamakta ve her öğretmenin az rastlanan durumlar karşısında bile hazırlıklı olması gerektiğini savunmaktadır.

Ülkemizde öğretimin planlanması konusunda yapılmış araştırmaların birinde, Azizoğlu (1989), öğretmenlik deneyimlerinin plan yapma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarından biri 120 ilkokul öğretmenin önemli bir bölümünün plan yapmayı gerekli bulmadıklarıyla ve plan yapma konusunda kendilerini yetersiz bulduklarıyla ilgilidir. Azizoğlu daha iyi ve etkili planların hazırlanması ve uygulanması için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve bu eğitim sırasında zengin kaynaklar sağlanmasını önermekte, planlama konusunda öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini dile getirmişlerdir. Azizoğlu'nun da belirttiği gibi, öğretim planlarına ilişkin sorunların saptanmasında öğretmen görüşlerinin alınması büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin plan yaparken göz önünde bulundukları öncelikler, plan yapmayı neden daha önemsiz gördükleri, plan yaparken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerinin değerlendirilmesi, öğretim planlarını daha etkili ve verimli hale getirme çabalarında önemli bir rol oynayacaktır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bu tez çalışmasında elde edilen bulgulardan yararlanılarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılabilecekler konusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma ile, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileyen etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte, bu araştırma ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının onların bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmak istenmiştir. Yapılan analizlerin ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Hem okul müdürleri hem de öğretmenler, öğrenci başarısını en fazla etkileyen nitelik olarak “öğretimi planlama” yı görmüşlerdir. Öğrenci başarısına en az etkisi olan madde olarak ise “öğretimin yürütülmesi” maddesini seçmişlerdir.
- Araştırma sonuçları, hem öğretmenlerin, hem de müdürlerin öğrenci başarısı üzerinde en önemli etkiyi yaratan bireysel özelliğin “adalet”li davranma olduğunu belirttiği bulunmuştur. En az öneme sahip özelliğin ise “mesleğe bağlılık” olduğu araştırma grubu tarafından ifade edilmiştir.
- Müdürler, sınıf yönetimiyle ilgili öğretmen niteliklerinden eğitim öğretim etkinlikleri için “güvenli bir çevre hazırlama” niteliğini öğrenci başarısı üzerinde en az etkiye sahip nitelik, öğretmenler ise, en önemli nitelik olarak görmüşlerdir.
- Öğretmenler ve okul müdürleri, öğretimin planlanmasıyla ilgili öğretmen niteliklerinden en önemli niteliğin plan yaparken öğrencilerin “öğrenme stilleri”ni göz önünde bulundurma olduğu konusunda benzer görüş bildirmişlerdir

- Öğretimin yürütülmesinde öğrenci katılımını öğretmenler birinci, müdürler ikinci sıraya koymuşlardır.
- Öğrenci gelişimini gözlemlene konusunda, okul müdürleri öğrenci başarısını en fazla etkileyen öğretmen niteliğinin değerlendirme yapmak olduğunu, öğretmenler ise öğrenciye dönüt verme olduğunu düşünmektedirler.
- Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre, bir birey olarak öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur.
- Öğrenci başarısını etkileyen öğretmen niteliklerine ilişkin okul yöneticilerinin kıdem ve çalıştıkları okul türüne göre algı farklılıkları karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, bir birey olarak öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur.
- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, öğretimin planlanması niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur.
- Öğretmenler, kıdemlerine göre karşılaştırıldıklarında, sınıf yönetimi ve örgütlenmesi konusunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Öğretmenlerin, etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları, çalıştıkları okul türüne göre karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, bu tez çalışmasında elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler yer almaktadır.

5.2.1 Uygulayıcıya Öneriler

- Okul müdürleri, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarına ilişkin algılarının farkında olmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde rehberlik

yaparken çeşitli değişkenlere bağlı olarak etkili öğretmen davranışlarına ilişkin algıların farklı olabileceği bilinmelidir.

- Öğretmenler, tutum ve davranışlarının, öğrencilerin gelişimleri ve başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bilmeli, öğrencilerini olumlu yönde etkileyebilmek için zaman zaman öz değerlendirme yapabilmelidir.
- Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde dikkate değer bir etkisi vardır. Ayrıca, onların yaratacağı bu etki, öğretmenlerin kendi elindedir. Öğretmenlerde, öğrencileri olumlu yönde etkileyecek bir öğretmenlik algısı geliştirilirse, eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği de artar.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmada, okul müdürleri ve öğretmenlere belirli öğretmen nitelikleri verilmiş, onlardan bu nitelikleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda, bir anket vermek yerine, katılımcılara “etkili bir öğretmen hangi niteliklere sahip olmalıdır?” diye sorup, onlardan gelecek cevaplar değerlendirilebilir.
- Bu araştırma, öğretmenler ve okul müdürleri ile yapılmıştır. Aynı çalışma, öğrenciler, aileler, öğretmen adayları, politika koyucularla da tekrarlanabilir.
- Bu araştırmada, öğretmen niteliklerini sıralamaya dayalı bir anket kullanılmıştır. Anket kullanmak yerine gruplar halinde ya da birebir mülakatlarla görüş almaya dayalı bir bilgi toplama yöntemiyle aynı araştırma yapılırsa, araştırma anketinden doğabilecek sınırlılıklar ortadan kalkabilir. Konuyla ilgili daha doğru bilgilere ulaşılabilir.
- Bu araştırma, İstanbul’un Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinde görev yapan öğretmen ve okul müdürleriyle yapılmıştır. Aynı araştırma, başka illerde, ilçelerde ve başka ülkelerde tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Kamile Ü. 2000. Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası. 3.Baskı.
- Akiba, Motoko, Gerald K. LeTendre, Jay P. Scribner. 2007. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 4 countries. **Educational Researcher**. 36.369-387.
- Auwarter, Amy E., Mara S. Aruguete. 2008. The effect of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. **Journal of Educational Research**. 101, 243-246.
- Azizoğlu, H. (1989). Ankara merkez ilkokul öğretmenlerinin öğretim planları hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bailey , Nunan. 1996. **Voices from the language classroom**. New York: Cambridge University Press.
- Banfield, Sara R., Virginia P. Richmond, James C. McCroskey. 2006. The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect fort he teacher. **Communication Education**. 5(1), 63-72.
- Bloom, Benjamin. 1998. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Ankara: MEB Yayınları
- Bursalıoğlu, Ziya. 2005. **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış**. Ankara. Pegema
- Cassidy, Wanda, Antia Bates. 2005. Drop-outs and push-outs: finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of Education*. 112, 66-101.
- Cooper, Haris M .1989. **Homework**. White Plains. NY: Longman.
- Cotton, Kathleen. "Expectations and student outcomes", [http:// www.nwrel. org/ scpd/sirs/4/cu7.html](http://www.nwrel.org/scpd/sirs/4/cu7.html) [10.01.2011].

- Criag, Jim. 2005. **Assessing the relationship between questioning and understanding to improve learning and thinking (QUILT) and student achievement in mathematics : A pilot study.** Charleston, WV: Appalachia Educational laboratory at Edvantia, Inc.
- Cuccio-Schippira, Santine, Edwin H. Steiner. 2000. Enhancement and analysis of science question level for middle school students. *Journal of Research in Science Teaching.* 37, 210-234.
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal, Yeliz Yeni. 2005. Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 19/2, 207-237.
- Danielson, Charlotte. 1996. *Enhancing Professional practice: A framework for teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Darling-Hammond, Linda. 2000. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives,* (8)1.
- Davis, Elizabeth A. 2006. Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and teacher education,* 22, 281-301.
- Dee, Thomas S. 2007. Teachers and the gender gaps in student achievement. *The Journal of Human Resources.* 42(3), 528-554.
- Demirel, Özcan. 1993. **Genel Öğretim Metodları.** USEM Yayınları.
- _____. 1999. **21.Yüzyıla Girerken Türkiye’de Öğretmen Nitelikleri.** Ankara: Cumhuriyetin Yetmişbeşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme-Panel, MEB-ÖYEGM.
- Dewey, John. 1933. **How we think: a statement of the relation of reflective thinking to the educative process.** Boston, MA: D. C. Heath and Company
- Ellett, Chad D., Charles Teddlie. 2003. Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. **Journal of Personnel Evaluation in Education,** 17(1), 101-128.
- Erden, Münire. 1987. “Öğretmen yetiştirme programlarının pedagojik formasyon derslerinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*
- English, Fenwick W. 2008. **The Art of educational leadership: Balancing performance and accountability.** CA: Sage Publication. Thousand Oaks

- Furer Carrie, Ellen Skinner. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95(1), 148-162.
- Gallavan, Nancy P. 2009. **Developing performance-based assessment Grades K-5**. CA: Corwi. Thousand Oaks
- Gareis, Christopher R., Leslie W Grant. 2008. **Teacher made assessment: How to connect curriculum, instruction and student learning**. Larchmont, NY: Eye on Education
- Geithman, Brett W. 2009. Examining principle perceptions, and teacher and school effectiveness through value added accountability model. Doctoral dissertation University of Southern California.
- Gardner, Howard. 1983. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books
- Good, Thomas L., Jere E. Brophy, 1987. **Looking in Classrooms**. New York. NY: Harper&Rowe
- Gupta, Renu, Vanithamani Saravanan. 1995. Old beliefs impede student teacher learning of reading instruction. **Journal of Education for Teaching**, 21, 347-360.
- Guskey, Thomas. 2007. Multiple Sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. **Educational Measures: Issues and practice**. 19-27.
- Hattie, John. 2003. "Teachers make a difference: What is the research evidence?". http://www.aiceonline.com/Resources/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf.
- Hattie, John, Helen Timperley. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77:81. doi:10.3102/003465430298487
- Herzberg, Frederick. 1993. "The motivation to work". <http://books.google.com/books> [05.05.2011].
- Hudson, Peter. 2007. High impact teaching for science. **Teaching Science**. 53(4), 18-22.
- Jacobs, Heidi Hayes. 2010. A new essential curriculum for a new time. **Curriculum 21: Essential education for a changing world**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 7-17.
- Jay, Joelle K. 2003. **Quality teaching: Reflection as the heart of practice**. Lanham, MD: Scarecrow Press.

- Karsenti, Thierry, Gilles Thibert. 1995. What type of motivation is truly related to school achievement? A look at 1428 high-school students. **American Educational Research Association**. San Francisco, CA.
- Kavale, Kenneth A., Gretchen B. Lefever. 2007. Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences: Critique of Lovelace Meta-Analysis. **The Journal of Educational Research**. 101(2), 94-97.
- Kaya, Osman Nafiz, Alev Doğan, Nur Gökçek, Ziya Kılıç, Esmâ Kılıç. 2007. Comparing multiple intelligences approach with traditional teaching on eight grade students' achievement and attitudes toward science. **American Educational Research Association**, Chicago, IL.
- Kılbaş, Şükran. 2006. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Kare Yayınları
- Kıncal, Remzi Y. 2001. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Erzurum:Eser Ofset.
- Kıroğlu, Kasım. 2007. **Eğitim Bilimine Giriş** . Ankara:Pegem A Yayıncılık 2. Baskı.
- King, Imogene M. 1986. **Curriculum and Instruction in Nursing. Concepts and Process**. Applihton Century-Crofts.
- Korkmaz, İsa. 2007. Teachers' opinions about the responsibilities of parents, schools and teachers in enhancing student learning. **Education**. 127, 389-399.
- Küçükahmet, Leyla. 2002. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 3. baskı
- Law, Christoper, John Kaufhold. 2009. An analysis of the use of critical thinking skills in reading and language arts instruction. **Reading Improvement**, 46(1), 29-34.
- Long, Joyce, Rael Moore. 2008. Motivating Content: How interest and self-efficacy respond to subject matter taught in an alternative teacher education program. **Catholic Education: a Journal of Inquiry and Practice**. 11, 4: 442-464
- Loui Yiping, Philip C. Abrami, John C. Spence, Catherine Poulsen, Bette Chambers, Sylviad'Apollonia. 2005. Within-class grouping: A meta-analysis. **Review of Educational Research**. 66, 423-458.
- Lumpkin, Angela. 2007. Caring teachers: The key to student learning. **Kappa Delta Pi Record**, 43(4), 158-160.
- Marson. Sable. 1990. Creating a Climate for Learning. **Nursing Times**. 86:17, 53-55.

- Marzano, Robert J. 2003. **Classroom Management That Works**. Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development
- _____. 2007. **The art and science of teaching: Comprehensive framework for effective instruction**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- MEB. 2002. **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Midgley, Carol, Harriet Feldlaufer, Jacquellyne S. Eccles. 1989. Student/Teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. **Child Development**. 60, 981-992.
- Minott, Mark A. Valli's Typology of reflection and the analysis of preservice teachers' reflective journals. **Australian Journal of Teacher Education**. 33,5.
- Muijs, Daniel, Davis Reynolds. 2001. **Effective teaching: Evidence and practice**. London, England: Paul Chapman Publishing.
- Murphy, P. K., Delli, L. M., Edwards. M. N. 2004. The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second grade students, pre-service teachers and in-service teachers. **Journal of Experimental Education**, 72(2), 69-92.
- Olson, Joanne K. 2008. The crucial role of the teacher. **Science and Children**. 46(2), 45-49.
- Ornstein, A. C., Lasley II, J. 2000. **Strategies for effective teaching**. Boston, MA: McGraw-Hill
- Ostorga, Alcione N. 2006. Developing teachers who are reflective practitioners: a complex process. **Issues in Teacher Education**. 15(2), 5-20.
- Panasuk, Regina, Walter Stone, Jeffrey Todd. 2002. Lesson planning strategy for effective mathematics teaching. **Education**. 122(4), 808-827.
- Park, So-Young. 2005. Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. **Asia Pacific Educational Review**. 6(1), 87-97.
- Polk, J. A. 2006. Traits of effective teachers. **Arts Education Policy Review**, 107(4), 23-29.
- Rodgers, Carol. 2002. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**. 104(4), 842-866.
- Roehrig, Alysia D., Jeannine E. Turner, Crissie M Grove, Naomi Schneider, Zhu Liu. 2009. Degree of alignment between beginning teachers' practices and beliefs about effective classroom practices. **The Teacher Educator**. 44, 164-187.
- Rosenthal, Robert, Lenore Jacobson. 1968. **Pygmalion in the classroom: Teacher**

expectation and pupils' intellectual development. New York. Ny: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Saracaloğlu, Asuman Seda. 2000. **Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri.** İzmir:Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Senemoğlu, Nuray. 2001. **Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Nitelikleri.** Ankara:2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Tekışık Yayınları.

Silver Rebecca B., Jeffrey R. Measelle, Jeffrey Armstrong, Marilyn J. Essex. 2004. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher-child relationship during school transition. **Journal of School Psychology.** 43, 39-60.

Slavin, Robert E. 2003. **Education Psychology.** Boston. Pearson education, inc

Snider, V. E., Roehl, R. 2007. Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. **Psychology in the Schools,** 44(8), 873-886.

Sönmez, Veysel. 2003. **Program geliştirmede öğretmen el kitabı.** Ankara. Anı Yayıncılık

Stronge, J. H. 2007. **Qualities of effective teachers .** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., Hindman, . L. 2008. What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. **Journal of Personnel Evaluation in Education,** 20, 165-184.

Suldo, Shannon M., Allison A. Friedrich, Tiffany White, Jennie Farmer. 2009. Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. **School Psychology Review.** 38(1), 67-85.

Sönmez, Veysel. 2003. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara:Anı yayıncılık 2. Baskı.

Sünbül, Ali Murat. 2003. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Pegem A Yayıncılık 3. Baskı.

Şişman, Mehmet. 2003. **Öğretmenliğe Giriş.** Ankara:Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı.

Taylor, Barbara M., David P. Pearson. 2000. Effective schools and accomplished teachers: lessons about primary-grade reading instruction in low income schools. **The Elementary School Journal.** 101(2), 121-165.

Tatar, Mustafa. 2004. Etkili Öğretmen. **YYÜ Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**

c.1/2

- Teven, Jason J., Trudy L. Hanson. 2004. The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. **Communication Quarterly**. 52(1), 39-53.
- Terzi, Ali Rıza. 2002. Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. **Milli Eğitim Dergisi**. 150, 155-156
- Titrek, Osman. 2006. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Hegem Yayınları.
- Tok, Şükran. 2008. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. **Eğitim ve Bilim**. 33, 149.
- Walker, Robert J. 2008. Twelve characteristics of an effective teacher: A Longitudinal, qualitative, Quasi- Research study of in-service and preservice teachers' opinions. **Educational Horizons**, 87(1), 61-68.
- Walls, Richard T., Anne H. Nardi, Avril M. Von Minden, Nancy Hoffman. 2007. The characteristics of effective and ineffective teachers. **Teacher Education Quarterly**. 29(1), 39-48.
- Walsh, Jackie A., Elizabeth D. Sattes. 2005. **Quality questioning: research-based practice to engage every learner**. Thousand Oaks, CA:Corwin Pres.
- Waterhouse, Lynn. 2006. Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. **Educational Psychologist**. 41(4), 247-255.
- Wenglinsky, Harold. 2004. The link between instructional practice and racial gap in middle schools. *Research in Middle Level Education online*. 28(1), 1-13.
- Wentzel, Kathryn. 1997. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*. 89(3), 411-419.
- Williams, Robert. E. 2010. Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers. Degree doctor of philosophy. College of William and Mary in Virginia.
- Wiggins, Grant, Jay McTighe .1998. **Understanding by design**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development
- Wilkerson, Scheffler, A. J. 1992. Examining an assumption of linkage between lesson planning and implementation. **Education**. 1113(1), 74-80.
- Winger, Ton. 2009. Grading what matters. **Educational Leadership**. 67(3), 73-75.
- Yamane, Taro. 2001. **Temel örnekleme yöntemleri**. çev. Alptekin Esin, M.Akif

Bakır, Celal Aydın ve Esen Gurbüzel. İstanbul: Literatür Yayıncılık. Çev: Alptekin, Esin, Bakır, M. Akif.

Yıldırım, Ali, Ebru, Öztürk. 2002. Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar ve Öneriler (Classroom Teachers' Perceptions of Daily Plans: Priorities, Problems and Suggestions). **İlköğretim Online**, 1(1).

Yılmaz, Ercan, Hasan Bozgeyikli, Nadir Çeliköz, Yavuz Erişen, Mehmet Ülke. 2006. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınevi.

EK-1 Araştırma Anketi

ETKİLİ ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ ANKETİ

Değerli Meslektasım,

Bu anket, “Okul m¼d¼rleri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları ” konulu bir araştırmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Öğretmen niteliklerinin okulların etkililiği üzerinde büyük önem taşıyan bir yeri olduğu dikkate alındığında, konuyla ilgili mevcut durumu ortaya koymanın önemli olduğu gör¼lmektedir. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi, büyük ölç¼de, sizin söz konusu soruları içtenlikle cevaplamanaza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar grup içinde değerlendirilecektir.

Bu nedenle ölçeye adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Bu araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı simdiden tesekkür eder, saygılar sunarım.

T. Olcay Özdemir şerbet

Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğt. Yön. ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Ayvalıdere Anaokulu Okul Öncesi Öğretmeni

L¼tfen asağdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı isaretleyiniz.

Size en uygun seçeneği isaretleyiniz.

Öğretmen M¼d¼r

Cinsiyetinizi isaretleyiniz.

Kadın Erkek

Çalışma yaşamında geçirdiğiniz yıl aralığını isaretleyiniz.

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20 den fazla yıl

Görev yaptığınız okul türünü isaretleyiniz

Anaokulu İlköğretim okulu Lise

SINIF YÖNETİMİ VE ÖRGÜTLENMESİ

Lütfen, ilgi ve tecrübelerinize dayanarak aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre 1 den 4 e kadar sıralayınız.

(1=en güçlü etki; 4=en az etki)

- ___ Sınıf kuralları ve rutinlerini belirler
- ___ Ders materyallerini vaktinden önce hazırlar ve kullanıma hazır hale getirir
- ___ Öğrenciler için fiziksel ve duygusal açıdan güvenli bir çevre hazırlar
- ___ Olumlu davranış beklentilerini destekler ve istenmeyen davranışlara anında müdahale eder

ÖĞRETİMİN PLANLANMASI

Lütfen, ilgi ve tecrübelerinize dayanarak aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre 1 den 6 ya kadar sıralayınız.

(1=en güçlü etki; 6=en az etki)

- ___ Dersin bölünmesini minimuma indirir ve ders vaktini öğretim ve öğrenme etkinliklerine odaklar
- ___ Öğrencilerinden yüksek başarı bekler ve bunu onlara hissettirir
- ___ Öğretimin uygun bir şekilde sürdürülmesini sağlar
- ___ Öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurur ve öğretimi buna göre planlar
- ___ Öğretimin öğrencilerin gerçek yaşamıyla bağlantısını sağlar
- ___ Öğretimin hedeflenen amaçlarla bağlantısını sağlar

ÖĞRETİMİN YÜRÜTÜLMESİ

Lütfen, ilgi ve tecrübelerinize dayanarak aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre 1 den 6ya kadar sıralayınız.

(1=en güçlü etki; 6=en az etki)

- ___ Öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli öğretim teknikleri ve stratejileri kullanır
- ___ Öğrencileri öğrenme sürecine etkin bir şekilde katmak için ders planı yapar
- ___ Çeşitli soru sorma teknikleri kullanır
- ___ Anlaşılır örnekler verir ve uygulamalarda rehberlik sağlar
- ___ Grup çalışmalarında etkili stratejiler kullanır
- ___ Bilginin ezberlenmesi yerine daha üstün becerilerin kullanılacağı bir öğretime odaklanır

ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ GÖZLEMLEME

Lütfen, ilgi ve tecrübelerinize dayanarak aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre 1 den 5 e kadar sıralayınız.

(1=en güçlü etki; 5=en az etki)

- ___ Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için ödev verir
- ___ Anlaşılır, kesin ve zamanında geribildirim verir
- ___ Öğrenciler istenilen başarıya ulaşamadığında yeniden öğretir
- ___ Öğrenciler hakkında edindikleri bilgileri öğretimsel kararlar vermek için kullanır
- ___ Öğrenci gelişimini değerlendirmek için uygun araç ve stratejileri seçer

BİR BİREY OLARAK ÖĞRETMEN (ÖĞRETMENİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ)

Lütfen, ilgi ve tecrübelerinize dayanarak aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre 1 den 8 e kadar sıralayınız.

(1=en güçlü etki; 8=en az etki)

- ___ Öğrencilerin fiziki ve duygusal değerlerine ilgi gösterir
- ___ Bütün öğrencilere adil davranır
- ___ Bütün öğrencilere saygılı davranır
- ___ Öğrencilerle etkili bir iletişime geçer ve bu iletişimi geliştirir
- ___ Konu alanıyla ilgili heyecanını gösterir
- ___ Öğretme ve öğrenme heyecanını gösterir
- ___ Mesleğine sürekli bir bağlılık gösterir
- ___ Öğretim faaliyetlerini öğrencilerin öğrenmesini takip ederek düzenler

ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

Lütfen, ilgi ve tecrübelerinize dayanarak aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarını, öğrenci başarısı üzerindeki etkisine göre 1 den 5 e kadar sıralayınız.

(1=en güçlü etki; 5=en az etki)

- ___ Bir birey olarak öğretmen
- ___ Sınıf yönetimi ve örgütlemesi
- ___ Öğretimin planlanması
- ___ Öğretimin yürütülmesi
- ___ Öğrenci gelişimini gözlemleme

EK-2 Etkili Öğretmen Nitelikleri Ölçeği İçin Robert William'ın

Re: survey request

Wednesday, February 23, 2011 1:44 PM

From: "Robert Williams" <rewill@email.wm.edu>

To: "" toldemir2@yahoo.com Tuğba Olcay Özdemir Şerbet,

I will be delighted for you to use the survey instrument in your study. Do you already have a copy of it? If not, let me know and I will forward a copy to you.

I am interested in the findings that you get from your study, first, as they compare to the findings in my study about administrators and teachers in the U.S. and second, because your study includes the perceptions of students. Please share with me the results of your study when you are able. I will be very interested to read what you find.

Sincerely,

Rob Williams

On Wed, Feb 23, 2011 at 9:22 AM, Tuğba Olcay Özdemir Şerbet

<toldemir2@yahoo.com> wrote:

Dear Sir,

I am an Education Administration master student at Yıldız Technical University in İstanbul, Turkey working under the direction of Prof. Dr. Ali Ilker Gumuseli. My dissertation will attempt to determine administrators, teachers and students perceptions of the qualities of effective teachers.

This is a request for your permission to use the survey instrument about the qualities of effective teachers in my study. I wish to thank you for your time, attention, and consideration in this matter. I look forward to your response in the very near future, Should you require further details, I may be contacted by this e mail address.

Sincerely,

Tuğba Olcay Özdemir Şerbet

Konu: RE: anket izni

Tarih: 23 Şubat 2011 01:44

Kimden: rewill@email.wm.edu

Kime: toldemir2@yahoo.com

Ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan çok memnun olurum. Ölçeğin bir örneği sizde var mı? Eğer yoksa, beni bilgilendirin, daha sonra size gönderebilirim.

Sizin araştırmanızda elde edeceğiniz sonuçlar merakla bekliyorum; ilk olarak sonuçlarınızı U.S sonuçlarıyla karşılaştırmak istiyorum; ikinci olarak da çalışmanızın öğrencilerle ilgili sonuçlarını merak ediyorum. Lütfen, çalışmanızın sonuçlarını benimle de paylaşın. Ulaştığınız sonuçları okumayı merakla bekliyorum.

Saygılar,

Rob Williams

On Wed, Feb 23, 2011 at 9:22 AM, To <toldemir2@yahoo.com> Tuğba Olcay Özdemir Şerbet wrote:

İstanbul, Türkiye’de Yıldız Teknik Üniversitesi’nde yüksek lisans öğrencisiyim.Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli’nin danışmanlığında tez yazıyorum. Tez konum, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları üzerine. Araştırmamda, sizin geliştirdiğiniz “etkili öğretmen nitelikleri” ölçeğini kullanmak için bu e-maili yazıyorum. Bana ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Cevabınızı bekliyorum.

Saygılar,

Tuğba Olcay Özdemir Şerbet

EK-3 Kolmogorov-Smirnov Testi

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

mudur/ogretmen		Nitelik 1	Nitelik 2	Nitelik 3	Nitelik 4	Nitelik 5
ogretmen	N	349	349	349	349	349
Normal Parameters ^a	Mean	3,1433	2,6619	2,5415	3,3524	3,3009
	Std. Deviation	1,70263	1,27993	1,20422	1,17156	1,45172
Most Extreme Differences	Absolute	,235	,202	,173	,220	,183
	Positive	,188	,202	,160	,154	,130
	Negative	-,235	-,159	-,173	-,220	-,183
Kolmogorov-Smirnov Z		4,385	3,769	3,225	4,106	3,415
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Mudur	N	52	52	52	52	52
Normal Parameters ^a	Mean	2,9615	2,6923	2,4615	3,5962	3,2885
	Std. Deviation	1,70307	1,43539	1,19577	,99528	1,40498
Most Extreme Differences	Absolute	,221	,204	,208	,215	,174
	Positive	,221	,204	,208	,168	,147
	Negative	-,210	-,138	-,116	-,215	-,174
Kolmogorov-Smirnov Z		1,597	1,474	1,499	1,552	1,258
Asymp. Sig. (2-tailed)		,012	,026	,022	,016	,084

a. Test distribution is normal

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.09.00.00.044/60819
Konu : Anket (T. Olcay ÖZDEMİR ŞERBET)

12./05/2011

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi:**
- Valilik Makamının 11.05.2011 tarih ve 044/59810 sayılı onayı.
 - Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
 - Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 21.04.2011 tarih ve 685 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi T. Olcay ÖZDEMİR ŞERBET, ilimiz Bakırköy ve Zeytinburnu ilçesi ek listede isimleri belirtilen ilköğretim ve orta öğretim okullarında uygulamak üzere "Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algıları" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılması, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Valilik Oluru
- Anket soruları



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)
Büyük Postahane Sk. No: 70 Sirkeci - Fatih / İSTANBUL
Tel (Santral): (0 212) 5192850 – 55 / 339, 340, 341
Direkt: (0212) 4550677
E-Posta : kultur34@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EĞİTİME
%100
DESTEK

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.09.00.044/ 59810
Konu : Anket (T. Olcay ÖZDEMİR ŞERBET)

11.15/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:**
- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21/04/2011 tarih ve 685 sayılı yazısı.
 - Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
 - Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
 - Milli Eğitim Komisyonunun 04/05/2011 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi T. Olcay ÖZDEMİR ŞERBET'in "Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Alguları" konulu teziyle ilgili ilimiz Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerindeki ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim ve orta öğretim okullarında araştırma yapmak istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi T. Olcay ÖZDEMİR ŞERBET'in "Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Alguları" konulu teziyle ilgili ilimiz Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerindeki ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim ve orta öğretim okullarında araştırma yapması bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Şerafettin TURAN
Milli Eğitim Müdür V.

Ek-1: ilgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
11.15/2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

BAKIRKÖY İLÇESİ KURUM LİSTESİ

1. 60.Yıl Ataköy İlköğretim Okulu
2. Ataköy İlköğretim Okulu
3. Ataköy Atatürk İlköğretim Okulu
4. Aybars Ak İlköğretim Okulu
5. Bakırköy İlköğretim Okulu
6. Bakırköy Kartaltepe İlköğretim Okulu
7. Behramağa İlköğretim Okulu
8. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
9. Emlak Kredi Bankası İlköğretim Okulu
10. Gazi İlköğretim Okulu
11. Halil Bedii Yönetken İlköğretim Okulu
12. Halil Vedat Fıratlı İlköğretim Okulu
13. Hamdi Akverdi İlköğretim Okulu
14. Hamdullah Suphi Tanrıöver İlköğretim Okulu
15. Hamdullah Suphi Tanrıöver İlköğretim Okulu
16. İbni Sina İlköğretim Okulu
17. İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu
18. İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu
19. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
20. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
21. Muhittin Üstündağ İlköğretim Okulu
22. Murat Kölük İlköğretim Okulu
23. Mustafa Necati İlköğretim Okulu
24. Osmaniye İlköğretim Okulu
25. Pilot Cengiz Topel İlköğretim Okulu
26. Ş. Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu
27. Şenlikköy İlköğretim Okulu
28. Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İlköğretim Okulu
29. Ataköy Cumhuriyet Anadolu Lisesi
30. Ataköy Lisesi
31. Bakırköy Lisesi
32. Gürlek Nakipoğlu Lisesi
33. Sabri Çalışkan Lisesi
34. Yeşilköy Anadolu Lisesi
35. Tefik Ercan Anadolu Lisesi
36. Yahya Kemal Beyatlı Lisesi
37. Yeşilköy 50. Yıl Lisesi
38. Bakırköy İmam Hatip Lisesi
39. Bakırköy Anadolu Kız Meslek ve KML
40. Bakırköy Anadolu Ticaret Meslek Lisesi ve TML
41. Bakırköy Sağlık Meslek Lisesi
42. Bakırköy Nüket Ercan Ticaret Meslek Lisesi

ZEYTİNBURNU KURUM LİSTESİ

1. 75. YIL İLKÖĞRETİM OKULU
2. ABDULHAK HAMİT İLKÖĞRETİM OKULU
3. AHMET VEFİKPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
4. ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU
5. AYHAN ŞAHENK İLKÖĞRETİM OKULU
6. BOZKURT İLKÖĞRETİM OKULU
7. CELALETTİN GÖZÜSÜLÜ İLKÖĞRETİM OKULU
8. DR. REŞİT GALİP İLKÖĞRETİM OKULU
9. FARUK TİMURTAŞ İLKÖĞRETİM OKULU
10. FATMA SÜSLÜGİL İLKÖĞRETİM OKULU
11. GAZİPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
12. HALUK ÜNDEĞER İLKÖĞRETİM OKULU
13. KAZIM ÖZALP İLKÖĞRETİM OKULU
14. KAZLIÇEŞME ABAY İLKÖĞRETİM OKULU
15. MERKEZEFENDİ İLKÖĞRETİM OKULU
16. NURİPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU
17. REŞAT TARDU İLKÖĞRETİM OKULU
18. SANİYE SEZGİN ELMAS İLKÖĞRETİM OKULU
19. ŞEMSETTİN SAMİ İLKÖĞRETİM OKULU
20. SÜMER İLKÖĞRETİM OKULU
21. TOKİ ŞEHİT SEMİH BALABAN İLKÖĞRETİM OKULU
22. VELİEFENDİ İLKÖĞRETİM OKULU
23. ZİYA GÖKALP İLKÖĞRETİM OKULU
24. 100.YIL TİCARET MESLEK LİSESİ
25. ADİLE MERMERCİ ANADOLU LİSESİ
26. ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
27. HALUK ÜNDEĞER LİSESİ
28. İHSAN MERMERCİ LİSESİ
29. İMKB KIZ TEKNİK MESLEK LİSESİ
30. KIRIMLI İSMAİL RÜŞTÜ OLCAY ANADOLU LİSESİ
31. MEHMET İHSAN MERMERCİ OTELCİLİK VE TURİZM MES. LİS.
32. MENSUCAT SANTRAL ANADOLU LİSESİ
33. ŞEHİT BÜYÜKELÇİ GALİP BALKAR TEKNİK VE EML.
34. TEKNİK VE ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ
35. TRİSAD KIZ TEKNİK MESLEK LİSESİ
36. ZÜHTÜ KURTULMUŞ LİSESİ

ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Ankara'da doğdu. İlkokulu Mehmetçik İlkokulu'nda bitirdikten sonra, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu'nda Ortaokulu tamamladı. Lise Eğitimi'ni Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi'nde aldı. 2002 yılında Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimine başladı. Lisans eğitimini 2007 yılında tamamladı. Aynı yıl, Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın Yaz Anaokulu uygulamasında Diyarbakır'da gözlemci olarak görev aldı. 2007 yılının Ağustos ayında Ayvalıdere Anaokulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak göreve başladı ve hala aynı okulda çalışmaktadır. 2008 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programına başladı ve hala devam etmektedir.