

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME İLİŞKİN  
İNANÇLARINA GÖRE ETKİLİ ÖĞRETMEN ÖZELLİK VE  
DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DERECELERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Levent OKUT**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ali BALCI**

**Ankara 2009**

## ÖNSÖZ

Örgüt kültürünün önemli bir ögesi olan inançlar, bireylerin davranışlarının en önemli belirleyicilerindedir. İnançlar, bireyin davranışlarını şekillendirir, verdiği kararları ve yaptığı tercihleri etkiler. Öğretmenler de, sınıf içi uygulamalarını etkileyen eğitim ve öğretime ilişkin inançlara sahiptirler. Etkili öğretim ve etkili öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, uzunca bir süredir çalışılmakta olan bir konudur. Bu bağlamda etkili öğretmenlerin özellikleri ve etkili öğretmenlerin sahip oldukları eğitim-öğretime ilişkin inançlar merak konusudur.

Araştırma sürecinde pek çok akademisyenin desteğini aldım. Tez danışmanım Prof. Dr. Ali BALCI, elimden gelenin en iyisini yapmam için beni cesaretlendirdi. Değerli fikirleriyle çalışma sürecinde beni yönlendirdi. En zor anlarımda beni dinlediği ve desteklediği, bana sabırla katlandığı için Prof. Dr. İnanet AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin tamamlanmasına değerli görüşleri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e ve Doç. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'ye saygılarımı sunarım. Değerli hocalarımdan her birinden pek çok şey öğrendim. Onlarla çalışmak benim için hem çok keyifli hem de çok onurlandırıcıydı. Dr. Hüseyin ŞİRİN, Dr. Ferudun SEZGİN ve Dr. Tahsin İLHAN yardımlarını ve arkadaşlıklarını hiç esirgemediler. Bana kıymetli zamanlarını ayırdıkları için onlara gönül dolusu teşekkürler...

Sevgili anneme ve babama, tezimi başarıyla tamamlayacağıma yönelik inançlarını davranışlarıyla hissettirdikleri, güven veren destekleri için teşekkür etmek isterim. Son olarak sevgili eşim Ümran'a ve biricik oğlum Ziya'ya sevgilerimi sunuyorum. Onlarla ilgilenemediğim zamanlar için beni hep hoş gördüler, anlayışla karşıladılar.

Levent OKUT

Ankara, Temmuz – 2009

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME İLİŞKİN İNANÇLARINA GÖRE ETKİLİ ÖĞRETMEN ÖZELLİK VE DAVRANIŞLARINA SAHİP OLMA DERECELERİ

OKUT, Levent

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Temmuz 2009, XII+221 sayfa

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları, öğretmenlerin sınıf içindeki algılarını, değerlendirmelerini ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inanç yapılarını anlamak, mesleki hazırlığın ve öğretimin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmen etkililiği ile inançları arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Etkili öğretmenler, etkili olmalarını sağlayan bazı inançlarla donanmışlardır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sahip oldukları eğitime ilişkin inançlar, hedeflerini gerçekleştirme konusunda itici bir güç gibi öğretmenlerin arkasında durmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarını, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının, etkililiklerinde bir farklılığa neden olup olmadığını, bir farklılık varsa bu farklılığın boyutunu belirlemektir.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri ve eğitime ilişkin inançları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur. Etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri üzerinde etkisi araştırılan cinsiyet, branş, çalışılan okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, mezun olunan kurum değişkenleri ise, araştırmada bağımsız

değişken olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, etkili öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, önemleri açısından sıralanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Ankara'nın merkez ilçelerinden (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) seçilen 40 ilköğretim okulunda görevli 540 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla Kay-Kare, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23.7'sinin aktarmacı, % 26.3'ünün ilerlemeci ve % 50'sinin eklektik görüşü benimsediklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri, branşları ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, etkili öğretmenlerin kişisel, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklerine büyük ölçüde sahiptirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerinde; cinsiyet, kıdem ve çalışılan okuldaki hizmet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Buna karşılık öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma dereceleri; branş ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna karşılık

öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, öğretmenlerin inançlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme, eğitim alanından başarılı uygulamaları takip etme, öğrencileri hayat boyu öğrenmeleri konusunda özendirme ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme özellikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerce önemli görülen etkili öğretmen özellikleri olmuştur.

## **ABSTRACT**

### **THE DEGREE EFFECTIVE TEACHER CHARACTERISTICS OF PRİMARY SCHOOL TEACHER IN ACCORDANCE WITH THEIR EDUCATIONAL BELIEFS**

OKUT, Levent

Ph. D. Thesis

Educational Administration and Policy Department

Supervisor: Prof. Dr. Ali BALCI

July, 2009, XII+221 pages

Teachers' beliefs related to education affect their perceptions, evaluations and behaviors in classroom environment. It is quite significant to understand the belief systems of teachers and preservice teachers in terms of developing vocational preparation and teaching. A relationship between teacher effectiveness and beliefs can be mentioned. Effective teachers have been equipped with some beliefs to make them effective enough. In other words, the beliefs teachers have concerning education stand behind them as a motive to realise their aims.

The aim of this study was to analyse the beliefs concerning education, the degree of having effective teacher behavior and characteristics of primary school teachers in terms of different variables; and to identify whether their beliefs make a difference in their effectiveness or not, and to specify its dimension if there is a difference.

As a descriptive study, dependent variables of this study were the degree of having effective teacher behavior and characteristics of primary school teachers and their beliefs concerning education. On the other hand, the gender, the branch, years in current school, years in profession, the last graduated school were used as the independent variables which were studied in terms of its affect on the degree of having effective teacher behavior and characteristics of primary school teachers. Also, the

characteristics of an effective teacher were tried to be defined according to the perceptions of the teachers within the scope of this study. With regard to the perceptions of teachers taking place in the study, the characteristics of effective teachers were ranked on account of their importance.

In this study a total of 540 teachers working in 40 elementary schools from central countries of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan and Yenimahalle) were selected as the study sample. A self-developed questionnaire was used to gather data. In order to analyze the data, Chi-Square, Independent Samples t-Test, One- Way Anova (ANOVA), Tukey-HSD Multiple Comparison Test, and content analysis were used.

The results of this study indicated that 23.7 % of the teachers who took part in the survey were classified as transmissive, 26.3 % of them were classified as progressive and 50% appeared to have eclectic educational beliefs. It was found out that there were no significant relation between the educational beliefs of teachers and the variables such as the gender, the branch, years in current school, years in profession, the last graduated school. Additionally, there was a significant relation between teachers' educational beliefs and the variables like years in profession and the last graduated school.

Teachers of the study widely have the personal characteristics, teaching applications and interpersonal relations of effective teachers. There were no significant differences in the degree of having effective teachers qualities in terms of gender, years in profession and service variables at current school. However, the degree of having effective teachers qualities of the teachers showed significant differences in accordance with the variables of branch and the last graduated school.

The degree of teachers' personal characteristics and interpersonal qualities displayed significant differences regarding their educational beliefs.

On the other hand, the degree of teachers having effective teaching application qualities showed no differences in their educational beliefs.

Demonstrating a passionate attitude towards teaching profession, accepting personal differences of students, following successful applications in field of education, encouraging life-long learning and stimulating interesting and challenging teaching environments became crucial effective teachers qualities.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
PROBLEM.....	1
Amaç .....	9
Önem.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar .....	11
BÖLÜM II .....	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	14
İNANÇ KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ .....	14
İnanç Kavramı.....	16
İnançla İlgili Diğer Kavramlar.....	19
İnanç ve Bilgi.....	19
İnanç ve Paradigma .....	20
İnanç ve Değer .....	21
İnanç ve Tutum.....	22
İnanç ve Niyet .....	24
İnanç ve Davranış .....	25
İnanç Sistemi.....	26
Öğretmen İnançları .....	28
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları .....	31
Öğretmenlerin Öğretime İlişkin İnançları .....	38
Öğretmen İnançlarını Etkileyen Faktörler.....	55
Öğretmen İnançları ve Uygulamaları .....	56

İnançların Öğretmen Davranışlarının Değişmesindeki Etkisi .....	60
Öğretmen İnançları ve Eğitim Felsefesi .....	63
İlerlemecilik.....	69
Aktarmacılık.....	76
İlerlemecilik ve Aktarmacılığın Karşılaştırılması .....	81
ETKİLİ ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİ .....	84
Etkili Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	89
Kişisel Etkilik .....	89
Kişisel Özellikler .....	93
Etkili Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulamaları .....	96
Öğretim Uygulamaları.....	98
Sınıf Yönetimi.....	110
Etkili Öğretmenlerin Kişiler arası İlişkileri.....	121
Öğrencilerle ilişkiler .....	121
Ailelerle İlişkiler .....	124
Meslektaşlarla İlişkiler.....	129
BÖLÜM III .....	130
YÖNTEM .....	130
Araştırma Modeli .....	130
Evren ve Örneklem .....	131
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	137
Geçerlik Çalışmalarının Sürdürülmesi ve Güvenirlik Çalışmaları .....	142
Verilerin Analizi .....	147
BÖLÜM IV .....	151
BULGULAR VE YORUM.....	151
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları .....	151
Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançlarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	160
Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri .....	167
Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özellikler .....	175

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	181
Alanyazında Belirtilen Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması .....	193
Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Karşılaştırılması .....	200
BÖLÜM V .....	206
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	206
Sonuçlar .....	206
Öneriler .....	208
KAYNAKÇA.....	210
EKLER .....	222
Ek-1: Araştırma Anketi.....	222

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo – 1. Davranışçı ve Yapılandırıcı Yaklaşımların Karşılaştırılması .....	54
Tablo – 2. Eğitime İlişkin İlerlemeci ve Aktarmacı İnançların Karşılaştırılması .....	82
Tablo – 3. Alanyazınca Vurgulanan Etkili Öğretmen Özellikleri .....	88
Tablo – 4. Etkili Öğretimin Dört Ası.....	99
Tablo – 5. Araştırma Örneklemi .....	133
Tablo – 6. Anketlerin Geri Dönüş Oranı .....	134
Tablo – 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	136
Tablo – 8. Eğitime İlişkin İnanç Ölçeğinde Yer Alan Madde İstatistikleri .....	143
Tablo – 9. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeğinde Yer Alan Madde İstatistikleri .....	145
Tablo – 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Betimsel Verileri .....	152
Tablo – 11. Eğitime İlişkin İnanç Ölçeğinde Yer Alan İfadelere Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	155
Tablo – 12. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları .....	160
Tablo – 13. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları .....	161
Tablo – 14. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Branşları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları .....	163
Tablo – 15. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları .....	165
Tablo – 16. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları .....	166
Tablo – 17. Öğretmenlerin, Kişisel Özellikler Alanındaki Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri .....	168
Tablo – 18. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Uygulamaları Alanındaki Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri .....	171
Tablo – 19. Öğretmenlerin, Kişiler arası İlişkiler Alanındaki Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri.....	173
Tablo – 20. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Öğretmen Özellikleri .....	176
Tablo – 21. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	181
Tablo – 22. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Branşa Göre t Testi Sonuçları .....	183
Tablo – 23. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	185
Tablo – 24. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Betimsel Verileri.....	186
Tablo – 25. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	188
Tablo – 26. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Verileri .....	189

Tablo – 27. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Görev Yaptıkları Okullardaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	191
Tablo – 28. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Betimsel Verileri.....	192
Tablo – 29. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması .....	194
Tablo – 30. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması .....	195
Tablo – 31. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması .....	196
Tablo – 32. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması .....	197
Tablo – 33. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması .....	198
Tablo – 34. Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Derecelerinin Eğitime İlişkin İnançlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	201
Tablo – 35. Etkili Öğretmenlerin Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri ile Eğitime İlişkin İnançlara Göre Betimsel Verileri.....	203

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, sınırlılıkları ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### **PROBLEM**

Okullar eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek için oluşturulmuş örgütlerdir. Bu nedenle okul örgütünün öncelikli amacı ve ilgi odağı öğretimdir. Öğretim sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen etkileşimi ile gerçekleştirilen bir olgudur. Öğretmenlerden, etkileşim sonucunda öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Öğretim olgusunun tek bir boyutu yoktur. Öğretmenin yanı sıra öğrencinin okula getirdikleri (bilgi, beceri, tavır ve yaşantılar vb.), öğrenme etkinliklerine ayrılan zaman, etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, velilerin okulu ve öğrencileri desteklemeleri öğretimin diğer boyutları arasında sayılabilir. Ancak öğretmenlerin etkililiği, öğretimin bu boyutları içinde önemli bir yer teşkil etmektedir (Balci, 2002).

Son yıllarda, etkili öğretmenler tarafından kullanılan ve onların öğretimlerini etkili hale getiren yöntemleri, stratejileri, teknikleri ve etkili öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, etkili öğretmenlerin paylaştıkları öğretimsel ve kişisel özelliklerin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Araştırma bulguları etkili öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına ve kişiliklerine ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu çalışmalar amaçları doğrultusunda etkili bir öğretmenin ayırt edici özelliklerini belirlemiştir.

Good ve Brophy (1994), etkili öğretmenleri, öğretim zamanını başarılı bir şekilde değerlendiren, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için akademik

içeriği çok farklı şekillerde sunan, programları ve öğrenci ilerlemesini gözlemleyen, yeni öğrenilen kavramların ve becerilerin öğrenciler tarafından kullanılması için fırsatlar oluşturan aktif öğretmenler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu yazarlar, etkili öğretmenlerin ihtiyaç duydukları anlarda içeriği tekrar öğretmeyi denediklerini, öğrencileri için yüksek fakat gerçekçi hedefler belirlediklerini, yeni akademik içerikleri tanıtırken hem dersin başında hem de sonunda öğrencilerini motive ettiklerini vurgulamaktadırlar.

Diğer taraftan, Hallsall (1998) etkili öğretmenleri;

1. konu alanında güvenilir bilgiye sahip,
2. öğrencileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip,
3. etkili plan yapan,
4. program hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarını eşleştiren yöntem ve stratejileri işe koşan,
5. etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanan,
6. zamanı ve kaynakları etkili kullanan,
7. öğrenci çalışmalarını titiz ve yapılandırıcı bir şekilde değerlendiren,
8. okulda öğrenilenleri pekiştirici ödevler veren öğretmenler olarak tanımlanmaktadır.

Witcher, Onwuegbuzie ve Minor (2001), etkili öğretmenlerin özelliklerini belirlemek üzere öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri nitel bir araştırmada, öğretmen adaylarından etkili öğretmenlerin sergiledikleri ya da sahip oldukları üç ile altı arasında özellik tanımlamalarını ve bu özellikleri önem derecesine göre sıralamalarını istemişlerdir. Katılımcılar, etkili öğretmenlerde bulunduğu inandıkları 125 özellik listelemişlerdir. Katılımcı cevaplarının incelenmesinden sonra araştırmacılar, 125 özelliğin altı ana tema çerçevesinde değerlendirilebileceği sonucuna varmışlardır. Bu temalar öğrenci merkezlilik, öğretime isteklilik, etik davranma, sınıf ve davranış yönetimi, öğretim yöntembilimi ve konu alanı bilgisidir.

Öğretmen adayları, etkili öğretmenlerde bulunduğu inandıkları *öğrenci merkezilik* özelliğini tanımlarlarken “sevgi dolu”, “hassas”, “destekleyici”, “kibar”, “sabırlı”, “önemseyen” gibi kelimeleri kullanmışlardır. *Öğretime isteklilik* özelliğinin tanımlayıcıları olarak “bağlılık”, “yorulmaz”, “mesleğini seven”, “konu alanını seven” gibi kelime ya da kelime gruplarını kullanmışlardır. *Etik davranma* özelliğinin tanımlayıcıları olarak “adil”, “tarafsız”, “dürüst”, kelimelerini; *sınıf ve davranış yönetimi* özelliğinde “otoriter”, “disiplinci”, “gözlemci” ve “liderlik” kelimelerini; *öğretim yöntembilimi* özelliğini açıklarlarken “nasıl öğretim yapacağını bilme”, “geri bildirim verme”, “çeşitli öğretim yöntemlerinin bilgisine sahip olma” kelime gruplarını; son olarak konu alanı bilgisinde ise “zeki”, “bilgili” kelimelerini kullanmışlardır (Witcher ve diğ., 2001).

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar doğrultusunda “Etkili öğretmenlerin özellikleri biliniyorsa niçin tüm öğretmenler etkili hale getirilmiyor ya da getirilemiyor?” sorusu akla gelmektedir. Bu soruyla ilgili olarak Balcı (2002), etkili öğretimin ve etkili öğretmenliğin temelde bir değişme ve gelişme olayı olduğunu; öğretmenin öncesine oranla yeni bir yaklaşım ve değişik bir öğretim stratejisi geliştirmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerde bir farklılığa gidilmesi okul içinde bir değişimi gündeme getirir. Değişim programının başarılı olması için değişim sürecinin çok dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerekir. Değişimlerin, müdahale aracısının çalışanlara tanıtılmasıyla değil, müdahale aracısının ciddi bir şekilde uygulanmasıyla gerçekleştiği ileri sürülebilir. Balcı'ya (2002) göre okuldaki değişim programının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Öğretmenler değişme için yetiştirilir ve onlara yönetim tarafından destek verilirse, değişimin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmaktalar ve değişmeyi uygulamaya geçirmektedirler.

Eğitimde değişim ve bu değişimin yönetilmesi ile ilgili çalışmalar sonucunda değişimin doğasına ilişkin bazı sonuçlara ulaşmıştır. Değişimin



doğasına ilişkin bu önemli ipuçları aşağıdaki satırlarda sıralanmaktadır: (James ve Connoly, 2000):

- Değişim yapısal ve sistemlidir. Herhangi gerçek bir değişim bütün sistemi etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, örgütün herhangi bir bölümünde gerçekleştirilen değişim diğer bölümleri de etkilemektedir.
- Değişim zaman içinde gerçekleşen bir süreçtir. Herhangi bir değişimin gerçekleştirilmesi zaman almaktadır. Örgütsel değişimler parçalı ve ardışksal değildir, düz bir çizgiyi takip etmez.
- Değişim çok boyutludur. Değişim; kaynak, içerik, süreci, değerlendirme, liderlik, yönetim, bilgi, tutum, duygu, inanç, değer ve ilke gibi boyutları da içine alan bir süreçtir.
- Değişim, değişimden etkilenenlerce farklı şekillerde algılanmakta ve tepkiler almaktadır. Değişim sürecinden etkilenenler değişime ilişkin farklı görüşlere sahiptirler. Değişim, hem bireysel hem de kurumsal anlamda deneyim edilmektedir. Bu nedenle değişim deneyimi, gerçekleştiği bağlamdan etkilenmektedir.
- Değişim yönetimi teknolojik ve insan kaynaklarında yatırım yapmayı gerektirmektedir. Değişim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Değişimin etkili yönetimi yaratıcılık, sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi gibi becerileri gerektirmektedir.
- Değişim stratejileri zamanla ortaya çıkmalı, esnek ve uyarlanabilir olmalıdır. Değişimin yönetilmesi için değişim çabaları örgütün üst yönetiminden alt kademesine doğru bütünleştirilmelidir.

Değişimin başlatılması rasyonel olsun olmasın değişime olan tepkiler olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. İnsanlar ve sistemler değişimlere bazen mantıklı yaklaşırken zaman zaman da duygularının etkisi altında kalabilmektedirler. Connor (1995), değişime direnmenin nedenleri şu şekilde sıralamaktadır (akt. James ve Connoly, 2000):

- Güven eksikliği. İnsanlar değişime direnebilirler çünkü değişimi teklif edenlerin görüşlerine güvenmeyebilirler. Ayrıca değişime direnenler,

değişimi başlatanların değişime olan ihtiyaçla ilgili yorumlarına güvenmeyebilirler.

- Ekonomik tehditler. Değişim teklifi, değişimden etkilenenlerin iş güvenliğini tehdit ederse çeşitli dirençlerle karşılaşabilir. Bu tehditler çok çeşitli yollarla algılanabilir. Değişim, çalışanların çalışma becerilerini işe yaramaz hale getirebilir. Yapısal değişimler bazı çalışanların görevlerinden ayrılmalarını gerekli hale getirebilir.
- Göreceli yüksek maliyetler. Değişim, maliyet fayda analizi yapıldığında çeşitli tartışmalara yol açabilir. Bu tartışmalar sürecinde maliyet fayda dengesi değişime direnmek için bir koz olarak kullanılabilir.
- Başarısızlık korkusu. Değişim yeni çalışma koşullarına ve şekillerine uyum göstermeyi gerektirmektedir. Örgüt çalışanlarının uyum gösteremeyeceklerine ilişkin kaygıları değişime direnmeye yol açabilir. Ayrıca yeni koşullarda eskiden olduğu gibi etkili olamayacaklarına ilişkin kaygı da taşıyabilirler.
- Statü ve güç kaybı. Kurumsal değişimler çoğu zaman kurumsal hiyerarşide de değişim yapmakla sonuçlanmaktadır. Kurumda işleyen etki ağı muhtemel bir değişimle farklılaşabilir. Hiyerarşik yapıda gerçekleşecek olan bu değişim, değişime olan direnci provoke edebilir.
- Değerlerin ve ideallerin tehdit edilmesi. Örgüt çalışanlarının idealleri ve değerleri ile örtüşmeyen ya da tutarlı olmayan değişimlere olan direnç yoğun olmaktadır. Bu türden tehditler çalışanların bütünlüklerine ve benlik duygularına yönelik tehditler gibi algılanmaktadır.
- Değişimin gereksizliğine olan inanç. Değişime olan ihtiyaç açık bir şekilde belirgin değilse değişime olan direnç fazla olmaktadır. Değişime olan ihtiyaç hissedilse bile radikal bir değişimden ziyade mevcut konumu basamaklı bir şekilde terk etmeye eğilim fazla olmaktadır.
- Değişimin mantıklı olmadığı yönündeki inanç. Değişim ihtiyacı örgüt içinde hissedilmesine rağmen değişimin etkili olmayacağı yönünde görüşler ussallaştırılmakta ve değişime olan direnç sürmektedir. Daha

önceki dönemlerde gerçekleştirilen başarısız değişim çabaları değişimle ilgili olumsuz algıları güçlendirmektedir.

Özdemir (2000), değişime karşı direnmeyi bireysel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Değişime karşı bireysel direnme başlığı altında; seçici dikkat ve hatırd tutmayı, alışkanlıkları, bağımlılığı, belirsizlik korkusunu, ekonomik nedenleri, güvende olmayı ve geri çekilmeyi ele almaktadır. Değişime karşı örgütsel direnme başlığı altında ise; güç ve etkiye karşı tehdidi, örgüt yapısını, kaynak sınırlılıklarını, sabit yatırımları ve örgütler arası anlaşmalara değinmektedir.

Değişimden etkilenecek olan çalışanların değişmeye karşı direnmeleri hemen hemen her yenileşme girişiminde göz önünde bulundurulması gereken durumlardan biri olarak görülebilir. Önemli olan bu dirençleri normal tepkiler olarak algılayabilmektir. Değişime gösterilen direnç nedenlerinin altında kaygı duygusunun yattığı söylenebilir. Kaygının yanı sıra çalışanların inançları da değişim çabalarının olumlu şekilde sonlanmasında oldukça önemli faktörlerden biridir. Değişim sürecinin başarılı şekilde geçirilmesi için değişimi kolaylaştıranların ya da değişimi teklif edenlerin, gelişme çabaları çerçevesinde çalışanların inançlarını, algılarını ve tutumlarını anlamaları gerekmektedir (Malak, 2002).

Bir okuldaki inançlar, tutumlar ve değerler bütünü eğitimin ne olması, öğretmenlerin nasıl davranması, okulda gelişen olaylara nasıl tepkiler verilmesi gerektiği ile ilgili zihinsel modeller oluşturmaktadır. Eğitimcilerin ve araştırmacıların öğretmen algılarının ve inançlarının, öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler üzerinde etkili olduklarına dair bir uzlaşma içinde oldukları söylenebilir. Bir okuldaki öğretmen algıları, öğretmenlerin pedagojik seçimleri yapmalarında, sınıf içi etkileşimlerini yürütmelerinde ve değişime gösterdikleri tepkilerinde etkili olmaktadır (Malak, 2002).

Bir örgütün yapısının değiştirilmesi için örgütün inançlar ve değerler sistemine başvurulması gerektiği ileri sürülebilir. Yapısal değişimler, örgütün kültürünün değiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bunun nedeni, inançlar ve

değerlerin örgüt kültürünü oluşturan yapı taşları arasında bulunması biçiminde açıklanabilir. Bu nedenle örgüt yeniden yapılandırılmadan önce yeniden kültürlenmelidir. Örgütsel değişmeye ya da okulun yeniden yapılandırılması sürecinde dışarıdan uygulanan politikalar, zorlamalar yerine içeriden örgüt kültürüne odaklanmanın daha başarılı sonuçlar vereceği öne sürülebilir. Sürekli gelişmeyi sürdürmek için katılımcılar sadece kurallar, roller ve ilişkilerle ilgilenmemeli örgütsel kültürü oluşturan inançlarla, varsayımlarla ve değerlerle de ilgilenmelidir.

Etkili öğretmenler, örgütsel değişim, örgüt kültürünün parçası olan inançlar, değerler, tutumlar bir arada düşünüldüğünde etkili öğretmenlerin sınıf içinde ve dışındaki davranışlarının, öğretim sürecinde işe koştukları yöntemlerin ve tekniklerin, öğretmenlerin etkililiklerine ilişkin büyük resmin yalnızca bir parçası olduğu söylenebilir. Diğer önemli parça ise etkili öğretmenlerin öğretime ve çocuklara ilişkin sahip oldukları inançlardır.

Ferguson (2002), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile eğitime ilişkin inançlarını eşleştirdiklerini belirtmektedir. Ona göre bir öğretmen, sınıf içindeki rolünü bilginin öğrencilere dağıtılması olarak görürse bu öğretmen, etkili bir öğrenci merkezli ders hazırlayamamakta çünkü öğretmen derse, öğretmen merkezli bir odakla başlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılabilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabileceklerine inanırlarsa öğrenci merkezli stratejilere odaklanan bir öğretim tasarlayabilir ve uygulayabilirler.

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemek üzere yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin yaptıkları tercihlerin öğretmenlerin sahip oldukları inançlar tarafından etkilendiklerini göstermektedir (Heilman, 1998). Pajares (1992) inançların, bireylerin hayatları boyunca verdikleri kararların en iyi göstergeleri olduklarını, bireylerin felsefi düşüncelerine ilişkin varsayımlarda bulunabilmenin ipuçları olduklarını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını, algılarını ve kararlarını da

derinden etkileyen bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin inanç yapılarının anlaşılması öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi açısından önemlidir.

İnançların bireylerin olduğu kadar örgütlerin davranışlarında da bir rehber olarak görev yaptığından söz edilebilir. Eğitime ilişkin inançlar ve uygulamalar, eğitimle ilgili kararlar alırken önemlidir. Çünkü inançlar bireylerin eğitim öğretim etkinliklerindeki uygulamalarını etkilemektedir. Bireyin inanç sistemi bireyin hayatını ve işini nasıl algıladığı konusunda merkezi konumdadır. İnançlar bireylerin insanlığa, eğitime, öğretime ve öğrenmeye ilişkin temel görüşlerinin belirleyicisidir. İnançlar sadece program içeriğini değil programı düzenlenme, öğrencilere sunulma ve değerlendirilmesini de etkilemektedirler. Eğitimle ilgili uygulamalar, uygulayıcılardan bağımsız değildir. Diğer bir deyişle inançlar davranışların teorileridir (James, 2003).

Öğrenci başarısının artırılması için eğitimde değişim ve okul geliştirme çabaları eğitim araştırmacılarının üzerinde önemle durdukları konular arasında sayılabilir. Bu çabaların merkezinde ise öğretmenlerin yer aldığı söylenebilir. Çünkü öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Öğretmenlerin alan bilgileri ve sınıf içindeki uzmanlıkları öğrencilerin ne kadar iyi öğreneceklerinin belirleyicisi konumundadır. Bu açıdan bakıldığında etkili öğrenmenin etkili bir öğretimle gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin okuldaki ve sınıf içindeki davranışlarına anlam verebilmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili inançlarını irdelemek ve bu inançları belirlemek gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenmenin ve öğretimin doğasına, sınıf yönetimindeki uygulamalarına, mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin inançları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ışık tutacak ipuçlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının neler olduğu ve bu inançların onların etkililiklerine dönük yansımaları, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesini, "İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ve etkili öğretmen özellik ve

davranışlarına sahip olma dereceleri nedir, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinde anlamlı farklılığa neden olmakta mıdır?" oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarını, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının, etkililiklerinde bir farklılığa neden olup olmadığını, bir farklılık varsa bu farklılığın boyutunu belirlemektir. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları nelerdir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile;
  - a) cinsiyet,
  - b) branş,
  - c) mezun olunan eğitim kurumu,
  - d) kıdem ve
  - e) görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili bir öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri nedir?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin algıları nelerdir?
5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili bir öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri;
  - a) cinsiyet,
  - b) branş,
  - c) mezun olunan eğitim kurumu,
  - d) kıdem,
  - e) görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim okulu öğretmenleri, alanyazında belirtilen etkili öğretmen özellik ve davranışlarını önceliklerine göre nasıl sıralamaktadırlar?
7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

### **Önem**

Okulların temel amaçlarından biri, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarını sağlamaktır. Akademik başarı sınıf içinde etkili bir öğretimle gerçekleştirilebilir. Öğretmenler, okul içinde öğretimi yapma sorumluluğunu üstlenen çalışanlardır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarında önemli etkenlerden biridir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özellik ve davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarını bilmeleri, öğretmenlerin; öğretmenlik becerilerine ilişkin kendilerini sorgulamalarına ve mesleki becerilerindeki eksiklikleri gidermek için harekete geçmelerine neden olabilir. Bu araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin etkili bir öğretmenin özellik ve davranışlarına ne derecede sahip olduklarına ilişkin bilgiler elde edilecektir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek bilgiler öğretmenlerin yetiştirilmesinde, seçilmesinde ve değerlendirilmesinde, politikacı ve uygulamacılara yol gösterebilir.

Diğer taraftan bu araştırma ile öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları hakkında bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Öğretmen inançları okullarda sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği açısından bir önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler, eğitime ilişkin inançlarını sınıf ve okul içindeki uygulamalarına yansıtmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları öğretimin belirleyicilerinden biridir. Etkili bir öğrenmenin ancak etkili bir öğretimle gerçekleştirilebileceği unutulmamalıdır. Eğitime ilgili olumsuz inançlarla donanmış öğretmenlerden akademik olarak başarılı öğrenciler yetiştirmeleri beklenemez.

Okullarda gerçekleştirilen öğretimin okulun etkililiği ile ilişkisinin bulunduğu ayrıca öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilediği etkili okullar ve öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile ilgili alan yazından anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretimi olumlu yönde etkileyebilecek inançlarla donatılması önemli görünmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının olumlu inançlara sahip olmaları eğitim fakültelerinde verilen eğitim öğretime bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında araştırma sonuçları, üniversitelerde çalışan öğretim üyelerinin konuyla ilgili olarak daha hassas olmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin inançlarının sadece sınıf içi uygulamalarla ilgisi yoktur. İnançların, eğitimde değişim yönelimli okulların ve okul yöneticilerinin de odağında olması gerekmektedir. Zira değişimden etkilenecek olan öğretmenlerin değişimin okula ve kendilerine olacak katkılarına inanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, değişime inanmadıklarında değişimin gerçekleşmesi için ortaya konan çabalara adanmışlıkları güçsüz olabilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın kapsamını Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma dereceleri, öğretmenlerin algılarına göre belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulguların geçerliği, katılımcıların dürüstlüğü ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Araştırmayla ilgili olarak “inanç”, “inanç sistemi”, “etkililik”, “öğretmen etkililiği”, “etkili öğretmenlerin özellikleri” gibi bazı kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

**İnanç:** İnanç, bir insanın bilinçli ya da bilinçsiz olarak söylediklerinden ya da yaptıklarından anlaşılan basit bir önermedir (Rokeach, 1968). Bir başka



tanımda ise inanç, çeşitli yargılara ve değerlendirmelere dayalı dünyaya ilişkin kavrayışlar olarak ifade edilmektedir. Bu kavrayışlar objektif gerçeklerden belirgin bir şekilde farklı olabilir. İnançlar, kendilerine sahip olan insanlar tarafından doğru kabul edilir ve genellikle kişisel duygulara ve bu duygulardan ortaya çıkan çeşitli değerlendirmelere bağlıdır (Storm, 2004).

**İnanç Sistemi:** Tekil inançlar, bir araya gelerek ya da kümelenerek bir inanç sistemini oluşturmaktadırlar (Rokeach, 1968). İnanç sistemi, bir grubun ya da örgütün içinde bulunduğu zaman diliminde, bulunduğu ortamda doğru olarak kabul ettiği açık bir şekilde ifade edilen ya da örtük inançları, beklentileri ya da hipotezleri temsil etmektedir (Conyay, 1985). Lee (1987) inanç sistemini öğretim bağlamında tanımlamaktadır. Ona göre inanç sistemi, etkili öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yürütürken işe koştukları öğretim ilkeleridir.

**Etkililik:** Etkililik, arzu edilen etkiyi ortaya çıkarma ya da üretme becerisidir. Öğretmenlik ya da öğretim bağlamında ise etkililik, öğrencilerin kendileri için önceden tanımlanmış hedeflere ve amaçlara ulaşmalarını sağlama becerisi olarak tanımlanabilir (Sementi, 2000).

**Öğretmen Etkililiği:** Öğretmenlerin sınıf içinde ve ilgili ortamlarda üstlendikleri farklı rolleri ve sorumlulukları birleştiren çok yönlü bir kavram olarak tanımlanabilir (Hindman, 2004). Bu araştırmada öğretmen etkililiğine ilişkin kabul edilen çatı üç temel kategori altında sekiz alandan oluşmaktadır. Kişisel özellikler kategorisinin altında (1) kişisel etkililik, (2) kişisel özellikler, (3) değerler adları verilebilecek alanlar bulunmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları kategorisinin altında (1) öğretime ilişkin stratejiler, (2) sınıf yönetimi alanları bulunmaktadır. İlişkiler kategorisinin altında ise (1) meslektaş ilişkileri, (2) öğrencilerle ilişkiler, (3) ailelerle ilişkiler alanları yer almaktadır.

**Etkili Öğretmen Özellikler ve Davranışları:** Etkili öğretmenler; (a) öğrenci çalışmalarını gözlemlenme, öğrenci ilerlemesini kontrol etme (b) beklentilerini hedefler aracılığıyla ifade etme, (c) öğretimi sınıf düzeyine

uygun hızda sürdürme, (d) analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorma, (e) öğrencilerin cevap verebilmeleri için uygun bekleme zamanını kullanma, (f) öğrencileri ile ilgili yüksek beklenti içinde olma, (g) güvenli ve düzenli bir sınıf oluşturma, (h) neşeli sınıf atmosferini destekleme, (ı) testleri ve notları öğrenci motivasyonunu artırma için kullanma davranışları ile tanınmaktadırlar (Berliner, 1985).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara değinilmiştir. Bu amaçla öncelikle konuya ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklaması yapılarak, alanyazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### İNANÇ KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ

Okulların iki temel işlevinin olduğu söylenebilir. Bu işlevlerden ilki, çocukların toplumun bir parçası olmalarını sağlamak amacıyla onların akademik ve sosyal başarılarını geliştirmektir. Diğer işlev ise toplumun değerlerinin devamı için toplumun kültürel değerlerini genç nesillere aktarmaktır. Bu işlevlerin başarıyla yerine getirilmesinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir.

Öğretmenin eğitim sisteminin en temel ögesi olduğu yönünde araştırmacılar (Kıroğlu, 2007; Zembat, 2007; Şişman; 2007) arasında bir uzlaşının varlığından söz edilebilir. Okul politikası ve değişimle ilgilene eğitimciler ve araştırmacılar, okulun geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiklerini belirtmektedirler (Ferguson, 2002). Öğretmenlerin eğitim sistemindeki önemine ilişkin uzlaşıdan hareketle okul düzeyinde olup biten olayların sınıf düzeyinde gerçekleşen olayları etkilediğini, sınıf düzeyinde gerçekleşen olayların da okul düzeyinde olup bitenleri etkilediğini söylemek mümkündür. Bu karşılıklı etkileşimin varlığından ayrı olarak öğretmen davranışlarının öğrencilerin başarılarında büyük oranda belirleyici bir rol oynadığı ileri sürülebilir.

Araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarını genellikle öğretmen davranışları ile ilişkilendirmektedir (Brophy ve Good, 1986). Öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için ortaya koyulan ulusal çabada

öğretmenler, geçmişte olmadığı kadar önemli rollere sahiptirler (Darling-Hammond, 1999). Cross ve Regden (2002), Darling-Hammond'un (1999) bulgularını desteklemekte ve öğretmenlerin bilgilerinin, sınıf içindeki uzmanlıklarının öğrencilerin ne kadar öğrendiklerinin önemli belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadırlar. (Aktaran: Ferguson, 2002).

Öğrenci başarısının kaynağının araştırıldığı bir çalışma (Hattie, 2003) yukarıda ifade edilen iddiayı kanıtlar niteliktedir. Öğrencinin kendisi, akran grubu, öğretmen, okul, ev ve okul müdürü öğrenci başarısını etkileyen temel faktörler olarak ele alınmıştır. Öğrenci başarısını etkileyen bu faktörler arasında en büyük etkinin öğretmene ait olduğu görülmüştür. Gelişim psikolojisinden elde edilen veriler de, öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarında oynadıkları sosyalleşme ajanı rolüne dikkat çekmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ve uygulamaları aracılığıyla dünyaya ilişkin bilgilerini geliştirmektedirler. Öğretmenlerin bu davranışları ve uygulamaları onların öğretim yöntemlerine ve çocuklara ilişkin sahip oldukları inançlarından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin inançları, öğrencilerin sınıftaki deneyimleri için adeta bir filtre görevi görmektedir.

İnanç, çok farklı şekillerde tanımlandığı için inancın ortak bir tanımını yapmak oldukça zor görünmektedir. Pajares (1992), inançların dağınık yapılar oldukları için tanımlanmalarının ve tasvir edilmelerinin zor olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Murphy, Delli ve Edwards da (2004), eski Yunan felsefecilerinin yaşadığı dönemlerden günümüze kadar inançları tanımlamanın zor bir görev olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle inanç kavramının ilgililer tarafından kabul gören ortak bir tanımı yoktur. Ancak inancın tüm tanımlarda kullanılan ortak öğelerinden söz edilebilir. Bu amaçla öncelikle inancın bazı tanımları verilmiş sonra da bu tanımlardan ortak bir nokta çıkarılmaya çalışılmıştır.

## İnanç Kavramı

İnanç, bireylerin “Ben inanıyorum ki...” diye başlayan cümlelerinin ardından gelen, bilinçli ya da bilinçsiz olarak söylediklerinden ya da yaptıklarından anlaşılan basit önermedir (Rokeach, 1968). Bu tanımdan hareketle inançların bireylerin söyledikleri ya da yaptıkları ile ifade edildiği söylenebilir. Pajares (1992) ise inançları, bireylerin bir önermenin doğruluğuna ya da yanlışlığına ilişkin verdikleri karar; bireyin söylediklerinin, planladıklarının ve yaptıklarının bütüncül anlamından çıkartılabilecek bir karar olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle inançların, bireylerin dünyayı yorumlamak ve dünyaya uygun bir şekilde davranabilmek için kullandıkları sosyal olarak yapılandırılmış temsili sistemler olduğu söylenebilir. İnançlar, düşünceye ve davranışlara yön veren yeterli geçerliği, doğruluğu ve güvenilirliği olan gerçeğin bireysel temsilleridir (Dooley, 1997).

Nicholsan’a (1991) göre inançlar, bireylerin insana, doğaya ve gerçeğe ilişkin derin algılarıdır. İnançlar bireylerin bilişsel yapılarında ve yaşantılarındaki ilişkilerinde temsil edilmektedir. İnançlar, çeşitli yargılara ve değerlendirmelere dayalı dünyaya ilişkin kavrayışlardır. Bu kavrayışlar objektif gerçeklerden belirgin bir şekilde farklı olabilirler. İnançlar, kendilerine sahip olan insanlar tarafından doğru kabul edilir ve genellikle kişisel duygulara ve bu duygulardan ortaya çıkan çeşitli değerlendirmelere bağlıdır (Storm, 2004).

İnançların dünyaya ilişkin psikolojik olarak sahip olunan ve doğru kabul edilen anlayışlar, öncüller ve önermeler olduğu yönünde antropologlar, sosyal psikologlar ve felsefeciler arasında bir uzlaşının varlığı söz konusudur. (Aktaran: Theuer, 2003). Benzer şekilde Hurless (1999) da inançları doğru olarak kabul edilen ve insanların davranışlarına yön veren fikirler olarak tanımlamaktadır. Senge (1990) ise inançları, zihinsel modeller kavramını kullanarak tanımlama yoluna gitmiştir. Ona göre zihinsel modeller, bireylerin çevreyi algılamalarını etkilemektedir. Zihinsel modeller bireylerin sadece

dünyayı algılama şekillerini değil ayrıca nasıl davranacaklarını da etkilemektedir.

İnançlar, dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak bir kültürün insanları tarafından paylaşılan ortak görüşlerdir. Bu ortak görüşler, geçmişin yorumlanmasına, bugünün açıklanmasına ve geleceğin kestirilmesine yardımcı olur. İnançlar, somut ya da soyut nesnelere ilişkin olabilir. İnançlar, kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturmakta ve diğer kültürel öğelere biçim vermektedir. İnsanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı tutumlarını, tavırlarını inançlar belirler (Şişman, 2002).

Bandura (1986), inançların, bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların en iyi göstergeleri olduğunu ifade etmektedir. İnançlar, bireyin sahip olduğu kişisel kanaatler ve fikirler olarak tanımlanmaktadır. Bir dizi inanç, tutumları ya da davranış gündemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bireyler, sahip oldukları inançlar doğrultusunda davranmaya yatkınlık göstermektedirler (Haney, Lumpe, Czerniak ve Egan, 2002).

Belirli olarak bir inanç, bir nesneyi bazı niteliklere bağlamaktadır. İncanın nesnesi bir insan, bir grup insan, bir kurum, bir davranış ya da bir politika olabilir (Fishbein ve Ajzen, 1975). “Fizik, enerjinin bilimidir.” inancı, “fizik” nesnesini “enerjinin bilimidir” niteliğine bağlamaktadır ve “Geniş bir dağarcık kullanmak en iyi sonuçlar doğurur.” inancı, “geniş dağarcık” nesnesini “en iyi sonuçlar doğurur” niteliği ile bağlamaktadır (Smith, 2005). Fishbein ve Ajzen (1975), inancı, “incanın nesnesi ile diğer nesne, değer, kavram ya da nitelik arasındaki ilişkinin öznel olasılığı” şeklinde ifade ederek açık ve teknik bir tanımlama yapmaktadırlar. Örneğin “Geniş dağarcık kullanmak en iyi sonuçlar doğurur.” iddiası, “geniş dağarcık kullanmak” ve “en iyi sonuçlar elde etmek” arasındaki olumlu ilişkiye ait yüksek olasılığın öznel değerlendirmesi olduğu için bir inançtır (Smith, 2005).

Nespor (1987), inançların altı temel özelliğinden söz etmektedir: Bu özelliklerden ilki var olan tahminler ya da bilinen gerçeklere dayanan sonuçlardır. İnançların ikinci özelliği seçenekliliğe sahip olmalarıdır.

İnançların üçüncü özelliği duyuşsal ve değerlendirici olmalarıdır. Episodik yapıda olmaları inançların dördüncü özelliğidir. İnançların uzlaşmaz ve sınırsız olmaları ise beşinci ve altıncı özellik olarak sayılabilir.

Var olan tahminler, belirli nitelikte öğrencilerin varlığına ilişkin varsayımlardır. Öğrencilerin tembellik yüzünden başarısız olduklarına inanan öğretmenler var olan tahminlerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, uygun ortamın ya da uygun öğretim koşulunun varlığına inandıklarında inancın seçimli niteliğine dikkat çekmektedirler. Eğitimin, olduğundan ya da var olandan farklı bir şekilde kavramsallaştırılması da inancın seçimli olduğunun göstergesidir (Dooley, 1997).

Öğretmenlerin, kendileri ve öğrencileri ile ilgili beklentilerine ilişkin gerçekleştirdikleri tartışmalarda inançların değerlendirici ve duyuşsal doğası kendini açık bir şekilde hissettirmektedir. Bu nitelikler, bir fenomen hakkındaki bilginin merkezde olduğu diyaloglardan ziyade inançların tartışıldığı ortamlarda daha yaygındır. İnançların episodik bir niteliği vardır ve inançlar anlamlı ya da hatırlanabilir olaylar ve deneyimlerle ilişkilidir (Dooley, 1997).

İnançların doğası gereği öğretmenlerin tek bir inanca sahip olmaları beklenmemelidir. Son olarak inançlara sınırsız olarak bakılmaktadır çünkü inançlar kişiye özgü olarak kullanılmaktadır. Belirli bir durumla ilişkileri sadece o inançlara sahip öğretmenler tarafından anlaşılabilir (Dooley, 1997).

İnançlarla ilgili yukarıda ifade edilen tanımlardan hareketle, inançlarla ilgili ortak bir nokta çıkarmak gerektiğinde inançların; bireyin, yaşamını sürdürürken oluşan, göreceli olarak durağan ve değişime direnci yüksek yapılar olduğunu söylemek mümkündür. İnançlar, yaşam boyu karşılaştıkları deneyimlerden edindikleri bilgiyi anlamlandırmalarında, davranışlarını gözden geçirmelerinde ve ayarlamalarında bireylere yardımcı olmaktadır. Ayrıca inançların, hakkında kesin bilgiye sahip olunmayan bütün meseleleri kapsadığını, davranışların inançlara güvenerek ayarlandığını, bilgi bazında inançların doğru kabul edildiğini ve inançların doğruluklarının gelecekte de sorgulanmayacağını söylemek doğru olabilir.

## **İnançla İlgili Diğer Kavramlar**

İnanç kavramını kendisiyle yakın anlamda kullanılan bazı kavramlardan ayırmakta çalışmanın daha iyi anlaşılması için yarar vardır. İnanç kavramı; bilgi, değer, tutum, paradigma, niyet, davranış gibi kavramlarla ilişkili olmasına rağmen bu kavramlardan belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir. İncanın yukarıda belirtilen kavramlarla olan ilişkisi ilerleyen satırlarda açıklanmıştır.

### **İnanç ve Bilgi**

Pek çok araştırmacı (Rokeach,1968; Nespor,1987; Pajares, 1992; Dooley, 1997; Garret, 2005) bilgi ve inanç kavramlarını tanımlamaya, iki kavram arasındaki farklılıkları açıklamaya çalışmıştır. Öğrenmeye ilişkin alanyazın bilgiyi, bireye özgü beceriler, enformasyon, deneyimler, inançlar ve anılar birikimi olarak tanımlamaktadır (Murphy ve diğ., 2004). Bu tanıma göre bireyin sahip olduğu inançların bireye özgü bilgi tarafından kapsandığı söylenebilir.

Anderson (1985) bilgiyi, deklaratif ve prosedürel olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Deklaratif bilgi, gün içinde zamanı bilme gibi bir bilgidir. Prosedürel bilgi ise sistemlerin nasıl çalıştığı ile ilgili bilgidir (Aktaran: Garret, 2005). Deklaratif ve prosedürel bilginin tanımlarından yola çıkarak deklaratif bilginin “Ne?” sorusunun, prosedürel bilginin ise “Nasıl?” sorusunun cevabı niteliğinde bir bilgi türü olduğu söylenebilir. Pajares (1992), durumsal bilgi olarak adlandırdığı bir üçüncü tür bilgiden bahsetmektedir. Durumsal bilgi; deklaratif ve prosedürel bilginin hangi koşullar altında, ne zaman ve niçin kullanılması gerektiğini içeren bilgidir.

Pek çok araştırmacının inanç ve bilgi kavramlarını tanımlama çalışmalarına ek olarak pek çok araştırmacı da bu iki kavram arasındaki farklılıkları ortaya koymaya gayret etmişlerdir. Örneğin Murphy ve diğ. (2004), bilginin ortaya atılan iddiayı desteklemesi için kanıta sahip olmak zorunda olduğunu, inançların ise kanıta ihtiyaç duyulmadan doğru olarak



düşünüldüğünü vurgulamaktadırlar. Öğretmen inançlarıyla ilgili kapsamlı çalışmasında Pajares (1992), inançların yargıya ve değerlendirmeye dayandığını, bilginin ise nesnel ve kanıtlanabilir olgu ile ilgili olduğunu vurgulayarak bilgi ve inanç arasındaki ayrımı açıklamaktadır.

Rokeach (1968), bilgiyi inancın bir bileşeni gibi varsayarak bilgi ve inanç kavramlarını birbirinden ayırt etmektedir. Ona göre tüm inançlar, bilgiyi temsil eden bilişsel öğelere, duyguları harekete geçirebilen duyuşsal öğelere ve hareket gerekli olduğunda çalışan davranışsal öğelere sahiptir.

Nespor (1987), inanç sistemlerinin bilgi sistemlerinden daha kararlı ya da katı olduğunu iddia etmektedir. Bilgi sistemleri değerlendirmeye ve eleştirel incelemeye açıkken inançların böyle bir özelliği yoktur. Ayrıca Nespor (1987), bilgi sistemlerinin daha iyi tanımlandıklarını ve inançlara göre yeni düşüncelere daha açık olduğunu vurgulamaktadır. İnançlar, bireylerin görevlerini ve sorunlarını tanımlamalarında ve düzenlemelerinde bilgiye göre daha etkili olmaktadır. İnançlar, bireylerin nasıl davranacaklarını tahmin etme konusunda da bilgiye oranla daha güçlüdür.

### **İnanç ve Paradigma**

Felsefi anlamda paradigma, model ya da örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan bilimdeki bütün diğer bulmacaların çözümlene temeli olarak kesin kuralların yerine kullanılabilen somut bulmaca çözümleridir. Sosyolojik olarak ise paradigma, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerin, inançların ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Erçetin, 2001). Paradigmanın sosyolojik tanımı analiz edildiğinde, inançların paradigmanın bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Paradigmalar, bireylerin kendi köklerini ve etraflarındaki dünya hakkındaki inançlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacak bir lens rolü oynamaktadır. Barker (1987), paradigmayı, sınırları belirleyen ya da tanımlayan ve belirlenen sınırlar içinde başarılı olabilmeleri için insanlara

nasıl davranmaları gerektiğini anlatan yazılı/yazısız bir dizi kural, düzenleme olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Martin, 2003).

### **İnanç ve Değer**

İnanç kavramı gibi değer kavramının da üzerinde uzlaşa sağlanmış tek bir tanımını yapmak oldukça zordur. Çünkü farklı bilim dallarının değer kavramını tanımlama çalışmaları neredeyse milattan önce dördüncü yüzyıla kadar dayanmaktadır. Değer kavramı sosyolojinin, antropolojinin, psikolojinin, felsefenin, ekonominin en önemli konularından biri olagelmıştır (Yılmaz, 2008).

Sosyolojiye göre değer, kısaca kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey olarak tanımlanırken antropolojide değer, bir davranışın mevcut amaçları ve araçları arasında seçim yapmayı etkileyen, bir bireyin ya da grubun kendine özgü istenilen ya da arzu edilen kavramları olarak tanımlanmaktadır. Psikolojide değer, genellikle erken yaşlarda, gelişim sürecinde edinilen bireysel davranış tercihleri olarak tanımlanmaktadır. Ekonomide ise değer, belirli bir miktarı ya da para cinsinden fiyatı ifade etmektedir (Yılmaz, 2008).

Değerler, felsefede bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler felsefesi ya da aksiyoloji olarak bilinen çalışma alanı değerlerin mahiyetini açıklamaya çalışmaktadır. Aksiyoloji; etik, estetik, eğitim ve dinde değerler ile ilgilenmektedir. Felsefi açıdan değerler, ideolojik olgular olarak kabul edilir. Felsefede değer, ideal yaşam biçimini yansıtır ve evrensel bir özellik gösterir. Felsefi açıdan değer, olgular ve nesnelere hakkında ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargıyı ifade ettiği ve değerde inancın ön planda olduğu ifade edilebilir (Sezgin, 2006). Aşağıda değer, ekonomi ve felsefe bilim dallarındaki tanımları kapsam dışında tutularak bazı değer tanımlarına yer verilmiş, değer ve inanç arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

Değer, belirli bir davranış biçiminin ya da varlığın son durumunun kişisel veya sosyal olarak karşıt ya da ters bir davranış biçimine ya da

varlığın son durumuna tercih edilebilir olduğu güçlü bir inançtır (Rokeach, 1973). Meglino ve Ravlin (1998) ise değeri, bireyin nasıl davranması gerektiğine ilişkin içselleştirilmiş bir inanç olarak tanımlamaktadırlar. Değerler bireyin yaşamındaki farklı etmenlere yüklediği önemdir. Değer, birey için önemli olan her türlü düşünce yapısı, obje veya etkinlik olarak tanımlanabilir (Aydın, 2001).

Değerler, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar olarak tanımlanabilir (Özgüven, 1999). Bu tanıma paralel olarak Bolay (1996), değerlerin ideal olanı yansıttığını, bu haliyle olmuş olandan ayrıldığını vurgulamakta, Sabuncuoğlu ve Tüz (1998) de, değerlerin ideal hedefleri temsil ettiğini ifade etmektedirler.

Çeşitli değer tanımlarında değer, bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güçlü bir inanç olduğu belirtilmektedir (Rokeach, 1973; Meglina ve Ravlin, 1998; Aydın, 2001; Sezgin, 2006). Bu ifadeden hareketle değer, özünde bir inancı yansıttığını, değer, belirli bir inancın sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Şişman'a (2002) göre inançlar, neyin ne olduğunu açıklarken, değerler de bir bakıma neyin ne olması gerektiğini açıklar. Diğer bir ifade ile değerler, neyin doğru, neyin yanlış; neyin iyi, neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir. Değerler inançlara göre oluşmaktadır. İnançlar, kültürün en derin yönünü oluştururken, değerler inançlara göre kültürün daha somut yönünü temsil eder.

### **İnanç ve Tutum**

Latince kökeninde harekete hazır anlamına gelen tutum kavramının da geçmişten günümüze pek çok tanımı yapılmıştır. Allport'a (1935) göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme

gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. Katz (1967) ise tutumu, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Tavşancıl, 2002).

Tutum, bireyin herhangi bir nesne için ya da nesneye karşı etkilenme miktarı olarak kavramsallaştırılabilir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Örneğin bir öğretmen, derslerdeki uygulamalı çalışmalara öğrencilerin dahil edilmesinden ölesiye nefret etme tutumuna sahip olabilir. Bir diğer öğretmen ise açık uçlu araştırma çalışmalarına istekli olma tutumuna sahip olabilir (Smith, 2005). Bu örneklerden yola çıkarak tutumların aslında iki kutuplu değerlendirici yapılar olarak tanımlanması mümkündür.

Tutumlar, bireylerin nesnelere, olaylar ve kişilerle ilgili olarak sahip olduğu inançlar, duygular ve davranışsal eğilimlerdir. Tutumlar, nesne ya da durumlarla ilgili tercih tarzları hakkındaki inançların bir örgütlenmesidir. Tutumların tanımlanması, bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerle ilgili olmak üzere üç bileşene ayrılarak yapılmaktadır. Tutumların bilişsel bileşeni, bireylerin nesnelere yönelik tutumlarına ilişkin bilişleri ya da inançlarıdır. Tutumların duygusal bileşeni, bireylerin nesnelere karşı olan duygularıdır. Tutumların eğilimlerle ilgili bileşeni ise, bireylerin nesnelere karşı olan davranışlarıdır (Yılmaz, 2008).

Tutumlar, bireyin herhangi bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri ile ilişkili iken inançlar, bireyin o nesneye ilişkin sahip olduğu enformasyonu temsil etmektedir.

İnanç, değer ve tutum kavramları bir arada ele alındığında inançların kültürün en derin öğeleri olduğu, değerlerin inançlara oranla daha yüzeyde bulunan öğeler olduğu, tutumların ise en üstte yer alan öğeler olduğu söylenebilir. Söz konusu bu üç öğe birbirleri ile yakın ilişki içindedir. Bireyin herhangi bir nesneye ya da konuya ilişkin sahip olduğu inancı, bireyin nesneye ya da konuya ilişkin değerlere sahip olmasını sağlamakta, bu

değerler ise bireyin nesneye ya da konuya ilişkin olumlu ve olumsuz tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle inanç değerleri, değerler ise tutumları oluşturmaktadır. İnanç, değer ve tutum kavramlarının birbirlerini biçimlendirme ilişkilerinin dışında bireyin davranışlarına yön veren, bireyin davranışlarını biçimlendiren öğeler olmaları üç kavramın ortak yönüdür.

Dooley (1997); inanç, değer ve tutum kavramları arasındaki ilişkiyi teorik olarak açıklamaya çalışmıştır. Ona göre bir kavrama ilişkin inanç ağı tutum olarak tanımlanabilir. İnançlar; değerlendirmek, karşılaştırmak ya da bir karara varmak için kullanıldıklarında değer olarak görülmektedir. Böylece bir durum karar vermeyi gerektirdiğinde değerlendirmeyi yapmak için inanç sistemi kullanılır. İnanç ağı aracılığıyla oluşturulan tekil inançlar ve tutum etkileşmekte ve kararın doğasını etkileyen değer olarak görev yapmaktadır.

Nicholson (1991), inanç, değer, tutum ve davranış kavramları arasındaki farklılıkları açıklamak için örgütlere ilişkin bir örneği kullanmaktadır. Herhangi bir örgütte çalışan bir iş gören, diğer iş görenlerin yararı için birlikte çalışmanın daha iyi olacağına inanarak kolektivizme değer verebilir. Bu şekildeki bir iş gören, örgütteki diğer iş görenlerle olan sosyal ilişkilerini beslediği için işin iyi olduğuna inanabilir. Bir örgütte sağlıklı sosyal etkileşimlerde bulunma fırsatı yakalayan kolektivist değer yönelimli bir iş gören, mesleğine karşı olumlu tutuma sahip olabilir. Bu iş gören, söz konusu olumlu etkileri işe düzenli olarak zamanında gelme, eş iş görenlerine yardımcı olma davranışları ile ifade edebilir.

### **İnanç ve Niyet**

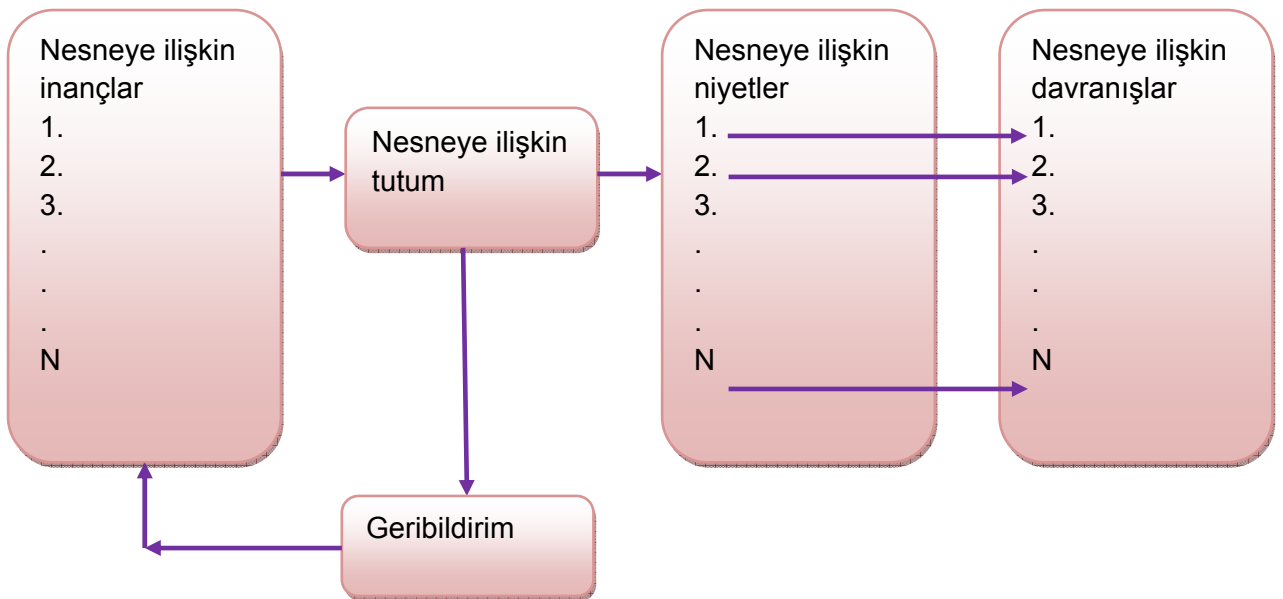
Niyet, sözlükte belirli bir şekilde davranma kararlılığı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Niyet, inancın özel bir durumu olarak görülebilir. Bu durumda özne, her zaman inanca sahip olan birey, nitelik ise her zaman davranıştır (Fishbein ve Ajzen, 1975). Örneğin “Ben öğretim repertuarımı geliştireceğim.” niyeti, “Ben” kişisi ile “öğretim repertuarımı geliştireceğim” davranış niteliğini bağlamaktadır (Smith, 2005). Niyet, bireyin

belirli davranışlar sergileme olasılığının bireye ait öznel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

### İnanç ve Davranış

Davranış, bireyin gözlemlenebilir, etrafındaki bireylerce fark edilebilir hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Bu hareketlerin bireye ait inançların, tutumların ya da niyetlerin göstergeleri olarak ele alınmalarında yarar vardır (Fishbein ve Ajzen, 1975).

Fishbein ve Ajzen (1975); inanç, tutum, niyet ve davranış kavramlarını birleştiren Mantıklı Hareket Teorisi (The Theory of Reasoned Action) adını verdikleri bir model yapılandırmışlardır. Model aşağıdaki Şekil-1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1: Mantıklı Hareket Teorisi**  
Kaynak: Fishbein ve Ajzen, 1975

Bireyin herhangi bir nesneye ilişkin sahip olduğu inançlar kümesi bireyin nesneye ilişkin tutumunu oluşturmaktadır. Bireyin nesneye ilişkin sahip olduğu tutum, bireyin nesneye olan niyetler kümesini etkilemektedir. Bu niyetler kümesi ise bireyin nesne ile ilgili olarak gözlemlenebilir davranışlar sergilemesine neden olmaktadır.

## İnanç Sistemi

İnançlar, bir araya gelerek ya da kümelenerek bir inanç sistemini oluşturmaktadır. Değerler ve tutumlar da bir inanç sisteminin öğeleridir (Rokeach, 1968). İnanç sistemleri fikri, bireylerin inançlara birbirlerinden yalıtılmış bir şekilde sahip olmadıkları, inançların birbirleri ile karmaşık yollarla ilişkili olduğu görüşünü benimsemektedir (Beswick, 2006).

İnanç sistemi pek çok tekil inancı kapsamasına ya da içermesine rağmen bu inançlardan bazıları diğerlerinden daha güçlüdür (Dooley, 1997). Rokeach (1968), bir inanç sistemindeki inançların göreceli güçlerini belirlemek için merkezi-ikincil inanç kavramını ortaya koymuştur. Bir inanç sisteminde merkezi konumda bulunan inançlar daha güçlüdür ve çok sayıda inançla bağlantılıdır. İkincil konumda olan inançlar merkezi konumda olanlara göre daha az etkili ve daha az bağlantıya sahiptir.

Rokeach (1968), inanç sistemini atoma benzetmektedir. Merkezde A Tipi inançlar adı verilen çekirdek inançlar bulunmaktadır. Çekirdek inançların ya da A Tipi inançların etrafında ise B Tipi, C Tipi, D Tipi ve E Tipi inançlar olmak üzere dört farklı inanç tipi bulunmaktadır. Merkezde yer alan A Tipi inançlar, kişisel deneyimler aracılığıyla oluşmakta, sosyal uzlaşma aracılığıyla pekiştirilmektedirler. A Tipi inançlar değişime en üst düzeyde direnen inançlardır. Bireyin kendisi ya da başkalarının kişiliği ile ilgili inançları içermektedir. A Tipi inançlar başkalarıyla paylaşılan inançlardır. Merkezden dışa doğru gidildiğinde B Tipi inançlar ile karşılaşılmaktadır. Bu inançlar da tıpkı A Tipi inançlar gibi doğrudan deneyimler aracılığıyla oluşmaktadır. Özel olarak sahip olunan bu inançlar da değişimleri için yapılan ikna çalışmalarından pek fazla etkilenmemektedir. B Tipi inançların ardından C Tipi inançlar gelmektedir. C Tipi inançlar güvenilecek otorite ile ilgili inançlardır. Değişime karşı dirençli olsalar da bireyin, bu tip inançlara ilişkin fikirlerinin farklılaşabileceği beklenmektedir. Dışa doğru yaklaşıldığında D Tipi inançlar bulunmaktadır. Bu tip inançlar bireylerin inandığı otoritelerden elde edilen inançlardır. İlgili otoriteden gelen değişim önerisi ile kolaylıkla

değişebilen inançlardır. Son olarak en dışta yer alan inançlar ise E Tipi inançlardır. Bu inançlar önemsiz inançlardır.

Green (1971), geçmişten günümüze kullanışlılığını yitirmeyen inanç sistemlerini şu şekilde tanımlamaktadır. Ona göre inanç sistemlerinin çeşitli boyutları vardır. Bu boyutlardan ilki merkezilik fikridir. Bir inancın merkeziliği, inancın dayanıklı olma işlevi ve inancın diğer inançlarla olan bağlarının sayısıdır. Diğer inançlar bireyler tarafından sahip olunabilir çünkü bu inançlar, merkezde yer alan inancın sonuçlarıdır. Merkezde yer alan inançtaki değişim, bireyin inanç sisteminde dallanmaya neden olacak ve birey, bir süre devam edecek huzursuzluğu deneyim etmek zorunda kalacaktır. Merkezde yer alan inançların değişimi göreceli olarak zordur (Aktaran: Beswick, 2006).

Bireyin inanç sisteminin merkezinde yer alan inancın değişiminin zor olduğuna ilişkin önerme Tobin ve LaMaster'ın (1995), çalışmasında açık bir şekilde görülmektedir. Çalışmada bahsi geçen öğretmen, yapısalcı inançlarını uygulamaya koymak istemektedir. Ancak kontrole ilişkin inançları, öğrenmeye olan inançlarından daha güçlü olduğu için başaramamaktadır.

Green'in (1971) inanç sistemlerine ilişkin tanımında yer alan ikinci boyut ise kümelenme olgusudur. Kümelenme olgusu, inançların bir sistem halinde diğer inançlardan ayrıştırılmış olarak bir grup tarafından sahip olunabileceğidir. Bu durumun bir sonucu olarak birey, sahip olduğu bir başka inançla çelişen inançlara sahip olabilir. Çelişen ya da zıtlık içinde olan inançlarının farkında bile olmayabilir. Green'e (1971) göre bu tip inanç kümeleri, inançlar farklı bağlamlarda oluştuklarında gelişmeye meyillidirler (Aktaran: Beswick, 2006).

İnançların üçüncü boyutu ise inançlara kaynaklık eden dayanakla ya da temelle ilişkilidir. İncanın dayanağı herhangi bir duruma ilişkin kanıt olabilir. İncanın kaynağının bir otorite olması, kanıta dayalı olan ya da olmayan bir başka inancın sonucu olarak inancı kabullenme gibi farklı nedenler, bir inanca sahip olmanın dayanağı olabilir. Kanıta dayalı olarak birey tarafından sahip olunan inançların, yine bir başka kanıta dayalı olarak



değişme olasılığı yüksektir. Kanıta dayalı olmadan birey tarafından sahip olunan inançlar kanıttan etkilenmezler. Bu nedenle kanıta dayalı olmayan inançlar, değişime karşı çok dirençlidirler (Aktaran: Beswick, 2006).

### **Öğretmen İnançları**

Genelde bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararlarda, inançların çok büyük etkisinin olduğu söylenebilir. Herhangi bir duruma, konuya, nesneye ilişkin bireylerin sahip olduğu inançlar kümesi, bireylerin söz konusu konuya, duruma ya da nesneye ilişkin tutumlarını, tutumlar ise bireylerin davranış gündemini oluşturmaktadır. Bireyler, sahip oldukları inançlara göre davranmaya eğilim göstermektedirler. Bireyin yaşamına rehberlik eden değerler, bireyin davranışlarını belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu davranışlar, bireyin sahip olduğu inanç kümeleri tarafından biçimlendirilmektedir. Özelde ise öğretmenlerin de mesleki uygulamalarına ilişkin çeşitli inançlara sahip olduklarından ve bu inançların, onların davranışlarını biçimlendirdiğinden söz edilebilir.

Öğretmenlerin inançları, yaptıkları öğretim planlarını, öğretim sürecinde öğrencileri için uygun görecekları ve işe koşacakları etkinlik türlerinin seçimini etkilemektedir (Heilman, 1998; Hatala, 2002). Benzer şekilde Dooley (1997), öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin teorik yönelimlerini yansıttığını ve öğretim sürecinde kullanmak için seçtikleri öğretim uygulamalarını etkilediğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin algılarını ve değerlendirmelerini sonra da sınıf içindeki uygulamalarını anlamlı bir şekilde etkilediğini gösteren araştırmalar vardır (Novotna, Moraova, Kratka, Stehlikova, 2006; Luft ve Roehrig, 2007; Şahin, Bullock ve Stables, 2002).

Ferguson (2002), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile eğitime ilişkin inançlarını eşleştirdiklerini belirtmektedir. Ona göre bir öğretmen, sınıf içindeki rolünü bilginin öğrencilere aktarılması olarak görürse bu öğretmen,

etkili bir öğrenci merkezli ders hazırlayamamakta çünkü öğretmen derse, öğretmen merkezli bir odakla başlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılabilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabileceklerine inanırlarsa öğrenci merkezli stratejilere odaklanan bir öğretim tasarlayabilir ve uygulayabilirler.

Liljedahl (2005), örneğin bir matematik öğretmenin, matematiği sadece logaritma öğrenmekten ibaret olduğuna inanırsa, matematik öğretimini de sadece logaritma öğretmek olarak algılayacağını vurgulamaktadır. Benzer şekilde öğretmen, tüm soruların sadece bir çözümü olduğuna inanırsa, matematik öğretimine tüm soruların bir tek cevabı olmalı tutumu ile yaklaşmaya eğilim göstermektedir (Aktaran: Peabody, 2005).

Öğretmenlerin inançları; öğretmenlerin değerleri, öğrenmeye olan tutumları, öğretim uygulamalarındaki rollerini kavramsallaştırmaları ile yakından ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin inançlarına ilişkin enformasyon ve bilgi, öğretmenlerin mesleki açıdan hazırlanmaları ve öğretimdeki etkililikleri açısından önemlidir (Chou, 2008).

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalara rehberlik eden, uygulama sürecinde geliştirilen ve değiştirilen inançlara sahiptirler. Edwards'a (2003) göre öğretmenler tarafından sahip olunan bu inançlar, iki nedenden dolayı öğretmenlerin günlük yaşamlarında büyük öneme sahiptir. Bu nedenlerden ilki öğretmenlerin sahip oldukları inançları, öğrencilerinin öğrenme ve motivasyon düzeylerini artırma umuduyla öğretim yaklaşımlarına yansıtılmalarıdır. Bu yansımali uygulama, eğitim sürecinin herhangi bir zamanında ortaya çıkabilmektedir ancak özellikle öğretmenler, öğretim uygulamalarını gözden geçirdikleri dönem sonlarında daha fazla ortaya çıkmaktadır.

İnançların önemli olmasının ikinci nedeni, eğitime ilişkin sahip olunan inançların, öğretmen rolleri açısından bir takım sonuçlar doğurmasıdır. Öğretmen inançları alanındaki çalışmalar, daha nitelikli uygulamalara kaynaklık etmesi umuduyla eğitimle ilgili kendi kişisel inançlarını ve

tutumlarını ifade etmeleri konusunda öğretmenleri cesaretlendirmektedir. Öğretmenler, neyi nasıl öğreteceklerine karar verirken kendi kimliklerini (kişisel, sosyal ve kültürel) ifade etmektedirler. Doğru ve önemli olduğunu düşündüklerini açıklarlarken risk de almaktadırlar çünkü kendileri gibi düşünmeyen öğretmenler, onlara karşı çıkabilirler ya da kendi inançlarını sorgulama noktasına gelebilirler. Sonuç olarak öğretmenler, eğitimle ilgili kişisel teorilerini mantıklı ve haklı bir zemine oturtmak zorundalar ya da başarısız uygulamalar sonucundaki olumsuzlukları göğüslemek zorundadırlar (Edwards, 2003).

Öğretmen inançlarını çeşitli şekillerde yapılandırmak mümkündür. Öğretmen inançlarına ilişkin alanyazında, anaokulu, ilköğretim okulu, lise gibi eğitim kurumlarında aktif olarak çalışan öğretmenlerin inançlarını referans alan araştırmalar (Ferguson, 2002; Heilman, 1998; Beck, Czerniak ve Lumpe, 2000; Goldstein ve Benassi, 2006) vardır. Bu araştırmalar, kendi aralarında iki temel gruba ayrılabilir. Araştırmalardan bazıları göreve yeni başlamış deneyimsiz öğretmenlerin inançlarını irdelerken bazıları da öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar geçirmiş deneyimli öğretmenlerin inançlarına odaklanmaktadır. Bu bağlamda deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin inançlarını karşılaştıran araştırmalar dikkat çekmektedir.

Öğretmenlik görevine başlamamış, çeşitli düzeylerdeki eğitim kurumlarında görev yapmaya hazırlanan öğretmen adaylarının inançlarını mercek altına alan araştırmalar (Doppen, 2007; Tamir, 1991; Minor, Onwugebuzie, Witcher ve James, 2002) da öğretmen inançlarına ilişkin alanyazında mevcuttur. Ayrıca öğretmen yetiştirme kurumlarında görev yapan akademik personelin inançlarını inceleyen araştırmalar da (Raths, 2001; Hatala, 2002, Leon-Carillo, 2007) söz edilebilir.

Öğretmen inançlarını, öğretmen inançlarının konusu ya da ilgili olduğu alan açısından da ele almak mümkündür. Öğretmen inançları ile ilgili alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişime (Theuer, 2003; Brundage, 2005), sınıf yönetimine (Parker, 2002; Garret, 2005; Martin, Yinn ve Mayall, 2005),

öğretime ve öğrenmeye (Tamir, 1991; Grutzig, 1992; Storm, 2004; Murphy, Delli ve Edwards, 2004), konu alanı öğretimine (Beswick, 2005; Mistades, 2006; Webb, 2007), ailenin eğitim öğretim süreçlerine katılımına (Moseman, 2000; Baum ve McMurray-Schwarz, 2004) ilişkin inançlarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır.

Calderhead (1996), öğretmenlerin beş farklı alanda inançlara sahip olduklarını belirtmektedir. Calderhead'e göre öğretmenler, öğrencilere ve öğrenmeye, öğretime, konu alanına, öğretimi öğrenmeye ve öğretmen olarak üstlendiklere rollere ilişkin inançlara sahiptirler. Ona göre bu inançlar, öğretmenlerin sınıfla ilgili konulara ilişkin nasıl düşündüklerini etkilemekle kalmayıp öğretmenlerin sınıf içindeki çeşitli durumlara verdikleri tepkileri de etkilemektedir (Aktaran: Theuer, 2003).

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimine ve öğretime ilişkin inançları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki satırlarda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları çeşitli modeller; (a) Öğrenci Kontrol İdeolojisi, b) Disiplin Envanterine İlişkin İnançlar, c) Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar) ekseninde açıklanmaya çalışılmaktadır.

### **Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları**

Öğrencileri için en iyi öğrenme ortamını oluşturmak öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biridir. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinin zor bir hedef olduğuna dair hiç şüphe yoktur. Programda yer alan kazanımları gerçekleştirmenin yanı sıra öğretmenlerin sınıf içinde pek çok farklı görevleri vardır. Ancak sınıf bir bütün olarak etkili ve verimli yönetilmediğinde bu görevlerin öğretmenler tarafından yerine getirilmesi söz konusu olamaz. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ortaya koyan çeşitli modeller bulunmaktadır. Öğrenci Kontrol İdeolojisi, Disiplin Envanterine İlişkin İnançlar ve Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar söz konusu modeller arasında sayılabilir.

## Öğrenci Kontrol İdeolojisi

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının belirlendiği çeşitli modeller alan yazında yer almaktadır. Bu modellerden ilki Öğrenci Kontrol İdeolojisi'dir. Willower'ın (1975) disipline ilişkin öğretmen yönelimlerinin anlaşılması için tasarladığı bu model, sınıf yönetimi alanında uzun bir süredir çalışılan önemli bir kavramdır. Willower (1975), öğrencilerin istenen davranışlar sergilemeyi öğrenmelerine ilişkin öğretmen inançlarının, bir hat üzerinde farklılaştığını görmüştür. Hattın bir ucunda gözetlemeci öğretmen, diğer ucunda ise insancıl öğretmen bulunmaktadır.

Gözetlemeci yönetime sahip öğretmenler kontrol etmeye, cezalandırıcı yaptırımları işe koşmaya eğilim göstermektedirler. Bu öğretmenler ahlaki dersler vermekle tanınmaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencileri ile kişisel olmayan ilişkileri vardır. İnsanlara karşı güvensiz olma yönünde tutum sahibi olmaları ve düzeni korumaya odaklanmaları gözetlemeci öğretmenlerin en önemli özellikleri arasında sayılabilir.

İnsancıl yönetime sahip öğretmenler, öğrencileri ile etkin etkileşim ve iletişim kurarak, öğrencileri ile samimi ilişkiler geliştirerek, öğrencilerine hak ettikleri saygıyı göstererek öğrenmeye uygun sınıf ikliminin sürdürülmesini sağlamaktadırlar. Bu öğretmenler, öğrencilerine karşı olumlu tutum içindedirler. Bu öğretmenlerin sınıflarındaki kurallar esnekler. Öğrenciler, içsel bir disiplin anlayışı geliştirmeleri ve sınıf içinde özerk davranabilmeleri için sürekli desteklenmektedirler (Willower, Eidel ve Hoy, 1967).

Öğretmenleri gözetlemeci ve insancıl eğitimci olarak sınıflamak için Öğrenci Kontrol İdeoloji Formu (The Pupil Control Ideology Form) kullanılmaktadır. Bu form, öğretmenin öğrenci kontrolüne ilişkin bakış açısını ölçmek üzere 20 ifadeden oluşmaktadır. Formda yer alan ifadeler "Kesinlikle Katılıyorum"dan "Kesinlikle Katılmıyorum"a uzanan beşli Likert tipi ölçekle anlamlandırılmaktadır. Katılımcılar formda yer alan ifadelere verdikleri her bir "Kesinlikle Katılıyorum" cevabı için beş puan almakta, "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabı için ise bir puan almaktadırlar. Yüksek puan, öğrenci

kontrolüne ilişkin gözetlemeci tutumu, düşük puan ise öğrenci kontrolüne ilişkin insancıl tutumu ifade etmektedir.

### **Disiplin Envanterine İlişkin İnançlar**

Öğrenci Kontrol İdeolojisi'ne benzer şekilde Wolfgang (1999), öğretmenlerin disiplin inançlarını bir hat boyunca kavramsallaştırmaktadır. Wolfgang (2001), disipline ilişkin üç temel yaklaşım tanımlamaktadır. İlişki-dinleme, karşılaştırma-anlaşma ve kurallar-sonuçlar üç temel yaklaşım olarak ifade edilebilir. Disiplinin üç temel yaklaşımı, öğretmen tarafından kullanılan gücü, minimum kullanımdan maksimum kullanıma uzanan güç hattına yerleştirmektedir. Güç hattı, davranışlarını değiştirmeleri için öğrencilere verilen özerkliği ve kontrolü yansıttığı gibi öğrencilerin davranışlarında istenen değişimi sağlamak için öğretmenlerin zorlayıcı ve caydırıcı davranışlarını da yansıtmaktadır (Erden ve Wolfgang, 2003).

İlişki-dinleme yaklaşımı, bireylerin kendilerini kontrol edebileceği, her bir bireyin esasında iyi olduğu ve kendi potansiyelini gerçekleştirebilmek için doğal bir yatkınlığa sahip olduğu inancını taşımaktadır. Bu yaklaşıma göre davranış, bireylerin nasıl düşünceleri ve davranmaları gerektiğini seçme kapasitesine göre belirlenmektedir. Bu yaklaşım, öğrenciler tarafından yapılan yaramazlıklara öğretmenlerin terapatik bir süreç olarak yaklaşmalarını ve böylece çok az güç kullanmalarını gerektirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenin amacı, sergiledikleri davranışların farkına varmalarında öğrencilere yardımcı olmak ve duygusal durumlarına ilişkin olarak öğrencileri konuşmaya cesaretlendirmektir. Duygusal durumlarıyla ilgili öğrencilerle gerçekleştirilen etkileşim, öğrencilerin davranışlarında daha amaçlı olmalarını ve öğrenciler tarafından sergilenen uygunsuz davranışların kesilmesini sağlamaktadır (Erden ve Wolfgang, 2003).

Karşılaştırma-anlaşma yaklaşımı, öğretmenlerin daha fazla güç kullanmalarını gerektirmektedir. Bu yaklaşım eğitimsel ve rehberlik yönelimli bir özelliğe sahiptir. Öğretmen "Ben yetişkinim. Bir yaramazlık gördüğümde onu tanır ve öğrenciyi, bu davranışı kesmesi için davranışla yüz yüze

getiririm. Öğrenciye nasıl değişeceğine karar vermesi için gücü verir, davranış değişimi için karşılıklı anlaşma sağlanması için öğrenciyi cesaretlendiririm.” düşüncesini kabul etmektedir (Erden ve Wolfgang, 2003).

Üçüncü yaklaşım ise kurallar-sonuçlardır. Bu yaklaşım, öğretmenin daha çok ödül ve cezaya bağlı kaldığı ya da dayandığı bir kontrol etme sürecidir. Bu yaklaşım bir öğretmenin “Sınıf içinde uyulmasını istediğim kurallar ve takdir edilecek davranışlar bunlardır. Bu kurallara uygun davranılıp davranılmadığını çok sıkı bir şekilde takip ederim. Öğrenciler tarafından kazanılan olumlu davranışları ödüllendiririm.” tutumunu ifade etmesidir (Erden ve Wolfgang, 2003).

Disipline İlişkin İnançlar Envanterini (The Beliefs About Discipline Inventory), 12 maddelik zorunlu seçimli bir araçtır. Bu araç öğretmenlerin kendilerine en doğal gelen disiplin yaklaşımını tanımlamalarına yardımcı olmak üzere bir dizi değer sorusunu cevaplandırmalarını gerektirmektedir.

Erden ve Wolfgang (2003), Disipline İlişkin İnançlar Envanterini 130 öğretmene uygulayarak öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin grup çalışmalarını bozma, sıraya geçerken sorun çıkarma, sınıf materyallerine zarar verme, yemekte sorun çıkarma gibi uygun olmayan davranışlarına ilişkin öğretmenlerin kullanmayı uygun gördükleri disiplin yaklaşımı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün, yaramazlık yapanlar erkekler olduğunda en çok Kurallar-Sonuçlar yaklaşımını; kızlar yaramazlık yaptığında ise Karşılaştırma-Anlaşma yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Araştırmanın bir başka ilginç sonucu ise grup çalışmalarını bozma, sıraya geçerken sorun çıkarma ve sınıf materyallerine zarar verme yaramazlıkları görüldüğünde öğretmenlerin büyük bir bölümünün Kurallar-Sonuçlar yaklaşımını seçtikleri, yemekte sorun çıkarma yaramazlığı görüldüğünde ise İlişki-Dinleme yaklaşımını seçtikleri görülmüştür.

## **Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar**

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını belirlemek üzere Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar (Attitudes and Beliefs on Classroom Control) adı verilen bir başka araç Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Disiplin Envanterine İlişkin İnançların aksine bu araç, kontrol konusuna daha fazla odaklanmakta ve sınıf yönetimini daha geniş bir bakış açısı ile ele almaktadır. Bu araç, öğretmenlerin; öğretimin yönetimi, insanın yönetimi, davranışın yönetimi olmak üzere sınıf yönetiminin üç alanına ilişkin sahip oldukları inançları değerlendirmektedir. Her bir alan bir hat üzerinde değerlendirilmektedir. Hattın bir ucunda aşırı kontrolcü ve müdahale edici öğretmen tipi, diğer ucunda ise müdahale etmeyen öğretmen tipi bulunmaktadır.

Müdahaleci olmayan öğretmenler, öğrenciler tarafından yapılan yaramazlıkların, çözümlenmemiş içsel çatışmaların bir sonucu olduğuna inanmaktadırlar. Fırsat ve uygun destek verilen bireylerin, içsel çatışmalarını bilinç seviyesine taşıyabileceklerine ve uygun olmayan davranışlarına bir çözüm getirebileceklerine inanmaktadırlar. Diğer deyişle öğrencilerin kendi rotalarını çizebileceklerine ve sorunlarını kendi başlarına çözebilme yeterliğine sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, kendi kurallarını öğrencilere dayatmamalı ancak öğrencilere, davranışlarını düşünmeleri konusunda fırsatlar sunulmalıdır. Bu düşünceye göre öğrenciler yüksek, öğretmenler ise düşük kontrole sahiptir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

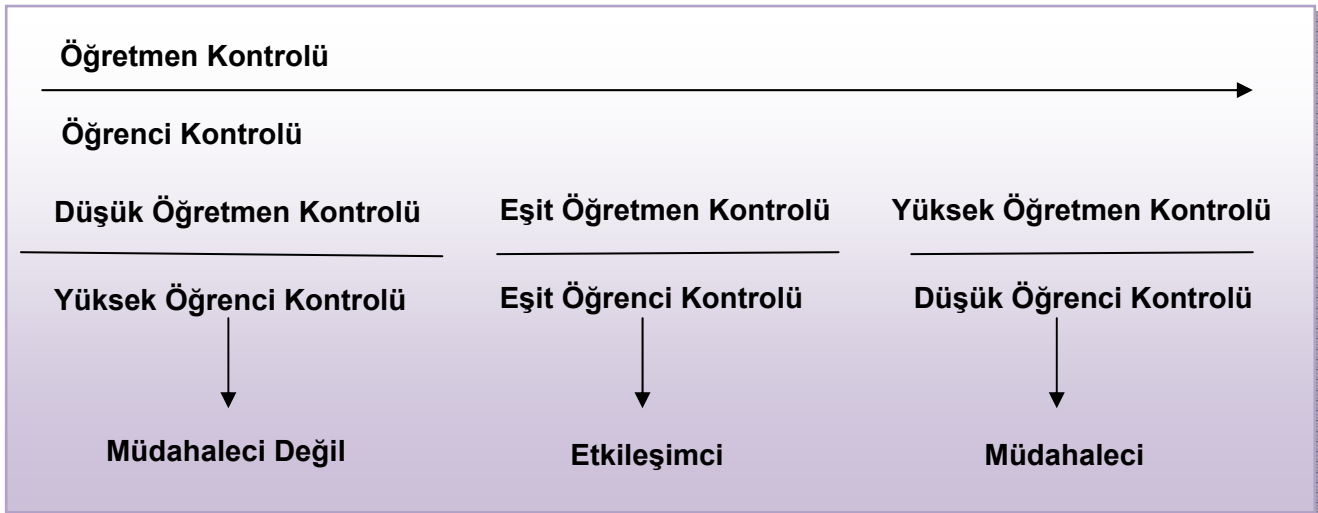
Etkileşimci öğretmenler, öğrenci davranışlarına bir anlam verebilmek için sosyal ve gelişim psikolojisinin çalışmalarını incelemektedirler. Bu öğretmenler, öğrencilerin dış dünyanın nesnelere ve insanları ile karşılaşmalarının bir sonucu olarak çeşitli davranışlar öğrendiklerine inanmaktadırlar. Öğrenciler, başkalarına ayak uydurmayı, başkaları da öğrencilere ayak uydurmayı öğrenmek zorundadır. Böylece öğrenci ve öğretmen ya da sınıf arkadaşları arasındaki karşılıklı ilişki, sorunların çözümü



olarak görünmektedir. Bu düşünceye göre kontrol, öğretmenler ve öğrenciler arasında eşit bir şekilde paylaşılmıştır (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Müdahaleci öğretmenler gerekçelerini, insan davranışlarının dışsal koşullardan ibaret olduğuna inanan deneysel psikologların çalışmalarına dayandırmaktadırlar. Bu öğretmenlere göre öğrenciler, ancak belirli davranışların pekiştirilmesiyle öğrenebilirler. Böylece öğrenci yaramazlıkları, yetersiz ödüllendirmenin ya da cezalandırmanın bir sonucudur. Bu düşünceye göre öğretmenler uygun davranışları belirlemeli, standartların tutarlı bir şekilde yürütülmesi için sürekli kontroller yapmalıdırlar. Öğrencinin iç dünyası bu öğretmenler için önemli değildir. Bu düşüncede kontrol öğretmendedir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Şekil 2’de müdahaleci olan, müdahaleci olmayan ve etkileşimci öğretmenlerin yerleri, sınıf içinde kontrolün kimde olduğu ile ilişkilendirilerek bir hat üzerinde gösterilmiştir.



**Şekil 2: Öğretmen – Öğrenci Kontrol Hattı**

**Kaynak:** Glickman ve Tamashiro, 1980

Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar yönetim stiline birbirinden farklı üç boyutu içermesinden dolayı diğer sınıf yönetimi stillerinden farklı olduğu yukarıda belirtilmişti. Öğretimin yönetimi, insanın yönetimi ve

davranışın yönetimi; Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar sınıf yönetimi stiline bileşenleri ya da boyutlarıdır. Bu üç farklı boyut, sınıfın uzamsal yönetimini olduğu kadar öğretmenin disiplin, iletişim ve öğretim stili anlayışını da yansıtmaktadır.

Öğretimin yönetimi boyutu, öğrenci çalışmalarını gözleme, günlük rutinleri yapılandırma ve kaynakları uygun bir şekilde tahsis etme gibi öğretmen rollerini içermektedir. Öğretmenin söz konusu bu rolleri başarıyla yerine getirmesi, sınıfın genel atmosferine katkı sağlamaktadır (Martin, Yin ve Mayall, 2006).

İnsanın yönetimi, öğretmenin öğrencilerine ilişkin inançları, öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirmek için öğretmenin neler yaptığı ile ilgili bir boyuttur. Öğrencilerin akademik başarılarının ve üretken öğrenci davranışlarının, nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkisinden etkilendiğini gösteren sayısız araştırma vardır (Martin ve diğ., 2006).

Davranışın yönetimi boyutu, öğretmenin öğrenciler tarafından sergilenen olumsuz davranışlara tepki göstermesinden çok, daha davranışlar sergilenmeden önlemede kullandığı araçlarla ilgilidir. Daha belirgin olarak bu boyut, kuralları belirleme, ödül politikası oluşturma, öğrenci girdisi için öğrencilere fırsat tanıma gibi öğretmen rolleri ile ilgilidir. Sınıf kurallarını oluşturmadaki ve uygulamadaki öğretmen tavırları ve davranışları, etkili ve etkisiz sınıf yöneticilerini birbirlerinden ayıran en büyük farklılıktır. Uymaları için öğrenciler motive edilmedikleri sürece sınıf kuralları, sınıfın yönetilmesine katkı sağlamamaktadır. Etkili bir ödül politikası oluşturma ve öğrencilerin girdi sağlamaları için cesaretlendirilmeleri, uygunsuz davranışların engellenmesinde, sınıf düzeninin korunmasında etkili araçlardır (Martin ve diğ., 2006).

Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing (2000) Disipline İlişkin İnançlar Envanterini 201 katılımcı üzerinde uygulayarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin yönelimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların büyük bir bölümünün

etkileşimci bir disiplin yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Müdahaleci yönelime sahip katılımcıların ise oran açısından etkileşimci yönelime sahip katılımcıların ardından geldikleri görülmüştür. Ayrıca yaşlı ve öğretmenlik mesleğinde deneyimi fazla olan öğretmenlerin genç ve deneyimsiz öğretmenlere oranla ya çok müdahaleci oldukları ya da hiç müdahaleci olmadıkları görülmüştür. İlköğretimin ikinci kademesinde görevli öğretmenlerin, ilk kademesinde çalışan öğretmenlere oranla daha müdahaleci ve daha az etkileşimci oldukları görülmüştür.

Martin ve diğ. (2006), Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar envanterini 163 katılımcıya uygulayarak öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre göreve yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin; sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi boyutlarına ilişkin inançlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Deneyimli öğretmenlerin, göreve yeni başlayanlara oranla, öğretimin yönetiminde daha kontrolcü oldukları, insanın yönetiminde ise daha az kontrolcü oldukları bulunmuştur. Sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi boyutunda cinsiyete göre de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğretimin yönetiminde daha kontrolcü davrandıkları görülmüştür.

### **Öğretmenlerin Öğretime İlişkin İnançları**

Öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarını, öğretmen uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf atmosferini etkilediği gerçeğini göz önünde bulundurarak ele almakta yarar vardır. Öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları hakkındaki alanyazın incelendiğinde öğretime ilişkin çok farklı inanç sistemleri ile karşılaşılmaktadır. Örneğin Chiu (2006) öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları ile ilgili üç farklı boyuttan bahsetmektedir. Bu boyutlardan ilki kontrol edici öğretmenlere karşı ilgilenen öğretmenlerdir. İkinci boyut ise aktarmacı yönelime ya da yaklaşıma karşı ilerlemeci yönelim ya da yaklaşımdır. Sonuncusu ise geleneksel uygulamalara karşı gelişimsel olarak uygun uygulamalardır. Bu boyutlardan her biri öğretmen merkezli

uygulamalardan öğrenci merkezli uygulamalara uzanan hattı temsil etmektedir.

Dobson ve Dobson (1980) da öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarının üç farklı ekolde temsil edilebileceğini belirtmektedir. Ona göre ekollerden ilki Davranışçılık-Özcülük/Temelcilik; ikincisi ise Bilişselcilik-Deneycilik; sonuncusu ise İnsancılık-Varoluşçuluktur. Bu eğitim felsefesi ekolleri öğretimden eğitime uzanan bir hat boyunca devam etmektedir. Ekollerden herhangi birini tercih eden öğretmen sınıf içinde tercih ettiği ekolün düşüncelerine uygun öğretim uygulamalarına yer vermektedir. (Aktaran: Hummelke, 1981).

Dooley (1997), Woolley ve Woolley (1999) ise öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarını iki farklı grupta kategorilendirmektedir. Bu kategorilerden ilki davranışçılıktır. İkinci ise yapılandırmacılıktır. Aşağıdaki satırlarda Chiu (2006) tarafından sınıflandırılan öğretime ilişkin inançlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### **Kontrol Edici Öğretmenlere Karşı İlgili Öğretmenler**

Bauch (1984) öğretim uygulamaları hakkındaki inançlarına bağlı olarak öğretmenleri iki kategoriye ayırmaktadır. İlgili öğretmenler, yüksek öğrenci katılımına önem vererek öğretmen kontrolünü en aza indirmektedirler. İlgili öğretmenlerin sınıflarında öğrenci yönelimli etkinliklerin bulunma olasılığı yüksektir. İlgili öğretmenler bireyselleştirilmiş öğretime yatkınlık göstermektedirler. Bu öğretmenler kişisel gelişimi eğitimin bir önceliği olarak görmektedirler. Sonuç olarak öğrenci özerkliğine ve bağımsızlığına değer verilmektedir. İlgili öğretmenler, ders anlatma yöntemine daha az bağlıyken öğretimsel medya ve materyallerin kullanımı, sınıf içi tartışmaların yürütülmesi gibi pek çok farklı öğretim stratejisinin kullanımına öncelik vermektedirler (Aktaran: Chiu, 2006).

Diğer yandan kontrol edici öğretmenler, kontrolün kendilerinde olmasına özen göstermektedirler. Sonuç olarak bu sınıflarda öğrenci katılımı

düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Kontrol edici öğretmenler tüm sınıfa öğretim yapmayı ve temel becerilere vurgu yapmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin öğretmen otoritesine uymaları ve bağlı olmaları kontrol edici öğretmenler açısından değerlidir. Sınıf tartışmaları, rol canlandırma ve diğer etkileşimli etkinlikler kontrol edici öğretmenlerin sınıf içinde kullanmaya yatkın oldukları uygulamalardır (Chiu, 2006).

### **Aktarmacı Yaklaşım Karşı İlerlemeci Yaklaşım**

İlerlemeci öğretmenler, öğrencilerin okuldaki öğrendikleri ile okul dışındaki deneyimlerini ilişkilendirme eğilimine sahiptirler. Bu yaklaşıma göre programla ilgili kararlar öğrencilerin kişisel deneyimlerine bağlı olarak alınmaktadır. Aktarmacı öğretmenler, çeşitli öğretimsel uygulamalar kullanmaktadırlar. Bu öğretmenler programları değiştirme konusunda isteksiz davranmakta, okulun biricik amacının entelektüelliği geliştirmek olduğuna inanmaktadırlar (Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing, 2000; Witcher ve Travers, 1999).

Aktarmacılık, bilginin öğrencilere aktarılmasını, temel öğretim yöntemi olarak ders anlatmanın kullanımına vurgu yapmaktadır. Böylece bu öğretmenler, programın içerik ya da konu merkezli olarak tasarlanmasına ve öğrencilerin temel becerilerde yeterli olmasına odaklanmaktadırlar. Aktarmacı ve ilerlemeci boyutlara ilişkin alan yazındaki araştırmalar, öğretmen adaylarının ilerlemeci yönelimden çok aktarmacı yönelime sahip olduklarını göstermektedir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002).

### **Geleneksel Uygulamalara Karşı Gelişimsel Uygulamalar**

Gelişimsel Uygulamalar, öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolü üstlendikleri, eğitimsel kararların öğrencilerin bilgilerine göre alındığı öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bir başka deyişle Gelişimsel Uygulamalar programı, öğretmenler tarafından yapılandırılmış öğrenci yapısı bir programdır. Programla ilgili kararlara öğrencilerin dahil edilmelerinin ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulmalarının önemli olduğu, Gelişimsel

Uygulamalarda sıkça vurgulanmaktadır. Sorun çözme becerileri, eleştirel düşünme ve entelektüel olarak risk alma gelişimsel olarak uygun uygulamalarda vurgulanan diğer başlıklardır (Chiu, 2006).

Diğer yandan öğretim uygulamalarını geleneksel bir bakış açısıyla ele alan öğretmenler, sınıf içinde öğretmen yönelimli ya da öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenme yaklaşımını benimsemektedirler. Öğretmenler, öğretimde tekrarı sıkça kullanmakta ve öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmek için pekiştiricileri işe koşmaktadırlar. Öğrenciler, doğrudan öğretimle öğrenmektedirler (Chiu, 2006).

Gelişimsel Uygulamalara ilişkin alanyazın, erken yaş çocukların eğitiminde görevli öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamaları desteklediklerini göstermektedir. Erken yaş çocuk eğitiminde görevli öğretmenler, okul öncesi eğitiminde görevli öğretmenler ve ilköğretimin ilk kademesinde görevli öğretmenler, Gelişimsel Uygulamalara paralel inançlara sahiptirler. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin Gelişimsel Uygulamalara paralel inançları farklılaşmaktadır. Farklılaşan bu inançlara paralel olarak da öğretmenlerin sınıf uygulamaları da farklılaşmaktadır (Chiu, 2006).

Öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarının sınıflandırıldığı bir başka çalışma ise yukarıdaki satırlarda da belirtildiği üzere Dobson ve Dobson (1980) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları, Davranışçılık-Özcülük/Temelcilik, Bilişselcilik-Deneycilik, İnsancılık-Varoluşçuluk ekollerine olmak üzere üç farklı grupta ele alınmıştır. Bahsi geçen ekollerin hangi inanç ve öğretimsel uygulamalarla tanımlanabileceği ayrıntılı olarak aşağıdaki satırlarda açıklanmıştır.

### **Davranışçılık – Özcülük/Temelcilik**

Çocukların ve toplumun iyiliği için çocuklar yönlendirilmek ve kontrol edilmek zorundadır; çünkü insanoğlunun şeytani eğilimleri vardır. Genellikle ödül biçiminde dışarıdan verilen uygun uyaranlar ideal başarının sağlanması için gereklidir. Zihnin farklı yeteneklerinin eğitimine ve ödül için rekabeti

azaltan öğrenme durumlarının oluşturulmasına önem verilmektedir. Sosyal öğrenme, topluma uygun, toplum tarafından kabul gören tutumların ve davranışların kazanımı olarak görülmektedir. Zekâ, çevresel koşulların bir fonksiyonudur ve bireyler çeşitli miktarlarda zekâyâ sahiptir. Bütün bireylere aktarılması zorunlu olan merkezi ve belirli bir bilgi birikimi vardır. Doğruluk önceden var olan ve öğrenilmesi gereken bir şeydir. Doğruluğun testi ise gerçekliğe uyup uymadığının kontrol edilmesiyle yapılabilir. Eğitimin işlevi, standardize edilmiş öğrenci ya da vatandaşlar yetiştirerek sosyal düzenin korunmasını sağlamaktır. Fazilet sistemini benimsemiş toplum yaratmak temel amaçtır (Hummelkee, 1981).

Öğretimin odağında kanıtlanabilir gerçeklerin aktarılmasıyla gerçekleştirilen doktrinleştirme vardır. Etkinlikler, açık bir şekilde belirtilmiş performans hedefleri ile önceden planlanmaktadır. Eğitim programı bir hayli yapılandırılmış ve içerik merkezlidir. Önemli konu alanları, entelektüel beceriler ve kabul gören değerler önceden kararlaştırılmış ve mantıklıdır. Örgütsel yapı katı ve düzenlidir. Yönetime ve verimliliğe atfedilen değer yüksektir. İçerik devlet tarafından belirlenmekte ve ortak içeriğin tanımlanması öğretmenin görevidir. Değerlendirme, ölçmeye dayanmakta; standartları ve prosedürleri otorite tarafından kararlaştırılmış ve öğrencilere empoze edilmiş çıktı odaklıdır (Hummelkee, 1981).

### **Bilişselcilik – Deneycilik**

Genelde insana ilişkin nötr bir inanç hakimdir. Gerekli çevre koşullarının düzenlenmesiyle çocukların mümkün olan en iyi deneyimleri yaşamaları amaçlanır. Burada en iyi deneyimden kasıt, yetişkinlerin en iyi diye karar verdikleri deneyimlerdir. Bu eğitim felsefesi ekolünde odak, düzenleyici olarak öğretmenle nelerin öğretilmesi gerektiğini belirleyen entelektüel yapının karışımındadır. Öğrenci beklentilerini ve hayatla iç içe olan öğrenme görevlerini belirlemek; çocuğun kişisel güvenine, psikolojik, sosyal ve entelektüel gelişiminin birleşimine dayanmaktadır. Çocuğun grup normlarına ne kadar yakın davrandığına dikkat edilmekte ve öğrenmedeki

doyum grup atmosferi ve ürünleri tarafından etkilenmektedir. Öğrenmeye hazırlık, öğrenme stiline ve öğrenme oranı ile ilgilidir. Bilginin kökü deneyime dayanmakta ve geçici bir özelliktir. Bilginin uygulanabilirliği gerçeğin sınanması ile sağlanmaktadır. Okulun temel rolü geleceğin yetişkinlerini eğitmektir (Hummelkee, 1981).

Öğretmenin rolü ise öğrenmenin yöneticisi ve danışmanı olmaktır. İçeriğin belirlenmesinde içeriğin gelecekte de kullanılabilir olmasına dikkat edilmektedir. Sorun merkezli içeriğin ardışksal olması da içeriğin öğretiminde önemlidir. Öğrencinin öğrenme hızına ya da temposuna bağlı olarak bireyselleştirilmiş öğretim önemlidir. Özellikle eleştirel düşünme, sorun çözme ve üst düzey bilişsel beceriler kazanmak gibi görevler tavsiye edilirken önceki öğrenmeleri çok büyük bir önem arz etmektedir (Hummelkee, 1981).

### **İnsancılık – Varoluşçuluk**

İnsan doğal olarak iyilik ve işbirliği yapmaya, kendini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu deneyimleri sürekli olarak aramaya meyillidir. Kendi kendine öğrenebilen ya da öğrenme sürecini içsel olarak kendi kendine başlatabilen birey, bu eğitim felsefesi ekolünün odağındadır. Öğrenme, bireyin bütün deneyimleri ve gelişimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenmenin daha önceden belirlenmiş çıktıları olamaz. Entelektüel gelişim bütünden parçaya doğru ilerlemekte ve potansiyel, bireyin içinde vardır. Bireylerin emin olabilecekleri tek şey bireylerin düşünce duygu buharını denemeleridir. Doğruluk bireysel bir meseledir. Toplumu ilerletmenin ya da geliştirmenin tek yolu kurumları geliştirmektir. Okul, çocuğun içindeki mutlak özgürlüğün geliştirilmesine odaklanmalıdır ve eğilim eşitlikçi bir toplumdan yanadır (Hummelkee, 1981).

Öğretmenin öğretimsel davranışı öğrenci tarafından belirlenmekte ve bu davranış sadece öğrenci tarafından davet geldiğinde ortaya çıkmaktadır. Eğitim programı dinamik bir şekilde algılanmakta ve öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri sonucunda gelişim göstermektedir. Her bir öğrenci eğitim programının sınırsız bir deposu olarak görülmektedir. Öğrenciler, kişisel ve



sosyal düzenin elverdiği ölçüde kendi zamanlarını nasıl kullanacaklarını planlamaktadırlar. Okul düzeni eğitimin disiplinlerarası doğasına uygundur. İçerik, bireylerin bilmesine, düşünmesine, değer vermesine, hissetmesine ve hareket etmesine izin veren süreç becerileri ile ilgilidir. Ayrıca var olmanın niteliği bilmenin niteliğinden daha önemlidir. Bilgi, eğitim sonu değil sadece bir araçtır. Kaynaklar sadece hayaller ile sınırlıdır. Öz değerlendirme bu eğitim felsefesi ekolünün odağındadır. Ayrıca öğrencinin isteğine bağlı olarak dışsal geri bildirim almak da mümkündür (Hummelkee, 1981).

Öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları ile ilgili bir başka sınıflandırma yukarıdaki satırlarda da belirtildiği üzere Dooley (1997) ve Woolley ve Woolley (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda yer aldığı şekliyle öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları davranışçılık ve yapılandırmacılık olmak üzere iki yaklaşım altında incelenebilir. Aşağıdaki satırlarda önce yaklaşımların temel özellikleri açıklanmış sonra da yaklaşımların farklılıklarına değinilmiştir.

### **Davranışçılık**

Eğitim uygulamaları uzun bir süredir davranışçılığın etkisi altında yürütülmektedir. Sınıf içinde kullanılan çok sayıda öğretim yönteminin kökleri, öğretime ve öğrenmeye ilişkin davranışçı inançlara ve varsayımlara bağlıdır. Öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağın kurulması (Şişman, 2007; Deniz, 2007; Güneş, 2007) ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştirilmesi olarak kabul eden davranışçılık, 20. yüzyılın ilk yarısında psikoloji anlayışına egemen olmuştur (Nazlı ve Üstünlüoğlu, 2002; Özden, 2003).

Bu yaklaşımda davranışın çevredeki uyarıcıya verilen tepki olduğuna inanıldığı için doğru çevrenin istenilen davranışı ortaya çıkaracağı görüşü kabul edilir. Böylece belirli çevresel uyarıcıların ortama sunulmasından sonra uygun bir tepkinin verilmesiyle öğrenmenin meydana geldiğine inanılır (Nazlı ve Üstünlüoğlu, 2002; Terzi, Barut ve Gürsoy, 2003; Deniz, 2007; Güneş, 2007).

Davranışçı yaklaşımın dayandığı temel sayıltıları şu şekilde sıralamak mümkündür (Şişman, 2007; Deniz, 2007):

1. Diğer canlıların öğrenmeleriyle insanın öğrenmesi birbirine benzer. Bu nedenle davranışçı yaklaşımı benimseyen kuramcılar, çalışmalarını hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylere göre yapılandırmıştır.
2. İnsan, doğduğunda boş bir levha gibidir.
3. Öğrenmede somut olarak gözlenebilen davranışlar önemlidir.
4. Doğrudan gözlenemeyen duygu, düşünce, güdü gibi özellikler, ölçülemediğinden öğrenmenin açıklanmasında kullanılabilecek faktörler olamazlar.
5. Öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağ ile açıklanır.
6. Öğrenme büyük ölçüde dışsal koşullara bağlı olarak biçimlenir.

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel etkinliklerini dışlayan bu kuram, temel ilgisini istenilen davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak dış çevrenin (öğretim ortamları, materyalleri ve stratejileri) düzenlenmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır (Deryakulu, 2000).

Bu yaklaşımda çevrenin, bireyin davranışlarını biçimlendirdiğine inanılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin, öğrenebilmek için dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu süreçte öğrenciler, kendilerine verilen hızlı geri bildirimler sayesinde, uygun cevapların ödüllendirildiğinden, uygun olmayan cevapların ise kabul görmediğinden haberdar olmaktadır. Ayrıca uygun davranışları için verilmesi öngörülen ödüllerin belirli aralıklarla ya da belirli koşullarda verilmesi önemlidir (Dooley, 1997).

Davranışçılar, bilginin bileşenlerine ayrılabilceğini, hiyerarşik olarak düzenlenebileceğini ve ardışksal olarak öğretilbileceğine inanmaktadırlar.

Bu süreç görev analizi ile gerçekleştirilmektedir. Karmaşık ve zor görevler, anlamlı ve kolay parçalara bölünmekte ve birbirlerinden bağımsız bir şekilde öğretilmektedir (Dooley, 1997).

Davranışçılıkla ilişkilendirilen inançlar ve uygulamalar tam öğrenme modelinin geliştirilmesini sağlamıştır (Dooley, 1997). Bu modelde belirli bir konu alanı içeriği parçalara bölünmekte, önemli beceriler ve bilgiler tanımlanmaktadır. Söz konusu bu beceriler ve bilgi bileşenleri; kolaydan zora, basitten karmaşığa olacak şekilde ardışık bir hale dönüştürülmektedir. Bir sonraki beceriye ya da bilgiye geçebilmeleri için öğrencilerin, öğrenmekte oldukları beceride ya da bilgide ustalaşmaları gerekmektedir. Pek çok durumda ustalık seviyesi % 80 olarak belirlenmektedir. Öğrenciler, öğrenmekte oldukları beceri alanında bu yeterlik düzeyine ulaşamadıklarında beceri ya da bilgi öğrencilere tekrar öğretilmekte, uygulatılmaktadır. Tekrar öğretimleri ve uygulamaları bittiğinde öğrenciler yine teste alınmaktadırlar (Demir, 2007; Akınoğlu, 2008).

Davranışçılığın inançlarını ve varsayımlarını yansıtan bir diğer öğretim modeli ise doğrudan öğretimdir. Diğer davranışçı yaklaşımlarda olduğu gibi doğrudan öğretim modelinde de materyallerin ve kazanımların uygun bir şekilde aşamalandırılması öğrenme ve öğretme açısından önemlidir. Öğretimin bu modeli de, öğrenmenin gözlemlenmesindeki öğretmen rolüne dikkat çekmektedir (Dooley, 1997; Senemoğlu, 1997).

Senemoğlu (1997) ve Williams (1999), doğrudan öğretimde akademik içeriklerin öğretime çok fazla zaman ayrıldığını belirtmektedirler. Bu durumda öğrenciler, sınıftaki zamanlarının büyük bir bölümünü kendileri için hazırlanmış yapılandırılmış etkinlikleri ya da çalışmalarını yapmak üzere sıralarında ya da masalarında geçirmektedirler. Öğretmenler ise öğrencilerine geri bildirimler vermekte, öğrencilerin çalışmalarını hakkında bilgilenecek ve öğrencilerini çalışmalarından dolayı takdir etmektedirler. Denetlenmeyen öğrenci çalışmasının ve zamanının çok sınırlı olduğu söylenebilir.

Doğrudan öğretim modelinde öğretmenler baskın liderdirler ve hangi program içeriğinin çalışılacağına ve bu süreçte ne tür etkinliklerin kullanılacağına öğretmenler karar vermektedirler. Hedefler açık bir şekilde ifade edildikleri için öğrenciler tüm hedeflerden haberdardır. Sınıf içi çalışmalar iş ortamındaki gibi yapılmakta ve öğretmen tarafından sorulan sorular tarafından düzenlenmektedir (Williams, 1999). Doğrudan öğretim modelinin sürekli geri bildirim sağlayan, iş ortamındaki gibi bir öğretmenin uygun olduğunu savunan, çalışma başında geçirilen akademik sürenin en çoklaştırılmasını ilke edinen bir model olduğu söylenebilir.

Davranışçı yaklaşımlar kullanıldığında sınıf içindeki merkezi bir figür öğretmendir. Bu durumda öğretmen, sahip olduğu bilgiyi, öğrenciler tarafından anlaşılabilir açıklamalarla ve yazılı materyallerle öğrencilerine aktarmaktadır. Öğretmen, belirli bir görevin nasıl yerine getirilebileceğini öğrencilerine model olarak göstermekte, öğrencilerden de öğretmenin davranışlarını kabul etmeleri beklenmektedir. Öğrenmeleri konusunda öğrencilerini motive etme, öğrencilerinin akademik ilerlemelerini gözlemleme, öğrencilerine sık sık geri bildirim verme öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen, öğrencilerinin davranışlarını çeşitli yöntemlerle kontrol etmektedir.

Sınıfta davranışçı yaklaşımlar kullanıldığında öğrenciler, öğretmene oranla daha az göze çarpan bir rol oynamaktadırlar. Öğrenciler program içeriklerini ne kadar öğrendiklerini çeşitli görevlerdeki performansları aracılığıyla ve başarı testlerinden aldıkları puanlar ile göstermektedirler. Bu durumda öğrenciler, bilginin pasif alıcıları gibi algılanmaktadırlar. Bazı sınıflarda çalışmaların ya da ödevlerin tamamlanması öğrenmenin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Öğrenciler doğru cevapları ve davranışları için ödüllendirilmektedir.

Davranışçı bir sınıftaki öğretim uygulamaları, parçadan bütüne ilerleyen, dikkatli bir şekilde aşamalandırılmış, önceden planlanmış program içerikleri aracılığıyla temel becerileri öğrencilere kazandırmaya odaklanmaktadır. Program içerikleri düz anlatımla, ders kitaplarıyla ve hazır

materyallerle sunulmaktadır. Alıştırma, tekrar ve ezber öğrencilerin temel becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için kullanılan yöntemlerdir.

Özetle, davranışçılığın savunucuları, çevrenin davranışları biçimlendirdiğine inanmaktadırlar. Buna göre öğrenme gerçekleşiyse öğrencilerin doğru davranışları pekiştirilmeli ve ödüllendirilmelidir. Öğretmenler, birbirinden bağımsız içerik parçalarını ezberleyerek ya da çeşitli becerileri tekrar tekrar uygulayarak edinen öğrencilerine sahip oldukları bilgiyi aktarmaktadırlar. Bu paradigmada öğrencilerin sürekli denetlenmeleri gerektiğine inanılmaktadır. Ayrıca bağımsız çalıştıkları durumlarda öğrencilere geri bildirim verilmesinin gerekliliğine de vurgu yapılmaktadır. Önceden belirlenmiş beceriler öğrenciler tarafından öğrenildiğinde, öğrenilen becerilerin unutulmaması için sürekli tekrar edilmesi gerekmektedir. Davranışçılar, eğitim programının temel ve kolay beceriler ile başlayıp giderek zorlaşan beceriler ile ardışık bir düzende sunulmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı inancını taşımaktadırlar. Karmaşık eğitim programı içerikleri, öğrenciler daha basit içeriklerde yeterlik sahibi olmadan öğrenilemez. Son olarak davranışçı bakış açısına göre öğrenciler, öğrendiklerini dışarıdan gözlemlenebilen ya da fark edilebilen davranışlar aracılığıyla göstermek zorundadırlar. Başarı testlerindeki öğrenci performansları öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini değerlendirmede kullanılan önemli araçlardır.

### **Yapılandırmacılık**

Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını oluşturulduğunu yani birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Özden, 2003; Özel ve Bayındır, 2008). Bu anlayışta bilgi, bireyin dışında değildir. Yani nesnel değildir. Bireyin bilgisi bireye aittir. Ona ait izler taşır. Bu durumda bilgi öznedir. Bilgi, bireyin deneyimlerinin, gözlemlerinin, yorumlarının ve mantıksal düşüncülerinin ürünüdür. Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan

yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının, öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır. Felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulan bu eğitim anlayışı yapılandırmacılık veya oluşturmancılık olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2003; Yurdakul, 2007).

Alanyazında yapılandırmacılığı konu edinen çalışmalar dikkatle incelendiğinde yapılandırmacılığın bir öğretim teorisi olarak değil de bilgi ve öğrenme teorisi olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca yapılandırmacılığın kalbinde, bilginin bireyden diğer bireye aktarılamayacağı, bilginin bireyin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığı inancının yattığı iddia edilebilir. Deryakulu (2000), yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmeyi, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması süreci olarak tanımlamaktadır.

Yapılandırıcı teoriye göre öğrenmede en önemli etken öğrencilerin ön bilgileridir (Dooley, 1997; Özden, 2003; Güneş, 2007; Yurdakul, 2007). Bu durumda yapılandırıcı teori, öğrencilerin ön bilgi ve becerileri ile yeni bilgiler arasında bağlar kurarak, aktif biçimde zihninde yapılandırmasını sağlayacak öğrenme ortamı üzerinde durur (Deryakulu, 2000; Güneş, 2007). Öğrencilerin zihinlerinde önceden var olan bilişsel yapıların öğrencilerin algılarını etkilediği, yeni deneyimlerin yorumlanmasına rehberlik ettiği söylenebilir. Bu bağlamda yapılandırmacılığı savunanların, bireylerin zihinlerinde önceden var olan bilgilerin yeni bilgilerin oluşturulmasının bir ön koşulu olduğuna yönelik inanca sahip oldukları söylenebilir.

### **Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri**

Yapılandırıcı teorinin öğrenmeye ilişkin bazı ilkeleri vardır. Bunlar:

1. Öğrenme, bilgilerin aktif bir şekilde yapılandırılma sürecidir (Özden, 2003; Yurdakul, 2007; Güneş, 2007; Boz ve Uzuntiryaki, 2006; Altun ve Büyükduman, 2007). Yapılandırıcı teoriye göre öğrenciler,

algılarına ve deneyimlerine bağlı olarak kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar. Bu süreçte öğrenciler, çeşitli zihinsel işlemleri kullanarak, anlamlar oluşturarak öğrenmektedirler.

2. Öğrenme, bilgiler arasında bağ kurma işlemidir (Yurdakul, 2007; Güneş, 2007). Yapılandırmacı teoride yeni bilgilerin öğrenilmesinde ya da yeni öğrenmeleri oluşturmada öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler önemlidir. Bunun için yeni bilgiler öğrenilmeden önce öğrenenlerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesi ve ne bildiklerinin yansıtılması gerekmektedir.
3. Öğrenme sosyal bir etkinliktir (Özden, 2003; Yurdakul, 2007; Güneş, 2007). Öğrenme bilişsel olduğu kadar sosyal bir süreçtir. Bu nedenle öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
4. Öğrenme gerçek yaşamla ilişkilidir (Özden, 2003; Yurdakul, 2007; Güneş, 2007). Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğrencilerin, öğrenme – öğretme sürecindeki kazanımlarını günlük yaşama aktarabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğrenmenin yeni durumlara aktarılması ve öğrenilen bir becerinin başka durumlara aktarılması yapılandırmacı teorinin üzerinde en çok durduğu konudur.
5. Öğrenme, zihni düzenlemedir (Özden, 2003; Güneş, 2007). Davranışçı teoride öğrenme bireyde meydana gelen davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılıkta ise öğrenme, bireyin basit bir davranışının değişmesi değil zihinsel yapısındaki değişme olarak tanımlanabilir. Öğrenme sürecinde bilgi, zihinde yapılandırılırken zihindeki bilgiler de düzenlenmektedir. Zihni düzenleme, öğrencinin kendi öğrenme sürecini tasarlaması, kontrol etmesi ve yönlendirmesi anlamına gelmektedir (Güneş, 2007).

### **Yapılandırmacı Paradigmalar**

Yapılandırmacılar, yeni bilginin yapılandırılması sürecinde bireylerin var olan bilgi yapılarını aktif olarak kullandıkları yönünde uzlaşma içinde

olsalar da yapının kaynağına ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Daha açık bir ifade ile yapıyı başlatan ve yönlendiren mekanizmalara ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bilginin yapılandırılmasında Dooley (1997) üç farklı yapılandırıcı paradigma bulunduğunu belirtirken, Özden (2003), Yurdakul (2007), Güneş (2007) ise bilginin nasıl oluşturulduğu konusunda birbirini destekleyen iki temel görüşün varlığına işaret etmektedirler. Bu görüşlerden ilki bilişsel yapılandırmacılık, diğeri ise sosyal yapılandırmacılıktır.

Dooley'e (1997) göre bilgiyi yapılandırma paradigmalarından ilki kişisel yapılandırma, ikincisi kişilerarası yapılandırma, sonuncusu ise geleneksel bilginin kişisel ve kişilerarası yapılandırılmasıdır. Bilginin kişisel yapılandırılması radikal yapılandırmacılığın odağındadır. Bilginin kişilerarası yapılandırılması sosyal yapılandırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Son olarak geleneksel bilginin yapılandırılması ise sosyo kültürel yapılandırmacılar tarafından araştırılmaktadır.

Bilginin nasıl oluşturulduğuna ilişkin farklı görüşler incelendiğinde bilişsel yapılandırmacılık Dooley'in (1997) sınıflandırmasında radikal yapılandırmacılık olarak geçmektedir. Bir diğer farklılık ise Dooley'in sınıflandırmasında sosyo kültürel yapılandırmacılık adı altında farklı bir bakış açısının daha bulunmasıdır.

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullanmaktadırlar. Öğrenme, Piaget'in öne sürdüğü; özümleme, uyma ve denge kavramları ile açıklanmaktadır. Piaget, bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sonucu ortaya çıktığını varsaymaktadır (Özden, 2003; Güneş, 2007; Yurdakul, 2007). Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümsemeye çalışmaktadır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlamaktadır. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmaktadır (Özden, 2003).



Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanmaktadırlar (Özden, 2003; Güneş, 2007; Yurdakul, 2007). Vygotsky, öğrenmenin, bireyin sosyal çevresinde yaşadığı çeşitli sosyal etkileşimlerle gerçekleştiğini belirtmektedir. Çocuklar gelişim sürecinde, kendi deneyimleriyle, aile ve çevresinin yardımıyla çeşitli bilgiler öğrenmektedirler. Bu bilgiler karşılıklı etkileşim ve dil sayesinde çocuğun zihninde yapılandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle çocuğun öğrenmesi, dil ve sosyal etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir (Özden, 2003; Güneş, 2007).

Sosyal ve sosyo kültürel yapılandırmacılık paradigmasının her ikisi de bilginin yapılandırılmasında sosyal faktörlerin önemine dikkat çekmelerine rağmen paradigmlar arasında farklılıklar vardır. Sosyo kültürel yapılandırmacılar, geleneksel bilginin yapılandırılmasını etkileyen sosyal ve kültürel etkenleri incelemektedirler. Sosyal yapılandırmacılar ise bilginin kişiler arası yapılandırılmasını sağlayan sınıfın mikro kültürü içindeki etkileşimleri incelemektedirler. Sosyo kültürel yapılandırmacılar, bilginin yapılandırılmasını daha geniş kültürel ve tarihi bir bakış açısıyla ele almaktalar ve bulgularını, geleneksel ve kültürel bilginin yapılandırılmasını kolaylaştıracak bir pedagoji geliştirmek için kullanmaktadırlar. Diğer yandan sosyal yapılandırmacılar, sınıf içinde gerçekleşen sosyal etkileşimleri incelemekte ve bulgularını, bilginin kişiler arası yapılandırılmasını kolaylaştıracak öğrenme deneyimleri planlamak için kullanmaktadırlar (Dooley, 1997).

Bilginin yapılandırılmasına ilişkin olarak sosyal ve sosyo kültürel paradigmlar dünyanın kavramsallaştırılmasında da farklılık göstermektedir. Sosyal yapılandırmacılar, gerçekliğin sosyal olarak yapılandırıldığını ve sadece deneyimler aracılığıyla bilinebileceğini düşünmektedirler. Sosyo kültürel yapılandırmacılar ise dünyayı nesnel gerçeklik olarak görmektedirler ve bireylerin yapılandırdıkları anlayışların bu gerçekliğin temsilleri olduğunu düşünmektedirler. Gerçekliğe ilişkin farklılaşan bu bakış açıları, bilginin yapılandırılmasına nasıl yaklaşılacağını etkilemektedir. Sosyo kültürel bakış

açısının amacı, öğrenme deneyimlerinin sınıfın dışında yapıyı etkileyen faktörlere uyum göstermesini sağlayarak geleneksel bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmaktır. Süreç geleneksel bilginin tanıtımıyla başlamakta ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda devam etmektedir. Sosyal yapılandırmacılar, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda başlamaya ve geleneksel bilginin yapılandırılmasına doğru devam etmeye daha meyillidirler. Ancak her iki yaklaşımda da bilginin kişiler arası yapılandırılmasına özen gösterilmektedir (Dooley, 1997).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilere, bilginin aktif bir şekilde yapılandırılmasını sağlayan anlamlı öğrenme deneyimleri sunulmaktadır. Bu sınıflarda öğrenciler; deney yapmaları, soru sormaları konusunda cesaretlendirilmektedirler. Ayrıca öğrencilere keşifle öğrenmeleri için fırsatlar sunulmaktadır. Öğrencilerin üst düzey düşünebilmelerine ve bilginin yapılandırılmasına katkı sağlayan otantik sorun çözme etkinliklerine de sık sık yer verilmektedir. Yapılandırmacı sınıfta öğretmen, öğrenmenin kolaylaştırıcısıdır. Bir başka ifadeyle öğretmen, öğrencilerin amaçlarına ulaşabilmeleri için öğrencilere yollar sunan bir kaynak rolü oynamaktadır. Bu durumda öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk almalarında öğrencileri cesaretlendirecek bir sınıf ortamı oluşturmakla görevlidir. Öğrenciler, takip edecekleri etkinlikleri seçme konusunda aktif rol oynamaktadırlar.

### **Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması**

Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlar; öğrenmenin gerçekleşmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecindeki rolleri, program içerikleri, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bağlamında birbirlerinden belirgin farklılıklar içermektedirler. Bu farklılıklar Tablo-1'de açık bir şekilde ifade edilmektedir:

**Tablo – 1. Davranışçı ve Yapılandırıcı Yaklaşımların Karşılaştırılması**

<b>Davranışçı Yaklaşım</b>	<b>Yapılandırıcı Yaklaşım</b>
Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadırlar.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenlerler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş küpler” konumundadırlar.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerine anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

**Kaynak: (Özden, 2003)**

Davranışçılıkta öğrenme, davranış değişikliği ile temsil edilmektedir. Öğrencinin, anladığını ya da öğrendiğini göstermesi için bir takım davranışlar ya da hareketler sergilemesi gerekmektedir. Davranışçılık, öğretmen merkezlidir. Öğretmen, istendik davranışların belirleyicisidir. Öğrenci ise

bilginin pasif alıcısı konumundadır. Öğretmen tarafından aktarılan bilginin öğrenci tarafından söylenmesi odaktadır.

Yapılandırımcılığın temel iddiası, insan öğrenmelerinin yapılandırıldığı yönündedir. Öğrenciler, yeni bilgileri, önceki bilgilerinin üzerine kurmaktadır. Öğrenme ortamına geçmişteki deneyimlerinden edindikleri bilgilerle gelen öğrenciler, yeni anlayışları, önceki öğrenmelerine bağlı olarak kazanmaktadır. Yapılandırımcılık, öğrenci tarafından başlatılan ve yönlendirilen, gelişimsel olarak uygun ve kolaylaştırıcı tarafından desteklenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımında öğretmen, kolaylaştırıcılık, koçluk, mentörlük rolü oynamaktadır. Öğrenciler ise bilgiyi ve çevreyi keşfederek öğrenme sürecinin aktif katılımcısıdır. Bu açılarından bakıldığında yapılandırımcılığın temelinde ilerlemeci eğitim inancının bulunduğu söylenebilir.

### **Öğretmen İnançlarını Etkileyen Faktörler**

Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, öğretmenler daha öğretmen yetiştirme programına kayıt olmadan gelişmektedir. Bir öğretmenin öğrenci olarak geçirdiği deneyimler sahip olduğu inançlar üzerinde etkilidir. İlkokul ve ortaokul dönemlerinde sınıfta geçirilen süreçte bireyler, öğretimin ne olması ya da olmaması konusunda bir takım fikirler edinmektedir. İnançlar, öğrencilik dönemlerinde kültürel aktarma ve kültürlenme aracılığıyla kazanılmaktadır (Pajares, 1992). Olumlu ya da olumsuz unutulmaz deneyimler ve kritik olaylar, göreve yeni başlayan öğretmenlerin uygulamalarına taşıdıkları inançlar üzerinde oldukça kuvvetli etkilere sahiptirler (Nespor, 1987).

Göreve başlamamış öğretmenler, geçmiş yıllardaki öğretmenlerinin ve kişisel deneyimlerinin, öğretime ve öğrenmeye ilişkin inançları üzerinde oldukça etkili olduklarını vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmenler, sahip oldukları inançlar üzerinde, ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerindeki öğrencilik deneyimlerinin öğretmen yetiştirme programından ve alandaki deneyimlerinden daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Gerçekte pek çok araştırma, öğrencilik dönemlerinde kazanılan geleneksel inançların,

öğretmen yetiştirme programları tarafından pekiştirildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yetiştiricileri, öğretmen adaylarının bu geleneksel inançlarını değiştirmek için çabalarken, geleceğin öğretmenleri de var olan inançlarını destekleyen kanıtlar bulmaya çalışmaktadırlar (Dooley, 1997).

Göreve yeni başlayan öğretmen sınıfa girdiğinde, onun gün içinde edindiği deneyimler sahip olduğu bazı inançları etkilemektedir. Deneyimler bazı inançları pekiştirirken ortamdaki kaynaklanan bazı sınırlılıklar da diğer inançların terk edilmesine neden olmaktadır. Bu süreçte bazı yeni inançların ortaya çıkabileceği, uzun süredir sahip olunan inançların etkili olmaya devam edebileceği ya da okulun kültürü tarafından ortaya konan sınırlılıklar ve fırsatlar arasındaki karmaşık etkileşimler sonucunda bırakılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Dooley, 1997).

Öğretmenlerin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin öğrencilik yıllarında edindikleri deneyimlerinden, öğretmenlik mesleğine ilişkin öğrendikleri bilgilerden kaynaklandıkları söylenebilir.

### **Öğretmen İnançları ve Uygulamaları**

Öğretmenlerin inançları ve sınıftaki öğretim uygulamaları arasındaki ilişki yıllardır tartışılmaktadır. Öğretmenler, sınıf içindeki çeşitli uygulamalara ilişkin belirli inançlara sahibi olsalar da bu inançların sınıftaki öğretim uygulamaları ile tutarlı olup olmadığı merak konusudur. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin anlaşılması öğretimi zenginleştirmek ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak açısından oldukça önemlidir.

Hook ve Rosenshine (1979), öğretmen inançları ve uygulamalarını birleştiren alanyazını gözden geçirdikten sonra pek çok öğretmenin, anketlerde belirttikleri inanç sistemlerini bir örnekle desteklemediklerini ifade etmektedirler. Daha açık bir ifade ile öğretmenler, öğretime ilişkin belirttikleri inançlara uygun davranmamaktadırlar (Aktaran: Heilman, 1998).

Alanyazında gerçekleştirilen bazı araştırmalar (Richardson, Anderson, Tidwell ve Lloyd, 1991; Hatala, 2002), öğretmenlerin inançları ile uygulamalarının tutarlı olduğunu gösterirken bazı araştırmalar da (Kinzer, 1988), öğretmenlerin inançları ile gözlemlenen uygulamaları arasında tutarsızlık olduğunu gözler önüne sermektedir.

Öğretmen inançları ve uygulama arasındaki ilişkinin anlaşılması için okuma-yazma, öğrenme ve öğretim, sınıf yönetimi, matematik öğretimi gibi pek çok alanda araştırmalar yapılmıştır. Ancak öğretmen inançları ve uygulama arasındaki ilişkiye odaklanan alanyazın incelendiğinde okuma-yazma alanındaki konuya ilişkin araştırmaların sayıca fazla oluşu dikkat çekicidir. Okuma yazma alanındaki araştırmalar, öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarını ve bu inançların öğretmenlerin karar süreçlerine ve davranışlarına olan etkilerini konu edinmiştir. Bu araştırmalar, çelişkili bulguların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Pek çok araştırmacı, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile tutarlı inançlara sahip oldukları fikrini desteklemektedir. Örneğin Richardson ve diğ. (1991), öğretmenlerin sahip oldukları inançların sınıf uygulamalarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar belirgin olarak, metnin anlamı çıkarılmadan önce okumanın alt becerilerinin öğrenilmesinin zorunlu olduğuna inanan öğretmenlerin genellikle beceriler/kelime yaklaşımını kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Diğer yandan okumayı öğrenmenin okumayla başarılabilmesine inanan öğretmenlerin ise bütüncül dil yaklaşımını işe koştuklarını fark etmişlerdir.

Hatala (2002), bir öğretmen yetiştirme kurumunda görevli profesörlerin öğrenme ve öğretime ilişkin inançlarını ve bu inançlarla sınıf uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Profesörlerin öğrenci öğrenmesine ve öğretime ilişkin inançlarını belirlemek için profesörlerle görüşme yapılmış, Pourdavood ve Harrington (1998) tarafından geliştirilen ve bu araştırma için uyarlanan Öğretmen İnançları ve Tutumları Anketi (Teacher Belief and Attitude Survey) profesörlere uygulanmıştır. Katılımcılar, öğrenme ve öğretime ilişkin

inançlarını açıklamak, paylaşmak için odak grup tartışmalarında yer almışlardır. Bu tartışmaların yanı sıra katılımcılar, sınıf uygulamalarını gerçekleştirme sürecinde gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, profesörlerin sahip oldukları inançların, profesörlerin sınıf uygulamalarına rehberlik ettiğini göstermektedir. Daha açık bir ifade ile bir yüksek öğretim kurumunda görevli profesörlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin inançları ile sınıf uygulamaları arasında olumlu bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Bazı araştırmacılar da gerçekleştirdikleri araştırmaların sonucunda öğretmen inançları ile uygulamaları arasında tutarsızlığın kanıtlarına rastlamışlardır. Örneğin Kinzer (1988), öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okumanın nasıl gerçekleştiğine ve geliştiğine ilişkin inançlarını incelemiştir. Benzer bir eğitim almalarına ya da okumanın gerçekleşmesine ve gelişimine ilişkin ortak bir teorik yönelime sahip olmalarına rağmen görevini yürüten öğretmenlerin, inançları ile tutarsız öğretimsel seçimler yaptıklarını bulmuştur.

Benzer bir sonuca Fang'in (1996) araştırmasında da rastlanmaktadır. İlköğretimin ilk kademesinde görevli öğretmenler ile ikinci kademesinde görevli öğretmenlerin inançlarının incelendiği araştırmada, ilk kademe görevli öğretmenlerin inançları ile tutarlı uygulamalar yaptıkları, ikinci kademe görevli öğretmenlerin inançları ile tutarsız öğretim uygulamalarını tercih ettikleri görülmüştür.

Poulson ve diğ. (2001), öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin karmaşık olduğuna dikkat çekerken, ilişkinin tek taraflılıktan ziyade diyalektik olduğunu ve böylece uygulamanın her zaman inançların arkasından gelmediğini, bazen de inançların önünde görülebildiğini belirtmektedirler (Aktaran: Çiğdem ve diğ., 2002).

Öğretmenlerin inançları ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Pek çok araştırmacı, inançlar ve davranışlar arasındaki dönüşlü etkileşimi aydınlatmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin inançlarına ilişkin çalışmalar, sınıf içindeki tutum ve

davranışlar arasındaki doğrusal iletişime odaklansalar da son zamanlarda inançlar ve davranışlar arasındaki algılanan ilişkinin etkileşimli olduğu ortaya çıkmıştır. İnançların davranışları yönlendirdikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte davranışlar üzerindeki deneyimler ve yansımalar da inançların değişimine neden olabilmektedir (Richardson, 1996).

Öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki tutarsızlıkların olağan karşılanması gerektiği ileri sürülebilir. Bu tutarsızlıklarla ilgili olarak Fang (1996), öğretmenlerin inançları ve sınıf uygulamaları üzerinde pek çok bağlamsal faktörün etkili olabileceğini belirtmektedir. Ona göre pek çok öğretmen, öğretimle ilgili kararlarını; öğretmen öğrenci ilişkisi, sınıf yönetimi ve rutini, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yardımın miktarı, öğrencilerin öğrenme şekilleri, sosyal ve duygusal özellikler ve ders kitapları gibi sınıf realitelerine dayalı olarak almaktadır.

Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ile sınıf uygulamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi, araştırmacılar açısından zor bir görevdir. Çünkü bu türden araştırmalar, öğretmenlerin sahip olduklarını iddia ettikleri inançların, sınıf uygulamalarına yansıtılıp yansıtılmadığının gözlem yoluyla kontrol edilmesini gerektirmektedir. Bu da öğretmen inançları ve uygulama arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmaların sayıca az olmasını açıklamaktadır. Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde, öğretmen inançları ile uygulamanın tutarlı olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi tutarsızlığı işaret eden araştırmaların varlığı göze çarpmaktadır.

Sınıf içinde bağlamsal pek çok faktörün bulunması, öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki tutarsızlığın nedeni olarak gösterilebilir. Bu bağlamsal faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin, sınıf içindeki uygulamalarına ve deneyimlerine ilişkin farkındalık seviyelerinin düşük olması, uygulamalarına ilişkin yansımaları düşünmemeleri de inançları ve uygulamaları arasındaki tutarsızlığın nedeni olabilir. Öğretmenlerin, sahip oldukları inançlarına ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalarına ilişkin daha bilinçli olmaları sınıf içindeki etkililiklerini arttırabilir.



## **İnançların Öğretmen Davranışlarının Değişmesindeki Etkisi**

Bireylerin, alışkanlık düzeyindeki davranışlarını değiştirmeleri zordur. Davranışlarda kalıcı değişimin gerçekleştirilmesi için Hunzicker (2004), beş aşamalı bir davranış değişim sürecinden bahsetmektedir. Bu aşamalardan ilki tasarım öncesi dönemdir. Bu dönemde birey, değişim için hazır değildir. Değişime hazır olmamasının nedeni olarak, bireyin bir sorunun varlığına dair ikna edilememiş olması ya da bireyin, davranışını değiştirme niyetinde olmaması gösterilebilir. Bu aşamada bireyler, dışarıdan gelen baskılar sonucunda yüzeysel değişimleri gerçekleştirebilir ancak baskı ortadan kalktığında birey eski davranışlarını sergilemeye başlar.

İkinci aşama ise tasarlama dönemidir. Bu dönemde birey, bir sorunun varlığının bilincindedir. Bu bilinçle davranışlarını değiştirmeyi ciddi bir şekilde düşünür ancak değişime bağlılık geliştirmeye henüz hazır değildir. Üçüncü aşama hazırlık dönemidir. Bu aşama sürecinde birey, küçük davranışsal değişimleri uygulamakta ancak bu davranış değişikliklerini belirli bir dönem boyunca sürdürememektedir. Dördüncü aşama hareket dönemidir. Bu dönemde bireyin davranışı, deneyimleri ve çevresi, davranıştaki değişimi motive edecek özelliğe ulaşmaktadır. Son aşama ise sürdürme dönemidir. Bu dönemde birey, edindiği yeni davranışı sergilemeye devam etmektedir. Bu dönemde davranış değişiminin gerçekleştiği söylenebilir (Hunzicker, 2004).

Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ile ifade edilmektedir. Çünkü öğretmenlerin inançları, öğretmenlerin algılarını ve davranışlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerinin davranışlarında bir değişim yaratmak isteyen okul müdürleri öncelikle öğretmenlerin inançlarına odaklanmalılar. Ancak öğretmenlerin öğrencilerine, öğrenmeye ve öğretime ilişkin inançlarını değiştirmek zordur. Öğretmenlerin inançlarının değişmesinin niçin bu kadar zor olduğu ve inançların davranışlar üzerindeki etkisinin niçin bu kadar fazla olduğu merak edilmektedir.

Öğretmen inançlarının aşağıda belirtilen özellikleri, inançların, öğretmen davranışlarındaki etkilerinin niçin bu kadar fazla olduğunu ve öğretmen inançlarının değişmesinin niçin zor olduğunu açıklamaktadır (Hatala, 2002).

1. Öğretmenin öğrenmeye ve öğretime ilişkin sahip olduğu inançlar, öğretmen, bir öğretmen yetiştirme kurumunda öğrenciyken oluşmaktadır.
2. İnançlar kişiliğin derinliklerinde yer almaktadır ve inançların duygusal bileşenleri vardır.
3. İnançlar bir filtre işlevi görerek öğretmenin olayları nasıl yorumladığını etkilemektedir.
4. Bir inanç, bir öğretmen tarafından ne kadar uzun süre sahip olunursa değiştirilmesi de o kadar zor olur.
5. Öğretime ilişkin inançlar, öğretmenin adaylık dönemlerinde oluşmaktadır. Öğrencilik dönemlerinde edinilen öğretime ilişkin inançlar, sınıfın karmaşık doğasını açıklamakta yetersiz kalmaktadır.
6. İnançların kümelenmesiyle inanç sistemi oluşmaktadır. İnanç sisteminde bazı inançlar diğerlerinden daha merkezi bir konumda olabilir. Eğitime ilişkin inançlar, sistemdeki diğer inançlarla bağlantılıdır.

Yeni uygulamalar yeni inançlar gerektirir. İnançların değişimi bilişsel stres, rahatsızlık ve belirsizlik içermektedir. Öğretmenler, bazı inançlarını değiştirirlerken çatışmalardan ya da zıtlıklardan kaçınmak için değiştirdikleri inançlarla diğer ilgili inançları uzlaştırmak, önceki inançlarının rehberlik ettiği ya da neden olduğu davranışları dikkate almak durumundadırlar. Bu türden bilişsel bir yeniden düzenleme başarılması kolay ve hızlı bir düzenleme değildir. Bu süreç, yöneticiler ve öğretmenler arasında destekleyici ve güven verici bir ilişkiyi gerektirmektedir. Çünkü öğretmenler, inançlarını değiştirirlerken yoğun bir iç hesaplaşma içindedirler ve incinmelerine neden olacak bir risk almak üzeredirler (Hatala, 2002).

İnançların duyuşsal-duygusal nitelikleri ve belirli durumlardaki etkililikleri, bireylerin inançlarından vazgeçmelerini zorlaştırmaktadır. Birey, belirli inançları belirli durumlarda uygulamaya devam ederek inanç sisteminde yer alan çelişkili inançlara sahip olmayı sürdürmektedir. Örneğin bir öğretim rolüne ilişkin inançlar bir başka öğretim rolü ile çatıştığında söz konusu inançlar uygun durumda geçerli olmakta, uygun olmayan durumda ise göz ardı edilmektedir (Tobin, 1990).

Birbirleri ile çelişkili inançları kaynaştırma isteği ve bireylerin inançlarını değiştirmek istediklerinde deneyim edindikleri güçlükler, inançların değiştirilmesine ilişkin sürekli azme ve sabra ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu olgu, birçok bireyin kullanılmayan inançlara sahip olmayı sürdürdüğünü gösteren araştırmalardan ortaya çıkmıştır (Nespor, 1987; Nisbett ve Ross, 1990). Birbirleri ile çelişen ve içinde bulunulan durumda karmaşa ya da çatışma yaratan inançlara sahip olsalar bile bireyler söz konusu inançlarından sıyrılmamaktadırlar (Munby, 1982).

İnançların değiştirilmesi aşama aşama gerçekleşen bir süreçtir. Değişim sürecinde edinilen deneyimler, değişim sürecinin kolay bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Direnme ve sorgulama, yeni inançların kazanılmasında ve sürdürülmesinde sürecin bir parçası gibi görünmektedir. Yeni bir inanç sisteminin ortaya çıkması için var olan inançlara ilişkin bir memnuniyetsizlik, çatışan bilgileri harmanlama yetersizliği ve alternatif inançların kullanışlı, var olan inançlarla tutarlı olması gerekmektedir (Pajares, 1993).

İnançlardaki değişim için dört temel koşulun uygun olması gerekmektedir. Bu koşullar zaman, diyalog, uygulama ve destektir. Öğretmenlerin, inançlarını bilinç seviyesine getirebilmeleri için uzun bir süre gerekmektedir. İnançlardaki değişimin desteklenmesi ve bu değişimin olabildiğince hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin mentörleriyle, meslektaşlarıyla ve akranlarıyla konuşmaları ve konuyu onlarla paylaşmaları önemlidir. Bu etkileşim sürecinde bireylerin birbirlerini

yargılamadan dinlemeleri düşüncelerin deneyimlere dönüşmesini kolaylaştırmaktadır (Hatala, 2002).

Uzun bir süre sahip olunan inançları değiştirmek zor olsa da bazı öğretmen yetiştirme programlarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin inançlarını değiştirme konusunda başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Şenel, 2006). Bu bağlamda öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarında inançlarında bir değişim olabileceği söylenebilir. Mesleki gelişim etkinliklerinin yanı sıra, öğretmenlerin meslekteki deneyimleri de sahip oldukları inançların değişmesine neden olabilir.

### **Öğretmen İnançları ve Eğitim Felsefesi**

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının belirlenmesi ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim felsefesinin içerikleri ile karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin inanç sistemleri ile ilgili çalışmalarda bulunan araştırmacılar, öğretmenlerin, öğretim uygulamalarına yön veren herhangi bir eğitim felsefesine sahip olmalarının bir zorunluluk olduğunu varsaymaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencileri için ya da öğrencileri ile birlikte yapmayı tercih ettikleri uygulamalar bir boşlukta gerçekleşmemektedir. Değerler açısından ilişkisiz bir eğitim uygulamasının varlığı düşünülemez. Öğretmenler, sahip oldukları inançları, öğretim uygulamaları sürecinde bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ifade etmektedirler (Lee, 1987).

Öğretmenlerin eğitime ilişkin sahip oldukları inançların ve inançları doğrultusunda gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretim uygulamalarının kaynağının eğitim felsefesinde aranması doğru bir yaklaşım olabilir. Bu durumda öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının daha net biçimde anlaşılabilmesi için öncelikle felsefe, eğitim felsefesi, eğitim ve felsefe arasındaki ilişkinin doğru analiz edilmesi gerekmektedir.

Üzerinde uzlaşma sağlanmış bir felsefe tanımına rastlamak pek mümkün gözükmemektedir. Bununla birlikte felsefeyi, felsefenin temel çalışma alanlarından yola çıkarak tanımlamaya çalışan pek çok eser mevcuttur.

Felsefenin tanımlanmasına ilişkin zorluklara rağmen bazı araştırmacılar, felsefeyi kendi bakış açılarına göre tanımlamayı başarmışlardır. Aşağıda bazı felsefe tanımlarına yer verilmiştir:

Felsefe, insanların bilimi, dini, sanatı, edebiyatı, insan davranışlarını ve eğitimi keşfetmelerinde temel bir dayanak noktasıdır (Edwards, 2003). Bu tanımdan hareketle felsefenin, tüm bilimlerin yorumlanması, anlaşılması konusunda insanlara yön gösteren bir yol haritası görevi üstlendiği söylenebilir. Felsefe; yaşama ve evrene karşı kişisel bir tutum, yansımali düşünme ve akla dayanan bir araştırma yöntemi, bütüne ilişkin bir görüş edinme çalışması, dilin mantıksal analizi ve kelimelerin, kavramların anlamlarını netleştirme uğraşısı ve bir grup problem, teori ile bunların çözümlenmesi olarak tanımlanabilir (Witcher, 1993).

Felsefe, evrene, doğaya, topluma, insana ilişkin genelleştirilmiş, teorik görüşlerin oluşturduğu, sistemleştirilmiş dünya görüşlerini içeren; bütünleştirici, çözümleyici, sorgulayıcı bir düşünsel alandır. Felsefe ya felsefi düşünüş; yaşamın, toplumsal, politik, estetik alanlarında insan düşüncesi ve davranışlarına yön vermeye, onları çeşitli düşünce boyutlarıyla temellendirip, çözümlenmeye çalışır. Bilimlere ışık tutar, yön gösterir, onlara çeşitli düşünsel boyutlarıyla değişik açılım alanları geliştirir (Topses, 2006).

Felsefeye ilişkin yukarıdaki tanımlar incelendiğinde Aristoteles'in felsefeyi, "ilk nedenlerin bilimi" ya da "bilimlerin bilimi" olarak tanımlayışındaki haklılığı ortaya çıkmaktadır. Çünkü felsefenin tüm bilimlere kaynaklık eden bilimler üstü bir rol üstlendiği aşikârdır. Bu durumda felsefe, bilinçli ya da bilinçsiz olarak sahip olunan, birbiriyle ilişkili, her deneyim alanında uygulanabilirliği olan temel ve genel varsayımlar sistemi olarak tanımlanabilir. Felsefe, varsayımlar sistemidir çünkü felsefe objektif gerçeklere değil varsayımlara odaklı bir bilimdir. Ancak felsefenin varsayımları da akla dayalı, nitelikli kanıtlardan oluşmaktadır (Sönmez, 2003).

Birçok hukuk kuralı, dini inanç, devlet kurumu ve eğitim sistemi bazı felsefi temeller üzerine yapılandırılmıştır (Edwards, 2003). Buradan hareketle

felsefenin bilimlerin yolunu açtığı, çeşitli bilimlerce ortaya koyulan icatların da geçerli felsefi düşünceleri etkilediği söylenebilir. Bilimlerin bir felsefesinin olmasının, bu karşılıklı etkileşimin bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Daha açık bir ifadeyle eğitim, bilim, din, sanat, hukuk gibi alanların adıyla anılan felsefeler, bu bilimlere önemli katkılar sağlamaktadırlar.

Eğitim felsefesi, eğitim çalışmalarını ve araştırmaları yönlendiren, eğitimin amaçlarını şekillendiren (Öztürk, 2002; Ergün, 2007), eğitim politikalarını ve programlarını belirleyen (Öztürk, 2002) bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Eğitimin ömür boyu süren bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin gelişiminden emin olmak için en uygun ölçümlerin başlatılması ve uygulanması zorunludur. Bu ölçümler etik ilkelere ve politikalara dayanmak durumundadır. Bu ölçümler, eğitimin amaçlarını da belirlemek zorundadır. Örneğin, öğrencileri üstün entelektüel yeteneklerle donatmak, öğrencilerin toplumla bütünleşmelerine yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazanmalarında onlara yardımcı olmak, öğrencilerin diğer öğrencilerle uyumlu bir şekilde yaşamalarında onlara destek olmak, hayat boyu öğrenme isteğini öğrencilere aşılacak söz konusu amaçlara örnek olarak gösterilebilir (Witcher, 1993).

Amaçlarını gerçekleştirmek için eğitimciler, her bir öğrencinin potansiyelini mükemmele ulaştırmak için gerekli çalışmaları yapmak durumundadırlar. Bu çalışmalar, başarı için tasarlanmalı, uygulanmalı ve gözlemlenmelidir. Ayrıca bu çalışmalar, eğitim sürecinin amaçlarıyla ilgili açık ve tutarlı inançlara dayanmak durumundadır. Eğitimin amaçlarını belirlemek, tasarımını yapmak ve eğitimle ilgili bakış açıları geliştirmek eğitim felsefesinin alanıdır (Witcher, 1993).

Eski Yunan'dan günümüze kadar Batı düşüncesinin, eğitimin önemi ve nasıl yapılandırılması gerektiği hakkında yoğunlaştığı söylenebilir. Eğitim felsefesine odaklanmadan, felsefe ve eğitim arasındaki güçlü ilişkiyi açıklığa kavuşturmadan eğitimi tanımlamak zordur. Eğitim alanındaki çatışmalar hep eğitim felsefesinin üzerinde meydana gelmiştir (Edwards, 2003). Bununla

birlikte üzerinde uzlaşa sağlanmış bir teori ya da eğitim felsefesinden söz edilemez. Hangi eğitim felsefesinin doğru ve uygulanması gerektiği konusunda büyük tartışmaların olduğu ve olmaya da devam edeceği söylenebilir.

Eğitimi konu edinen alanyazın, eğitimin anlamına ilişkin pek çok görüş ve bu görüşlere karşıt görüşlerle doludur. Eğitim, gelişim olarak tanımlanabileceği gibi entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca eğitimi, uygarlığın bir nesilden başka bir nesle aktarılması olarak tanımlayanlar bulunduğu gibi bireyin davranışlarında istendik yönde değişme meydana getirme süreci olarak tanımlayanlar da vardır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere her tanımın gerisinde eğitime ilişkin felsefi bir yaklaşım bulunmaktadır.

Diğer taraftan eğitim felsefesinin, eğitime ilişkin uygulamaların çıkış noktası olduğu yönünde görüşler vardır. Richardson (1996), eğitim felsefesinin iki temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Bu işlevlerden ilki, öğretmenlerin sınıflarına getirdikleri inançların, öğretmenlerin ne öğrettiklerini, nasıl öğrettiklerini ve ne öğrendiklerini güçlü bir şekilde etkilediğidir. İkinci ise eğitime ilişkin inançların, eğitim sürecinde değişimin odak noktası olmasıdır. Eğitime ilişkin inançların, sınıf içindeki öğretmen davranışlarının anahtarı olduğu fikri pek çok araştırmancının konusu olmuştur.

Eğitim uygulamaları geliştikçe eğitime ilişkin teoriler de gelişmektedir. Ancak felsefi teori ile eğitime ilişkin uygulamalar arasındaki ilişkiyi gözden kaçırmak ve uygulama ile teoriden bağımsız ilgilenmek doğru bir yaklaşım değildir. Eğitim felsefesi ile uygulama etkinliklerini ilişkilendirmek önemlidir. Çünkü amacı olmadan sürdürülen eğitim sıradanlıktan kurtulamaz.

Her bir eğitimci, davranışlarını ve tutumlarını büyük bir oranda etkileyen kişisel teorilere ya da felsefelere sahip olabilir. Bu teoriler ya da felsefeler, öğretmenlerin gördükleri ve edindikleri deneyimlerden, bilgilerden ve uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Kişisel felsefeler, bireyin, kendine ve etrafındaki dünyaya ilişkin bakış açısını şekillendirmesine yardımcı

olmaktadır. Bu inançlara ya da felsefelere bağılı olarak öğretmenler, öğretime olan yaklaşımlarını yeniden yönlendirmek, hedefleri ve amaçları yeniden tanımlamak için yeni yöntemler bulmaktadırlar. Sonuç olarak bu inançlar ya da felsefeler, genel bir felsefi öğretim durumu oluşturmak için somutlaştırılır ve genelleştirilir.

Öğretmenlerin, eğitimin amaçlarına ilişkin kişisel inançlara ve felsefelere sahip oldukları genel olarak kabul görmekte birlikte bir önceki bölümde de ifade edildiği gibi inançların doğası ile ilgili pek çok tartışma yapılmaktadır. İnançların dünya hakkında psikolojik olarak bulundurulmuş anlayışlar, önermeler ve öncüller olduğu düşüncesi çeşitli akademik disiplinler arasında yaygındır. Dünyaya ilişkin bu anlayışların, önermelerin ya da öncüllerin doğru olarak kabul edildikleri de, üzerinde uzlaşmış bir başka konudur.

İnançlar, bireyin gelecekteki davranışlarını değerlendirmek ya da tahmin etmek için genel bir rehber ve bireyin geçmiş yaşantısında aldığı kararların bir savunması gibi kullanılmaktadır. Öğretimsel bağlamda öğretmenler, çeşitli şekillerde davranmakta ve bu davranışlarını destekleyen bir felsefe yapılandırmaktadırlar. Yapılandırılan felsefe; hedefleri, öğrenme fırsatlarını ve değerlendirme prosedürlerini seçerken ya da belirlerken öğretmene rehber olmakta ve onu yönlendirmektedir. Eğitime ilişkin inançların; öğretim uygulamalarının, eğitim programının, okul ikliminin ve eğitim şekillerinin seçimini nasıl yönlendirdiğini anlamak önemlidir. Ayrıca bu seçimlerin gelecekteki eğitime ilişkin inançları ve felsefeleri nasıl etkileyeceğinin ya da yönlendireceğinin anlaşılması da önemlidir. Eğitim sisteminin tüm düzeylerindeki öğretmenler, eğitimin ne olması gerektiği ve neyi başarması gerektiği ile ilgili bir felsefeye sahiptir (Edwards, 2003).

Özetle eğitim felsefesi, öğretmenin öğretim uygulamalarını yönlendiren inançlardan ve ilkelerden oluşan bir disiplindir. Eğitim felsefesi, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların amaçları, uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirileceği, uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri



üzerinde yansımaları düşünün bir disiplindir. Öğretim uygulamalarına ilişkin alınan geri bildirimlerle uygulamaların niteliğini geliştiren bir özelliğe de sahiptir.

Geçmişten günümüze eğitim uygulamalarına yön veren pek çok eğitim felsefesi akımı ortaya çıkmıştır. Daimicilik, ilerlemecilik, esasicilik, yeniden yapılandırıcılık (McCollum, 2004; Topses, 2006; Şişman, 2007; Erişen, 2007; Ergün, 2007), varoluşçuluk (McCollum, 2004; Şişman, 2007; Ergün, 2007), postmodernizm (McCollum, 2004) söz konusu eğitim felsefesi akımlarıdır.

Bu farklı eğitim felsefesi akımlarından İlerlemecilik ve Esasicilik, öğretim uygulamalarına ilişkin var olan pek çok kuruluşun varlık nedenlerini net bir şekilde açıklamaktadır. Eğitim uygulamalarına ilişkin söz konusu bu iki damar, birçok öğretmen yetiştirme programının bel kemiğini oluşturmaktadır (McCollum, 2004). Benzer şekilde Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Minor ve James (2002) de ilerlemeci ve aktarmacı inanç sistemlerinin çağdaş Amerikan eğitimini derinden etkilediğini belirtmektedirler. Burada aktarmacılık olarak ifade edilen inanç sistemi özünde esasiciliği yansıtmaktadır. Daha açık bir ifade ile esasicilik yerine aktarmacılık kullanılmıştır. Esasicilik olarak adlandırılan eğitim felsefesini, özcülük (Öztürk, 2002; Ergün; 2007), temel esasçılık (Topses, 2006) olarak adlandıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada ise Esasicilik yerine Aktarmacılık kullanılacaktır.

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde İlerlemecilik ve Aktarmacılık; eğitim öğretim sürecinde öğretmenin ve öğrencinin rolleri, öğrenme süreci, disiplin modelleri gibi çeşitli başlıklar altında derinlemesine açıklanacaktır. Ayrıca ilerlemecilik ve aktarmacılık eğitim felsefeleri ya da inançları; sınıfların fiziki düzenlemeleri, program, sınıf yönetimi ya da uygulanan disiplin modelleri, öğretme ve öğrenme süreci gibi çeşitli açılardan karşılaştırılacaktır.

## İlerlemecilik

Pragmatist felsefenin eğitime uygulanması, ilerlemecilik eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktadır (Öztürk, 2002; Sönmez, 2003; Erişen, 2007; Topses, 2006; Ergün, 2007). Charles Sanders Pierce, William Heard Kilpatrick ve John Dewey ilerlemecilik eğitim felsefesinin kurucuları olarak bilinmektedir (McCollum, 2004). Her ne kadar 20. yüzyılda ortaya çıktıysa da kökeni antik çağa kadar uzanmaktadır (Öztürk, 2002).

Pragmatist felsefenin savunduğu temel görüş değişim olduğu için (Sönmez, 2003; Erişen, 2007; Ekinci, 2007) ilerlemecilik eğitim felsefesi de eğitim süreç ve etkinliklerinin de sürekli bir değişim içinde olması gerektiğini savunmaktadır (Topses, 2006; Ekinci, 2007). Bu yüzden geleneksel eğitimin katı disipline dayalı, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmakta (Öztürk, 2002; Erişen, 2007; Şişman, 2007), toplum dışı dünyaya ve değişmez gerçeklere uyumdan çok, değişiklikleri ve günlük yaşamdaki çeşitlilikleri anlamının gerekliliğini savunmaktadır.

### İlerlemecilik ve Okul

İlerlemeciliğin savunucularına göre okul, toplumsal yaşantıya değerli katkılar sağlayan önemli bir sosyal kurumdur. Eğitim sosyal bir süreç olduğu için okul da toplumsal yaşamın bir biçimidir. Bu nedenle okul, demokratik idealleri temsil etmektedir (Witcher, 1993). Okul, öğrencilerin sadece hayata hazırlandığı bir yer değil, aynı zamanda gerçekte yaşayan bir yerdir. Bir diğer anlatımla okul yaşama hazırlamaktan çok yaşamın kendisi olmalıdır (Sönmez, 2003; Erişen, 2007; Şişman, 2007). Bu düşünceye paralel olarak Edwards (2003) da ilerlemeci eğitimcilerin, okulu ve sınıfı, toplumun basit bir kopyası olarak gördüklerini vurgulamaktadır. Okul, rekabetin ve bireyselliğin yerine işbirliğin ve ortaklığın cesaretlendirildiği bir yerdir. Okul ve okulun süreçleri, diğer etkinlikler ya da kurumlar gibi çocukların yaşamlarının doğal bir parçası olmalıdır. Aksi düşünüldüğünde okul anlamsız, ilgisiz bir çaba haline dönüşür (Witcher, 1993).

İlerlemecilere göre bir okulda, geleneksel sınıflardan ve fen laboratuvarlarından daha fazlası olmalıdır. Genel anlamda gelenekselciler, öğrencilerin sadece entelektüel gelişimleri ile ilgilenmektedirler. İlerlemeciler ise eğitimin, öğrencilerin entelektüel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerini de geliştirmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Böylece ifade edici ve yapısal etkinlikleri geliştirmek için okulda yer alan spor salonları, mutfaklar, oyun alanları, resim ve müzik atölyeleri oldukça önemlidir. Bu etkinlikler, sınıf ve laboratuvar deneyimleri ile birleştirildiğinde çocuğun bütüncül olarak gelişimi daha kolay gerçekleşmektedir (Witcher, 1993; McCollum, 2004).

Okul, öğrencilerine işbirlikçi bir ortam sunmalıdır çünkü işbirliğini geliştirmenin önemine inanan ilerlemeci eğitimciler, homojen bir gruplaşmaya kuşkulu bir gözle bakmaktadırlar. Buradaki temel eğitici amaç, demokratik bir toplum içinde öğrencilerin mutlu bir şekilde yaşamalarına yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler, bağımsız çalışmalar yaptıkları gibi grup çalışmalarına da katılmaktadırlar. Öğrenciler, sadece kendi sorunlarını çözmelerinde yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve ilgileri kazanmaları için değil, başkalarının sorunlarını çözmelerine yardım etmek için de eğitilmektedirler (Witcher, 1993; McCollum, 2004).

### **İlerlemecilik ve Eğitim Programı**

Eğitim programı ya da konu alanı çocuğun sosyal yaşantısına bağlıdır. Bunlar çocuğun evdeki yaşantısından ortaya çıkmakta ve çocuğun kişisel ve sosyal deneyimlerini oluşturmaktadır (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2001). Söz konusu bu deneyimler de öğrencinin geçmişte ve o anda gerçekleştirdiği etkinliklere zemin oluşturmaktadır. Sorunların çözümü için gerekli olan araç oldukları için temel beceriler gereklidir. Üstelik bu beceriler, öğrencilerin daha derin bilgiler edinmesine yardımcı oldukları için hem üretken hem de yararlıdır. Edebiyat, dil, tarih ve fen bilimi gibi alanlar da oldukça önemlidir. Bu alanlar da öğrencilerin hem geçmiş hem de o andaki deneyimleri ile ilgilenebilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmelerinde önemlidir. Konu alanı içeriği bütüncül bir şekilde

sunulmaktadır. Konular bölümlere ayrılmazlar ancak hayatın içinden olaylarmış gibi sunulmaktadır. Ayrıca konuların birbiriyle ilişkilendirilerek sunulması da önemlidir (Witcher, 1993).

İlerlemecilikte çalışmalar ya da konular arasında ideal bir ardışıklığın olmaması ilerlemecilikle geleneksel görüş arasındaki en büyük farklılıklardan biridir. Konu alanı genellikle açık uçlu ve deneysel olarak görülmektedir. Zamanla konu alanının belirginliği var olan sosyal sorunlara ya da öğrencilerin ilgilerine göre belirlenmektedir. İlerlemeci eğitimciler göre öğrenci ilerlemesi, bazı çalışmaların sırayla tamamlanmasıyla sağlanmamakta, fakat çalışmaya ilişkin yeni tutumlar, farklı bakış açıları ve yeni ilgiler geliştirmeye, deneyimle gerçekleşmektedir (Labaree, 2005).

### **İlerlemecilik ve Öğretmen**

İlerlemeciliğin savunucularına göre öğretmenler toplumun en önemli üyeleridir. Dewey, öğretmenlerin, yeni sosyal düzenin habercisi olduklarını, gerçek tanrının peygamberi olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenler, bireylerin sadece basit bir şekilde eğitilmesi ile değil doğru bir sosyal düzenin oluşturulmasıyla da görevlendirilmiştir. Dewey'e göre toplum hayatta kalacaksa öğretmenler, gerçekleştirdikleri çalışmalarında başarılı olmak zorundalar (Witcher, 1993).

Öğretmen, kültür hakkında neyin doğru ve önemli olduğunu bilir ve kültüre ilişkin bilginin öğrencilerle hangi yolla ilişkilendirilebileceğine karar verebilir. Daha açık bir ifadeyle öğretmen, öğrencilerin öğrenmeleri gereken önemli konuları belirleme yeterliğine sahiptir. Bu sadece basit bilgi ve becerileri içermekle kalmayıp sanat, müzik, fen, matematik gibi alanlardaki bilgilerle öğrencilerin sahip oldukları bilgileri bütünleştirmeyi de içermektedir. Buna uygun olarak öğretmen, çocuk ve ergenlerin gelişim psikolojisi alanında uzman olduğu kadar öğrenci ilgilerinin canlandırıldığı, uyarıldığı ve yönlendirildiği informal bir ortamın oluşturulmasında da önemli bir yeterliğe sahiptir (Witcher, 1993).

Öğretmenin en büyük amacı, sanatın ve bilimin en mükemmel bileşimini insan deneyimlerinde bir araya getirmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi sürecinde uygun deneyimlerin seçilmesi, düzenlenmesi ve yönlendirilmesi çok önemlidir. Uygun deneyimler, öğrencilerin en üst düzeyde katılımlarını sağlayacak ve bu katılım, anlama ve bilgi ile sonuçlanacaktır (Witcher, 1993).

Öğretmenin temel rolü öğrencilere rehberlik etmek ve öğrenme sürecinde onlara kolaylaştırıcılık yapmaktır. Ayrıca bilginin dağıtılmasından ya da aktarılmasından ziyade öğretmenin temel görevi öğrencileri motive etmektir (Edward, 2003; McCollum, 2004). Böylece öğretmenin temel görevinin, öğrenciler ve konu arasındaki bağlantıları açığa çıkarmak ve öğrencilerin bu bağlantıları görmesine yardımcı olmak olduğu söylenebilir. Bu görevi başarmak için öğretmen, öğrencinin deneyimlerine ve fikirlerine saygı göstermelidir. Dewey, öğretmenlerin çocukların yaşamlarına girebilmeleri, onların neye hazır olduklarını görebilmeleri, hangi ders materyallerinin öğrenciler için yararlı olduğuna karar verebilmeleri için öğrencilerin ilgilerinin sürekli ve sistematik bir şekilde gözlemlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Witcher, 1993).

İlerlemeci bakış açısı, öğretmenlerin deneyim açısından öğrencilere oranla daha zengin oldukları fikrini kabul ederken, öğretmenlerin sınıf içindeki tek otorite kaynağı olduğu fikrini de benimsememektedir. Gerçekte öğretmen, öğrenme sürecinde eş araştırmacı, öğrenme etkinliğinin bir katılımcısı gibi ele alınmaktadır. Sonuç olarak, dili, matematiği, fen ve teknolojiyi programın odak noktası gibi gören aktarmacı eğitimcilerin aksine ilerlemeci eğitimciler, öğrenciyi eğitim sürecinin kalbi gibi görmektedirler (Witcher, 1993).

Derslerin başladığı ilk günden itibaren ilerlemeci öğretmenler, öğrencileri ile kişisel bir yakınlık kurmaya yatkınlık göstermektedirler. Bu sadece öğrencilerin isimlerini öğrenmeyi değil aynı zamanda öğrencilerin ilgilerini de öğrenmeyi içermektedir.

## İlerlemecilik ve Eğitim – Öğretim

İlerlemeci eğitime göre sınıf, informal bir atmosferi yansıtarak, aktif paylaşmayı ve öğrenmeyi geliştirmelidir. Bu şekilde oluşturulan bir sınıf; öğrencilerin, hakkında okudukları ve duydukları şeylerle, kişilerle ve yerlerle etkileşim kurmalarında öğrencilere yardımcı olarak öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Kathleen, Witcher, Minor ve James, 2002).

Mobilyanın kullanımı ve sınıfın tasarımı, değişim odaklı pragmatik felsefeyi desteklemektedir. Sınıfta yer alan mobilya, grup etkileşimini geliştirmek için çeşitli şekillerde hareket ettirilebilmektedir. Çünkü ilerlemeci eğitimciler, öğretmenden bağımsız olarak öğrencilerin, gruplar ve işbirliği içinde birbirlerinden de bir şeyler öğrenebileceklerine inanmaktadırlar. Böylece sıralar, masalar ve sandalyeler, öğrenme fırsatlarına uyum sağlamak için kolayca düzenlenebilmektedir. Sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim, demokratik bir süreci andırmaktadır. Başka bir anlatımla etkinlikler, öğrencilerin ve öğretmenin ortaklaşa aldıkları kararla belirlenmektedir (Witcher, 1993).

İlerlemecilikte, doğru cevap düşünmeyi durdurduğu için eğitimin düşmanı olarak görülmektedir. Dewey'e göre düşünme, sorun çözme ile anlamdaştır. Bu nedenle ilerlemeci inançların baskın olduğu sınıflarda doğru bir cevap bir başka sorunun ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Witcher, 1993). Çünkü düşünme sorun çözmedir ve bugün doğru olan yarın doğru olmayabilir (Sönmez, 2003). Bu açıdan ilerlemeci sınıflarda, öğrencilere, neyi düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerinin öğretimi odak noktadır.

İlerlemeci bir sınıf iki temel özelliği barındırmak durumundadır. Bunlardan ilki yansımali bir atmosferin devamlılığı, diğeri ise demokratik atmosferin devamlılığıdır. Yansımali atmosfer oluşturmak ve bu atmosferin devamlılığını sağlamak, öğrencilerin bazı kavram ve bilgileri basitçe ezberlemelerinin yerine kişisel olarak anlamlı sorunlar aracılığıyla düşünmelerini, söz konusu bu sorunların çözümünde kullanmaları gereken

bilgi ve enformasyonu edinmelerini gerektirmektedir. İkinci özellik yani demokratik bir atmosferin devamlılığı ise öğrencilerin bilgiyi ezberlemelerinden çok daha fazlasını başarmalarını gerektirmektedir. Böyle bir atmosferde öğrenciler, demokrasiyi ciddiye alan insanların diğer bireyleri de aynı şekilde ciddiye almaları gerektiğini, böylece tüm insanlığın geliştirilebileceğini ilerlemeci olarak öğrenmektedirler. Öğrenme için böyle bir atmosferi düzenleyen ise öğretmenlerdir (Witcher, 1993).

İlerlemeci eğitimciler, öğretim ve öğrenme için temel yöntem olarak anlatım-okuma-soru cevap yöntemini benimsememektedirler. Çünkü onlar herhangi birinin boş bir odaya ders anlatabileceğine, gerçek öğretimin daha fazlasını gerektirdiğine inanmaktadırlar. Bu eğitimciler sorun çözme fırsatları ve deneyimleri oluşturmaya odaklanmaktadırlar. Tabii ki bazı bilgilerin ezberlenmesine ihtiyaç vardır ancak laboratuvar ya da proje yöntemi, en değerli öğretim yöntemi olarak düşünülmektedir. Bu yöntemde öğrenciler, sahip oldukları bilgiyi bir sorun çözme etkinliğinde doğrudan kullanabilmektedirler. Bu etkinlik, sonraki öğrenmelerin kazanılmasını sağlayan bir başlangıç noktası gibidir. Ayrıca deneysel ve bilimsel sürecin kullanılmasını içermektedir. Son olarak gösteri yönteminin de öğrencilerde soru sorma ve araştırma yapma isteğine neden olduğu sürece büyük bir önemi vardır. Böylece öğrenme, bir sorun çözme yaklaşımı aracılığıyla gerçekleşmektedir (McCollum, 2004).

Ders kitapları, görsel-işitsel materyaller, laboratuvarlar ve alan gezileri eğitim sürecinin yardımcılarıdır. Ders kitapları öğrenme için yardımcı araçlar olarak kullanılmaktadır ve ilerlemeci eğitimciler, ders kitaplarındaki metinleri, programın çatısı olarak değil gerekli olduğunda kullanmaktadırlar. Ders kitapları, yayıncının ya da yazarın ilgi noktasına ya da bakış açısına göre yazılmaktadır ancak en iyi öğrenmenin öğrenci ile ya da öğrencinin ilgileri başladığı da bilinmektedir. Ayrıca laboratuvarlar da çözümü belli olan sorunların tekrar çözüldüğü bir yer olmak yerine öğrenci motivasyonlu projelerin belirlendiği bir yer olmak durumundadır. Son olarak alan gezileri, öğrencilerin soru sormalarını kolaylaştırmanın, öğrencilerin soru sorma

becerilerini geliştirmenin bir yoludur. Alan gezilerine çıkmanın temel nedeni, sorun çözme etkinliğini başlatmaktır (McCollum, 2004).

İlerlemeci eğitimciler çocukları temelde iyi ve güvenilir bulmaktadırlar. Bu durumda sınıf içinde uygulanan disiplin politikası dışsal otoritenin değil içsel otoritenin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerle birlikte öğrenciler tarafından oluşturulan sınıf kuralları ve okul deneyimleri, öğrenciler için bir anlam taşımaktadır. Öğrenciler, kurallar ve sonuçları ile ilgili bir çalışmaya katıldıklarında kuralların niçin olması gerektiğini ve kurallara uymanın gerekliliğini anladıkları gibi eğitimin ahlaki boyutuna da katılım göstermiş olmaktadır (Witcher ve diğ., 2002). Öğrenciler, nasıl davranmaları gerektiği anlatılarak iyi davranışları öğrenmemektedirler. Onlar, gerçek durumlarda öz kontrolü nasıl başlatacaklarını öğrenerek iyi davranışlar sergilemektedirler. Öğrencileri, sınıf ve okulun cezalandırma sistemine dahil etmek, onların suç ve cezayı karşılaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece ilerlemeci okul ve sınıf içinde öğrenciler, davranışlarını kontrol etmeleri yönünde cesaretlendirilmektedirler. Bu yaşayarak öğrenme yaklaşımıdır (Witcher, 1993).

### **İlerlemecilik ve Değerlendirme**

Öğrencilerin derse katılmaları ve işbirliği içinde çalışmaları cesaretlendirilmektedir. Sorun çözme becerilerinin öğrenilmesi, ders içeriklerinin öğrencilerin zihnine yerleştirilmesinden daha önemlidir. Sonuç olarak ilerlemeci eğitimciler, sonuçların ölçülmesi yerine sürecin ölçülmesine yani summatif değerlendirme yerine formatif değerlendirmeye daha önem vermektedirler. Bu nedenle ilerlemeci eğitimciler öğrencilerin ne öğrendiklerine değil, daha neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarına odaklanmaktadırlar. Rapor kartları ya da karneler öğrencinin potansiyeli doğrultusunda ne kadar başarılı olduğunu göstermelidir (Witcher, 1993).

Dewey'e göre sınavlar, çocuğun sosyal hayata uyumunu ve kendisi için gerekli olan en uygun yardım alabileceği noktaları belirlemek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Öğrencinin hangi alanlarda yardıma ihtiyacı olduğunu



belirlemek için kâğıt ve kalem ile yapılan sınavlar yetersizdir. Akademik ve entelektüel gelişimin dışındaki diğer gelişim alanlarında da gelişimin boyutlarının belirlenmesi akademik gelişimin belirlenmesi kadar önemlidir. İlerlemeci eğitimcilerin öğrencilerine verdikleri notlar, öğrencilerin bütüncül gelişimlerini yansıtacak, açıklayacak özelliktedir. Bu eğitimciler, öğrencilerin sadece akademik gelişimlerini değerlendirmemekte ayrıca öğrencilerin sorun çözme becerilerindeki, fiziksel ve duygusal alanlardaki gelişimlerini de değerlendirmektedirler (Witcher, 1993).

### **Aktarmacılık**

Geçmişte yararlı olan, sanatların ve temel yeteneklerin öğretimini ve geleceğe aktarılmasını savunan bir eğitim felsefesidir. Temel eğitimin gereksinimleri olan okuma, yazma, fen, matematik, toplumsal davranışların öğretilmesinin, insanı en iyi varlık durumuna getireceğine inanılır (Öztürk, 2002).

Aktarmacılık, Amerikan eğitiminin niteliğinin düşmesine tepki olarak doğmuş ve yayılmıştır. Başka deyişle ilerlemeci eğitim felsefesinin, eğitim süreçlerinde olağan üstü serbestlik sağlamasına bir tepki olarak doğmuştur (Witcher, 1993; McCollum, 2004; Ergün, 2007). Aktarmacı eğitim felsefesinin savunucuları, başıboş (laizzez-faire) bir eğitim olarak gördükleri öğrenci merkezli yaklaşımı benimsememektedirler (McCollum, 2004).

Aktarmacılığın gelişmesinde, değişik felsefi görüş ve yaklaşım açıları olan William C. Bagley, Michael Demicshevich, Henry Morrison, Thomas Briggs gibi düşünürler rol oynamıştır (Witcher, 1993; Topsis, 2006). Aktarmacılık, köklerini hem idealizmden hem de realizmden almaktadır ancak daha çok realist etkiyi yansıtmaktadır (Öztürk, 2002; Erişen, 2007; Ergün, 2007; Şişman, 2007). Bu tip bir düşüncenin oluşturulmasında Aristo öncü olmuştur (McCollum, 2004).

## **Aktarmacılık ve Okul**

Aktarmacılığa göre okul, öncelikle çeşitli uygarlıklar yoluyla günümüze ulaşmış kültürel bilgi birikimini, denenmiş ve test edilmiş gerçekleri, gelenekleri, çeşitli beceri eğitimine ilişkin yaklaşım biçimlerini temel almalıdır. Programların içerikleri önemlidir ve merkezde olmalıdır (Topses, 2006). Bu durumda okul, gerçek yaşamın bir parçası ve taklidi olmayıp yapay bir ortamdır. Gerçek yaşama hazırlık yeridir.

Aktarmacılığın savunucuları okulu, kültürün koruyucusu ve sonraki nesillere aktarıcısı gibi görmektedirler (Sönmez, 2003; Ergün, 2007; Şişman, 2007). Bu açıdan bakıldığında aktarmacılara göre okul, toplumun en önemli kurumlarından biridir. Okul, bireylerin iyi bir yaşam sürmelerinde ve toplumdaki en düzeyde yararlanabilmelerinde bireylere yardımcı olmaktadır (Witcher, 1993; McCollum, 2004; Şişman, 2007). Okul, öğrencilerin hem entelektüel hem de ahlaki olarak bilmeye ihtiyaç duydukları konuları öğrenmek için geldikleri yerdir (Witcher, 1993; McCollum, 2004).

Aktarmacılar, okulların ve sınıfların bir işyeri gibi işletilmesini ve düzenli olmasını tercih etmektedirler. Öğrencilerin birbirlerine öğretecek çok az şeyi olduğundan yüzleri birbirlerine dönük oturmalarına gerek yoktur. Öğrencilerin tümünün öğretmene dönük olmasını sağlayacak bir oturma düzeni tercih edilmelidir (Witcher, 1993).

## **Aktarmacılık ve Eğitim Programı**

Bireyin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri bireye kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, topluma uyumu sağlama, bilgili ve becerili bireyler yetiştirme eğitimin hedefleri olmalıdır (Sönmez, 2003). Bu hedefleri öğrenciye kazandırmak için toplum bilimleri (sosyoloji, psikoloji, tarih vb.), fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vb.), genel kültür (dil, güzel sanatlar, felsefe, matematik, geometri) alanlarında yer alan dersler program içinde yer almalıdır. Bu derslerin içerikleri başat kültürel

değerlerle donanık olmalıdır (Sönmez, 2003; McCollum, 2004; Şişman, 2007).

Çeşitli bilim alanlarına ilişkin bilgi sahibi ve yapıcı yurttaşlar için gerekli olan bilginin öğretimi oldukça önemlidir. Aktarmacılar, doğal dünya ile ilgili kanıtlanabilir gerçeklere dayanan bir programı kabul etmektedirler. Bu kabulle birlikte bu gerçeklerin önceden belirlenmiş program içerikleri ile çalışılmasını tercih etmektedirler (McCollum, 2004).

Aktarmacılık eğitim felsefesinde bireysel farklılıklara ve öğrencilerin ihtiyaçlarına çok fazla önem verilmemektedir. Çocuklardan sessiz ve pasif kalmaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında zorlayıcı yöntemler ortaktır. Okulun, günlük yaşamla bağlantısı kesilmiştir ve süreçte yaşananların tamamı, anın zenginleştirilmesi yerine öğrencileri hayata hazırlamak olarak görülmektedir. En önemli vurgu kazanılması gereken bilginin üzerindedir. Öğrencilerin bütüncül gelişimleri, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme gibi görüşler büyük bir oranda göz ardı edilmektedir (McCollum, 2004). Özetle, aktarmacılık eğitim felsefesine göre eğitim programının, entelektüel olarak yetenekli çocuklar için uygun olduğu söylenebilir.

### **Aktarmacılık ve Öğretmen**

Aktarmacılar, öğretmeni öğrenme sürecinin merkezinde görmektedirler (Witcher ve diğ., 2002). Öğretmen, konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgiyi sistematik bir şekilde öğrencilerine aktarması beklendiği gibi toplumun önemseydiği değerlerin öncülüğünü yapması da beklenmektedir. Öğretmen otoritedir, ahlaki bütünlüğü olan bir bireydir (Minor ve diğ., 2001).

Aktarmacılara göre öğretmen liberal bir eğitime, öğrenme alanına ilişkin güncel bilgiye sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenin, sahip olduğu bilgiyi genç nesillere etkili bir şekilde aktarabilmesi için çocuk psikolojisi ve çocuklarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda da uzman olması gerekmektedir (Witcher, 1993). Bu durumda öğretmenin, öğretim yöntem ve teknikleri açısından zengin bir alt yapıya sahip olması gerekmektedir.

Bu yaklaşımda öğrenciler pasiftir. Aktarmacılık eğitim felsefesinde, bilginin ya da enformasyonun kazanımı baskın temadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim uygulamalarının hedefi, bilginin ya da olguların, bilenler tarafından bilmeyenlere aktarılması olarak ifade edilebilir (McCollum, 2004). Örneğin bir okulda bu, öğretmenin aktarması, öğrencilerin de aktarılanları alması anlamına gelmektedir.

Aktarmacılığa göre öğretmen bilginin kaynağı olarak görülmekte, bu nedenle öğretmenin otoritesi üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü bu yaklaşımda öğretmen konu alanı ile ilgili içeriği ve üzerinde uzlaşma sağlanmış bir grup önemli değeri düzenli bir sıra ile öğrencilerine aktarmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu bu temel rollerini başarıyla yerine getirebilmeleri için öğretimini yaptıkları konu alanına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

### **Aktarmacılık ve Eğitim – Öğretim**

Aktarmacılık; bilginin ve becerinin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını vurgulayarak geleneksel eğitim yöntemini kabul eden bir eğitim felsefesidir. Bu eğitim felsefesine göre eğitimin amacı, geçmişten günümüze oluşturulan bilginin aktarılmasını sağlamaktır. Söz konusu bu bilgi ve becerilerin aktarılması olmaksızın toplum kendini devam ettiremeyebilir (Minor ve diğ., 2001; Witcher ve diğ., 2002).

Aktarmacı eğitim felsefesi, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının sabit olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu nedenle, eğitimin var olan yapısının değiştirilmesi için çok büyük bir ihtiyaç ya da neden yoktur. Sınıfta olup bitenlere ilişkin geleneksel görüşler, bilginin sadece mantıksal söylemler aracılığıyla ifade edilebileceği ve anlaşılabilmesi inancını yansıtmaktadır (Edwards, 2003).

Aktarmacı inanca sahip öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktarmanın en etkili ve verimli yolu olarak ders anlatma ve gösteri yöntemini benimsemekte ve bu yöntemleri takdir etmektedirler (Witcher, 1993; McCollum, 2004).

Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça okuma parçaları üzerinde rehberli tartışma yöntemi de kullanılmaktadır. Söz konusu okuma parçaları öğrencilere ödev olarak önceden verilmektedir (Witcher, 1993). Bu durumda etkili bir aktarmacı öğretmen, öğrencinin zihni ile konu arasındaki etkileşimin aracısına dönüşmektedir (Edwards, 2003).

Eğitim programları içeriklerini öğrenmek zorunda oldukları için öğrenciler görev odaklı çalışmaktadırlar. Öğrencilerden sıkı çalışmaları, program içeriklerini tekrar etmeleri, ezber yapmaları beklenmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin kişisel ilgili ve deneyimleri göz ardı edilmektedir. Aktarmacılar, öğrenme için harcanan zamanla öğrenme miktarı arasındaki nicel ilişkiye inanmaktadırlar (Witcher, 1993). Başka bir ifadeyle öğrenciler ne kadar çok çalışırlarsa o kadar çok bilgi öğrenebilirler. Öğrenebilmeleri için öğrencilere kendilerini disipline etme alışkanlığı kazandırılmalı, çok çalışmaları ve uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

Ders kitapları, işitsel – görsel materyaller, alan gezileri, laboratuvarlar öğretim sürecinde yardımcı kaynaklar olarak kullanılmaktadır. Aktarmacılar, öğretim sürecinde ders kitaplarının kullanımına sıcak bakmaktadırlar çünkü ders kitapları, bilgileri sistematik ve düzenli bir şekilde öğrencilere sunmaktadır. Görsel materyaller, duvar gazetesinde kullanılan materyaller, öğrencilere sınıfın dışındaki gerçekliği sunma konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır. Alan gezileri, öğrencilerin ilk elden gözlem yapmalarını sağladığı için öğretim sürecinde önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Modern teknoloji de program içeriklerinin etkili bir şekilde aktarılması için kullanılmaktadır. Öğretmenin kontrolünde kullanılan bilgisayar yazılımları, kapalı devre televizyon yayınları da öğretici ve bilginin aktarıcısı öğretimsel kaynaklardandır. Son olarak laboratuvarlar da çözümü önceden sorunların öğrenciler tarafından tekrar çözüldüğü ya da uygulama yapılan öğretim ortamlarıdır (Witcher, 1993).

Aktarmacı okulda ya da sınıfta temel disiplin anlayışı iki öncüle dayanmaktadır. Bu öncüllerden ilki, çocukların olgunlaşmamış varlıklar

olmalarından dolayı okulun kendileri için belirlediği kurallara uyum göstermeleridir. Diğer öncül ise, sadece bir öğretmen ya da başka bir otorite tarafından kontrol edildiklerinde öğrencilerin hareketlerini ayarlayabilecekleridir (Witcher, 1993). Okul ya da sınıf kuralları yetişkinler tarafından önceden belirlenmiştir. Bu kurallara uyulmadığında öğrencilerin alacakları cezalar da belirlenmiştir. Çünkü otorite iyi davranışların kaynağıdır (Minor ve diğ., 2001).

### **Aktarmacılık ve Değerlendirme**

Kendilerine aktarılan program içeriklerini ne kadar öğrendiklerini, sakladıklarını, hatırladıklarını ve neyi anlayıp neyi anlamadıklarını görmek için öğrenciler sık sık sınava tabi tutulmaktadırlar (Witcher, 1993; Edwards, 2003; McCollum, 2004). Öğrenciler arasındaki etkileşim sınırlandırılmıştır. Genellikle çalışmalar arasındaki boşluklarda izin verilen bir davranış gibi algılanmaktadır. Öğrencilerin sınav anında etkileşim kurmaları genellikle kopya çekmek olarak düşünülmektedir (McCollum, 2004).

Standart testler, performansa dayalı yeterlik testleri aktarmacı öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını yansıtmaktadır. Aktarmacılara göre standartların sürdürülmesi için öğrencilerin performansları sık sık ölçülmelidir. Aktarmacı öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirme konusuna çok az ilgi göstermektedirler. Çünkü gelişimin bu alanları entelektüel olmayan etkenler olarak görülmektedir (Witcher, 1993).

### **İlerlemecilik ve Aktarmacılığın Karşılaştırılması**

Eğitimin ilerlemeci ve aktarmacı modelleri; okulun işlevi, öğretmen rolleri, program içeriği ve yapısı, eğitim öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri, süreçte kullanılan materyaller açısından birbirinden farklıdır. Eğitime ilişkin aktarmacı ve ilerlemeci inançların, çeşitli açılardan karşılaştırılması Tabloda-2'de ifade edilmiştir.

**Tablo – 2. Eğitime İlişkin İlerlemeci ve Aktarmacı İnançların Karşılaştırılması**

<b>Aktarmacı İnançlar</b>	<b>İlerlemeci İnançlar</b>
Sınıflar ve laboratuvarlar gelenekseldir. Tüm düzenlemeler entelektüelliği geliştirmek için yapılmıştır. Sıralar ya da masalar formal olarak düzenlenmiştir. Sınıf ya da okul, sıkı bir otorite ile yönetilen iş yerini andırmaktadır. Öğrenciler pasif bir şekilde öğretmenlerini dinlemektedirler.	Çocuğun bütüncül gelişimini desteklemek için spor salonları, mutfaklar, fen bilimleri laboratuvarları, sanat ve müzik atölyeleri, oyun alanları kullanılmaktadır. Eğitim öğretim süreçlerinde çalıştaylar sık kullanılan yöntemler arasındadır. Sıralar ya da masalar informal olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.
Müfredat büyük bir çoğunlukla kuramsal içeriklidir. İçerik ve beceriler önemlerine bağlı olarak öğrenilmektedir. Müfredat içerikleri bölümlere ayrılmış, ardışık olarak sıralanmıştır. Bilginin öğrenciler tarafından kazanılması istendik bir sonuçtur.	Müfredat, çocuğun sosyal yaşamına bağlı olarak ev yaşamından ortaya çıkmaktadır. Çocuğun önceki ve yaşanan anda gerçekleştirdiği etkinliklerin sürekliliğini ve anlamlılığını sağlamak için kişisel ve sosyal deneyimlere dayanmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi kazanmalarına yardımcı olmak için temel becerilerin uygulamalı öğretimi yapılmaktadır. Edebiyat, dil, tarih gibi dersler de öğrencilerin ihtiyaçları olan bilgileri edinebilmelerine yardımcı olmak için uygulamalıdır. Öğrenciler, edindikleri bu bilgileri gelecekte ve yaşadıkları anda karşılaştıkları sorunları çözerken kullanmaktadırlar. Müfredat tıpkı yaşamdaki olaylar gibi bütüncül, binişik ve birbiriyle ilişkilidir.
Bu yaklaşımda eğitim ve öğretim odaklıdır.	Öğrenciler, eğitim ve öğretimin kalbi niteliğindedir.
Öğretmenler, bilginin dağıtıcısı ve aktarıcısı olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenler otoritenin kaynaklığını yapmaktadırlar. Öğretmenler, yöntem olarak anlatım ve ezberi sıklıkla kullanmaktadırlar.	Bu yaklaşımda öğretmenlerin rolü öğrencilere rehberlik etmek, kolaylaştırıcılık yapmaktır. Ayrıca olgular arasında bağlar kurulmasında da öğrencilere yardım etmektedirler. Bu yaklaşımda öğretmenler, sorun çözme yöntemini kullanmaktadırlar.

Tablo-2. Devam	
Aktarmacı İnançlar	İlerlemeci İnançlar
Ders kitapları müfredatın odak noktasıdır. İşitsel – görsel materyaller ya da araçlar önceden hazırlanmış içeriğin sunulmasında kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda laboratuvarlar, sonuçları ve nasıl yapılacağı belirli deneylerin yapıldığı yerlerdir. Alan gezileri ise sonuç etkinlikleri olarak yapılmaktadır.	Metinler, öğrenme için yardımcı araçlardır. Bu yaklaşımda laboratuvarlar öğrenci motivasyonlu sorunların çözümlendiği yerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan gezileri öğrencilerin konuya ilişkin sorular üretmelerini ve sormalarını cesaretlendiren etkinlikler olarak algılanmaktadır.
Kurallar ve sonuçları yetişkinler tarafından belirlenmektedir.	Kurallar öğretmenler ve öğrencilerin ortak girişimleri ile oluşturulmaktadır. Ayrıca kurallar, anlamlı sınıf ve sosyal deneyimlerinden ortaya çıkmaktadır.
Bu yaklaşımda özellikle yetenekli çocuklardan grup oluşturmaya yatkınlık göze çarpmaktadır.	Heterojen grup oluşturmaya odaklanılmaktadır.
Bireysel çalışmaya ve çalışma örneklerine önem verilmektedir.	Hem bireysel hem de grup çalışmalarına ve çalışma örneklerine önem verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin demokratik bir toplum içinde yaşamalarına ve toplumun sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olacak bilgi ve becerileri öğretmektedir.

**Kaynak: (McCollum, 2004)**

Aktarmacılar, bir ifadenin sadece gerçeğe uyum gösterdiğinde doğru olabileceğini kabul etmektedirler. Bilginin nesnel olduğuna öznel tutumlara ve duygulara bağlı olmadığına inanmaktadırlar (Ozmon ve Craver, 1999). Aktarmacı görüşe göre eğitimin amacı, nesnelere hakkındaki gerçekliği ayırt etmek ve bu gerçekliği bilindiği hali ile bütünleştirmektir. Bilgi, kendi içinde bir değer ve kendi içinde bir sonudur. Doğruluk, zihin ile zihinden bağımsız olarak var olan gerçeklik arasındaki uyuma bağlıdır (Edwards, 2003).

Öğrenmenin ve öğretimin aktarmacı modeli, öğretmenlerin sınıf içindeki önemini ve öğretmenin sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine aktarması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretimdeki başarı, gerekli becerilere sahip



olma ve bu becerileri öğrencilere başarılı bir şekilde aktarma olarak görülmektedir.

İlerlemeci eğitim felsefesinin savunucuları, aktarmacı eğitimsel felsefeyi bilginin aktarılmasına odaklandığı için ağır bir şekilde eleştirmektedirler (Edwards, 2003). Hooks (1994), eğitimin aktarmacı modelini, modelin otoriter ve hiyerarşik yapısından dolayı şiddetle eleştirmektedir. Çünkü bu eğitim modeli, sınıf içindeki tek doğru sesin öğretmenin sesi olduğunu vurgulamaktadır. Andersen (1993), eğitimin biricik amacının sadece bilginin aktarılması olmaması gerektiğini savunmaktadır.

İlerlemeci eğitim, farklı öğrencilerin farklı öğrenme stillerini tercih ederek öğrendikleri, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu fikrini benimsemektedir. Aktarmacılık ise bir aracı ya da öğretmen vasıtasıyla gerçekleştirilen öğretimle bilginin dağıtılmasına, etkilerinin ölçülmesine, öğrencilerin kategorilendirilmesine, ödüllendirilmesine ve cezalandırılmasına odaklanmaktadır.

### **ETKİLİ ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİ**

Eğitimciler, araştırmacılar ve öğrenciler için “Etkili bir öğretmenin özellikleri nelerdir?” sorusu, tüm tarafların ilgisini çekmektedir. Bir birey olarak öğretmeni etkili ya da etkisiz yapan davranışlar ya da özellikler nelerdir? Öğretimini yaptığı dersin içeriğine karşı olumlu tutum içinde olan, öğrencileri ile olumlu ilişkiler geliştiren ya da sahip olduğu bilgileri öğrencilerine kusursuz bir şekilde aktaran ve sınıfını çok iyi yöneten bir öğretmen etkili midir? Yoksa öğretmenin etkililiğini büyük ölçüde öğrencilerin performansları mı belirler?

Öğretmen etkililiği, iyi bir öğretmeni oluşturan özellikleri tanımlamak için kullanılan bir kavram olmakla birlikte öğretmen etkililiği kavramı kimin incelediğine ya da kavramla ilgilenene bağlı olarak değişmektedir (Delso, 1993; Hindman, 2004; Ashby, 2007). Örneğin bir üçüncü sınıf öğrencisi için kelebeklerle ilgili olarak anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturan öğretmeni etkilidir. Bir yetişkin ise iyi organize olmuş, öğretimini yaptığı alanda bilgili,

kendisini anlayan bir öğretmen etkilidir (Hindman, 2004). Akademik başarı testlerinin verilerini kullanan pek çok araştırmacı ise öğrencinin bir yıldaki öğrenme kazanımlarına bakarak öğretmenin etkili olup olmadığına karar vermektedir.

Etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili çalışmalar, öğretmenlerin kişisel özelliklerine odaklanarak 1920'de başladı ve bu çalışmalar; öğretim yöntemleri, öğrenci öğrenmelerine ilişkin sergilenen davranışlar, mesleki karar alma ve pedagojik-konu alanı bilgisinin etkileşimi gibi konulara odaklanarak devam etti (Hindman, 2004). Öğretmen etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalar etkili öğretmenlerin önemli özelliklerine vurgu yapmıştır. Sınıf yönetimi, içerik bilgisi, pedagojik beceriler bu araştırmalarda atıfta bulunulan alanlar arasındadır (Kyriakides, 2005; Stronge, 2002).

Bu araştırmalar aracılığıyla etkili öğretmenlerin özellikleri tartışılmış, analiz edilmiştir. Ancak araştırmacılar pek çok özellik konusunda uzlaşmaya varsalar da öğretmen etkililiği, etkili öğretmenlerin özellikleri hala tartışılmaya devam etmektedir. Öğretimin, öğrenilemeyen özel bir yetenek olduğunu iddia edenlerin yanı sıra etkili öğretimin zamanla kazanılan bir beceri olduğuna inananlar vardır (Delso, 1993; Polk, 2006). Konuyla ilgili olarak tüm taraflarca kabul edilen bir şey var ki, o da konunun daha uzun yıllar boyunca tartışılmaya devam edeceğidir.

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın incelendiğinde etkili öğretmenlerin özelliklerinin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığını görmek mümkündür. Örneğin Amerikan Okul Müdürleri Birliği (American Association of School Administration), etkili öğretmenlerin özelliklerini araştırmış ve bu özelliklerin iki farklı kategoride incelenebileceğini belirtmektedir. Bu kategorilerden ilki yönetim ve öğretimsel yöntemler, diğeri ise kişisel özelliklerdir (AOMB, 2002). Benzer şekilde Hindman (2004) da, etkili öğretmenlerin özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda yer alan katılımcılara, etkili ya da etkisiz öğretmenleri tanımlamaları istendiğinde

katılımcıların, öğretmenlerin öğretim ve kişilik kategorilerindeki özelliklerine vurgu yaptıklarını belirtmektedir.

AOMB (2002), etkili öğretmenleri sınıfını başarılı bir şekilde yöneten, öğrenci ihtiyaçlarını gözeterek farklı öğretim yöntemlerini kullanan, konu alanında bilgili öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra etkili öğretmenlerin esnek ve yaratıcı olduklarını, kendi yeteneklerine inandıklarını, yüksek beklentilere sahip bireyler olduklarını, öğrencileri ile etkileşimlerinde ılımlı olmaya özen gösterdiklerini ve sınıfın dışında da kolaylıkla ulaşılabildiklerini vurgulamaktadır.

Stronge (2002) ise etkili öğretmenlerin özelliklerini altı temel kategoride ele almaktadır. Ön gereklilikler, kişilik, yönetim, planlama, öğretim ve değerlendirme söz konusu kategorilerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretmen yetiştirme kurumu ve sahip olunan lisanslar ön gereklilikler kategorisi altında incelenmektedir.

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bir başka kategorilere ayırma çalışması da Corum (2001) tarafından yapılmıştır. 1900 yılından 2000 yılına kadar etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin yapılmış araştırmaları gözden geçirdikten sonra Corum (2001), söz konusu özellik alanlarını üç ana başlık altında ele almaktadır. Ana başlıklardan ilki öğretmen özellikleri, tutumları ve inançlarıdır. İkinci ana başlık ise öğretmenlerin öğretime ilişkin davranışlarıdır. Sonuncu ana başlık ise öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları başarılı ilişkiler ve öğrenmeye uygun ortamdır.

Sementi (2000), etkili öğretmenlerin üç farklı ana başlık altında incelenebileceğini belirtmektedir. Söz konusu bu ana başlıklardan ilki kişisel özellikler, ikincisi mesleki özellikler, sonuncusu ise duyuşsal özelliklerdir.

Hill (2002), etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin 1936'dan bu yana yapılmış bazı araştırmaları gözden geçirerek etkili öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin hangi başlıklar altında incelendiğini ya da ele alındığını belirlemeye çalışmıştır. Aşağıda yer alan Tablo-3'te araştırmacının adı ve

araştırmanın yapıldığı yıl ile birlikte etkili öğretmen özelliklerinin hangi bağlamda ele alındığı da ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin 1936'dan günümüze kadar yapılmış olan bazı araştırmaların yer aldığı Tablo-3, etkili öğretmen özelliklerinin hangi başlıklar altında ele alındığını göstermesi açısından oldukça anlamlıdır. Tablo dikkatle incelendiğinde etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin kişisel etkililiklerine, kişisel özelliklerine, değerlerine, kullandıkları öğretim yöntemlerine ve tekniklerine, sınıf yönetim stratejilerine, meslektaş, öğrenci ve ailelerle olan ilişkilerine odaklanıldığı söylenebilir.

Etkili öğretmenlerin araştırmalarda odaklanılan özelliklerinden hareketle, söz konusu etkili öğretmen özelliklerinin; kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere üç ana alanda bütünleştirilerek araştırıldığını söylemek mümkün olabilir. Bu durumda kişisel etkililik, kişisel özellikler ve değerleri kişisel özellikler ana alanında; öğretim ve sınıf yönetimi stratejilerini öğretmenlik uygulamaları ana alanında; meslektaş ilişkileri, öğrencilerle ilişkileri ve ailelerle ilişkileri de kişilerarası ilişkiler ana alanında incelemek doğru olabilir.

Tablo-3'te dikkat çeken bir diğer nokta ise, geçmişten günümüze yapılan öğretmen etkililiği araştırmalarında öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve öğretim stratejilerine çok fazla odaklanılmasıdır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve öğretim uygulamaları neredeyse tüm araştırmalarda odaklanılan özellik alanı olmuştur. Odaklanılan bu özellik alanlarının yanı sıra öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları etkileşimin niteliği de araştırmacılar tarafından en çok merak edilen konu olma özelliği taşımaktadır.

**Tablo – 3. Alanyazınca Vurgulanan Etkili Öğretmen Özellikleri**

Özellik	Kişisel Etkililik	Kişisel Özellikler	Değerler, Ahlak ve Etik	Öğretim Stratejisi Pedagoji	Sınıf İklimi ve Yönetimi	Meslektaş İlişkileri	Öğrencilerle İlişkiler	Ailelerle İlişkiler
Yazar ve Yıl								
Hart, 1936		X	X	X	X		X	
Beecher, 1949				X				
Tomhson, 1955		X						
Lortie, 1975				X				
Lieberman ve Miller, 1984				X				
Demmon-Berger, 1986	X	X		X	X		X	
Silvermail, 1986				X				
Bennett, 1987				X				
Calderhead, 1987				X				
Grant, 1988	X							
Mitchell, 1988				X				
Popham, 1988				X				
Porter ve Brophy, 1988		X		X				
Smylie, 1988	X							
Barnes, 1989				X				
Ogden, 1994		X		X			X	
NASSP, 1996		X		X			X	
Bratton, 1998		X	X	X				
Burke ve Nietenberg, 1998		X	X					
Mendro, 1998				X				
Thomas ve Montgomery, 1998		X					X	
Viadeto, 1998				X				
Campbell, 1999			X					
Peart ve Campbell, 1999				X		X		
Traina, 1999			X	X			X	

(Kaynak: Hill, 2002)

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmen etkiliği araştırmalarında çokça ele alınmamış olması da dikkat çekicidir. Çünkü uygun yönetilmeyen bir sınıfta öğrencileri başarıya götürecektir bir öğrenmeden söz edilemez. Bu araştırmada da etkili öğretmen özellikleri üç ana alan çerçevesinde sekiz alt alanda ele alınacaktır. Kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişilerarası ilişkiler ana alanlar; kişisel etkililik, kişisel özellikler, değerler, öğretim stratejileri, sınıf yönetim stratejileri, meslektaşlarla, öğrencilerle ve ailelerle olan ilişkiler de alt alanlardır.

### **Etkili Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri**

Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler ana alanında etkili öğretmenlerin sahip oldukları kişisel etkililik duygusu, kişisel özellikleri ve önemsedikleri değerler ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

#### **Kişisel Etkilik**

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın incelendiğinde etkili öğretmenlerin yüksek kişisel etkililik duygusuna sahip oldukları göze çarpmaktadır. Kişisel etkililik, öğretmenlerin kendi becerilerine olan inancıdır. Kişisel etkililik, öğretim bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin, öğretim işi ile ilgili becerilerine inancı olarak tanımlanabilir.

Öğretmenin kişisel etkililik duygusu öğretmenin etkililiğine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenin kişisel etkililik duygusu, öğretmenin arzu edilen çıktıları ortaya koyabilmesi için gerekli becerilere sahip olduğuna ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Sementi, 2000). Bu bağlamda etkili bir öğretmenden kendi yeteneklerine ve güçlü yönlerine güvenmesi beklenebilir.

Agne (1992), öğretmenin kişisel etkililik duygusunun, öğrenci başarısı ve öğretmenin değişimi ile ilgili en güçlü değişken olduğunu vurgulamaktadır. Etkili öğretmenler, sosyo ekonomik düzeylerine ve akademik başarılarına aldırımsızın öğrencilerinin yeteneklerine olan inançlarını korurlar. Öğrencilerinin becerilerini sorgulayan öğretmenler ya da öğrencilerinin becerileri konusunda şüphe içinde olan öğretmenler, öğrencilerinin akademik

başarılarını geliştirme ile ilgili olarak daha az çalışmaya eğilim göstermektedirler (Ornstein ve Levine, 1984).

Brophy (1982), etkili öğretmenlerin, öğrencilerinin öğretimi ile ilgili tüm sorumlulukları üstlendiklerini vurgulamaktadır. Ona göre etkili öğretmenler, program içeriklerini öğrencilerine öğretebileceklerine, öğrencilerin de öğrenebileceklerine inanmaktadırlar. Agne (1992) öğretmenleri iki kategori altında incelemektedir. Bu kategorilerden ilki, öğrencilerinin başarılarından ya da başarısızlıklarından dolayı kişisel bir sorumluluk üstlenen içsel öğretmenlerdir. Diğeri ise, öğrencilerinin başarılarından ya da başarısızlıklarından dolayı kendi kontrollerinin dışındaki etkenlere sorumluluk yükleyen dışsal öğretmenlerdir.

Öğrencilerinin başarılarından ya da başarısızlıklarından dolayı kendilerini sorumlu hisseden etkili öğretmenler, öğretim sürecinde bir fark yaratarak başarıyı yakalayabileceklerine inanmaktadırlar. Bu öğretmenler, öğrencileri ile ilgili yüksek beklentilere sahiptirler ve program içeriklerini öğretme konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etken olduğuna ilişkin araştırmacılar (Good, 1981; Delso, 1993; Corum, 2001; Raptakis, 2005) arasında bir uzlaşının varlığı söz konusudur.

Rosenthal ve Jacobson (1968), “Sınıfta Pigmalionizm” (Pygmalion in the Classroom) adlı çalışmalarında öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili sahip oldukları yüksek ya da düşük beklentilerin, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini incelediler (Aktaran: Hubbard, 2001). Dilimize aynen geçen pigmalionizm kelimesinin Türkçe karşılığı, bireyin kendi yarattığı şekle ya da esere aşık olmasıdır.

Rosenthal ve Jacobson (1968), öğrencilerin performansları ile ilgili öğretmen beklentilerinin yüksek tutulmasının, öğrencilerin performanslarını arttıracaklarını iddia etmektedirler. Bu iddialarını kanıtlamak için Rosenthal ve Jacobson, gözlem yaptıkları sınıflarda, belirli öğrencilerin entelektüel açıdan patlamak üzere olduklarını ve entelektüel açıdan önemli kazanımlar elde

etmek için bu öğrencilerle ilgili akademik beklentilerini yüksek tutmaları gerektiğini öğretmenlere açıkladılar. Okul yılının sonunda akademik beklentilerin yüksek tutulduğu öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha büyük kazanımlar elde ettikleri görüldü (Aktaran: Jones ve Jones, 2001; Hubbard, 2001).

Good ve Brophy, öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısını nasıl şekillendirdiğini açıklayan bir model tasarlamışlardır. Öğretmen beklentileri modeli, öğretmen beklentilerinin oluşmasından öğrenci başarısının şekillendirilmesine uzanan beş aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. İlk aşamada, öğretmen belirli öğrencilerden belirli davranışlar ve başarı beklemektedir. İkinci aşamada, söz konusu bu çeşitli beklentiler nedeniyle öğretmen, farklı öğrencilere farklı davranmaktadır. Üçüncü aşamada, öğretmen tarafından sergilenen bu davranış, öğretmenin öğrencilerden ne gibi davranışlar ve başarı beklediğini öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamakta ve öğrencilerin başarı motivasyonunu, akademik benliklerini etkilemektedir. Dördüncü aşamada, öğretmenin davranışları uzun bir süre tutarlı bir şekilde devam ettiğinde ve öğrenciler de direnmediklerinde ya da bir şekilde değişmediklerinde akademik başarılarını ve davranışlarını şekillendirmektedir. Bu durumda öğretmenin yüksek beklenti içinde olduğu öğrenciler daha başarılı olmaya yönlendirilmekteyken öğretmenin düşük beklenti içinde olduğu öğrenciler başarısızlığı deneyim etmektedirler. Modelin son aşaması olarak öğrencilerin başarıları ve davranışları kendilerinden beklenen başarıya ve davranışlara daha fazla uyum göstermeye başlamaktadır (Good, 1981).

Good ve Brophy'nin modelinden yola çıkarak öğretmenlerin akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere, öğretim sürecinde daha farklı yaklaşımları gerektiği ileri sürülebilir. Ayrıca öğretmenlerin akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere sergiledikleri tutum ve davranışlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Nitekim Good (1981), öğretmenlerin akademik başarı düzeyi yüksek ve akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere 12



tutarlı yolla farklı davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Bu davranışları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencileri sınıfın uzak bir köşesine yerleştirmektedirler.
2. Öğretmenler, akademik konularda başarı düzeyi düşük öğrencilere daha az itina göstermektedirler.
3. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere daha az söz verme ya da sunu yapma olanağı tanımaktadırlar.
4. Öğretmenler, sordukları soruları cevaplayabilmeleri için gerekli olan bekleme zamanını akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler için sınırlı tutmaktadırlar.
5. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler hata yaptıklarında onlara destek olmamaktadırlar.
6. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler yanlış cevap verdiklerinde başarılı öğrencilere oranla daha sık eleştirmektedirler.
7. Öğretmenler, doğru cevap verdiklerinde akademik başarı düzeyi düşük öğrencileri, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere oranla daha az övmektedirler.
8. Yetersiz ya da olağanüstü doğru cevap verme durumlarında akademik başarı düzeyi düşük öğrencileri başarılı öğrencilere oranla daha sık övmektedirler.
9. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere oranla daha az detaylı geri bildirim vermektedirler.
10. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere cevapları ile ilgili olarak doğru ve zamanında geri bildirim vermekte yetersiz kalmaktadırlar.
11. Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencileri, başarılı öğrencilere oranla daha az çaba ve çalışma gerektiren görevler vermektedirler.

12.Öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencileri başarılı öğrencilere oranla çalışma başında daha fazla rahatsız etmektedirler.

Öğretmenlerin akademik başarı düzeyi düşük ve akademik başarısı yüksek öğrencilere sergiledikleri bu farklı davranışlardan yola çıkarak öğretmenlerin, tüm öğrencilerine adil davranmadıkları, öğrencilerinin tümüne eşit öğrenme olanakları sunmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin akademik başarı açısından farklılaşan öğrencilere farklı davranışlar sergilemelerinin biliniyor olması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri açısından da oldukça önemlidir. Böylece öğretmenler, akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere sergiledikleri davranışlara ilişkin farkındalık seviyelerini yükselterek bu öğrencilerle ilgili beklentileri yüksek tutabilirler. Söz konusu bu yüksek beklentilerini öğrencilerine ifade ederek, beklentileri gerçekleştirmeleri konusunda öğrencilerine kişisel bir sorumluluk yükleyebilirler.

Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili beklentilerinde dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise beklentilerin mantıklılığıdır. Öğrencileri ile ilgili akademik beklentileri mantıksız denebilecek kadar yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin hayal kırıklığı yaşamalarına ve öğrenme çabalarının azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri ile ilgili akademik beklentileri, öğrencilerin başarabilecekleri kadar yüksek olmalıdır ancak bu beklentiler onların çabalarını boşa çıkartacak kadar yüksek olmamalıdır (Brophy, 1986).

Etkili öğretmenlerin kişisel etkililikleriyle ilgili olarak bir özet yapmak gerekirse etkili öğretmenlerin, öğrencilerin tümüne başarılı olabileceklerini hissettirme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin kişisel yeterliliklerini besleme becerisinin etkili bir öğretmen olabilmenin önemli bir yapı taşı olduğu söylenebilir.

### **Kişisel Özellikler**

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin neredeyse tüm öğretmen etkililiği

araştırmalarının konusu olduğunu gormek mümkündür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin araştırmalara konu edinilmesi doğru bir yaklaşımdır çünkü öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretimin n gereklilikleri ile birlikte düşünüldüğünde ortaya tam bir kazan – kazan durumu çıkmaktadır.

Etkili ğretmenlerin pek çok kişisel özellikleri vardır. Örneğin Stronge (2002) ve McEwan (2002), etkili öğretmenlerin misyon yönelimli olduklarını, öğrencilerin öğrenmelerine ve akademik olarak gelişmelerine yardımcı olmak için büyük bir tutkuya sahip olduklarını belirtmektedirler. Etkili ğretmenler, öğrencilerini öğrenme konusunda motive etme konusunda da uzmandırlar. Etkili bir ğretmen, içsel motivasyona sahip bir öğrenciyi desteklemeyi bildiği kadar dışsal motivasyona ihtiyaç duyan öğrencilerini motive etmenin yollarını da bilmektedir (Stronge, 2002). Etkili ğretmenler, koçluk ve mentörlük yaparlar. Onlar, ğrencilerinin hayatlarında bir fark yaratma becerisine sahip olduklarına inanarak ğrencilerinin en yüksek davranışsal ve akademik standartlara sahip olmaları konusunda öğrencilerini cesaretlendirmektedirler (McEwan, 2002; Stronge, 2004).

Etkili ğretmenler geçmişten günümüze şefkatli, istekli, uyumlu, motive olmuş, adil, saygılı, düşünceli, mizah duygusu gelişmiş, empatik düşünebilen, demokratik, doğru, sabırlı, güvenilir, olumlu, cana yakın, merhametli, öğrencileri için kaygı duyan, öğrencilerini dikkate alan, kendini mesleğine adanış bireyler olarak tanımlanmışlardır (Sementis, 2000; Corum, 2001; Raptakis, 2004; Hindman, 2004; Sanchez, 2007). Bu bağlamda etkili öğretmenlerin kelimenin tam manasıyla insan oldukları söylenebilir. Ayrıca bu tür öğretmenlerin sınıflarının değişime uyumlu, açık bir örgütün minyatür halini yansıttığı ileri sürülebilir.

Olumlu olmak; öğretmenin herhangi bir durumda iyiliği görebilmesi, öğrencileri hakkında olumlu düşünebilmesi, herhangi bir durumda üretken olabilmesi anlamına gelmektedir. Adanmış olmak; öğretmenin olumlu bir kişisel imaja sahip olması, öğrencilerini onurlu, değerli ve haysiyetli hissetmeleri konusunda cesaretlendirmesi anlamına gelmektedir. Cana yakın

olmak; öğretmenin öğrencileri ile olumlu ilişkiler sürdürebilmesi ve öğrencileri biricik bireyler olarak görmesi ve algılaması anlamına gelmektedir. Merhametli olmak; öğretmenin şefkatli, empatik olması ve insanlarla duygu düzeyinde iletişim kurabilmesi anlamına gelmektedir (Corum, 2001).

Emer, Evertson ve Anderson (1980), hem etkili hem de etkisiz öğretmenlerin saygı anlamında öğrencilerine eşit davrandıklarını ancak etkili öğretmenlerin öğrencilerini dinleme ve duygularını ifade etme konusunda etkisiz meslektaşlarına oranla daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Öğrenciler, sınıf ya da öğrenme ortamında öğrenebilmek için kendilerini rahat hissetmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu açıdan eğitimcinin öğrencileri ile kurduğu kişisel bağlantı, güven verici ve karşılıklı saygının olduğu bir ilişkinin oluşturulmasında önemlidir (Aktaran: Hindman, 2004).

Öğretmenlerin tüm öğrencilerine eşit davranmaları ile ilgili olarak İmber (2006), öğretmen etkililiğinin gerçekleşmesini, öğretmenin; yetenek, din, kültür, sosyo ekonomik düzey, ırk farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerine eşit davranmasına bağlamaktadır (Aktaran: Sanchez, 2007). Öğretmenlerin istekli olmaları ile ilgili olarak Polk (2006), gösterdikleri heyecan nedeniyle istekli öğretmenlerin daha etkili göründüklerini belirtmektedir. Ona göre ders içeriğinin iyi ya da zayıf bir şekilde sunulması çok küçük bir fark yaratmaktadır. Asıl farkı yaratan, öğretmenin öğretim sürecinde gösterdiği isteklilik, öğrencilerin derse katılım düzeyini arttırmakta ve böylece öğrencilerin eğitime ilişkin deneyimlerinin niteliği gelişmektedir.

Öğretmenler sıcakkanlı, sempatik ve istekli olduklarında öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ileri sürülebilir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalar anasınıfından lise son sınıfa kadar olan öğrencilerin; akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını besleyen ve ihtiyaçları ile ilgilenen öğretmenleri tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler, kendilerini hem sınıf içinde hem de sınıf dışında birey düzeyinde tanıyan ve bilen öğretmenleri tercih etmektedirler. Daha açık bir ifade ile öğrenciler, ders öncesinde kendilerine koridorlarda selam veren, akademik

ve sosyal gelişimleri ile ilgilenen, kendileri ile öğle yemeği yiyen, kişisel ilgilerini anlama çabası içinde olan öğretmenlerden hoşlanmaktadırlar (Corum, 2001; Brown, 2004).

Öğrencilerin hoşlandıkları öğretmen tipinden yola çıkarak öğrencilerin kendilerine yakın davranan öğretmenleri tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerine gösterdiği yakın davranışların tüm sınıf seviyesindeki öğrencilerin çeşitli program içeriklerini kolaylıkla öğrenebilmelerinde olumlu etkisinin olduğu iddia edilebilir. Sementis (2000), etkili öğretmenler ile sıcakkanlılık, ilgililik, enerjik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, saldırmadan eleştirme, kontrollü, ısrarcı, hayat dolu ve kolay anlaşılır olma gibi duyuşsal özellikler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın dikkatle incelendiğinde etkili öğretmenlerin pek çok olumlu kişisel özelliğe sahip oldukları görülmektedir. Bu kişisel özellikler ile öğretimdeki uzmanlıklarını birleştiren öğretmenlerin etkili hale geldikleri ileri sürülebilir. Daha açık bir şekilde ve öğrenci başarısı ile ilişkilendirerek ifade etmek gerekirse, öğrenciler; öğretime ilişkin bilgileri ile olumlu kişilik özelliklerini birleştiren öğretmenlerden ders aldıklarında daha başarılı olmaktadır.

### **Etkili Öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulamaları**

Öğretmenlik uygulamaları ana alanında etkili öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve sınıf yönetim stratejileri alt alanları ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Etkili öğretmenlerin öğretimi nitelikli bir şekilde sürdürerek ve sınıflarını etkili yöneterek öğrenci başarısında anlamlı farklılıklar oluşturduklarına yönelik araştırmacılar arasında genel bir uzlaşının varlığı göze çarpmaktadır. Etkili öğretmenler gerek öğretim uygulamaları gerekse öğrenmeye uygun bir sınıf atmosferi oluşturmaları açısından etkisiz meslektaşlarından ayrılmaktadırlar.

Bohn, Roehrig ve Prssley (2004) tarafından yapılan bir araştırma etkili öğretmenlerin kendilerine oranla daha etkisiz meslektaşlarından nasıl farklılaştıklarını gözler önüne sermektedir. Araştırma kapsamına okul müdürleri tarafından etkili ve örnek olarak nitelendirilen altı öğretmen dâhil edilmiştir. Okulun ilk üç günü öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları kayıt altına alınmış, öğretim yılının sonuna kadar öğretmenlerin dersleri ara ara araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle uygulamalarına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu yöntemlerle araştırmacılar, öğretmenlerin birbirlerinden nasıl farklılaştıklarını bulmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda araştırmacılar, “Okulun ilk üç günü öğretmenlerin yıl boyu sürecek etkililiklerini yansıtmakta ve etkilemekte midir?” sorusu üzerinde düşünmeye başlamışlardır (Aktaran: Sanchez, 2007).

Gerçekleştirilen gözlemlere dayalı olarak altı öğretmen, olağan üstü etkili ve daha az etkili olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Olağan üstü öğretmenlerin okulun ilk üç gününde, rutinleri ve beklentileri belirleme, öğrencileri anlamlı etkinlikler üzerinde çalıştırma, yüksek akademik beklentilerini öğrencilerine ifade etme, yaramazlıklara hızlı bir şekilde müdahale etme ve doğru davranışları gösterme konularında diğer meslektaşlarına oranla daha fazla zaman ve enerji harcadıkları gözlenmiştir. Bu gözlemden hareketle Bohn ve diğerleri (2004), etkililiğin okulun ilk üç gününde başladığı ve okul yılının sonuna kadar sürdürüldüğü sonucuna varmışlardır (Aktaran: Sanchez, 2007).

Olağanüstü etkili öğretmenlerin sahip oldukları diğer ortak özellikler arasında; öğretimi farklılaştırmaları, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaları, öğrencilerini sık sık övmeleri, öğrencilerine anlamlı etkinlikler sunmaları, öğrencilerine koçluk yapmaları, öğrenci ilerlemesini tutarlı bir şekilde gözlemlenmeleri, etkinlikleri modellemeleri ve çok farklı öğretim yöntemlerini ustalıkla kullanmaları gelmektedir. Gerçekleştirilen gözlemlerin sonuçları, olağan üstü öğretmenlerin olumlu ve öğrencilerin hoşlandıkları bir sınıf ortamı oluşturduklarını göstermektedir. Öğrenim yaşamını bu şekilde oluşturulan sınıflarda sürdüren öğrenciler, öğrenmeye karşı daha hevesli olmakta, ders

sürecine daha aktif katılmaya istekli olmaktadır. Böylece bu öğrenciler; sahip oldukları yüksek düzeyli okuma, anlama ve yazma becerileri sayesinde yüksek bir akademik performans sergilemektedirler (Aktaran: Sanchez, 2007).

Bu araştırmanın bulguları, okul yılının ilk üç gününde gerçekleştirilen öğretimin ve oluşturulan yapının yüksek düzeyli öğretimi gerçekleştirilmede çok önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, anlaşılır ve tutarlı rutinler oluşturmaya, yüksek akademik beklentilerini öğrencilerine ifade etmeye, öğrencileri aktif bir şekilde ders sürecine dahil etmeye, öğrencilerin akademik ilerlemesini düzenli gözlemlemeye ve öğrencilerini sık aralıklarla övmeye özen göstermektedirler.

### **Öğretim Uygulamaları**

Etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili araştırmalarda yer alan katılımcılardan en etkili ya da etkisiz öğretmenlerini tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin öğretim ve kişilik kategorilerindeki özelliklerine vurgu yaptıkları göze çarpmaktadır (Hindman, 2004). Stronge (2002), öğretim yılının başından sonuna kadar sınıfta sadece dolaşan bir öğrencinin yılın sonunda akademik açıdan yılın başına oranla daha iyi olacağını savunmaktadır. Stronge'a ait bu sava katılmak söz konusu olabilir. Ancak öğretim planlı ve amaçlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir etkinliktir.

Öğretimin ve öğretimle ilgili diğer bileşenlerin öğretmenin görünen en büyük görevlerinden olduğu söylenebilir. Öğretim karmaşık bir görevdir bu nedenle öğretmenler, yeni bilgilerin ve becerilerin kazanımına yardımcı olabilecek temel bilgileri ve becerileri öğrencilerine nasıl öğreteceklerine karar vermek durumundadırlar.

Lowman (1984), etkili öğretimi iki boyutlu bir şekilde açıklamaktadır. İlk boyut, öğretmenin sınıf içinde entelektüel bir heyecan yaratma yeteneğidir. Diğer boyut ise öğretmenin öğrencileri ile olumlu kişilerarası yakınlık kurma yeteneğidir. Entelektüel heyecan yaratma yeteneği sadece açık, anlaşılır,

entelektüel açıdan heyecanlı dersler vermeyi değil aynı zamanda sınıf içi tartışmaları yönlendirmeyi de içermektedir. Kişilerarası yakınlık kurma yeteneği ise öğretmenin; sıcak, öğrencilerinin birbirleri ile yakın ilişkiler kurmasını sağlayacak, öğrencileri bağımsız çalışmaya motive edecek bir ortam oluşturması olarak tanımlanabilir.

Hubbard (2001), etkili bir öğretim için dört önemli koşulun yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu koşullardan ilki, öğretimin nitelikli olmasıdır. İkinci koşul, öğretim sürecinde kullanılacak araçların öğrencilerin seviyelerine uygun olmasıdır. Üçüncü koşul ise öğrencilerin, görevler üzerinde çalışmaya motive edilmesidir. Son koşul ise sunulan program içeriğinin öğrenilmesi için öğrencilere yeterli sürenin verilmesidir.

Etkili Öğretimin Dört Ası (Four Aces of Effective Teaching) adlı çalışmasında Walls (1993), etkili öğretime ilişkin alanyazında yer alan en yaygın önerileri özetlemektedir. Walls'a göre bu öneriler, öğretmenlerin yapabilecekleri ile öğrencilerin öğrenme kazanımları arasındaki güçlü bağlardır. Tablo-4'te söz konusu öğretim öğelerini ve öğretmenlerin her bir alana ilişkin performanslarını sorgulayabilmeleri için çeşitli sorular bulunmaktadır (Aktaran: Brown, 2004):

**Tablo – 4. Etkili Öğretimin Dört Ögesi**

<b>Öge</b>	<b>Sorular</b>
<b>Öge 1: Çıktılar</b>	En son derste öğrenciler için belirlenen çıktılar nelerdi? Çıktılar direkt olarak ifade edildi mi ya da açıklandı mı? Öğrenciler neler öğrendiler ve öğrenme nasıl belgelendi?
<b>Öge 2: Açıklık</b>	En son derste, ders içeriğinin açık bir şekilde ifade edilmesini sağlamak için kullanılan öğretim teknikleri nelerdi? Sözel açıklamaların anlaşılması için ne tür örnekler, gösteriler, buluşsal yöntemler kullanıldı?
<b>Öge 3: İlgililik</b>	Son derste öğrenciler, öğrenme etkinlikleri ile ne kadar süre ilgilendiler? Son ders sürecinde öğrenciler, öğrenme sürecine hangi sıklıkta katılma fırsatı buldular? Son ders sürecinde öğrencilerden kaç tanesi görevinin başında kaldı, kaç tanesi etkinliklerle ilgilenmedi?



Tablo-4. Devam	
Öge	Sorular
<b>Öge 4: İsteklilik</b>	Öğrenciler, derse katılmaktan dolayı heyecan duydular mı? Son ders süreci öğretmeni heyecanlandırdı mı? Öğretimi yapılan içerik alanı ile uyumlu kalmak ve alandaki yeni gelişmeleri ifade etmek için hangi stratejiler kullanıldı?

**Kaynak: (Brown, 2004)**

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere öğretimin etkili olması için öncelikle öğrencilerin ne öğreneceklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Derslerin çıktı bazlı planlanması daha açık bir ifadeyle ders bittiğinde öğrencilerin neyi biliyor olacaklarının belirli olması gerekmektedir. Öğretim sürecinde de öğrenme çıktılarının öğretmen tarafından ifade edilmesi önemlidir. Açıklık, program içeriğinin öğrenciler tarafından anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmesidir. Program içeriklerinin öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesi için öğretmenler, çeşitli öğretim tekniklerini kullanmalıdırlar. Öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edebilecek yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır.

İlgililik, öğrencilerin ders etkinliklerine katılmaları anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretimlerini öğrencilerin katılımlarını sağlayacak şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olması da ayrıca önemlidir. İsteklilik, öğretmenlerin öğretimini yaptığı alana ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olması, sınıf içinde entelektüel tartışmaları yönetebilmesi anlamına gelmektedir. Böylece öğrenciler de ders etkinliklerine istekle katılmakta ve öğrendiklerinden dolayı heyecan duymaktadırlar.

Etkili öğretmenler, üretken bir öğrenme ortamında öğretimi planlamakta, uygulamakta ve değerlendirmektedirler (Hubbard, 2001; Hindman, 2004; Kuran, 2007).

## Öğretimin Planlanması

Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde ilk aşama planlamadır. Programlar ne kadar iyi olursa olsun ancak iyi bir planlamayla hayata geçirilir (Kuran, 2007). Öğretim açısından plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini, önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır (Demirel, 2002; Güneş, 2007).

Türü ne olursa olsun tüm etkinlikler için yapılan dikkatli planlamanın arzu edilen sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğuna yönelik araştırmacılar arasında bir uzlaşma sağlanmıştır. Eğitim ve öğretim alanında yapılan dikkatli planlama, açık ve ulaşılabilir hedefler konusunda öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Söz konusu bu ortak anlayış ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performanslarını arttırmaktadır. Öğretmenler tarafından yapılan planlama, hem öğrencilere hem de öğretmenlere bir yön duygusu verdiği gibi öğrencilere de kendilerinden ne beklediğini anlamaları konusunda yardımcı olmaktadır (Arends, 1994).

Başarılı bir öğretim, düşünceli ve dikkatli bir planlamanın ürünüdür. Etkili öğretmenler, öğretimini yaptığı alanın içeriğini, öğrenciler arasındaki kavram yanılgılarını ve öğretimde kullanacakları materyalleri bilmektedirler. Bu öğretmenler, program içeriğindeki sırayla uyumlu bir şekilde öğretimin nereye gideceğini belirlemek için uzun dönemli planlama yapmaktadırlar. (McEwan, 2002). Etkili öğretmenler, öğrencileri için istedik öğrenme çıktılarını tanımlamakta ve öğrencilerini değerlendirmek için gerekli olan araçları planlama sürecinde geliştirmektedirler (Hindman, 2004).

Hubbard'a (2001) göre etkili öğretmenler, öğretimle neyi başarmaya çalıştıklarının bilincindedirler. Etkili öğretmenler, ders içeriğinin öğretimini planlarken ulusal programı göz önünde bulundurmaktadırlar. Ayrıca sınıf düzeyine uygun olarak öğrencilerinin bilmeleri gerekenleri de göz önünde

bulundurmaktadırlar. Good ve Brophy'e (2001) göre öğretmenler, öğretimi geliştirmek için neyi başarmak ya da nereye varmak istediklerini bilmek zorundadırlar. Bu durumda öğretimin planlanma aşamasında öğretmenlerin spesifik hedefler belirlemeleri gerektiği iddia edilebilir.

Hedeflerin belirlenmesiyle ilgili olarak bir derse başlamadan önce öğrenme çıktılarının kesinlikle tanımlanmış olması gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin, ders bittiğinde neyi yapabiliyor olduklarını somut bir şekilde biliyor olmaları gerekir. Söz konusu bu öğrenme çıktılarının da öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uyumlu olması da önemli bir gerekliliktir.

### **Öğretimin Uygulanması**

Öğretimi uygulama, planda belirlenen öğrenme-öğretme etkinliklerinin uygulandığı, daha açık bir anlatımla dersin işlendiği aşamadır. Öğretmenlerin ders içeriğini sunma yolları ya da öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretim uygulamaları öğrenmeyi etkilemektedir. Öğretimin uygulanması ile öğretmen etkililiği birlikte düşünüldüğünde pek çok sayıda etken devreye girmektedir. Örneğin öğretmenin meslekteki deneyimi, öğretim yaptığı alana ilişkin sahip olduğu bilgi, çeşitli öğretim yöntemlerine hâkimiyeti, öğrencileri ders etkinliklerine dâhil etme becerisi ve öğrenmeyi kolaylaştıran olumlu bir sınıf iklimi oluşturma becerisi söz konusu etkenler olarak sıralanabilir. Bu etkenler her ne kadar öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında önemli olsa da kendilerini en çok öğretimin uygulama aşamasında hissettirdiği söylenebilir. Bu durumda etkili öğretmenlerin öğretimin uygulanması aşamasındaki özellikleri deneyim, konu alanı bilgisi, yöntem bilgisi, öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarını sağlama başlıkları altında incelenmesi doğru bir yaklaşım olabilir.

### **Etkili öğretmenler ve konu alanı içerik bilgisi**

Etkili öğretmenlerle ilgili alanyazın incelendiğinde öğretimi yapılan alana ilişkin güçlü içerik bilgisinin önemli bir öge olduğuna dair araştırmacılar

(Delso, 1993; Sementi, 2000; Raptakis, 2004; Mills, 2007) arasında bir uzlaşmanın varlığı göze çarpmaktadır. Araştırmalar, özellikle fen bilimlerinde ve matematikte, öğretimini yaptığı alanın güçlü bir içerik bilgisine sahip olan öğretmenlerin, içerik bilgisine yeterince sahip olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek öğrenci başarısı elde ettiklerini göstermektedir (Raptakis, 2004).

Glasser (1990), “Öğretmenler, bir program içeriğinin öğretimini yapmadan önce program içeriğini öğrenmek zorundadırlar.” ifadesi ile konuya ilişkin görüşlerini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Raptakis (2004), etkili bir öğretmenin, öğretimini yaptığı alanın güçlü içerik bilgisine sahip olarak temel ders kitabında yer alan bilgilerin ötesine geçebildiğini ve öğrencileri daha anlamlı sınıf içi tartışmalara, öğrenci merkezli etkinliklere dâhil edebildiğini belirtmektedir. Güçlü içerik bilgisine sahip öğretmenler, eğitim programında yer alan konularla gerçek hayatı ilişkilendirerek öğrencilerin daha istekli olmalarını ve böylece daha başarılı olmalarını sağlamaktadırlar.

Öğretimini yaptığı alanın güçlü içerik bilgisine sahip olan öğretmenlerin, ders içeriğini daha kolay sunduklarını, öğrenciler tarafından yanlış öğrenilen konuları kolaylıkla teşhis ederek gerekli müdahaleleri yaptıklarını söylemek doğru olabilir. Darling-Hammond (2000), öğretmenin içerik bilgisi ve etkili öğretmenlik arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekerek aşağıdaki sonuçları ifade etmektedir:

- Etkili öğretmenler tarafından öğrencilere sunulan içerik bilgisinin düzeni ve sunumu, öğrencilerin konuyu daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğrenciler, güçlü iletişim becerileri aracılığıyla sahip oldukları güçlü içerik bilgisini kendilerine sunan öğretmenlerine değer vermektedirler.
- Alanı ile ilgili güçlü içerik bilgisine sahip etkili öğretmenler, içerik bilgisini öğrencileri ile anlamlı bir şekilde paylaşmaktadırlar.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin, etkili olabilmeleri için öğretim yaptıkları alanlara ilişkin güçlü bir içerik bilgisine sahip olmaları

gerektiği ileri sürülebilir. Böylelikle sundukları derslerin nitelikli geçmesini sağlayabilirler.

### **Etkili öğretmenler ve yöntem bilgisi**

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazında, etkili öğretmenlerin çok çeşitli yöntemler kullanarak öğretimlerini etkili bir hale getirdikleri konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşımın varlığı söz konusudur. Örneğin McEvan (2002), etkili öğretmenleri bir öğretim virtüözü olarak tanımlamaktadır. Ona göre etkili öğretmen, sahip olduğu yöntem zenginliği sayesinde tüm öğrencileri öğrenmeye yönlendiren temel beceriler, davranışlar, modeller ve ilkeler repertuarına sahip güçlü bir iletişimcidir. Benzer şekilde Stronge (2002), etkili öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretimini yaptıkları konunun doğasına ve öğrenme çıktılarının karmaşıklığına bağlı olarak değişkenlik gösterebilen öğretim tekniklerine, davranışlarına ve temel becerilere sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Sanchez (2007), tüm öğrencilerde başarılı olan tek bir öğretim yönteminin varlığına işaret eden bir araştırma bulgusunun olmadığına dikkat çekmektedir. Buradan hareketle etkili öğretmenlerin, sınıf içinde tipik bir şekilde iş gören öğretim yöntemine bağlı olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Etkili öğretmenlerin sınıf içinde neyin en iyi şekilde çalışacağına ya da iş göreceğine karar vermek için öğrencilerinden aldıkları geri bildirimlerden yararlandıkları söylenebilir.

McEwan (2002), virtüöz olarak bilinen etkili öğretmenleri; dinleme, anlama, model olma, öğretimsel açıklık gibi iletişim stratejileri repertuarına sahip öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Bu öğretmenler, tüm öğrencilerine ulaşmak için benzetmeler, fiziksel modeller ve grafik düzenleyiciler gibi açıklayıcı araçları kullanmaktadırlar. Öğretim sırasında teknolojiyi de rahatlıkla kullanabilen etkili öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini derse çekebilmektedirler. Ayrıca öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenilenler arasında ilişki kuran etkili öğretmenler, öğretim sürecinde soru sorma stratejilerini de ustalıkla işe

koşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerine sadece soru sormakla kalmazlar, öğrencilerin de soru sormaları için onları cesaretlendirirler (Hindman, 2004)

Sınıf içindeki öğrencilerin farklı yollarla öğrendiklerinden ve tüm öğrencilerde başarılı olan bir öğretim yönteminin olmadığına ilişkin bulgudan hareketle, etkili bir öğretmen olabilmek için tasarlanmış ya da oluşturulmuş bir formülün bulunmadığı rahatlıkla söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili olabilmek adına kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.

### **Etkili öğretmenler ve öğrencilerin derse katılımı**

Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımlarının akademik başarı düzeylerini arttırdığına yönelik öğretmenler ve araştırmacılar arasında genel bir uzlaşının varlığından bahsetmek mümkündür. Bu uzlaşıdan hareketle öğretmenlerin öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak amacıyla öğretim sürecinde kullandıkları yöntemlerde çeşitliliğe gitmelerinin bir gereklilik olduğu iddia edilebilir. Benzer şekilde etkili öğretmenlerin, öğrencilerin ders etkinliklerine en üst düzeyde katılımlarını sağladıklarına yönelik araştırmacılar arasında bir uzlaşının varlığı da göze çarpmaktadır.

Doyle (1977), başarılı öğretmenleri, öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarını en yüksek düzeyde sağlayan, öğretim sürecinde gerçekleşen istenmeyen davranışları minimum düzeyde tutabilen öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Ona göre etkili öğretmenler, öğrencilerini akademik çalışmalarla daha fazla ilgilenmelerini sağlamaktadırlar. Bu ilave zaman öğrenci başarısının artmasına neden olmaktadır (Aktaran: Delso, 1993).

Eisner (1985) öğretimin bir sanat olduğuna inanmakta ve etkili bir öğretmenin temel amacının, öğrencilerini dersin hedeflerine yönlendirmek olduğunu belirtmektedir. Etkili öğretmenler, dersin hedefleri doğrultusunda öğrencilerini yönlendirirken, öğrencilerinin ders etkinliklerine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktadırlar. Benzer şekilde Glasser (1990), etkili bir öğretmenin temel amacının, öğrencilerini öğretim sürecinde

gerçekleştirdiği kaliteli etkinliklere katılımını sağlamak olduğunu savunmaktadır.

Etkili öğretmenler, ders içeriğini öğrencilerinin katılım gösterebilecekleri bir şekilde sunmaktadırlar. Böylece öğrenciler, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerden bir anlam çıkartabilmektedirler. Etkili öğretmenler, öğrencilerinden aldıkları geri bildirimlere dayalı ek detaylar vererek ve öğrencilerini gözlemleyerek öğrencilerinin öğretim sürecine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktadırlar (Hindman, 2004).

Etkili öğretmenlerin öğrencilerinin derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlamak amacıyla kullandıkları yöntemlerin yanı sıra sınıf içinde oluşturdukları güven verici ortamın da öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılım göstermelerinde payı oldukça büyüktür. Konuyla ilgili olarak Little (2006), öğrencilerin duygusal açıdan güvende olabilecekleri bir ortam oluşturmanın gerekliliğini vurgulayarak öğrencilerin, arkadaşları tarafından kabul edilmeme, alay edilme, mahcup edilme ve beklentileri karşılayamama gibi tehdit olarak algılanabilecek pek çok durumu denediklerini belirtmektedir.

Etkili öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içinde duygusal olarak güvende olabilmeleri için tehditten uzak bir ortam oluşturmaktadırlar. Sınıf içinde böyle bir ortamın olması öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılmalarını sağlamaktadır. Çünkü öğrenciler sınıf içinde söz almaktan, şanslarını denemekten korkmamaktadırlar. Öğrenciler bu katılım düzeyine eriştiklerinde öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı güven döneminin başladığı kabul edilmektedir. Etkili öğretmenler, öğrencilerin tehdit olarak algılayabilecekleri olası durumların farkındadırlar ve sınıf içindeki tehditlerin en aza indirilmesi için toplum tarafından kabul görmüş davranışların modelliğini yapmaktadırlar. Söz konusu bu tehditler, başkaları tarafından her zaman fark edilmez ve fiziksel tehdit değildir. Bunlar, öğrencilerin kişiliğine karşı tehdittirler (Little, 2006).

Özetle, öğrencilerin derse etkin katılmalarının artan akademik başarı ile sonuçlanabileceği söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin derse etkin

katılımlarını sağlamak öğretmenlerin önemli rollerinden biri olması gerektiği iddia edilebilir. Öğretmen etkililiğinin değerlendirilmesinde pek çok faktör ya da bileşen rol oynasa da öğrencilerinin derse etkin katılımlarını sağlayan öğretmenlerin etkili olduklarını söylemek doğru olabilir.

### **Etkili öğretmenler ve deneyim**

Genelde dünyanın pek çok ülkesinde özelde ise ülkemizdeki özel okullarda görevlendirmek üzere öğretmen aranırken öğretmenin deneyimi önemli bir rol oynamaktadır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse özel okul yöneticileri, öğretmen yetiştirme kurumundan yeni mezun olmuş ya da meslekte bir yılını doldurmuş öğretmenlere bir sınıf teslim etmemektedirler. Benzer şekilde veliler de, çocuklarının eğitim fakültesinden yeni mezun olmuş öğretmenlerin sınıflarında yer almasından hoşlanmamaktadırlar. Pek çok okul öğretmenlik deneyimini daha yüksek bir maaşla ödüllendirmekte yani öğretmenlik deneyimi fazla olan öğretmenler daha yüksek maaş almaktadırlar.

Uygulamada deneyim önemseniş takdir edilirken alanyazında öğretmenin yaşının ve deneyiminin öğrenci başarısına olan etkilerini konu edinen araştırmalar kafaları karıştıracı niteliktedir. Woessman (2001), öğretmenin yaşı sabit tutulduğunda öğretmenlik deneyiminin öğrenci performansı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle 40 yaşında ve 15 yıl öğretmenlik deneyimi olan bir öğretmen, 40 yaşında beş yıl öğretmenlik deneyimi olan bir öğretmene oranla öğrenci performansını daha olumlu etkilemektedir. Ayrıca Woessman (2001), öğretmenlik deneyimi sabit tutulduğunda yaşın öğrenci performansı ile olumsuz bir ilişkisi olduğunu da vurgulamaktadır. Beş yıl öğretmenlik deneyimi bulunan 30 yaşındaki bir öğretmen, beş yıl öğretmenlik deneyimi bulunan 40 yaşındaki bir öğretmene oranla öğrenci performansını daha olumlu bir şekilde etkilemektedir (Aktaran: Mills, 2007).

Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın dikkatle incelendiğinde pek çok çalışmanın (Sementi, 2000; McEvan, 2002;



Woodward, 2004; Raptakis, 2005; Mills, 2007) öğretmenlik deneyimini de konu edindiğini görmek mümkündür. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin meslekteki deneyimleri ne kadar çok olursa etkililiklerinin de artacağı sonucunu çıkarmak mümkündür. Örneğin McEwan (2002), bir öğretmenin öğretimin sanatına, bilimine ve ustalığına ulaşması için üç ile sekiz yıl arasında değişen bir deneyime sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca üç yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerin üç yıl ya da üç yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenlere oranla daha etkili olduklarını belirtmektedir. Ancak bu farklılıklar, beş yıllık deneyime sahip öğretmenler ile sekiz yıllık deneyime sahip öğretmenlerin arasında azalmaktadır.

Berliner (1994) ve Sementi (2000) tarafından yapılan araştırmalar; zamanın, deneyimin ve olgunluğun uzman öğretmen olma yönünde önemli koşullar olduğunu göstermektedir. Araştırmaların bulgularına göre, 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler, etkili öğretim davranışları sergilemektedirler. On yıldan daha az deneyime sahip öğretmenler, öğretim sürecinde sınıf yönetimi ve öğretim teknikleri gibi konularda zorluk yaşamaktadırlar. Deneyimli öğretmenler (10 yılın üzerinde deneyime sahip öğretmenler), göreve yeni başlayan öğretmenlere nazaran aynı konularda daha az sorunla karşılaşmaktadırlar. Deneyimli öğretmenler, öğretimlerini duyuşsal ve fiziksel/psikomotor etkinliklerle zenginleştirmektedirler.

Öğretmenlik deneyimi ve uzmanlığı, öğrenci başarısında % 40'a yakın bir farklılığa neden olmaktadır. Deneyim sayesinde öğretmenler, günlük uygulamalardan elde ettikleri veriler sonucunda mesleki açıdan kendilerini geliştirme fırsatı bulmakta ve böylece ihtiyaç duyduklarında ders planlarını daha kolay uyarlayabilmekte ve geliştirebilmektedirler. Deneyimli öğretmenler, esnekliklerini koruyabilmekte, gerekli gördüklerinde yönlerini hemen değiştirebilmektedirler. Bu öğretmenler, kendilerini hiçbir zaman işlemeyen bir ders planına kilitlememektedirler (McEwan, 2002).

Tüm bu araştırma bulgularından hareketle, öğretmenlik mesleğinde deneyim sahibi öğretmenlerin daha etkili oldukları sonucu çıkarılabilir. Deneyimli etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve stillerini göz önünde bulundurarak öğretim uygulamalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca bu öğretmenler, sınıf içinde işe koşulacak rutinler ve ortaya çıkan sorunları ele alışları açısından deneyimsiz meslektaşlarına oranla daha etkili oldukları için düzenli sınıflara sahiptirler.

### **Öğretimin Değerlendirilmesi**

Öğrenme-öğretme sürecinin son aşaması değerlendirmedir. Planda belirtilen hedefler doğrultusunda uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır (Terzi ve diğ., 2003; Kuran, 2007). Öğretimin değerlendirilmesi aşaması, öğretim planında yer alan hedef davranışların, içeriğin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, materyallerinin uygun ve yeterli olup olmadığı konusunda bilgi edinilmesini sağlamaya yöneliktir (Kuran, 2007). Değerlendirme sonuçları, öğretim programının geliştirilmesinde kullanılabileceği gibi dersin etkisini belirlemek amacıyla da kullanılabilir.

Öğretimin değerlendirme basamağı her ne kadar uygulama basamağından sonra gelen bir aşama gibi düşünülse de devam eden bir süreçtir. Yani öğretimin planlama, uygulama aşamasında da işe koşulması gereken bir süreçtir. Etkili öğretmenler, öğrencilerinin öğrenip öğrenmediklerini çeşitli formal ve informal değerlendirmelerle gözlemleyerek onlara zamanında geri bildirim vermektedirler. Ders boyunca öğrencilerinin anlayıp anlamadıklarını kontrol ederek aldıkları geri bildirimlere göre öğretimi uyarlamaktadırlar (Hindman, 2004).

Değerlendirme, öğrenci öğrenmeleri ve öğretmen etkililiğinin değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu süreçte elde edilen verilerin analizi, etkili öğretmenleri, öğrencilerinin hangi bilgi ve becerileri ne derecede kazandıkları konusunda bilgilendirmektedir. Ayrıca bu veriler,

öğretimsel hedeflerin belirlenmesi konusunda da öğretmenleri yönlendirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin ilerlemelerini analiz ederlerken öğrencilerini de süreçle ilgili bilgilendirmektedirler. Öğrencilerine verdikleri geri bildirim sayesinde öğretmenler, kendilerini geliştirme ve gelecekteki çalışmalarında daha başarılı olma imkânı bulmaktadırlar. Sonuç olarak değerlendirme, olumlu bir sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreçtir.

### **Sınıf Yönetimi**

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması akla gelmektedir. Bu anlayış doğrultusunda yönetilen sınıfta kontrol öğretmendedir. Bu durumda öğretmenin temel odak noktası istenmeyen davranışların önlenmesi üzerinedir. Kapsamı son derece dar olan bu sınıf yönetimi anlayışının son zamanlarda etkisini kaybettiği söylenebilir. Son zamanlarda sınıf yönetimine farklı bakış açıları kazandıran pek çok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir.

Sınıf yönetiminin çeşitli yazarlarca yapılmış pek çok tanımı bulunmaktadır. Ashby (2007), sınıf yönetimini; sınıf içindeki rutinlerin, düzenlemelerin, çalışma alışkanlıklarının uygulanması ve yönetilmesi olarak tanımlamaktadır. Hubbard (2001) ise, öğretmenin; öğrencilerini, alanı, zamanı, araç ve gereçleri düzenlemek için yaptığı çalışmaların tümü olarak tanımlamaktadır. Sınıf yönetiminin bir başka tanımını Turan (2007) şu şekilde yapmaktadır. Ona göre sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir. Okutan'a göre sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesidir. Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Raptakis, 2005).

Sınıf yönetimin çeşitli tanımlarından yola çıkarak sınıf yönetiminin çok boyutlu bir süreç olduğu söylenebilir. Bu boyutlardan ilki sınıfın fiziksel düzenidir. İkinci boyut öğretim zamanının kullanımınıdır. Üçüncü boyut öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşen etkileşimlerdir. Dördüncü boyut istenmeyen davranışların daha davranış ortaya çıkmadan önlenmesidir. Beşinci boyut plan ve program boyutudur.

Öğretmenler, iyi organize olduklarında, derslerine iyi hazırlandıklarında, görev odaklı bir yönetim sergilediklerinde, kuralları ve prosedürleri açık bir şekilde öğrencilerine ifade ettiklerinde öğretimdeki etkililikleri artmaktadır. Böylelikle düşük akademik başarıya sahip öğrenciler bile olağan üstü akademik bir ilerleme kaydetmektedirler (Williams, 1999). Aksi durumda yani öğretmenler sınıflarını başarılı bir şekilde yönetemediklerinde sınıfta etkili bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Sınıflarını etkili bir şekilde yönetemeyen öğretmenlerin, öfke ve umutsuzluk gibi duyguları denemeleri; iş stresi, iş doyumsuzluğu ve işten uzaklaştırılma gibi sonuçlarla karşılaşmaları mümkündür.

Sınıf yönetiminin, öğretmen etkililiği ile ilgili herhangi bir tartışmanın dışında tutulması yanlış bir düşünce olur. Alanyazından da anlaşılacağı üzere sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ile ilgili alanyazının oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmen yeterlikleri ya da etkililiği ile ilgili tartışmalar kapsamına sınıf yönetimi mutlaka alınmalıdır. Sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği alanındaki önemli köşe taşlarından biridir.

Brophy (1983), sınıf yönetimi bağlamında etkili öğretmenleri; sınıfını düzenli olarak gözlemleyen, anlaşılır beklentilerini öğrencileri ile paylaşan, çalışmaların bitirilmesi ile ilgili olarak öğrencilerini sorumlu tutan, öğrencilerinin akademik çalışmalarının farkında olmalarını sağlayan öğretmenler olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Ashby, 2007). Etkili öğretmenler sınıf yönetimine, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma ve bu ortamı sürdürme süreci olarak yaklaşmaktadırlar. Sınıf yönetimine bu açıdan

bakan etkili öğretmenler, otorite figürü ve disiplin yanlısı olmaya odaklanan öğretmenlere göre daha başarılı olmaktadır (Hubbard, 2001).

Öğretmenlerin sınıf içindeki otorite figürleri oldukları ve öğrencilerden sınıf kurallarına ve düzenlemelerine uymalarını bekledikleri söylenebilir. Ancak bu kurallar ve düzenlemelere uyum amaç olmamalı, sınıfın düzenlenmesinde, öğretim ve öğrenmenin desteklenmesinde amaç olmalıdır. Böylece sınıf yönetimi, öğretimi desteklemek ve öğrencilerin kendilerini kontrol etme kapasitelerini arttırmalarına yardımcı olmak için tasarlanmalıdır.

Etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki özelliklerinin, sınıf yönetiminin boyutları çerçevesinde incelenmesi özelliklerin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Bu nedenle etkili öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki özellikleri; sınıfın fiziksel düzeni, zamanın etkili ve verimli kullanımı, olumlu bir iklim oluşturma ve davranışların düzenlenmesi başlıkları altında ele alınacaktır.

### **Sınıfın Fiziksel Düzeni**

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamın fiziksel düzenine ilişkin etkenler oluşturmaktadır. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapılabilmesi için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, fiziki düzenlemelerle ilgili etkenlerdir (Başar, 1998; Dönmez, 2007; Işık, 2007; Özel ve Bayındır, 2008; Toprakçı, 2008). Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılmaktadır (Başar, 1998).

Etkili öğretmenler sınıfın ve okulun fiziksel ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olduğu kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğunu bilmektedirler. Destekleyici bir fiziksel ortam, öğrenmeye yol açan her türlü fiziksel düzenlemeyi içermektedir. Sınıfın uygun ışıklandırması, havalandırılması ve duvarlarının parlak bir şekilde

boyanması fiziksel ortamın düzenlenmesi içinde yer almaktadır. Eğitim ve öğretimin sürdürüldüğü sınıf ortamı rahat olduğunda öğrenme süreci etkili bir hale gelmektedir. Sınıflarında rahat olan öğrenciler, derse aktif bir şekilde katılmakta ve okula gelmekten hoşlanmaktadırlar (Little, 2006).

Sınıfın fiziksel düzeni ve öğrencilerin sınıf ortamı ile ilgili algıları öğrenmeyi ve öğrenme ortamını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıfın büyüklüğü, ısıtılması, rengi, aydınlatılması gibi fiziksel konulara ilişkin kontrolleri az olsa da sınıfı, öğrencileri hoş karşılayacak şekilde düzenleyebilirler. Örneğin sınıf içinde yapılacak etkinliklere uygun olarak sınıfı düzenleyebilirler, çalışılan konuya ilişkin duvar gazetesi hazırlayarak sınıfın bir köşesinde sergileyebilirler, sınıf kurallarını ve güvenlik ilkelerini tüm öğrencilerin rahatlıkla görebilecekleri bir yere yerleştirebilirler. Böylece öğrenciler, eğitim öğretim faaliyetlerini yürüttükleri sınıflarından hoşlanabilirler.

### **Çalışma Başında Geçirilen Süre**

Öğrencilerin çalışma başında geçirdikleri zamanın en çoklaştırılması gerektiği sınıf yönetimi alanına ilişkin son zamanlarda hazırlanan eserlerin (Başar, 1998; Özkılıç, 2003; Dönmez, 2007; Özel ve Bayındır, 2008; Toprakçı, 2008) neredeyse tamamında vurgulanmaktadır. Buradan hareketle sınıfta zamanın etkili ve verimli kullanımının sınıf yönetimi alanının konuları arasında olduğu söylenebilir.

Öğretim sürecinde zaman çeşitli türlere ayrılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan zamanla ilgili olarak Carroll (1978) bir model geliştirmiştir. Bu modele göre sınıfta kullanılan zaman; planlanan zaman, gerçek zaman, görevde geçen zaman, akademik öğrenme zamanı ve ihtiyaç duyulan zaman olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Aktaran: Arends, 1994).

**Planlanan Zaman:** Öğretmenler, öğretime ilişkin planlarını yaparlarken belirli bir içeriğin öğretimi ya da öğrenimi, etkinlik için belirli bir

zaman harcamayı öngörmektedirler. Harcanması öngörülen bu zamana planlanan zaman adı verilmektedir.

**Gerçek Zaman:** Belirli bir konu, etkinlik ya da çalışma için öğretmenin gerçekten harcadığı zaman, gerçek zaman olarak tanımlanmaktadır. Bu zamana öğrenme fırsatı da denmektedir. Gerçek zaman, öğretmenin belirli bir akademik çalışmayı gerçekleştirmek için öğrencilere verdiği zaman bağlamında ölçülmektedir.

**Görevde Geçen Zaman:** Öğrencilerin herhangi bir etkinlik ya da çalışma için gerçekte kullandıkları ya da harcadıkları zaman, görevde geçen zaman olarak tanımlanmaktadır. Görevde geçen zaman, öğrencilerin çalışma başında geçirdikleri ya da geçirmedikleri zaman bağlamında ölçülmektedir. Örneğin öğretmen, belirli sayıda matematik problemini çözmeleri için öğrencilerine belirli bir süre verdiğinde ve öğrenciler de bu problemleri çözmek çalıştıklarında, öğrencilerin harcadıkları ya da kullandıkları zaman, görevde geçen zaman olarak tanımlanabilir. Aksi durumda yani öğrenciler, problemleri çözmeleri için kendilerine verilen süreyi konuşarak, sınıf içinde dolaşarak kullandıklarında, harcadıkları zaman görev başında geçen zaman olarak nitelendirilmemektedir.

**Akademik Öğrenme Zamanı:** Öğrencilerin dersin hedeflerine uygun olarak başarılı sonuçlar alacak biçimde akademik etkinliklerle meşgul oldukları zaman, akademik öğrenme zamanı olarak tanımlanmaktadır. Akademik öğrenme zamanı, öğrenci öğrenmeleri ile çok yakından ilişkili zamandır.

**İhtiyaç Duyulan Zaman:** Bireysel olarak sınıftaki her bir öğrencinin belirli bir program içeriğinde ustalaşabilmesi ya da belirli bir program içeriğini öğrenebilmesi için ihtiyaç duyduğu zamana ihtiyaç duyulan zaman denmektedir. İhtiyaç duyulan zaman öğrencilerin yetenekleri ve eğilimleri bağlamında belirlenmektedir.

Yukarıda ifade edilen zaman türleri birbirlerinden farklıdır ve ölçümleri farklı sonuçlar doğurmaktadır. Planlanan zamandan akademik öğrenme zamanına doğru gidildikçe zaman azalmaktadır. İlköğretim okullarında bir ders saati 40 dakikadır yani öğretmenlerin, belirli bir program içeriğini öğretmek için planladıkları zaman 40 dakikadır. Ancak içeriğin öğretilmesi için kullanılması öngörülen bu 40 dakika ne yazık ki etkinlikten etkinliğe geçişler sırasında harcanılan zaman, davranış sorunlarını çözme sürecinde kaybedilen zaman, öğrencilerin dikkatlerini toplamak amacıyla kullanılan zaman gibi etkenler nedeniyle tam anlamıyla kullanılamamaktadır. Bu gibi etkenlere ilave olarak pek çok öğrencinin, belirli bir içeriği öğrenmek için ihtiyaç duydukları zamanın fazla olabileceği de göz önünde bulundurulduğunda öğretim sürecinde kullanılan zamanın önemi bir kat daha artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim zamanını etkili kullanmaları için konuya ilişkin farkındalık seviyelerini arttırmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Çalışma başında geçirilen süre ile öğrenme arasında olumlu bir ilişkinin varlığına dair araştırmacılar (Williams, 1999; Sementi, 2000; McEwan, 2002; Stronge, 2002; Stronge, 2003) arasında bir uzlaşma söz konusudur. Daha açık bir ifadeyle öğrenciler çalışma başında ne kadar çok kalırlarsa o kadar çok öğrenmektedirler. Stallings ve Hentzell (1979) tarafından yapılan bir araştırma, akademik çalışmalar üzerinde daha uzun süre kalan öğrencilerin başarı testlerinde daha büyük kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir (Aktaran: Williams, 1999).

Etkili öğretmenlerin, öğrencilerini etkinlikler üzerinde daha fazla kalmalarını sağlayarak öğrencilerinin başarılarını arttırdıklarına yönelik de genel bir uzlaşmanın varlığından bahsetmek mümkündür. Etkili öğretmenler, öğrencilerin çalışma başında kaldıkları akademik süreyi en çoklaştırmalarıyla, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımlarını sağlamalarıyla tanınmaktadırlar. Bunu etkinlikler arası geçişleri çok kısa tutarak, her öğretim dakikasını dikkatli harcayarak, uygun olmayan öğrenci davranışlarına kısa süre içinde müdahale ederek, çalışma başındaki öğrencilerini uygun bir



şekilde pekiştirerek ve öğretim hızını öğrencilerine göre belirleyerek (Sementi, 2000), sınıfta gerçekleşen olaylarla ilgili yüksek farkındalık seviyesine sahip olarak (McEwan, 2002), etkinlikler için gerekli olan materyalleri düzenli tutarak (Stronge, 2002) gerçekleştirmektedirler.

Öğrencilerin çalışma başında kaldıkları süre, öğretmenin sınıfı iyi yönetmesine bağlıdır. Öğretmenler, düzenli bir sınıf oluşturduklarında, etkinlikten etkinliğe geçerken vakit kaybetmediklerinde, öğrencilerin etkinliğe hazırlanırken kullandıkları süreyi kısa tuttuklarında, dikkatlerini çabuk çektiklerinde ve dirençlerini çabuk kırdıklarında öğrencilerin etkinlikler ya da çalışmalar üzerinde kaldıkları süre artmaktadır (Williams, 1999).

Öğrencilerin çalışma başında geçirdikleri sürenin fazla olması, çıkması muhtemel davranış sorunlarını da azaltmaktadır. Çünkü etkili öğretmenlerin, öğrencilerini çalışma başında daha fazla zaman geçirmeleri için gerçekleştirdikleri etkinlikler, sınıf içinde bir belirsizliğin yaşanmasını önlemektedir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler, kendilerinden ne yapmaları beklendiğini kolaylıkla anlamaktadırlar.

### **Davranışların Düzenlenmesi**

Etkili öğretmenler, sınıf içindeki tüm hareketlerin farkındadırlar. Sınıf içinde gerçekleşen ya da gerçekleşmeyen öğrenci davranışları ile ilgili farkındalık seviyeleri yüksektir. McEwan (2002), öğretmenlerin sahip oldukları bu yüksek farkındalık seviyesini "içindelik" kavramıyla açıklamaktadır. Daha açık bir ifadeyle etkili öğretmenler, öğretimi yürüttükleri sınıfla bütünleşmektedirler.

Etkili öğretmenler, öğrencilerin uygunsuz davranışlarını en aza indirmek için fiziksel alanı düzenlemektedirler. Kendilerini, tüm öğrenciler tarafından görülebilecek bir yere konumlandırmaktadırlar. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını en aza indirmek için sözel olmayan ipuçlarını etkili kullanmaktadırlar. Belirli övgü ifadeleri kullanmaktadırlar. Beklentilerini açık bir şekilde ifade etmektedirler. Açık ve anlaşılır sınıf kuralları

oluşturmaktadırlar. Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini % 90 oranında çekmektedirler. Sınıf içinde sık sık dolaşmaktadırlar. Önceki öğrenmeleri hatırlatıp, içerikleri sık sık tekrar etmektedirler. Dersin genel çerçevesini açık bir şekilde çizmektedirler. Uygun davranışlara modellik yapmaktadırlar (Sementi, 2000).

Etkili öğretmenler, tüm günlük görevler ve ihtiyaçlar için rutinler oluşturmakta, öğretim zamanının etkili ve verimli kullanılması için sınıfını bir orkestra şefi gibi yönetmektedirler (Raptakis, 2005). Stronge (2002) ve McEwan (2002), etkili öğretmenlerin sınıflarında duvarlara yapıştırılmış sınıf kuralları gibi öğretimsel düzenleyicilere sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Sınıftaki öğrencilerin davranışlarını uygun bir şekilde düzenlemek ve yönetmek açısından önceden belirlenen kurallar ve rutinler, öğrencilerin sergiledikleri uygun olmayan davranışların azalmasını sağlamaktadır. Stronge (2003) tarafından yapılan bir araştırma, etkisiz öğretmenlerin etkili öğretmenlere oranla bir ders saati içinde beş kat daha fazla rahatsız edici davranışla karşılaştıklarını göstermektedir.

Stronge (2004) ve Raptakis (2005), sınıflarını etkili bir şekilde yöneten öğretmenlerin, sınıf içinde çıkan sorunların kendilerini rahatsız etmesine izin vermeden çözüme kavuşturduklarını belirtmektedirler. Bu öğretmenlerin, uygunsuz davranışlar konusunda sahip oldukları politikaları öğrencilerine bildirdiklerini, uygunsuz davranışlarla karşılaştıklarında tüm sınıfı suçlamak yerine davranışı sergileyen öğrenciyi uyardıklarını vurgulamaktadır (Stronge, 2004).

Genelde sınıf yönetimi özelde ise davranışların düzenlenmesi ve yönetilmesi ile ilgili alanyazın dikkatle incelendiğinde iki temel öğretmen yaklaşımının varlığından söz edilebilir. Bu yaklaşımlardan ilki öğretmenlerin sınıfta çıkabilecek sorunları tahmin etmeleri, sorun daha öğretimin akışını bozmadan gerekli önlemleri almalarıdır. Bu yaklaşıma proaktif yaklaşım adı verilmektedir. İkinci yaklaşım ise istenmeyen davranışın ortaya çıkmasıyla

öğretmenin müdahale etmesine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma reaktif yaklaşım adı verilmektedir (Sementi, 2000).

Reaktif öğretmenler, sınıf içindeki öğrenci yaramazlıklarıyla ilgilenirken ceza ve ödül aracılığıyla başarılı müdahale stratejilerine odaklanmaktadırlar. Proaktif öğretmenler öğretime ve uygun davranışları pekiştirmeye odaklanmaktadırlar. Sınıfını proaktif bir şekilde yöneten öğretmenler genellikle daha etkili sınıf öğretmeni olarak algılanmaktadırlar (Sementi, 2000; Ashby, 2007).

Davranışların düzenlenmesinde proaktif olmak, istenmeyen davranışların sergilenmesini önleyebilir. Bir öğretmenin proaktif davranabilmesi için eğitim öğretim sürecinde kullanılacak rutinleri, prosedürleri ve beklentilerini tüm öğrencilerine ifade etmesi gerekmektedir. Ayrıca ifade ettiklerinin tüm öğrencileri tarafından anlaşıldığından da emin olmalıdır (Hindman, 2004). Etkili öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilmekte ve onların neyi bilip neyi bilmediklerini kolaylıkla tahmin edebilmektedirler. Bu öğretmenler karşılaştıkları olası zorlukları hızlı bir şekilde tanımlayarak öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenebilmeleri için ders sürecini yeniden yönlendirmektedirler (Woodward, 2004).

Önlem almaya odaklanmanın en etkili sınıf yönetim yöntemi olduğu kabul edilmektedir. Sınıflarını proaktif bir şekilde yöneten öğretmenler, kuralları ve prosedürleri dikkatli bir şekilde planlamakta, bu kuralları ve prosedürleri öğrencilerine sistematik bir şekilde öğretmekte, öğrenci çalışmalarını ve davranışlarını yakından gözlemlemekte, öğretimi öğrencilerin çalışma başında en uzun süre kalacakları şekilde düzenlemekte, talimatları ve beklentilerini açık bir şekilde dile getirmekte ve karmaşık görevleri basit aşamalara dönüştürmektedirler.

### **Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma**

Sınıf iklimi bazen atmosfer, ambiyans, çevre, ortam gibi terimlerle yorumlandığı gibi öğrenme ortamı olarak da yorumlanmaktadır. Hem sınıfın

hem de okulun iklimi, okul kültürünün etkileri yansıtmaktadır (Adelman ve Taylor, 2009). Kültür, bir örgütteki işlerin yapılma şekli olarak tanımlanabilir. Kültür, okuldaki çalışanların, öğretmenlerin ve öğrencilerin zaman içinde gelişen duyguları, inançları ve değerleriyle oluşmaktadır. “Okulda çalışan öğretmenler kendilerini yetkilendirilmiş hissediyorlar mı?”, “Öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine inanıyorlar mı?”, “Okulda çıkan sorunlar, bir uzlaşma ile, çatışma çözme yöntemi ile mi çözülüyor yoksa halının altına mı süpürülüyor?”, “Ailelere, gerekli değer gösteriliyor mu, yoksa aileler, sorunlarını dile getirmekten ya da okula gelmekten korkuyorlar mı?” gibi sorulara verilen cevaplar bir okulun kültürünü yansıtmaktadır (McEwan, 2003).

İklim ise okuldaki insanların, okulun kültürüne ilişkin hissettikleridir. “Okuldaki insanlar, birbirleri ile vakit geçirmekten hoşlanıyorlar mı?”, “Okul, yaşamak ve vakit geçirmek için hoş bir yer mi?”, “Okulun kapısından içeri girildiğinde insanlar hoş duygular hissediyorlar mı?” gibi sorulara verilen cevaplar da okulun iklimini yansıtmaktadır (McEwan, 2003). Benzer sorular sınıf bağlamında sorulduğunda ve cevaplar alındığında da sınıf ikliminden ne anlaşılması gerektiği ile ilgili bir çerçeve ortaya çıkabilir. Daha açık bir ifadeyle sınıf ikliminden anlaşılması gereken sınıfın kişiliği ve öğrencilere hissettirdiğidir.

Sosyal tutumlar, öğretmenin ve öğrencilerin morali, güç, kontrol, rehberlik, destek ve değerlendirme yapıları, eğitim programı ve öğretim uygulamaları, ifade edilen beklentiler, etkililik, bağlılık ya da uyum, rekabet, öğrenciler ve sınıf değişkenleri arasındaki uyum, sistemin devamlılığı, gelişmesi ve değişmesi, düzenlilik ve güvenlik gibi etkenler sınıf ikliminin anlaşılmasında önemli kavramlardır. Bu kavramlar; ilişkiler, kişisel gelişim, sistemin devamlılığı ya da sürdürülmesi olmak üzere üç ana boyutta incelenebilir (Adelman ve Taylor, 2009).

Sınıf ikliminin ve sınıf iklimi ile ilgili kavramların ne ya da neler olduğu ile ilgili tartışmaları genişletmek mümkündür ancak sınıf iklimi ile ilgili

üzerinde uzlaşa sağlanmış tek konu var ki o da sınıf ikliminin önemi ya da etkisidir. Sınıf iklimi, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının ve öğrenmenin temel belirleyicisi olarak görülmektedir.

Araştırmalar, sınıf iklimi ile öğrencilerin davranışları, öz yeterlikleri, başarıları, sosyal ve duygusal gelişimleri, okul müdürünün liderlik stili, öğretmenlerin mesleği bırakmaları ve okul yaşamının niteliği gibi konular arasında anlamlı ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Adelman ve Taylor, 2009). Örneğin Hindley (1996), sınıf içinde oluşturulan olumlu iklimin öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Flanders (1970), sınıf ortamındaki olumsuz duygusal iklimin öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu noktada iklimden anlaşılması gereken; öğrencilerin güvende hissettikleri, şefkat gördükleri, risk almaktan çekinmedikleri bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. İklim, fiziksel ortamla olduğu kadar öğrencilerin birbirleri ile olan sosyal etkileşimleri ve ilişkileri ile de ilgilidir (Aktaran: Corum, 2001).

Öğrencilere göre etkili öğretmenler “gerçek”tirler. Yani etkili öğretmenler, öğrencileri ile kişisel bir bağlantı kurmakta, öğrencilerine karşı samimi hisler beslemektedirler. Öğrencilere göre söz konusu bu ilişkide kabul ve güven çok önemlidir. Etkili öğretmenler, öğrencilerinin güvenilmeye değer varlıklar olduklarına inanmaktadırlar. Empatik bir anlayışa, öğrenme süreci ile ilgili olarak yüksek duyarlılığa ve farkındalığa sahiptirler. Etkili öğretmenler, öğrencilerin meraklı olabilecekleri, hata yapmaktan korkmayacakları, içinde buldukları ortamdan, öğrenci arkadaşlarından ve yaşadığı deneyimlerinden eğlenerek öğrenebilecekleri psikolojik bir iklim oluşturmayı amaçlamaktadırlar (Corum, 2001).

Etkili öğretmenler, oluşturdukları olumlu sınıf iklimi ile tanınmaktadırlar. Etkili öğretmenler; karar alma sürecine öğrencilerini de dahil ederek, öğrencilerini sürece girdiler sağlamaları konusunda cesaretlendirerek, öğrencilerinin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayarak, öğrencilerinin motivasyonlarını, yaratıcılıklarını, öğrenmeye olan isteklerini arttırarak, tüm

öğrencilerini sınıfın biricik üyesi olarak kabul ederek sınıflarında olumlu bir iklim oluşturmaktadırlar (Corum, 2001; Sanchez, 2007). Bu şekilde bir iklimin hakim olduğu sınıflardaki öğrenciler, kendilerini güvende hissetmektedirler. Bu nedenle öğretmenleri tarafından sorulan sorulara korkmadan cevap vermek için istekli davranmaktadırlar.

### **Etkili Öğretmenlerin Kişiler arası İlişkileri**

Öğretmenler günün başlangıcından sonuna dek meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve ailelerle etkileşime girmek durumundadırlar. Bu durumda öğretmenlerin güçlü bir iletişim uzmanı olmaları beklenebilir. Kendilerini çok açık bir şekilde ifade etmeleri, karşı tarafı da anlamaları gerekmektedir. Williams (1999) ve Raptakis (2005), etkili öğretmenlerin öğrencilerle, ailelerle, meslektaşlarıyla ve yöneticilerle dürüst ve doğrudan iletişim kurduklarını belirtmektedirler. Etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerde bu denli başarılı olmalarında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin payı büyüktür. Konuyla ilgili olarak Raptakis (2005), etkili öğretmenlerin, ilişkilerinde olumlu, gerçekçi, şefkatli, adil ve empatik olduklarını belirtmektedir.

Etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanındaki özellikleri öğretmenlerin; öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve ailelerle kurdukları ilişkiler çerçevesinde incelenecektir.

### **Öğrencilerle ilişkiler**

Öğretimin en önemli yönlerinden bir tanesinin öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim olduğuna ilişkin araştırmacılar arasında bir uzlaşının varlığı söz konusudur. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, söz konusu bu etkileşimin doğasının belirlenmesinde önemli bir değişken olduğu da bilinmektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretim sürecine olumlu ya da olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Söz konusu bu yansıma da öğretmenlerin davranışları ile gerçekleşmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, sınıf ortamına belirli kişisel ihtiyaçlar ve amaçlarla gelmektedirler. Tarafların davranışları, bir diğlerinin bakış açısına göre şekillenmektedir.

Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin davranışları öğrencileri etkilemekte, bu etki ile harekete geçen öğrencilerin davranışları da öğretmenleri etkilemektedir. Bu etkileşim süreci ders boyu devam etmektedir. Bu süreç içinde öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretme ve öğrenme ortamını etkilemektedir.

Pek çok öğrenci için çocukluktan çıkıp ergenliğe adım atma dönemi; değişim, uyum ve geçiş zamanıdır. Çocuklar, okulda geçen her gün, ait olma duygularını geliştirmek amacıyla kişiler arası ilişkiler oluşturmak ve var olan ilişkilerini sürdürmek amacıyla çaba gösterirler. Olumlu okul uyumuna sahip öğrenciler, genellikle en başarılı öğrencilerdir. Okul uyumu, çocukların ve ergenlerin, okul ortamına ve okulla ilgili deneyimlere nasıl uyum sağladıklarıyla ilgili bir kavramdır. Öğrencilerin, davranış ve akademik açıdan başarılı olma becerilerinin anlaşılmasında, olumlu okul uyumunun değerli olduğuna yönelik bir uzlaşma bulunmaktadır. Araştırmalar, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin çeşitli yönleri ile öğrencilerin okuldaki davranış ve akademik uyumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999). Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen ilişkinin niteliği, öğrencinin, okuldaki olumlu davranışlarının ve akademik başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Sonuç olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemli öğeleri, öğrencinin hem davranış sorunlarının hem de akademik başarısızlıklarının çözümünde işe koşulabilecek önemli müdahale araçlarıdır (Ang, 2005). Öğrenciler, günlerinin önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin okula uyum sağlamalarında ya da sağlayamamalarında önemli bir role sahiptir.

Öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen ilişkinin niteliğine katkı sağlayan pek çok faktörün bulunduğuna yönelik araştırmacılar arasında bir uzlaşma vardır. Bu ilişkilerin gelişimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin inançları, değerleri ve becerileri üzerine kurulan dinamik bir süreçtir. Öğretmenleri ile etkileşim kurmada başarılı olduklarına inanan ilköğretim okulu öğrencileri, öğretmenleri ile sıcak bir ilişkiye sahip olduklarını, duygusal ve akademik olarak ihtiyaç duydukları desteği öğretmenlerinden alabildiklerini ifade

etmektedirler. Dikkatsizlik, içe kapanıklık, agresiflik ve yaramazlık gibi sorunlu davranışlar sergileyen öğrencilerin, öğretmenleri ile olumsuz bir ilişkiye sahip olmaları söz konusu olabilir. Ayrıca okul ortamından daha büyük tatminsizlik içinde olan ya da yetişkinlerin desteğini alma konusunda gönülsüz olan öğrencilerin, öğretmenleri ile destekleyicilikten uzak bir ilişkiye sahip olmaları söz konusu olabilir (Fredriksen ve Rhodes, 2004).

Öğretmen özellikleri, öğrencilerle yakın bir bağın oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin stres ve olumsuz etki düzeyi, öğretmeni ile olumsuz ilişki sürdüren öğrenci sayısını yordamaktadır. Stres düzeyi yüksek öğretmenler, öfke ve karşıtlık gibi uygun olmayan ve olumsuz etkisi olan davranışlar sergileme eğilimindedirler. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları, sınıf içindeki etkililikleri ile ilgili inançları ve öğrencileri ile ilgili beklentileri de öğrencileri ile kurdukları ilişkiyi etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki deneyimi, sosyo ekonomik düzeyi, eğitimi ve etnik kökeni de öğrencilerle kurdukları ilişkinin niteliğini etkilemektedir (Fredriksen ve Rhodes, 2004).

Öğrenci-öğretmen ilişkilerine odaklı araştırmalar, belirli öğretmen davranışlarının tutarlı bir şekilde yüksek öğrenci başarısı ve olumlu öğrenci davranışı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. (Jones ve Jones, 2001; Corum, 2001). Etkili öğretmenlerin öğrencileri ile iyi ilişkiler kurmalarında ve bu ilişkileri başarılı bir şekilde yürütmelerinde sahip oldukları belirli özellikler vardır. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma, öğrencilere önemli ve değerli olduklarını, güvende olduklarını, sevildiklerini hissettirme, öğrencilerin dünyalarını anlama, öğrencilere saygı duyma, etkili öğretmenlerin özellikleri arasında göze çarpanlardır (Little, 2006). Bazı öğretmen davranışları ise, daha düşük öğrenci başarısı ile birlikte anılmaktadır. 17 farklı araştırmayı inceledikten sonra Rosenshine (1971), öğrencilerin öğretmenler tarafından güçlü bir şekilde eleştirilmelerinin, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmıştır (Aktaran: Corum, 2001).



Etkili öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları samimi ilişkiler öğrenciler tarafından da çok anlamlı bulunmaktadır. Nitekim Peart ve Campbell (1999) tarafından risk altındaki öğrencilerle yapılan bir araştırmada, liseyi terk etmiş ya da mezun olmuş 47 genç ergenle, öğretmenlerinin özellikleri hakkında röportaj yapılmış. Öğrenciler tarafından hayatlarında fark yaratan öğretmenler olarak tanımlananlar, sahip oldukları içerik bilgisi, öğretim yöntemleri ya da kullandıkları materyaller açısından övgü almamışlardır. Bu öğretmenlerin şefkatli, anlayışlı, saygılı, samimi ve adil davranışları takdir toplamıştır.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimler, etkili öğretmenlerin, öğrencilerine şefkatli ve samimi davranmalarının, öğrencileri için kaygılanmaların (Stronge, 2004), öğrencileri ile sıcak ve kişisel bir düzeyde ilişki kurmalarının (Thomas ve Montgomery, 1998) doğal bir sonucudur. Etkili öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları bu ilişkiler, öğrencilerin kendilerini onaylanmış hissetmelerini sağlamakta ve böylece başarıyı yakalamalarına yardımcı olmaktadır.

### **Ailelerle İlişkiler**

Öğrencilerin eğitim öğretim yaşamlarında başarılı olabilmeleri pek çok etkene bağlıdır. Öğrencinin okulu, öğretmeni, sınıf arkadaşları bu etkenler arasında sayılabilir. Okul kaynaklı etkenlerin yanı sıra anneler ve babalar, diğer bir ifadeyle aileler de öğrencilerin başarılarında olumlu ya da olumsuz etkiye sahiptir.

Okulun önceden belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için, öğrencinin ailesinin de eğitim öğretim süreçlerine katılması ve okulun çalışmalarına destek vermesi gerekmektedir. Ailelerin okul etkinliklerine katılmalarını konu edinen araştırmalar, okul-aile işbirliğinin bütün tür ve düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarısının arttırılmasında olumlu katkısının olduğunu göstermektedir. Okul-aile işbirliği; öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların değişmesini

sağlamaktadır. Ayrıca çocukların okula ve öğretmenlerine ilişkin tutumların olumlu bir hale gelmesinde de aile katılımının katkısı önemlidir (Aydın, 2004).

Ailenin, çocuklarının eğitim öğretim faaliyetlerine katılım göstermesinin önemine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ailesi eğitim öğretim süreçlerine katılan çocukların, ailesi katılmayan çocuklara oranla akademik olarak daha başarılı oldukları, okula karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve ödevlerini düzenli yapma alışkanlığına sahip oldukları bilinmektedir (Garcia, 2004; Baum ve Schwarz, 2004). Bunlara ek olarak Garcia (2004), eğitim sürecine etkin katılan ailelerin çocuklarının, okul içinde daha olumlu davrandıklarını ve mezun olma oranlarının yüksek olmasına da dikkat çekmektedir.

Aile katılımının yararları sadece çocuklarla sınırlı değildir. Araştırmalar, artan aile katılımından ailelerin, öğretmenlerin ve okulların da fayda sağladığını göstermektedir. Örneğin, çocuklarının eğitimlerine katılım gösteren aileler, annelik ve babalık görevlerini daha bir güvenle yerine getirmekte, çocuklarının psiko sosyal gelişimlerine ilişkin detaylı bilgi sahibi olmaktadır. Öğretmenler ise, öğrencilerinin aile yaşamları hakkında bilgi sahibi olarak öğrencilerinin yaşamlarını daha kolay anlayabilmektedirler. Okullar ise artan toplum desteğinden yarar sağlamaktadır (Baum ve Schwarz, 2004).

Celep (2008), çocuklarının başarı durumları konusunda öğretmenlerle hiç iletişim kurmayan ailelerin çocuklarının okulda başarısız olduklarını belirtmektedir. Annesinin ve babasının öğretmeni ile yakın ilişki içinde olduğunu gören öğrenciler daha yapıcı davranmaya eğilim göstermektedirler.

Ev ve okul arasındaki ilişkilerin başarılı olabilmesi, okuldaki çeşitli pozisyonlarda bulunan görevlilerin sürece aktif katılımını gerektirmektedir. İlişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi yalnızca seçilen çalışanların sorumluluğunda olmamalıdır. Ev ve okul arasındaki etkileşim süreci, işbirlikçi bir şekilde paylaşılmış olmalıdır. Aileleri, çocuklarının eğitim öğretim

süreçlerine dahil etmenin çeşitli yolları vardır. Bu yolları Epstein (2001), geliştirdiği bir modelle şu şekilde açıklamaktadır (Aktaran: Garcia, 2004):

**Tip 1-Anne ve Baba Olmayı Öğretmek:** Başarılı anne ve baba olma, çocuklarına destek olma, çocuk ve ergen gelişimi ve etkili öğrenme için uygun ev koşulları konularında aileye yardımcı olmak.

**Tip 2-İletişim:** Okul programlarına, öğrencilerin akademik ilerlemesine ve psiko sosyal gelişimlerine ilişkin okul-ev ve ev-okul iletişimini güçlendirmek.

**Tip 3-Gönüllülük:** Okul içinde ya da dışında düzenlenen öğrenci etkinliklerinde, öğrencilerin ve okul programlarının desteklenmeleri için aileyi, seyirci ya da bir çalışan olarak görevlendirmek.

**Tip 4-Evde Öğrenme:** Ödev yapma, hedef belirleme, okul programlarıyla ilgili etkinlik yapma ya da karar alma gibi akademik öğrenme etkinliklerinde çocuklarına yardımcı olmaları konusunda aileyi cesaretlendirmek.

**Tip 5-Karar Alma:** Okulda yapılacak çeşitli etkinlikler, programlar ya da değişimler için alınacak kararlarda aileyi, Okul Aile Birliği aracılığıyla karar alma sürecine dahil etmek.

**Tip 6-Toplumla İşbirliği:** Okul programlarını, okulun aileye ilişkin uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla sivil toplum örgütlerini, üniversiteleri, iş çevrelerini harekete geçirmek, bu kuruluşların çalışmalarını ve kaynaklarını koordine etmek.

Etkili öğretmenlerin ailelerle olan ilişkilerini çeşitli açılardan ele almak mümkündür. Ailelerle sağlıklı bir ilişki kurabilmek için etkili öğretmenler, öncelikle anne ve babanın beklentilerini öğrenmektedirler. Bacanlı'ya göre (2002) annelerin ve babaların etkili bir öğretmenden beklentileri şunlardır:

1. Çocuklarına yeterli özen ve dikkatin gösterilmesi.
2. Çocukların öğrenme konusunda ve eğitime yönelik olarak heyecan duymaları.
3. Çocuklarına gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesi.

4. Çocukların girişimleri için cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi.
5. Çocuklarının iş ve davranışlarının denetlenmesi.
6. Çocukları konusunda ailelerin zaman zaman bilgilendirilmeleri.
7. Öğretmenin kendini ve zamanını çocuklara adanması.

Bu beklentilerin bir uzantısı olarak aileler, çocukların okul yaşantıları hakkında sistematik olarak bilgilendirilmek isterler. Ailelerin bu arzusuna ilişkin farkındalık seviyesi yüksek olan etkili öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıfta sergiledikleri olumlu ve olumsuz davranışları, birbirleri ile olan ilişkileri hakkında aileleri bilgilendirmektedirler.

Etkili öğretmenler, öğrencilerinin akademik gelişmelerini dikkatle gözlemlenmeleri ve gelişmeleri ailelerle sistematik bir şekilde paylaşmaları ile tanınmaktadır. Bu durumda etkili öğretmenlerin ailelerle olan ilişkiler alanındaki özelliklerini öğretmen – anne ve baba görüşmeleri çerçevesinde incelemek daha doğru bir yaklaşım olabilir.

### **Aileyle Yapılan Görüşmeler**

Anne ve babaların çocuklarının eğitim öğretim süreçlerine “yeterince” katılımlarını sağlamak öğrenci başarısının anahtar kavramlarından biridir. Ancak gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin konuya ilişkin becerileri yeterince güçlü olmazsa aile-öğretmen görüşmeleri her iki taraf için de oldukça stresli geçen bir sürece dönüşebilir. Üretken ve başarılı görüşmeler dikkatli bir planlamayı gerektirir. Etkili öğretmenler, aile ile görüşmeden önce görüşme için bir takım hazırlıklar yapmaktadırlar. Görüşme öncesinde hakkında konuşacağı öğrenciye ilişkin her türlü veriyi toplamaktadırlar. Görüşmede kullanmak üzere öğrenci çalışmalarından örnekleri hazırlamaktadırlar (Bacanlı, 2002).

Etkili öğretmenlerin görüşme sırasında izledikleri yöntem ya da sergiledikleri davranışları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Konuşmaya ilk olarak ailenin başlamasına özen gösterirler. Ailenin sözünü kesmeden dinlerler.

- Görüşmenin, tarafların konuşma süresi açısından dengede geçmesini sağlarlar.
- Öğrenciye ilişkin açıklama yaparlarken öğrenci çalışmalarından somut örnekler sunarlar.
- Uzmanı olmadıkları bir konuya ilişkin görüşlerini belirtmekten mutlaka kaçınırlar.
- Öğrenciyle ilgili olumsuz bir bilgi paylaşırken sandviç yöntemini kullanırlar. Daha açık bir ifadeyle söze öğrencinin somut bazı olumlu özellikleri ile başlarlar, öğrenciye ilişkin olumsuz özelliği ya da bilgiyi sunarlar, bir başka olumlu özellik ya da bilgiyi sunarak paylaşımı tamamlarlar.
- Öğrencinin sorunları ile ilgili olarak aileyle ortak çözümler üretmeye çalışırlar.
- Görüşme sürecinde etkin dinleme becerileri sergilerler.
- Kendilerine ait bir görev hususunda anne ve babaya sorumluluk yüklemeler. Bu şekilde davrandıklarında aileye, kendi işlerine karışma izni vermiş olacaklarını çok iyi bilirler.
- Görüşme sırasında aile ile etkileşimlerini koparacak kadar uzun notlar almazlar.
- Görüşme sonucunda aileyle birlikte bir eylem planı hazırlamayı standart bir işlem olarak yaparlar.

Etkili öğretmenler, görüşme için gelen anne ve babaya görüşmeye geldikleri için içtenlikle teşekkür edip onları uğurladıktan sonra görüşme sırasında aldıkları notları birleştirirler, daha anlaşılır olması için notlar üzerinde çalışırlar. Bir sonraki görüşme için kaynaklık etmesi için notları saklarlar. Etkili öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili ailelerle bu şekilde gerçekleştirdikleri görüşmeler, aileler açısından çok anlamlıdır. Görüşme sonucunda öğretmen, ailenin saygısını ve güvenini kazanmaktadır.

## **Meslektaşlarla İlişkiler**

Öğretmenin meslektaşları, mesleği etkileyen faktörler arasında önemli bir paya sahiptir. Öğretmenler arasında paylaşılan fikirler, amaçlar ve uygulamalar, öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve bilgilerinin gelişmesine ve bu becerilerin daha etkili kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Meslektaş ilişkileri, öğretime ilişkin eleştirel düşüncenin gelişmesine, fikirlerin paylaşılmasının cesaretlendirilmesine ve farklı fikirlere saygı duyulmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler arasında gerçekleşen mesleki ilişki, öğretmenlerin kariyerlerinin başında başarıya ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır. İşbirlikçi öğretmenler; öğretim ve öğrenmeye ilişkin karmaşık sorunlara etkili çözümler üretmek için uzlaşmaya ve kolektif uzmanlığa değer vermektedirler. Bu öğretmenler güçlü iletişim becerilerine sahiptirler ve kendilerini tüm öğrencilerin ulaşabileceği şekilde konumlandırmaktadırlar. Meslektaşları ile başarılı ilişki içinde olan göreve yeni başlayan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerden aldıkları geri bildirimlerle okula ve öğretmenliğe olan bağlılıkları artmaktadır (Krishnaveni ve Anitha, 2007).

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmaya katılanların ya da kişilerin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmenlerin özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin belirlendiği ve kaynak kişilerin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmenlerin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında bir farklılığın olup olmadığının saptandığı bu araştırma, tarama türü bir araştırmadır. Karasar'a (1999) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görevli olan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ve etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri, araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılan cinsiyet, branş, kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri ise araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerdir.

Araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarından yararlanılarak, etkili öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin önem sırası belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinde bir farklılığa neden olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak, araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, etkili bir öğretilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin yapmış oldukları açıklamalar da içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, tabakalı örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Baykul'a (1999) göre, tabakalı örneklem alma yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve özellikle homojen olmayan evrenlerde uygundur. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranları hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir. Ayrıca, Balcı (2004), tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti edilebildiğini belirtmektedir.

Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde  $\pm$  %5 duyarlılık için,  $z=2$  güven düzeyinde,  $p=0.5$  ve  $q=0.5$  olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2004):

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Formülde geçen simgelerin anlamları şöyledir:

N: evren büyüklüğü,

n: örneklem büyüklüğü,

z: güvenirlilik düzeyi,

d: duyarlılık (örnekleme hatası),

p ve q: gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılığı.

Buna göre, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla, eldeki veriler formülde yerlerine yazılarak hesaplama yapılmıştır. Aşağıda görüldüğü üzere, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün 392 kişi olarak kabul edilmesi uygundur. Ancak, gerek uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az etkilenmek ve gerekse örnekleme geçerliğini artırmak amacıyla, 700 kişilik bir örneklemin uygun olabileceği



düşünülmüş ve bu örneklemin, 40 ilköğretim okulundan seçilmesine karar verilmiştir.

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q} = \frac{20666 \times 2^2 \times 0.5 \times 0.5}{20666 \times 0.05^2 + 2^2 \times 0.5 \times 0.5} \cong 392$$

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evren büyüklüğüne bağlı olarak seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Örneğin; çok büyük evrenler için % 95 güven düzeyinde 384 kişinin de evreni temsil edebileceği görülmektedir (Balcı, 2004). Bu veriler doğrultusunda araştırma için 700 kişilik örneklemin seçiminde, öncelikle MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'daki kamu ilköğretim okullarının öğretmen sayılarını gösteren "2006-2007 Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulu İstatistik Bilgileri" alınmıştır. İlgili istatistik bilgilerine göre, 2006-2007 öğretim yılında, Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının sayısı 561, bu okullarda görevli öğretmen sayısı ise 20666 olarak belirlenmiştir (6416 erkek, 14250 kadın).

Araştırmada, Ankara'ya bağlı sekiz merkez ilçenin (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, her ilçedeki öğretmenlerin cinsiyeti ve branşı da (sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olma durumu) dikkate alınarak alt tabakalar oluşturulmuştur. Örneğin; araştırma evreni dâhilinde Ankara'nın Altındağ ilçesinde, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayısı 2326'dır (Erkek: 780; Kadın: 1546). Altındağ ilçesinde görevli öğretmenlerin toplam içindeki oranı, yaklaşık %12 olarak hesaplanmıştır ( $2326 \div 20666 \cong 0.12$ ). Buna göre araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğretmenlerin %12'sinin, Altındağ'dan alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu hesaplama yapıldığında, araştırma örneklemine alınan öğretmenlerin 84'ü Altındağ'dan seçilmiştir ( $700 \times 0.12 =$

84). Bununla birlikte, bu ilçeden seçilen öğretmenlerin evrene uygun şekilde temsil edilmeleri için, cinsiyet ve branş değişkenleri de dikkate alınmıştır.

Araştırmada, uygun örneklemin belirlenmesinde, öğretmen sayılarına benzer bir şekilde, uygulama yapılan okulların seçilmesinde de tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, her bir merkez ilçede yer alan ilköğretim okulu sayısının toplam okul sayısı içindeki oranı bulunmuş ve bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılan okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Örneğin; 2006-2007 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın merkez ilçelerinde 561 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu dönemde Altındağ İlçesi'ndeki okul sayısının 73 olduğu dikkate alındığında, bu ilçedeki okul sayısının toplam içindeki oranı yaklaşık %13 olmuştur ( $73 \div 561 \cong 0.13$ ). Buna göre araştırma kapsamında uygulama yapılan 40 okulun %13'ü ( $40 \times 0.13 \cong 5$ ) Altındağ'daki okullar arasından yansız (random) olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamalara göre, Ankara'nın Altındağ ilçesinden 5 ilköğretim okulu ve 84 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Bu hesaplamalar, diğer merkez ilçeler için de yapılmıştır. İlgili ilçelerden seçilen okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise yansız seçme yoluna gidilmiştir. Araştırma kapsamında örneklem seçilen merkez ilçelerin okul ve öğretmen sayıları ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları Tablo-5'te verilmiştir.

**Tablo – 5. Araştırma Örneklemi**

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Okul (%)	Okul (n=40)	Öğretmen (%)	Öğretmen (n=700)
		Erkek	Kadın	Toplam				
<b>Altındağ</b>	73	780	1546	2326	13	5	12	84
<b>Çankaya</b>	108	974	3200	4174	19	8	20	140
<b>Etimesgut</b>	37	442	1182	1624	7	3	8	56
<b>Gölbaşı</b>	34	144	333	477	6	2	2	14
<b>Keçiören</b>	86	1414	2726	4140	15	6	20	140
<b>Mamak</b>	93	869	1606	2475	17	7	12	84
<b>Sincan</b>	44	737	1343	2080	8	3	10	70
<b>Yenimahalle</b>	86	1056	2314	3370	15	6	16	112
<b>Toplam</b>	561	6416	14250	20666	100	40	100	700

Araştırmanın örnekleme ilişkin yukarıda verilen tabloya göre 40 ilköğretim okulunda uygulama gerçekleştirilmiştir. Buna göre uygun okul örnekleme olarak Altındağ'dan 5, Çankaya'dan 8, Etimesgut'tan 3, Gölbaşı'ndan 2, Keçiören'den 6, Mamak'tan 7, Sincan'dan 3 ve Yenimahalle'den 6 olmak üzere toplam 40 ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınarak uygulama yapılmıştır. Benzer şekilde araştırma kapsamına alınan öğretmen sayısı da ilçeler bazında farklılık göstermektedir. Altındağ'dan 84, Çankaya'dan 140, Etimesgut'tan 56, Gölbaşı'ndan 14, Keçiören'den 140, Mamak'tan 84, Sincan'dan 70 ve Yenimahalle'den 112 olmak üzere toplam 700 öğretmen araştırmanın örnekleminde yer almıştır. Ancak uygulama sırasında karşılaşılan bir takım zorluklar nedeniyle örneklem kapsamındaki kişilerin tamamına ulaşılamamış ve 540 anketten geçerli veriler elde edilmiştir. Araştırmada ilçe bazında uygulanan anketlerin geri dönüş oranları Tablo-6'da verilmiştir.

**Tablo – 6. Anketlerin Geri Dönüş Oranı**

İlçe	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)
Altındağ	84	73	86.9
Çankaya	140	89	63.5
Etimesgut	56	56	100
Gölbaşı	14	14	100
Keçiören	140	102	72.8
Mamak	84	71	84.5
Sincan	70	50	71.4
Yenimahalle	112	85	75.8
<b>Toplam</b>	<b>700</b>	<b>540</b>	<b>77.14</b>

Anketlerin geri dönüş oranları ile ilgili yukarıda verilen tablo incelendiğinde, araştırmada uygulanan 700 anketten 540'ının geri döndüğü ve tüm anketlerde geri dönüş oranının % 77.14 olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarıyla ilgili bir yargıya varabilmek için anketlerin geri dönüş oranı ile ilgili alanyazında çeşitli bilgilere rastlamak mümkündür. Örneğin Balcı (2004), anketlerin % 80 oranında geri dönmesi gerektiğini belirtirken söz konusu bu oran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel

(2008) tarafından yapılan bir çalışmada % 70-80 olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan anketlerin geri dönüş oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Anketlerin geri dönüş oranları ile ilgili tablo dikkatle incelendiğinde en yüksek geri dönüş oranının % 100 ile Etimesgut ve Gölbaşı'nda, en düşük oranın ise % 63.5 ile Çankaya'da gerçekleştiği görülmektedir. Anketlerin geri dönüşünde yüksek bir oranın sağlanabilmesi için uygulama yapılan okullara tekrar tekrar gidilmiş ve süreç yakından izlenmiştir. Ancak Çankaya ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin konuya ilişkin işbirliğine yanaşmamaları nedeniyle yeterli geri dönüş oranı bu ilçeden elde edilememiştir. Çankaya ilçesinden elde edilen düşük geri dönüş oranına rağmen anketlerin geri dönüş oranının toplamda yeterli olduğu kabul edilerek gerekli veriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından dağılımı Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-7'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin kadın olduğu (% 65.9) görülmektedir. Bu öğretmenlerin yarıdan fazlası branş öğretmenliği (% 52) yaparken kalan kısmı ise sınıf öğretmenlerinden (% 48) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları dikkate alındığında iki-üç yıllık önlisans % 18.9, fen-edebiyat fakültesi %10.6, eğitim fakültesi % 53.3, son olarak diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin oranının ise % 14.3 olduğu görülmektedir. Mezun olunan eğitim kurumu bağlamında örneklemin içinde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin oranının diğer fakültelerden ya da eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere oranla daha fazla olması dikkat çekicidir. Ayrıca bir eğitim fakültesinden, fen edebiyat fakültesinden, iki-üç yıllık ön lisans programlarından değil de iktisadi ve idari bilimler fakültesi, ziraat fakültesi gibi misyonu öğretmen yetiştirmek olmayan fakültelerden mezun olarak öğretmenlik yapan grubun oran açısından yaklaşık % 18'lik bir paya sahip olması da küçümsenmemelidir.

**Tablo – 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	n	%
1. Cinsiyet	1. Kadın	356	65.9
	2. Erkek	184	34.1
2. Branş	1. Sınıf Öğretmeni	259	48
	2. Branş Öğretmeni	281	52
3. Mezun Olunan Kurum	1. İki – Üç Yıllık Ön lisans	102	18.9
	2. Fen – Edebiyat Fakültesi	57	10.6
	3. Eğitim Fakültesi	288	53.3
	4. Diğer	93	17.2
4. Mesleki Kıdem	1. 1- 5 yıl	77	14.3
	2. 6 – 10 yıl	93	17.3
	3. 11 – 15 yıl	129	23.9
	4. 16 – 20 yıl	96	17.8
	5. 21 – 25 yıl	59	10.9
	6. 26 yıl ve üzeri	85	15.8
5. Bulunulan Okuldaki Hizmet Süresi	1. 1 – 2 yıl	182	33.7
	2. 3 – 4 yıl	113	20.9
	3. 5 – 6 yıl	58	10.7
	4. 7 – 8 yıl	31	5.7
	5. 9 – 10 yıl	42	7.8
	6. 11 yıl ve üzeri	114	21.1
6. Öğretmen İnançları	1. Aktarmacı	128	23.7
	2. Eklektik	270	50
	3. İlerlemeci	142	26.3
<b>Toplam</b>		<b>540</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları incelendiğinde 1-5 yıllık öğretmenlerin % 14.3, 6-10 yıllık öğretmenlerin % 17.3, 11-15 yıllık öğretmenlerin % 23.9, 16-20 yıllık öğretmenlerin % 17.8, 21-25 yıllık öğretmenlerin % 10.9 orana sahip olduğu görülmektedir. Meslekte 26 yılını bitirmiş ve halen çalışmakta olan öğretmenlerin oranının ise % 15.8 olduğu görülmektedir. Bu durumda meslekte 11-15 yıl hizmet veren öğretmen grubunun diğer gruplara oranla daha fazla olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okullardaki hizmet süreleri dikkate alındığında, aynı okulda 1-2 yıldır çalışanların % 33.7, 3-4 yıldır çalışanların % 20.9, 5-6 yıldır çalışanların %10.7, 7-8 yıldır çalışanların

% 5.7, 9-10 yıldır çalışanların % 7.8'lik orana sahip olduğu görülmektedir. Aynı okulda 11 yıl ve daha uzun zamandan beri görev yapan öğretmenlerin oranının ise % 21.1 olduğu dikkat çekmektedir. Aynı okulda 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerin oranı (% 33.7) diğer grupların oranına göre fazla olmasına karşın aynı okulda 11 yılı aşkın bir süre çalışan öğretmenlerin oranı (% 21.1) da küçümsenecek bir oran değildir. Bu durumda aynı okulda 1-2 yıldır çalışan öğretmen grubu ve 11 yıldan daha uzun bir zamandır çalışan öğretmen grubu dışında kategoriler arasındaki dağılımın benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, sahip oldukları eğitime ilişkin inanç değişkenine göre incelendiklerinde ise aktarmacı inanca sahip öğretmenlerin oranının % 23.7, eklektik bir inanca sahip öğretmenlerin oranının % 50, ilerlemeci inanca sahip öğretmenlerin oranının % 26.3 olduğu görülmektedir. Oran açısından yorumlandığında öğretmenlerin yarısının eklektik bir inanca sahip oldukları bir diğer ifadeyle ne tamamen aktarmacılığı benimsedikleri ne de tamamen ilerlemeciliği benimsedikleri söylenebilir. Eklektik bakış açısına sahip öğretmenlerin dışında öğretmenlerin dörtte birinin, aktarmacılığın uygulamalarını benimsediği, dörtte birinin de ilerlemeciliğin uygulamalarını benimsediği söylenebilir.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket genel olarak beş bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri; ikinci bölümde, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemek üzere kullanılan "Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği", bulunmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerini belirleyen "Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği" bulunmaktadır. Dördüncü bölümde, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeğinde yer alan özellikler ve davranışlar arasından öğretmenler açısından görece önem sırasını belirleyen "Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışları Sıralama Ölçeği" bulunmaktadır. Son bölümde ise

etkili bir öğretmenin özelliklerini ve davranışlarını belirlemeye yönelik öğretmenlerin kişisel görüşlerine yer verilen açık uçlu bir soru yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan “Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği”nin geliştirilmesi için alanyazın taranmış ve yaklaşık 60 maddelik geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonra, bir grup öğretmenden gerekli görüşme izinleri alındıktan sonra ölçekte yer alan aktarmacılığa ve ilerlemeciliğe ilişkin ifadelerin anlamlılığı üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere dayalı olarak alanyazından oluşturulan madde havuzu zenginleştirilmiş ve düzenlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve alanyazın taramasının ardından, alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak bu maddelerden bir kısmı elenmiş, bazılarında ise ifade ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltme ve değişikliklerden sonra, madde havuzundaki madde sayısı 38’e indirilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda yapılan gerekli işlemlerin ardından 24 maddelik bir “Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği” hazırlanmıştır.

Eğitime İlişkin İnanç Ölçeğinde aktarmacılığı ve ilerlemeciliği yansıtan ifadeler likert tipi bir dereceleme ile cevaplandırılmıştır. Beşli derecelemenin kullanıldığı ölçekte, araştırmaya katılan öğretmenlerin, verilen ifadelerde kendileri için uygun gelen seçeneği belirtmeleri sağlanmıştır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri, 1) Hiç Katılmıyorum, 2) Çok Az Katılıyorum, 3) Biraz Katılıyorum, 4) Büyük Ölçüde Katılıyorum ve 5) Tamamen Katılıyorum biçiminde belirlenmiştir.

Eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan 24 maddeden 12’si ilerlemeci bakış açısını yansıtırken 12’si ise aktarmacı bakış açısını yansıtmaktadır. İlerlemeci bakış açısını 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 21 numaralı maddeler yansıtırken 3, 4, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 23, 24 numaralı maddeler aktarmacı bakış açısını yansıtmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, ölçekte yer alan ifadelerde, kendileri için uygun gelen seçeneği (1- Hiç Katılmıyorum, 2- Çok Az Katılıyorum, 3- Biraz Katılıyorum, 4- Büyük Ölçüde Katılıyorum ve 5- Tamamen Katılıyorum) işaretlemeleri

istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine verdikleri cevaplar sayılmış ve her bir katılımcı öğretmen için toplamda bir puan elde edilmiştir. Elde edilebilecek toplam puan 0 ile 24 arasında değişebilmektedir. Toplam puanın yüksek olması ilerlemeciliğe olan yüksek ilgi anlamına gelirken puanın düşük olması aktarmacılığa olan ilgiyi yansıtmaktadır. Toplam puan bağlamında ilerlemeciliğe ya da aktarmacılığa olan ilgi “iyi” ya da “kötü” olarak yorumlanmamalıdır.

Katılımcıların ilerlemeciliği yansıtan ifadelerine verdikleri “Tamamen Katılıyorum” ve “Büyük Ölçüde Katılıyorum” cevapları için katılımcılar 1'er puan almışlardır. Benzer şekilde aktarmacılığı yansıtan ifadelerine verdikleri “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” cevapları için de katılımcılar 1'er puan almışlardır. Böylece ifadelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda her bir katılımcı için toplamda bir puan elde edilmiştir. Ölçeğin puanlanması ve toplam puan elde edilmesi ile ilgili verilen bilgileri somut bir örnekle açıklamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Örneğin bir katılımcının eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan “Öğretmen, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir.” ifadesine “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” cevaplarından birini verdiği kabul edildiğinde, verdiği bu cevap için katılımcı, 1 puan almaktadır. Aynı katılımcı, eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan “Öğrenciler, başarılı yetişkinler olabilmeleri için olabildiğince çok akademik bilgiye sahip olmalıdır.” ifadesine “Hiç Katılmıyorum” ya da “Çok Az Katılıyorum” cevaplarından birini verirse, verdiği cevap nedeniyle 1 puan daha almaktadır. Örnekte belirtildiği üzere ölçekte yer alan tüm ifadeler için benzer bir puanlama ve her bir katılımcı için toplam bir puan elde etme yoluna gidilmiş ve katılımcılar aldıkları toplam puanlar doğrultusunda “Aktarmacı”, “Eklektik” ve “İlerlemeci” olarak kategorilere ayrılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inanç ölçeğinden aldıkları puanlar 2 ile 24 arasında değişmiş, toplam puanı 1-10 olan katılımcılar aktarmacı, toplam puanı 11-14 olan katılımcılar eklektik, toplam puanı 15-24 olan katılımcılar ise ilerlemeci olarak nitelendirilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktarmacı, eklektik ve ilerlemeci olarak



kategorilere ayrılmasında eğitime ilişkin inanç ölçeğinden aldıkları toplam puan etkili olurken puan aralıklarının belirlenmesinde Witchers ve Travers (1999) tarafından geliştirilen bir ölçekten yararlanılmıştır. Sözü edilen araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekte 40 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte ise 1-16 puan alan katılımcı aktarmacı, 17-23 puan alan katılımcı eklektik, 24-40 puan alan katılımcı ilerlemeci olarak nitelendirilmiştir. Puanlardan ve puan aralıklarından hareketle tam puanın (40) % 40'ı oranında puan alan katılımcılar aktarmacı, % 40-% 60 oranında puan alan katılımcılar eklektik ve % 60 ve üzeri oranında puan alan katılımcılar ise ilerlemeci olarak nitelendirilmiştir. Benzer oranlar bu araştırma için de kabul edilerek tam puanın (24) % 40'ı oranında puan (1-10) alan katılımcılar aktarmacı, % 40 - % 60 oranında puan (11-15) alan katılımcılar eklektik, % 60 ve üzeri oranında puan (16-24) alan katılımcılar ilerlemeci olarak nitelendirilmiştir.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde öğretmenlerden, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına ne derecede sahip olduklarını belirlemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda gerekli verileri toplamak amacıyla "Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından etkili öğretmenlerin özelliklerinin; kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler olmak üzere üç ana alanda ele alınmasına karar verilmiştir. Etkili öğretmenlerin özelliklerini yansıtan yaklaşık 150 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin madde havuzunda yer alan ifadeler, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle tartışılmış, öğretmenlerle etkili bir öğretmende bulunan temel özelliklere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere dayalı olarak alanyazından oluşturulan madde havuzu zenginleştirilmiş ve düzenlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve alanyazının taranmasının ardından alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak maddelerden bir kısmı elenmiş, bazılarında ise ifade ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapılan düzeltme ve değişikliklerin ardından madde havuzundaki madde sayısı 55'e indirilmiş ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama yapıldıktan sonra gerekli istatistiksel işlemler yapılmış ve 40 maddelik bir "Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlar Ölçeği" hazırlanmıştır.

Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışları Ölçeğinin hazırlanması sırasında belirlenen maddelerin anlam bakımından net ve ifade açısından düzgün olmasına dikkat edilmiştir. Ölçekte, etkili öğretmenlerin özellik ve davranışlarına ilişkin ifadelerin likert tipi bir dereceleme ile cevaplandırılması uygun görülmüştür. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri, 1) Hiç Uygun Değil, 2) Çok Az Uygun, 3) Biraz Uygun, 4) Büyük Ölçüde Uygun ve 5) Tamamen Uygun biçiminde belirlenmiştir.

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerden, etkili öğretmen özellik ve davranışları ölçeğinde yer alan ifadelerden en önemli beş tanesini önem sırasına göre sıraya koymaları istenmiştir. Burada kendileri için en önemli gördükleri özelliği ya da davranışı 1 numara; ikinci önemdeki özelliği ya da davranışı 2 numara; üçüncü önemdeki özelliği ya da davranışı 3 numara; dördüncü önemde özelliği ya da davranışı 4 numara; beşinci önemdeki özelliği ya da davranışı 5 numara ile belirtilen boşluğa yazmaları yeterli görülmüştür.

Veri toplama aracının son bölümünde ise araştırmaya katılan öğretmenlerden; etkili öğretmenlerin özelliklerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak amacıyla açık uçlu bir soru yer almıştır. Bu soru, "Sizce etkili öğretmenler, etkili öğretmenlerin özellikleri ya da davranışları listesinde bulunanlardan farklı ne gibi özelliklere ya da davranışlara sahipler?" şeklinde düzenlenmiştir. Sorudan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerden, etkili öğretmen özellikleri ve davranışları ölçeğinde belirtilmeyen özelliklere ya da davranışlara değinmeleri beklenmiştir. Böylece veri toplama aracının son bölümünde yer alan bu açık uçlu soruya verilen cevaplarla daha detaylı bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır.

### **Geçerlik Çalışmalarının Sürdürülmesi ve Güvenirlik Çalışmaları**

Alanyazın taraması, alan uzmanlarının görüşleri<sup>1</sup> ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurularak oluşturulan 38 maddelik “Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği”, geçerlik çalışmalarının sürdürülmesi ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla araştırma kapsamı dışında tutulan 105 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucunda elde edilen veriler, uygun istatistiksel işlemler kullanılarak, geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenirlik için ise iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizinde, bir faktörleştirme tekniği olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk’e (2002) göre, faktör analizinin amacı, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni bir araya getirerek, az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmaktır. Ayrıca Özdamar da (2002), benzer bir şekilde, faktör analizinin daha az sayıda ve anlamlı faktörler bulmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu amaçla temel bileşenler analizi, bir faktörleştirme tekniği olarak kullanılmaktadır.

Faktör analizi sonucunda 38 maddeden oluşan “Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği” nin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu süreçte bazı maddelerin faktör yük değerlerinin .30’un altında kaldığı gözlemlenmiş, bazı maddelerin de beklenmeyen faktör altında toplandığı görülmüştür. Söz konusu bu maddeler ölçekten çıkarıldığında açıklanan toplam varyans % 30 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları gibi çeşitli boyutları olan bir konu için açıklanan bu varyansın yeterli olduğu kabul edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır.

---

<sup>1</sup> Ölçme araçları için uzman görüşüne başvuru alan akademisyenler: Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnanet Aydın, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Hakan Poyraz, Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Prof. Dr. Emin Karip, Prof. Dr. Ziya Selçuk, Doç. Dr. Şener Büyüköztürk, Yard. Doç. Dr. Ayşe Canatan, Dr. Ferudun Sezgin, Dr. Hüseyin Şirin

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.71 arasında değerler almıştır. Bununla birlikte ölçek maddelerine ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise, 0.737 ile 0.765 arasında değişmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde, iç tutarlık katsayısı dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa, 0.757 olarak bulunmuştur (n=105). Ölçekte yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Tablo-8'de sunulmuştur.

**Tablo – 8. Eğitime İlişkin İnanç Ölçeğinde Yer Alan Madde İstatistikleri**

Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
				Faktör 1	Faktör 2
Müfredatın hedefi, temel becerilerin uygulamalı öğretimi olmalıdır.	0.74	.277	.457		.516
Sınavlarda; derste anlatılanlar değil, yaşamda karşılaşılanlar sorulmalıdır.	0.73	.306	.405		.550
Hayat rekabetçi olduğu için öğrenciler, başkalarıyla karşılaştırılmalarını gerektiren sınavlara girmelidir.	0.74	.152	.329	.375	
Doğru bilgiye sistematik ve düzenli ders içeriklerinin öğrenilmesiyle ulaşılabilir.	0.73	.194	.410	.413	
Öğrenciler, başarılı yetişkinler olabilmeleri için olabildiğince çok akademik bilgiye sahip olmalıdır.	0.72	.303	.507	.522	
Öğretmen, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir.	0.73	.276	.459		.514
Öğrenciler, problem çözerek, projeler geliştirerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalı.	0.74	.250	.484	.	.446
Etkili öğretmen, ders içeriğini ardışık, sistematik bir şekilde aktarmalıdır.	0.72	.335	.542	.541	
Bilgi öğrencilerin işine yarayacaksa değerlidir.	0.72	.333	.517		.534
Öğrencilerin okulda edindikleri deneyimler, okul dışındaki yaşantıları ile ilişkili olmalıdır.	0.74	.441	.615		.628
Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır.	0.73	.426	.511		.652
Eğitimin amacı, öğrencileri bilgi ile donatmaktır.	0.71	.501	.648	.675	
Öğretmen, bilginin kaynağı ve dağıtıcısıdır.	0.73	.304	.422	.551	
Derslerin içeriği, sosyal sorunlara ve öğrencilerin ilgilerine göre belirlenmelidir.	0.73	.219	.428		.424
Bilginin öğretilmesinde gösteri, ezber ve anlatım etkili yöntemlerdir.	0.73	.380	.538	.581	
Öğrenciler, akademik düzeylerine göre gruplandırılmalı.	0.72	.253	.466	.475	
Öğrencilerin, başkalarıyla karşılaştırılmaları için sınavlara girmeleri gerekmemelidir.	0.74	.152	.313		.380
Sınıf kuralları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirlenmelidir.	0.73	.322	.457		.554
Eğitimin amacı, kişiliğin bir bütün olarak gelişmesine yardımcı olmaktır.	0.73	.359	.511		.572

Tablo-8. Devam					
Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
				Faktör 1	Faktör 2
Öğrenciler, ders içeriklerini öğrenebilmek için öğretmenin dediklerini ezberlemeli, uygulamalı ve tekrarlamalıdır.	0.73	.303	.443	.537	
Sınıf geçme, akademik ilerlemenin yanı sıra sosyal olgunlukla da ilgili olmalıdır.	0.74	.208	.366		.455
Ne kadar gayret edilse de diğer dersler fen ve teknoloji, matematik kadar prestijli olamaz.	0.74	.165	.307	.402	
Öğretmen, kitapta olmayan, derste anlatmadığı bilgileri sınavlarda sormamalıdır.	0.74	.194	.339	.441	
Müfredat, bilgi ve konu temelli olmalıdır.	0.73	.563	.634	.719	
<b>Açıklanan Varyans</b> <b>Toplam: % 30.061</b> <b>Faktör-1: % 15.111</b> <b>Faktör-2: % 14.950</b>					

Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 15.111'ini, ikinci faktör ise % 14.950'sini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 30.061'dir. İki faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık % 15-56 arasında değişmektedir. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 12 maddeden (3, 4, 5, 8, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 23, 24), ikinci faktörünün de 12 maddeden (1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 21) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.375-0.719 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0.380-0.652 arasında değişmektedir. Birinci faktörde yer alan maddeler aktarmacı eğitim felsefesi ile ilgili olduğu göz önünde bulundurarak faktöre, aktarmacılık adı verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler ise ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilgili olduğu için faktöre, ilerlemecilik adı verilmiştir.

Alanyazın taraması, alan uzmanlarının görüşleri ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş olarak oluşturulan 55 maddelik "Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği", geçerlik çalışmalarının sürdürülmesi ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla araştırma kapsamı dışında tutulan 105 kişilik bir öğretmen grubuna

uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucunda elde edilen veriler, uygun istatistiksel işlemler kullanılarak, geçerlik ve güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenirlik için ise iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve ölçeğin faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizinde, bir faktörleştirme tekniği olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 55 maddeden oluşan “Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği” nin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu süreçte bazı maddelerin faktör yük değerlerinin .30’un altında kaldığı gözlemlenmiş, bazı maddelerin de beklenmeyen faktör altında toplandığı görülmüştür. Söz konusu bu maddeler ölçekten çıkarıldığında açıklanan toplam varyans % 45 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyansın yeterli olduğu kabul edilmiş, faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.33 ile 0.78 arasında değerler almıştır. Bununla birlikte ölçek maddelerine ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise, 0.921 ile 0.926 arasında değişmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde, iç tutarlık katsayısı dikkate alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa, 0.925 olarak bulunmuştur (n=105). Ölçekte yer alan maddelerin betimsel verileri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve faktör yük değerleri Tablo-9’da sunulmuştur.

**Tablo – 9. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeğinde Yer Alan Madde İstatistikleri**

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
				Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M1	.941	.507	.517	.644		
M2	.941	.344	.418	.549		
M3	.942	.215	.344	.350		
M4	.941	.402	.449	.587		
M5	.942	.151	.326	.328		
M6	.942	.268	.398	.492		
M7	.941	.499	.484	.650		

Tablo-9. Devam						
Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
				Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
M8	.940	.645	.681	.662		
M9	.940	.518	.623	.607		
M10	.941	.648	.657	.782		
M11	.942	.331	.433	.551		
M12	.941	.530	.476	.726		
M13	.940	.412	.579		.589	
M14	.940	.486	.647		.648	
M15	.941	.450	.441		.663	
M16	.942	.598	.709		.733	
M17	.941	.489	.682		.612	
M18	.942	.491	.651		.637	
M19	.941	.649	.726		.773	
M20	.941	.555	.724		.598	
M21	.941	.359	.572		.532	
M22	.941	.525	.702		.582	
M23	.940	.246	.431		.371	
M24	.940	.513	.674		.663	
M25	.942	.492	.634		.673	
M26	.942	.530	.727		.558	
M27	.941	.390	.531		.604	
M28	.940	.226	.445		.422	
M29	.941	.278	.405		.589	
M30	.940	.358	.364			.494
M31	.942	.464	.529			.588
M32	.941	.362	.465			.621
M33	.941	.479	.564			.564
M34	.941	.589	.484			.629
M35	.941	.551	.465			.755
M36	.941	.629	.585			.731
M37	.941	.453	.529			.757
M38	.941	.541	.490			.586
M39	.942	.365	.380			.603
M40	.941	.453	.483			.484
<b>Açıklanan Varyans</b>						
<b>Toplam: % 44.976</b>						
<b>Faktör-1: % 18.545</b>						
<b>Faktör-2: % 14.059</b>						
<b>Faktör-3: % 12.372</b>						

Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışları Ölçeği üç faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin varyansın % 18.545'ini, ikincisi % 14.059'unu, üçüncüsü ise % 12.372'sini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans yaklaşık % 45'tir. Üç faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık % 15-65 arasında değişmektedir. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 12 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), ikinci faktörünün 17 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29), sonuncu faktörünün ise 11

maddeden (30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.350-0.782 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.371-0.773 arasında değişmektedir. Son faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0.484-0.757 arasında değişmektedir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilk faktörde etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özellikleriyle ilgili maddeler olduğu için bu faktöre, kişisel özellikler ismi verilmiştir. İkinci faktörde, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özellikleri bulunduğu için bu faktöre, öğretmenlik uygulamaları ismi verilmiştir. Sonuncu faktörde ise etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanına ait özellikler bulunduğu için bu faktöre, kişiler arası ilişkiler ismi verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, toplanan verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri dikkate alınmış ve her alt problem için ayrı bir başlık oluşturularak, çözümlene ve yorum yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemde “İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problemin çözümlenmesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan ilerlemeci ve aktarmacı maddelere verdikleri cevapların tekrar kodlanmasıyla tüm katılımcılar için toplamda bir inanç puanı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda toplam puanı 1-10 olan katılımcılar aktarmacı, toplam puanı 11-14 olan katılımcılar eklektik, toplam puanı 15-24 olan katılımcılar ilerlemeci olarak kabul edilmiştir. Bir diğer ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenler, eğitime ilişkin inanç ölçeğinden aldıkları toplam puan aracılığıyla kategorilere ayrılmışlardır. Kategorilerin ayrıştırılmasından sonra öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemek için frekans ve yüzde alma yoluna gidilmiştir. Ayrıca bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilerlemeciliği ve aktarmacılığı



doğrudan yansıtan bazı ifadelerle verdikleri cevaplar da anlatımda kolaylık sağlamak amacıyla yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan eğitim kurumu ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu alt problem çözümlenirken İki Değişken için Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre bu teknik, iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmektedir. Daha açık bir anlatımla, çeşitli sorulara verilen cevaplar arasında ya da herhangi bir soruya ait cevaplarla (davranış, görüş vb.) soruyu cevaplayanların kişisel özellikleri (demografik özellikleri) arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için kay-kare testi kullanılabilir. Araştırmada kullanılan demografik değişkenler (cinsiyet, branş, kıdem, mezun oluna eğitim kurumu ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi) ve eğitime ilişkin inanç tipleri (aktarmacı, eklektik, ilerlemeci) kategorik olduğundan dolayı kay-karenin, ikinci alt problemin çözümlenmesinde kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili bir öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri nedir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmen özellik ve davranışları ölçeğinde yer alan ifadelerle verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Araştırmada etkili öğretmenlerin özellikleri; kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler bağlamında ele alındığı için araştırmaya katılan öğretmenlerin söz konusu alanlardaki özelliklere sahip olma dereceleri ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "İlköğretim okulu öğretmenlerinin, etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin algıları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerden veri elde edebilmek için öğretmenlere "Sizce etkili

öğretmenler, etkili öğretmenlerin özellikleri ya da davranışları listesinde bulunanlardan farklı ne gibi özelliklere sahiptirler?” açık uçlu sorusu yöneltilmiştir. Böylece etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin alanyazın öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda da geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu alt problemin çözümlenmesinde, nitel bir veri analizi yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Böylece toplanan nitel veriler sayesinde araştırmancının özellikle etkili öğretmenlerin özellikleriyle ilgili bölümüne farklı bir anlam yüklemeye çalışılmıştır.

Araştırmancının beşinci alt problemi; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, etkili bir öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin öğretmenlerin cinsiyet, branş, mezun olunan eğitim kurumu, kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere oluşturulmuştur. Bu alt problem çözümlenirken, cinsiyet ve branş gibi iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bulunulan okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri üç ya da daha fazla alt kategoriden oluştuğu için, bunlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey – HSD Çoklu Karşılaştırma Testi’nden yararlanılmıştır. Anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırmancının altıncı alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri, alanyazında belirtilen etkili öğretmen özellik ve davranışlarını önceliklerine göre nasıl sıralamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin, araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinden veri elde edebilmek

için öğretmenlere “Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği’nde yer alan özellik ya da davranışlarından sizce en önemli beş tanesi hangileridir?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerden söz konusu bu özellikleri ya da davranışları öncelik sırasına göre yazmaları istenmiştir. Bu alt problem çözümlenirken önem açısından en çok frekans alan özelliklerin sıralaması yapılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi, “İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problem çözümlenirken, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları üç alt kategorili bir değişken olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey – HSD Çoklu Karşılaştırma Testi’nden yararlanılmıştır. Anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenerek elde edilen bilgiler yorumlanmıştır. Çözümlemede, her bir alt problem, bir başlık şeklinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yerli ve yabancı alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

#### **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları**

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problem çözümlenirken araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan aktarmacı ve ilerlemeci ifadelere verdikleri yanıtlardan yola çıkılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilerlemeciliği yansıtan her bir ifadeye büyük ölçüde ve tamamen katıldıklarında her bir ifade için bir puan almışlardır. Benzer şekilde aktarmacılığı yansıtan ifadeler katılmadıklarında ve biraz katıldıklarında her bir ifade için de bir puan almışlardır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin aktarmacılığı ve ilerlemeciliği yansıtan ifadeler verdikleri yanıtlar tekrar kodlanmış ve her bir öğretmen için toplamda bir inanç puanı elde edilmiştir.

Eğitime ilişkin toplam inanç puanı 1-10 olan öğretmenler aktarmacı, 11-14 olan öğretmenler eklektik, 15-24 olan ilerlemeci kabul edilmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarına göre dağılımları Tablo-10’da gösterilmiştir.

**Tablo – 10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Betimsel Verileri**

Eğitime İlişkin İnançlar	n	%
<b>Aktarmacı</b>	128	23.7
<b>Eklektik</b>	270	50.0
<b>İlerlemeci</b>	142	26.3
Toplam	540	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 128'inin (% 23.7) eğitime ilişkin aktarmacı görüşü benimsediği, 142'sinin (% 26.3) ise eğitime ilişkin ilerlemeci görüşü benimsediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 270'inin (% 50), bir diğer ifadeyle yarısının eğitime ilişkin eklektik bir bakış açısına sahip oldukları tablodaki verilerden anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile ilgili alanyazında yapılan bazı araştırma sonuçları ile uyumlu görünmektedir. Örneğin Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002), 134 ilköğretim okulu öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu bu çalışmada, katılımcıların, etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algıları ile bu algıların, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28.4'ünün eğitime ilişkin aktarmacı bakış açısına, % 12.7'sinin ilerlemeci bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin % 58.9'unun ise eğitime ilişkin eklektik bir inanca sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile disiplin yönelimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırıldığı farklı bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Minor ve James (2002) tarafından yapılan araştırmaya 140 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları; aktarmacılık ve ilerlemecilik bağlamında ele alınırken öğretmenlerin disiplin yönelimleri müdahalecilik, müdahaleci olmayan ve etkileşimcilik bağlamında ele alınmıştır. Söz konusu

araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30.8'inin aktarmacılığı benimsediği, % 15.4'ünün ilerlemeciliği benimsediği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre eklektik inanca sahip öğretmenlerin oranı ise % 53.8 olarak bulunmuştur.

Her iki araştırmanın bulgularına göre, eklektik inanca sahip öğretmenlerin oranının aktarmacılığı ve ilerlemeciliği benimseyen öğretmenlerin oranlarından fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da eklektik inanca sahip öğretmenlerin oranı, aktarmacı ve ilerlemeci inanca sahip öğretmenlerin oranlarından fazladır. Ancak bu araştırmada, diğer araştırmalarla uyumsuz olmakla birlikte, ilerlemeci inanca sahip öğretmenlerin oranı (% 26.3) aktarmacı inanca sahip öğretmenlerin oranından (% 23.7) fazladır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile ilgili bulgulardan 128 öğretmenin aktarmacılığı benimsediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları inançları eğitim öğretim uygulamalarına yansıttıkları bilinmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin kendilerini, sınıf içindeki tüm faaliyetleri belirleyen ve değerlendiren kişi olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Benzer şekilde bu öğretmenlerin kendilerini, bilginin kaynağı ve dağıtıcısı olarak gördüklerini söylemek de mümkündür. Kendilerini sınıf içinde bu şekilde konumlandıran öğretmenler, bilginin öğretilmesinde ezber ve anlatımın en etkili yöntemler olduğuna inanmaktadırlar. Bu inançları doğrultusunda davranan öğretmenler, eğitim programları içeriklerini eksiksiz bir şekilde öğrenerek başarılı olmak isteyen öğrencilerin, öğretmenlerinin dediklerini ezberlemeleri, uygulamaları ve tekrarlamaları gerektiğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile ilgili bulgulardan 142 öğretmenin ilerlemeciliği benimsediği anlaşılmaktadır. İlerlemeci öğretmenler ise kendilerini, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerine rehberlik hizmeti veren bir kolaylaştırıcı gibi algılamaktadırlar. Bu öğretmenler, öğrencilerin birbirlerinden de bazı eğitim programları içeriklerini öğrenebileceklerine inanmaktadırlar. İlerlemeci öğretmenlerin

sınıflarındaki öğrenciler, problem çözerek, projeler geliştirerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50'sinin eğitime ilişkin eklektik inanca sahip oldukları görülmektedir. Eklektik inanç sistemi, çeşitli felsefi sistemlerden fikirler ve kavramlar seçme ya da alma süreci sonucunda oluşmaktadır. Eklektik inanca sahip bireyler, çeşitli felsefi sistemlerden aldıkları fikirleri ya da kavramları, birbiriyle tutarlılığına ya ilişkisine bakmaksızın bir araya getirmeye çalışmaktadırlar (Hummelke, 1981). Witches ve Travers'a (1999) göre eklektik felsefi yönelime sahip eğitimcilerin, eğitime ilişkin konularda merkezi, dengeli ya da ılımlı bir pozisyona sahip oldukları kabul edilir. Onlara göre eğitime ilişkin eklektik pozisyon, öğretmenler, eğitimin amacına ilişkin aktarmacı ve ilerlemeci bakış açılarını ciddi bir şekilde anladıklarında ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ideal programı göz önünde bulundurduklarında geçerlidir. Bir diğer ifadeyle, öğretmen eğitime ilişkin eklektik bir pozisyonu samimi bir şekilde almadan önce aktarmacılığı ve ilerlemeciliği anlamak zorundadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inanç ölçeğine verdikleri cevaplardan yola çıkarak öğretmenler, sahip oldukları inançlar açısından kategorilere ayrılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin, eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri cevapların daha dikkatli incelenmesi konuya ilişkin tartışmayı derinleştirecektir. Bu doğrultuda Tablo-11'de, eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan ifadelere verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımı yer almaktadır.

**Tablo – 11. Eğitime İlişkin İnanç Ölçeğinde Yer Alan İfadelere Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Maddeler	Hiç Katılmıyorum (1)		Çok Az Katılmıyorum (2)		Biraz Katılmıyorum (3)		B. Ölçüde Katılmıyorum (4)		Tamamen Katılmıyorum (5)		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Müfredatın hedefi, temel becerilerin uygulamalı öğretimi olmalıdır.	6	1.1	17	3.1	39	7.2	222	41.1	256	47.4	4.30	0.82
Sınavlarda; derste anlatılanlar değil, yaşamda karşılaşılanlar sorulmalıdır.	48	8.9	73	13.5	173	32	176	32.6	70	13	3.27	1.12
Hayat rekabetçi olduğu için öğrenciler, başkalarıyla karşılaştırılmalarını gerektiren sınavlara girmelidir.	111	20.6	81	15	142	26.3	134	24.8	72	13.3	2.95	1.32
Doğru bilgiye sistematik ve düzenli ders içeriklerinin öğrenilmesiyle ulaşılabilir.	13	2.4	22	4.1	86	15.9	227	42	191	35.4	4.04	0.94
Öğrenciler, başarılı yetişkinler olabilmeleri için olabildiğince çok akademik bilgiye sahip olmalıdır.	39	7.2	85	15.7	191	35.4	153	28.3	72	13.3	3.24	1.09
Öğretmen, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir.	4	0.7	12	2.2	49	9.1	177	32.8	296	54.8	4.39	0.80
Öğrenciler, problem çözerek, projeler geliştirerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalılar.	2	0.4	5	0.9	27	5	169	31.3	336	62.2	4.54	0.67
Etkili öğretmen, ders içeriğini ardışık, sistematik bir şekilde aktarmalıdır.	16	3	26	4.8	73	13.5	231	42.8	191	35.4	4.03	0.97
Bilgi öğrencilerin işine yarayacaksa değerlidir.	23	4.3	32	5.9	59	10.9	157	29.1	267	49.4	4.13	1.10
Öğrencilerin okulda edindikleri deneyimler, okul dışındaki yaşantıları ile ilişkili olmalıdır.	2	0.4	9	1.7	46	8.5	173	32.1	309	57.3	44.4	0.75
Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır.	5	0.9	15	2.8	71	13.1	235	43.5	214	39.6	4.18	0.83
Eğitimin amacı, öğrencileri bilgi ile donatmaktır.	68	12.6	115	21.3	176	32.7	126	23.4	54	10	2.96	1.16
Öğretmen, bilginin kaynağı ve dağıtıcısıdır.	39	7.2	80	14.8	174	32.3	160	29.7	86	16	3.32	1.12
Derslerin içeriği, sosyal sorunlara ve öğrencilerin ilgilerine göre belirlenmelidir.	13	2.4	32	5.9	98	18.2	236	43.9	159	29.6	3.92	0.96
Bilginin öğretilmesinde gösteri, ezber ve anlatım etkili yöntemlerdir.	79	14.7	111	20.6	179	33.3	119	22.1	50	9.3	2.90	1.17
Öğrenciler, akademik düzeylerine göre gruplandırılmalılar.	53	9.9	65	12.2	140	26.2	172	32.2	104	19.5	3.39	1.21



Tablo-11. Devam												
Maddeler	Hiç Katılmıyorum (1)		Çok Az Katılmıyorum (2)		Biraz Katılmıyorum (3)		B. Ölçüde Katılmıyorum (4)		Tamamen Katılmıyorum (5)		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrencilerin, başkalarıyla karşılaştırılmaları için sınavlara girmeleri gerekmemelidir.	72	13.4	81	15.1	133	24.8	138	25.7	112	20.9	3.25	1.31
Sınıf kuralları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirlenmelidir.	14	2.6	24	4.5	63	11.7	172	32	264	49.2	4.20	0.99
Eğitimin amacı, kişiliğin bir bütün olarak gelişmesine yardımcı olmaktır.	6	1.1	9	1.7	41	7.6	149	27.6	335	62	4.47	0.79
Öğrenciler, ders içeriklerini öğrenebilmek için öğretmenin dediklerini ezberlemeli, uygulamalı ve tekrarlamalıdır.	133	24.7	118	21.9	135	25	104	19.3	49	9.1	2.66	1.28
Sınıf geçme, akademik ilerlemenin yanı sıra sosyal olgunlukla da ilgili olmalıdır.	20	3.7	21	3.9	103	19.1	242	45	152	28.3	3.91	0.97
Ne kadar gayret edilse de diğer dersler fen ve teknoloji, matematik kadar prestijli olamaz.	233	43.1	78	14.4	93	17.2	80	14.8	56	10.4	2.34	1.41
Öğretmen, kitapta olmayan, derste anlatmadığı bilgileri sınavlarda sormamalıdır.	36	6.7	50	9.3	85	15.8	151	28	217	40.3	3.85	1.23
Müfredat, bilgi ve konu temelli olmalıdır.	56	10.4	82	15.2	137	25.4	164	30.4	100	18.6	3.31	1.23

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inanç ölçeğinde yer alan ifadelerle verdikleri cevapların frekanslarının verildiği tablo incelendiğinde, “Eğitimin amacı, öğrencileri bilgi ile donatmaktır.”, “Öğretmen, bilginin kaynağı ve dağıtıcısıdır.”, “Bilginin öğretilmesinde gösteri, ezber ve anlatım etkili yöntemlerdir.”, “Öğrenciler, ders içeriklerini öğrenebilmek için öğretmenin dediklerini ezberlemeli, uygulamalı ve tekrarlamalıdır.” ifadelerine verilen cevaplara ilişkin frekanslar dikkat çekicidir.

“Eğitimin amacı, öğrencileri bilgi ile donatmaktır.” ifadesine, öğretmenlerce verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=2.96$ ) olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12.6’sı bu ifadeye hiç katılmadığını, % 21.3’ü çok az katıldığını, % 32.7’si biraz katıldığını, % 23.4’ü büyük ölçüde katıldığını ve % 10’u tamamen katıldığını belirtmiştir. Bu ifade için gerçekleşen ortalama ve yüzdelere bakıldığında araştırmaya katılan

öğretmenlerin üçte ikisinin, öğretmenliği bilgi aktarmak olarak gördükleri söylenebilir.

“Öğretmen, bilginin kaynağı ve dağıtıcısıdır.” ifadesine, öğretmenlerce verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=3.32$ ) olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7.2’si bu ifadeye hiç katılmadığını, % 14.8’i çok az katıldığını, % 32.3’ü biraz katıldığını, % 29.7’si büyük ölçüde katıldığını ve son olarak % 16’sı tamamen katıldığını belirtmiştir. İfadeye ilişkin gerçekleşen yüzdelerden ve ortalamadan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin, büyük ölçüde öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri, sahip oldukları bilgiyi öğrencilerine aktarmakla yetindikleri söylenebilir.

“Bilginin öğretilmesinde gösteri, ezber ve anlatım etkili yöntemlerdir.” ifadesine, öğretmenlerce verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=2.90$ ) olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14.7’si bu ifadeye hiç katılmadığını, % 20.6’sı çok az katıldığını, % 33.3’ü biraz katıldığını, % 22.1’i büyük ölçüde katıldığını ve son olarak % 9.3’ü tamamen katıldığını belirtmiştir. İfadeye ilişkin gerçekleşen yüzdelerden ve ortalamadan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının, yeni bilginin öğretiminde kendilerinin aktardıkları bilgilerin ezberlenmesini yeterli gördükleri söylenebilir.

“Öğrenciler, ders içeriklerini öğrenebilmek için öğretmenin dediklerini ezberlemeli, uygulamalı ve tekrarlamalıdır.” ifadesi için gerçekleşen ortalama ( $\bar{X}=2.90$ ) olmuştur. Öğretmenlerin % 24.7’si bu ifadeye hiç katılmazken, % 21.9’u çok az katıldığını, % 25’i biraz katıldığını, % 19.3’ü büyük ölçüde katıldığını ve % 9.1’i tamamen katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte birinden fazlasının bu ifadeye büyük ölçüde ve tamamen katıldıklarını ifade etmeleri, öğretmenlik rollerini, konu alanı ile ilgili içeriği ve üzerinde uzlaşa sağlanmış bir grup önemli değeri düzenli sıra ile öğrencilerine aktarmak olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Bu öğretmenlerin, bireysel farklılıklara ve öğrencilerin ihtiyaçlarına çok fazla önem vermedikleri, sınıf içi

uygulamalarda öğrencilerinden sessiz ve pasif kalmalarını bekledikleri çıkarımı yapılabilir.

Öğretime ve sınıf içindeki öğretmen rollerine ilişkin bu ifadeler ve bu ifadelere verilen öğretmen cevapları akla “İnsan nasıl öğrenir?” sorusunu getiriyor. ABD’deki “Araştırma Milli Konseyi” (The National Research Council) tarafından oluşturulan ve desteklenen “Öğrenmeyi ve Eğitimin Uygulanmasını Araştırma Komitesi” (The Committee on Learning Research and Educational Practice), 1999 yılında “İnsan Nasıl Öğrenir: Araştırmayı ve Uygulamayı Birleştirmek” (*How People Learn: Bridging Research and Practice*) adlı bir araştırma yayınladı (Donovan, Bransford ve Pellegrino, 1999). Aynı milli konsey 2000 yılında aynı araştırmanın genişletilmiş halini, “İnsan Nasıl Öğrenir: Beyin, Zihin, Tecrübe ve Okul” (*How People Learn: Brain, Mind, Experience ve School*) adıyla yayınladı (Bransford, Brown ve Rodney, 2000). Öğrenmeyle ilgili araştırmaların taranarak hazırlanan bu raporlarda ortaya konan, bilimsel araştırmalarla desteklenen ve en önemlisi de öğretimin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin ipuçları veren, öğrenmenin üç önemli ilkesi şunlardır:

1. Öğrencilerin bilgi ve deneyimleri kullanılmalıdır. Öğrenciler sınıfa belirli bir bilgi birikimi ile gelirler. Öğretimin etkili olabilmesi için, program içerikleri öğrencilerin mevcut bilgisiyle ilişkilendirilmelidir. Eğer öğrencilerin bildikleri ve inandıklarıyla öğretilenler arasında bir ilişki kurulamazsa, öğrenciler öğretilen yeni bilgi ve kavramları öğrenemeyebilir veya onları sınavlarda kullanmak için öğrenirler ama başka bir yerde kullanamazlar.

Öğrenmeye ilişkin verilen yukarıdaki ilkedен çıkarılması gereken anlam şöyle açıklanabilir: Öğretmenler, öğrencilerinin gerçekten öğrendiklerinden emin olmak istiyorlarsa, öğrencilerin bildikleri ile yeni öğrenilecek bilgi arasında bir bağ kurmak durumundadırlar. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin sahip oldukları bilgi ile yeni öğrenilecek bilgi ilişkilendirilmelidir. Bu durumda öğretmenler, iki bilgi arasında ilişki kurmanın yollarını aramalıdır.

Çünkü öğrenciler, çok farklı ortamlardan gelmektedirler, kendilerine özgü deneyimleri, bilgi birikimleri vardır.

2. Ezberlemek yeterli değildir. Öğrenciler, öğrendiklerini sınıf dışı ortamlarda da uygulayacaklarsa, öğrendikleri bilgiyi kavramsal olarak organize etmeleri ve kullanmaları gerekir. Öğrenmek, gelişmek ve bir konuda yeterli olabilmek için, olguların ve fikirlerin bir kavramsal çerçevede nasıl uyum içinde bir araya geldiğini anlamalılar ve öğrendiklerini uygulamalıdır.

Öğrenmeye ilişkin ikinci ilkedden çıkarılması gereken anlam şu şekilde açıklanabilir: Öğretmenler, öğretim araç ve gereçlerini, materyallerini, kavramların veya temel görüş ve ilkelerin etrafında yapılandırmalıdır. Öğrencilerini, bu materyalleri kullanmaları, uygulama çalışmalarına katılmaları ve problemlerin çözümüne aktif olarak katılımlarını sağlama konusunda cesaretlendirmelidirler. Bu süreçle eşgüdümlü olarak, öğrencilerin anlayıp anlamadığını sürekli değerlendirmelidirler. Böylece, her öğrencinin öğrenme sürecinde ihtiyacı olan yardımı alarak ilerlemesini sağlayarak öğretim uygulamalarındaki etkililiklerini en üst düzeye çıkarabilirler.

3. Öğrenciler nasıl öğrendiklerini bilmelidirler. Eğer öğrenciler nasıl öğrendiklerini ve kendi öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerini bilirlerse, o zaman kendi öğrenme amaçlarını tanımlayarak ve onları başarmak için yaptıkları ilerlemeyi yöneterek çok daha başarılı bir şekilde öğrenebilirler.

Öğrenmeye ilişkin üçüncü ilkedden çıkarılması gereken anlam şu şekilde açıklanabilir: Öğretmenler, sınıf içi öğrenme-öğretme sürecinde metakognitif, bir başka deyişle üst bilişsel bir yaklaşım sergilemelidirler. Öğrencilere, nasıl öğrendiklerini öğretmeli, öğrenme süreçlerini kontrol altına almaları konusunda öğrencilerine rehber olmalıdırlar. Böylece öğrenciler, birçok öğrenme stratejisini nasıl kullanabileceklerine ilişkin yüksek farkındalık seviyesine sahip olabilirler.

### Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançlarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile a) cinsiyet, b) branş, c) mezun olunan eğitim kurumu, d) kıdem ve e) görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

#### Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare sonuçları Tablo-12’de verilmiştir.

**Tablo – 12. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları**

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları	Öğretmenlerin Cinsiyetleri				Toplam	
	Kadın		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
<b>Aktarmacı</b>	84	65.6	44	34.4	128	100
<b>Eklektik</b>	175	64.8	95	35.2	270	100
<b>İlerlemeci</b>	97	68.3	45	31.7	142	100
<b>Toplam</b>	356	65.9	184	34.1	540	100

$$X^2 = 0.51 \quad sd = 2 \quad p = .774$$

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare istatistiksel analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir [ $X^2_{(2)} = 0.51, p > .05$ ]. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan araştırmalara özellikle yabancı alanyazında çok ender rastlanmaktadır. Söz konusu özellikteki araştırmalardan biri Aluede ve Egbochuku (2007) tarafından Nijerya’da yapılmıştır. Araştırmada ilköğretimin ikinci kademesinde görevli öğretmenlerin, rehberlik ve danışmanlık programına ilişkin inançlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan erkek ve

kadın öğretmenlerin rehberlik ve danışmanlık programına ilişkin inançlarının benzer olduğu görülmüştür.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim hakkındaki öğretimsel inançlarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bir başka araştırma da Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca (2008) tarafından yapılmıştır. Söz konusu bu araştırmada da öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime ilişkin öğretimsel inançlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Tüm bu veriler ve araştırma bulgularından yola çıkarak cinsiyetin, öğretmenlerin inançlarında önemli bir demografik değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir.

### Mesleki Kıdem

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare sonuçları Tablo-13'te verilmiştir.

**Tablo – 13. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları**

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi												Toplam	
	1 – 5 yıl		6 – 10 yıl		11 – 15 yıl		16 – 20 yıl		21 – 25 yıl		26 yıl ve üzeri			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Aktarmacı</b>	6	4.7	25	19.5	43	33.6	19	14.8	17	13.3	18	14.1	128	100
<b>Eklektik</b>	37	13.7	52	19.3	53	19.6	52	19.3	31	11.5	45	16.7	270	100
<b>İlerlemeci</b>	34	24.1	17	11.3	33	23.4	25	17.7	11	7.8	22	15.6	142	100
<b>Toplam</b>	77	14.3	94	17.3	129	23.9	96	17.8	59	10.9	85	15.8	540	100

$$X^2 = 32.12 \quad sd = 10 \quad p = .000$$

Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki kıdemleri açısından 1-5 yıllık, 6-10 yıllık, 11-15 yıllık, 16-20 yıllık, 21-25 yıllık ve 26 yıl ve üzeri olmak üzere altı gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine ve sahip oldukları eğitime ilişkin inançlarına göre ayrıldıkları kategoriler yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde aktarmacılığı benimseyen öğretmenlerin % 4.7'sinin 1-5 yıl, % 19.5'inin 6-10 yıl, %

14.8'inin 16-20 yıl, % 13.3'ünün 21-25 yıl ve %14.1'inin 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. İlerlemeciliği benimseyen öğretmenlerin % 24.1'inin 1-5 yıl, % 11.3'ünün 6-10 yıl, % 23.4'ünün 11-15 yıl, % 17.7'sinin 16-20 yıl, % 7.8'inin 21-25 yıl, % 15.6'sının 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Son olarak eğitim öğretim uygulamalarına eklettik açıdan bakan öğretmenlerin % 13.7'sinin 1-5 yıl, % 19.3'ünün 6-10 yıl, % 19.6'sının 11-15 yıl, % 19.3'ünün 16-20 yıl, % 11.5'inin 21-25 yıl ve % 16.7'sinin ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı ilköğretim okulu öğretmenlerinin, sahip oldukları eğitime ilişkin inançlarının da farklılaştığı gözlenmektedir. Yapılan Kay-Kare analizi sonuçlarına göre gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [ $\chi^2_{(10)} = 32.12, p < .05$ ]. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sahip oldukları eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitime ilişkin inançlarının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada, mesleki kıdemin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Söz konusu araştırmada 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, içerik ve ölçme değerlendirme alanlarında öğrenci merkezli eğitime, kendilerine oranla daha deneyimsiz meslektaşlarına oranla daha fazla vurgu yapmaktadırlar. Bir başka ifadeyle deneyimli öğretmenlerin, kendilerine göre deneyimsiz meslektaşlarına oranla daha öğrenci merkezli bir yönelime sahip oldukları görülmüştür (Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca, 2008).

Öğretmenler, sahip oldukları eğitime ilişkin inançlar ve mesleki kıdem açısından incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin büyük bir oranla eklettik ve ilerlemeci oldukları görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin, ilerlemeciliği daha az benimsedikleri de dikkat çekmektedir. Aktarmacılığın uygulamalarını en çok benimseyen öğretmen grubu ise mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerdir. Söz konusu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça

aktarmacılığın uygulamalarını benimseme oranlarının arttığı söylenebilir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmen grubunun ilerlemeciliğin uygulamalarını benimseme nedeni olarak 2003 yılında gerçekleştirilen ilköğretim düzeyindeki program değişiklikleri gösterilebilir. Bu değişikliklere yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri öncülük etmiş ve böylece tüm ders ve sınıf düzeylerindeki program içeriğinin öğretiminde yapılandırmacılığın ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna paralel olarak yapılandırmacılık, eğitim fakültelerindeki yöntem derslerinde daha yoğun bir şekilde öğretilmeye başlanmıştır.

### Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare sonuçları Tablo-14'te verilmiştir.

**Tablo – 14. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Branşları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları**

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları	Öğretmenlerin Branşları				Toplam	
	Sınıf Öğretmeni		Branş Öğretmeni			
	n	%	n	%	n	%
<b>Aktarmacı</b>	65	50.8	63	49.2	128	100
<b>Eklektik</b>	127	47.0	143	53.0	270	100
<b>İlerlemeci</b>	67	47.2	75	52.8	142	100
<b>Toplam</b>	259	48	281	52	540	100

$$X^2 = .53 \quad sd = 2 \quad p = .765$$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile branşları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını gösteren Kay-Kare sonuçları yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde aktarmacı eğilime sahip öğretmenlerin % 50.8'i sınıf öğretmeni, % 49.2'si branş öğretmenidir. Eklektik öğretmenlerin % 47'si sınıf öğretmeni, % 53'ü branş öğretmenidir. İlerlemeci öğretmenlerin % 47.2'si sınıf öğretmeni, % 52.8'i branş öğretmenidir. Sınıf ve branş öğretmenleri, eğitime ilişkin inançları açısından incelendiğinde branş öğretmenlerin aktarmacılığın uygulamalarını



daha az benimsedikleri, buna karşılık ilerlemeciliğin uygulamalarını daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bununla birlikte eğitime ilişkin inançlar açısından öğretmenler arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [ $\chi^2_{(10)} = 0.53, p > .05$ ]. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile sahip oldukları eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğretmenlerin yapılandırmacılık ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalarına ve çeşitli mesleki konulara ilişkin inançlarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma Snider ve Roehl (2007) tarafından yapılmıştır. Söz konusu bu araştırmada, öğretmen inançlarının; öğretmenlerin öğretim yaptıkları sınıfın düzeyine (ilköğretim-lise), cinsiyetlerine, mezun olunan eğitim kurumuna, mesleki kıdemlerine, yaşlarına ve branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen inançlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını ancak öğretmenlerin yaşlarına, öğretim yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin inançlarının, öğretmenlerin branşlarına (genel-özel eğitim) göre sadece bir alanda (Öğrenciler temel becerilerde yetersiz kaldıklarında kavramsal anlama ve kritik düşünme becerileri vurgulanmalıdır.) farklılaştığını göstermiştir.

### **Mezun Olunan Kurum**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare sonuçları Tablo-15'te verilmiştir.

**Tablo – 15. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları**

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Kurumları								Toplam	
	Ön Lisans		Fen – Edebiyat Fakültesi		Eğitim Fakültesi		Başka Fakülteler			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Aktarmacı</b>	23	18.0	22	17.2	60	46.9	23	18.0	128	100
<b>Eklektik</b>	63	23.3	24	8.9	139	51.5	44	16.3	270	100
<b>İlerlemeci</b>	16	11.3	11	7.7	89	62.7	26	18.3	142	100
<b>Toplam</b>	102	18.9	57	10.6	288	53.3	93	17.2	540	100

$$\chi^2 = 18.12 \quad sd = 6 \quad p = .006$$

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını gösteren Kay-Kare analizi sonuçları yukarıda belirtilmiştir. Tablodaki verilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını açıklamadan önce öğretmen okulundan ve eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin birlikte ele alındıklarını vurgulamakta yarar vardır. Söz konusu eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler, bu araştırmada ön lisans mezunu olarak ele alınmışlardır.

Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ve mezun oldukları eğitim kurumu arasındaki ilişkiyi gösteren tablo incelendiğinde aktarmacı eğilime sahip öğretmenlerin % 18'inin ön lisanstan, % 17.2'sinin fen-edebiyat fakültesinden, % 46.9'unun eğitim fakültesinden ve % 18'inin ise misyonu öğretmen yetiştirme olmayan fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Eklektik öğretmenlerin % 23.3'ünün ön lisanstan, % 8.9'unun fen-edebiyat fakültesinden, % 51.5'inin eğitim fakültesinden ve % 16.3'ünün başka fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Son olarak ilerlemeci öğretmenlerin % 11.3'ünün ön lisanstan, % 7.7'sinin fen-edebiyat fakültesinden, % 62.7'sinin eğitim fakültesinden ve % 18.3'ünün başka fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin, eğitime ilişkin inançlarının da farklılaştığı görülmektedir. Başka

bir ifadeyle öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu ile sahip oldukları eğitime ilişkin inançlar arasında anlamlı bir ilişki vardır [ $\chi^2_{(6)} = 18.12, p < .05$ ].

İlerlemeciliğin uygulamalarını benimseyen öğretmenler arasında en yüksek orana eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin derslere daha yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Bu nedenle eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin daha ilerlemeci olmalarında meslek derslerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

### Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile görev yapılan okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kay-Kare sonuçları Tablo-16'da verilmiştir.

**Tablo – 16. Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları ile Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Kay-Kare Sonuçları**

Öğretmenlerin Eğitime İlişkin İnançları	Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi												Toplam	
	1 – 2 yıl		3 – 4 yıl		5 – 6 yıl		7 – 8 yıl		9 – 10 yıl		11 yıl ve üzeri			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Aktarmacı</b>	42	32.8	28	21.9	12	9.4	9	7.0	8	6.3	29	22.7	128	100
<b>Eklektik</b>	87	32.2	54	20.0	30	11.1	19	7.0	18	6.7	62	23	270	100
<b>İlerlemeci</b>	53	37.3	31	21.8	16	11.3	3	2.1	16	11.3	23	16.2	142	100
<b>Toplam</b>	182	33.7	113	20.9	58	10.7	31	5.7	42	7.8	114	21.4	540	100

$$\chi^2 = 10.93 \quad sd = 10 \quad p = .363$$

Araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları okullardaki hizmet süresi değişkenine göre altı grupta ele alınmıştır. Hizmet süresi 1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl, 9-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile görev yapılan okuldaki hizmet süresi arasındaki ilişkiyi gösteren Kay-Kare tablosu incelendiğinde, aktarmacı eğilime sahip öğretmenlerin % 32.8'inin çalıştıkları okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl, % 21.9'unun çalıştıkları okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl, % 9.4'ünün 5-6 yıl, % 7'sinin 7-8 yıl, % 6.3'ünün 9-10 yıl, % 22.7'sinin 11 yıl ve üzeridir. Bu durumda buldukları okullarda 1-2 yıldır hizmet veren ve 11 yıldan daha

uzun süredir hizmet veren öğretmenlerin aktarmacılığı daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bir diğer ifadeyle bulunduğu okula yeni gelen öğretmenler ile bulunduğu okulda uzun yıllar boyu hizmet veren öğretmenlerin aktarmacılığı benimseme oranları daha fazladır. Bulunduğu okulda 5 ile 10 yıl arası hizmet veren öğretmenlerin ise aktarmacılığı daha az benimsedikleri görülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle, buldukları okulda sosyalleşme sürecinde olan öğretmenlerin ve öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarını sağlayan çeşitli yöntemleri kullanma heyecanını yitirmiş öğretmenlerin aktarmacılığı benimsedikleri söylenebilir.

İlerlemeciliği benimseyen öğretmenlerin % 37.3'ü buldukları okulda 1-2 yıldır, % 21.8'i 3-4 yıldır, % 11.3'ü 5-6 yıldır, % 2.1'i 7-8 yıldır, % 11.3'ü 9-10 yıldır, % 16.2'si 11 yılı aşkın bir süredir çalışmaktadırlar. Bu bulgudan hareketle ilerlemeciliği benimseyen öğretmenlerin yarısından fazlasının buldukları okullara yeni geldikleri söylenebilir. Buldukları okula yeni gelen öğretmenlerin, okulda gerçekleştirilen öğretim süreçlerinde bir fark yaratma arzusu ile davranarak, öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarını sağlayan yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeğinde” yer alan ifadelere verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin; kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri aritmetik ortalama alma yoluyla belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; kişisel özellikler alanında yer alan etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerini gösteren ortalamalar Tablo-17’de verilmiştir.

**Tablo – 17. Öğretmenlerin, Kişisel Özellikler Alanındaki Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri**

<b>Kişisel Özelliklere İlişkin İfadeler</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>
1. Mesleğime tutkuyla bağlıyım.	4.13	0.78
2. Öğrencilerimin hayatlarında bir fark oluşturmaya çabalarım.	4.31	0.71
3. Öğrencilerimin akademik performanslarıyla ilgili kendimi sorumlu tutarım.	3.86	0.90
4. Öğrencilerimi, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda özendiririm.	4.39	0.62
5. Olumlu bir mizah anlayışına sahibim ve bu anlayışımı derslerime yansıtırım.	4.06	0.79
6. Öğrencilerime karşı arkadaşça davranırım.	4.08	0.78
7. Öğrencilerime karşı anlayışlı ve sabırlıyım.	4.16	0.64
8. Güçlü bir iş etiğine sahibim ve çalışkanım.	4.21	0.69
9. Çalışmalarımnda planlı davranırım.	4.20	0.70
10. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim.	4.41	0.66
11. Öğrencilerime adil davranırım.	4.52	0.58
12. Öğrencilerime dürüst davranırım.	4.55	0.60
<b>Kişisel Özellikler Alanına İlişkin Genel Ortalama</b>	<b>4.24</b>	<b>0.44</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine büyük ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanında yer alan özelliklere sahip olma derecelerinin genel aritmetik ortalaması 4.24 olarak gerçekleşmiştir. Etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri alanında, öğretmenlerin en yüksek düzeyde sahip oldukları ilk dört özellik M12, M11, M10 ve M4 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin, “M12. Öğrencilerime dürüst davranırım.” ( $\bar{X}$  =4.55), “M11. Öğrencilerime adil davranırım.” ( $\bar{X}$  =4.52), “M10. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim.” ( $\bar{X}$  =4.41), “M4. Öğrencilerimi, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda özendiririm.” ( $\bar{X}$  =4.39) özelliklerine en yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin; etkili öğretmenlerin öğrencilerine karşı dürüst ve adil davranma özelliklerine neredeyse tamamen sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin

öğrencilerine adil ve dürüst davranmaları, öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaları açısından önemlidir. Sınıf içindeki benzer öğrenci davranışlarına, öğretmenler tarafından sergilenen tutarsız davranışlar, öğrencilerin, öğretmenlerine duydukları güveni zedeleyebilir. Güven duyulmayan bir öğretmenin sınıfında etkili bir öğrenmeden bahsetmek zordur. Çünkü öğrenciler için öğrenme, bilinmeyen bir alana girmek anlamını taşır. Sonuç olarak öğrenciler, öğrenme sürecinde, kendilerine rehber olması için öğretmenlerine güvenmek isterler.

Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanında, öğretmenlerin en düşük düzeyde sahip oldukları özellikler ise M3, M5, M6 ve M1 görülmektedir. “Öğrencilerimin akademik performansıyla ilgili kendimi sorumlu tutarım.” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması 3.86 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin ikinci en düşük düzeyde sahip oldukları özellik ( $\bar{X}=4.06$  ortalama ile), “Olumlu bir mizah anlayışına sahibim ve bu anlayışımı derslerime yansıtırım.” olmuştur. Arkadaş canlısı olma özelliği ise ( $\bar{X}=4.08$  ortalama ile), araştırmaya katılan öğretmenlerin en düşük üçüncü düzeyde sahip oldukları özellik olarak görülmektedir. Son olarak ( $\bar{X}=4.13$  ortalama ile), öğretmenlik mesleğine bağlı olma özelliği, kişisel özellikler alanındaki özellikler arasından en düşük dördüncü düzeyde sahip olunan bir özellik olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik performansları için kendilerini sorumlu tutmama eğiliminde oldukları “Öğrencilerimin akademik performansıyla ilgili kendimi sorumlu tutarım.” ifadesi için gerçekleşen aritmetik ortalamadan anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında, öğrencileri akademik olarak başarılı olduklarında, söz konusu başarıyı kendilerine mal etmek, öğrencileri akademik olarak başarısız olduklarında ise söz konusu başarısızlığın nedeni olarak öğrencinin kendisini, ailesini ya da okul yönetimini sorumlu tutmak gibi bir düşüncenin varlığı bilinmektedir. Oysa Hattie'ye (2003) göre, öğrenci başarısını açıklayan faktörlerden en önemlilerinden birisi de öğretmenlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, olumlu bir mizah anlayışına sahip olma ve bu anlayışı derslere yansıtma özelliğine sahip olma dereceleri ( $\bar{X}$  =4.06), kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerini ifade eden ortalamanın altında kalmıştır. Öğrenme öğretme sürecinde mizahın kullanılması, sürecin etkililiği açısından önemlidir. Check (1979), bir öğretim stratejisi olarak mizahın kullanılmasının değerini belirlemek amacıyla 929 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmacı, öğrencilerden sadece % 0.25'inin derslerde mizah istemediğini, öğrencilerden % 99'unun ise, insani bir öğe olan mizahın, öğretmenin sunuş repertuarı içinde olmasını istediğini bulmuştur (Aktaran: Check, 2001).

“Öğrencilerime karşı arkadaşça davranırım.” ifadesi için gerçekleşen ortalama ( $\bar{X}$  =4.08), kişisel özellikler alanındaki özellikleri sahip olma derecesini belirten genel ortalamanın ( $\bar{X}$  =4.24) altında kalmıştır. Bu durumda öğretmenlerin, “Ben, öğrencilerimin öğretmeniyim, arkadaşları değilim.” gibi bir düşünceye sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Ancak katılımcıları öğrenci olan ve Nguyen (2007) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre öğrenciler, etkili bir öğretmende bulunması gereken arkadaş canlısı olma özelliğini önem açısından beşinci sıraya yerleştirmişlerdir. Benzer şekilde Schulte, Slate ve Onwuegbuzie (2008) tarafından yapılan ve katılımcıları lise öğrencileri olan bir araştırma, etkili bir öğretmenin arkadaş canlısı olma ve olumlu bir mizah anlayışına sahip olma özelliklerini ön plana çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretmenlik uygulamaları alanında yer alan etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerini gösteren ortalamalar Tablo-18'de verilmiştir.

**Tablo – 18. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Uygulamaları Alanındaki Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri**

<b>Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin İfadeler</b>	$\bar{X}$	s
13. Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretim yaparım.	4.15	0.65
14. Meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştiririm.	4.12	0.68
15. Öğrencilerime anlamlı ödevler veririm.	4.13	0.72
16. Öğretimi yönlendirmek için formal ve informal değerlendirmeleri sık sık kullanırım.	3.88	0.75
17. Öğretimsel hedefleri belirler, bu hedefleri öğrencilerimle ve velilerimle paylaşıyorum.	3.85	0.78
18. Öğrencilerimin öğrenmeleri için açık hedefler belirler, bu hedefleri sınıf etkinlikleri ile ilişkilendiririm.	4.00	0.71
19. Etkinlikler arası kısa süren geçişlerin dışında öğretim zamanını etkili kullanırım.	4.15	0.64
20. Öğrencilerimin öğrenmelerini gözlemler, bulgularımı öğretimimi zenginleştirmek için kullanırım.	4.12	0.68
21. Öğrenmenin en üst düzeyde olması için öğrenme ortamındaki fiziksel düzenlemelere dikkat ederim.	4.05	0.70
22. Öğrencilerime, sorun çözme yöntemlerini öğrenme ve bu yöntemleri uygulama durumları oluştururum.	4.10	0.67
23. Çeşitli yöntemlerle öğrencilerimin anlayıp anlamadıklarını gözlemlerim.	4.26	0.64
24. Eğitim alanındaki araştırmaları ve iyi uygulama örneklerini takip ederim.	3.97	0.68
25. Çeşitli öğretim tekniklerini ustalıkla kullanabilirim.	3.93	0.70
26. Sunduğum ders içeriğini önceki ve gelecek öğrenmelerle ilişkilendiririm.	4.16	0.66
27. Öğrencilerimin öğrenmeleri ile ilgili yüksek beklentilere sahibim.	3.91	0.73
28. Sınıf içinde sorun çıkmasını engelleyecek rutinleri işe koyarım.	3.91	0.74
<b>Öğretmenlik Uygulamaları Alanına İlişkin Genel Ortalama</b>	<b>4.04</b>	<b>0.45</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine büyük ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanına ilişkin alanyazında belirtilen etkili öğretmen özelliklerine ( $\bar{X}$  =4.04 ortalama ile) büyük ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlik uygulamaları alanında gerçekleşen bu ortalama, kişisel özellikler alanına ilişkin gerçekleşen ortalamadan daha düşüktür. Bu durumda



araştırmaya katılan öğretmenlerin, alanyazında belirtilen etkili öğretmenlerin kişisel özelliklerine, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerinden daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanına ilişkin en yüksek düzeyde sahip oldukları özellikler; ölçekteki 23, 26, 13 ve 19. maddelerde ifade edilen özellikler olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde sahip oldukları özellik ( $\bar{X}=4.26$  ortalama ile), “Çeşitli yöntemlerle öğrencilerimin anlayıp anlamadıklarını gözlemlerim.” olmuştur. Öğretmenlerin ikinci en yüksek düzeyde sahip oldukları özellik ise ( $\bar{X}=4.16$  ortalama ile) “Sunduğum ders içeriğini önceki ve gelecek öğrenmelerle ilişkilendiririm.” olmuştur. Öğretmenlerin üçüncü en yüksek düzeyde sahip oldukları öğretim uygulamaları özelliği ise ( $\bar{X}=4.15$  ortalama ile), “Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretim yaparım.” ve “Etkinlikler arası kısa süren geçişlerin dışında öğretim zamanını etkili kullanırım.” olmuştur. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamlı ödevler hazırlama özelliğine büyük ölçüde sahip oldukları özelliğe ilişkin gerçekleşen ortalamadan ( $\bar{X}=4.13$ ) anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına ilişkin alanyazında belirtilen özellikleri arasında en düşük düzeyde sahip oldukları özellik ( $\bar{X}=3.85$  ortalama ile), “Öğretimsel hedefleri belirler, bu hedefleri öğrencilerimle ve velilerimle paylaşıyorum.” olmuştur. İkinci en düşük düzeyde sahip olunan özellik ise ( $\bar{X}=3.88$  ortalama ile), “Öğretimi yönlendirmek için formal ve informal değerlendirmeleri sık sık kullanırım.” olmuştur. Düşük düzeyde sahip olunan bu özellikleri takiben araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyli sahip oldukları diğer özellikler ise ( $\bar{X}=3.91$  ortalama ile) ölçeğin 27. ve 28. maddelerinde ifade edilen “Öğrencilerimin öğrenmeleri ile ilgili yüksek beklentilere sahibim.”, “Sınıf içinde sorun çıkmasını engelleyecek rutinleri işe koşarım.” özellikleri olmuştur.

Öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin performanslarını etkilediği bilinmektedir. Öğrencilere ilişkin düşük beklentiler, öğrencilerin, çalışmalarında düşük bir çaba sergilemelerine neden olmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğrenciler, ellerinden gelenin en iyisini yapmaktan kaçınılmaktadırlar. Etkili öğretmenler, bütün öğrencilerin ileri düzeyde öğrenebileceklerine inanmakta ve hepsi ile ilgili yüksek beklentiler geliştirmektedirler. Bu nedenle bu beklenti içinde olan öğretmenler, akademik hedeflerin gerçekleştirilmesine odaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; kişiler arası ilişkiler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerini gösteren ortalamalar Tablo-19'da verilmiştir.

**Tablo – 19. Öğretmenlerin, Kişiler arası İlişkiler Alanındaki Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri**

<b>Kişiler arası ilişkiler Alanına İlişkin İfadeler</b>	$\bar{X}$	s
29. Meslektaşlarım ile başarılı fikirleri paylaşmak ve onlarla işbirliği yapmak için istekliyim.	4.25	0.68
30. Diğer öğretmenlerle ve yönetimle iyi geçinirim.	4.32	0.68
31. Ders içeriğini anlamadıklarında öğrencilerimi soru sormaya cesaretlendiririm.	4.41	0.66
32. Öğrencilerime hem sınıf içinde hem sınıf dışında zaman ayırır, onlara yardımcı olur ve onları desteklerim.	4.25	0.70
33. Bütün öğrencilerime saygı ile davranırım.	4.35	0.69
34. Öğrencilerime onları dikkate alan bir tutum içinde davranırım.	4.35	0.62
35. Öğrencilerimi ve onların ihtiyaçlarını dinlerim.	4.43	0.63
36. Öğrencilerim ile olumlu bir ilişki kurarım.	4.35	0.64
37. Ailelerle ilişkilerimde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunurum.	4.30	0.70
38. Ailelerin öğretim süreçlerine katılımlarını cesaretlendiririm.	4.12	0.71
39. Ailelere arkadaşça davranırım ve ailelerin okula gelmeleri ile ilgili olumlu tutuma sahibim.	4.20	0.74
40. Öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili olarak aileleri bilgilendiririm.	4.12	0.76
<b>Kişiler arası ilişkiler Alanına İlişkin Genel Ortalama</b>	<b>4.29</b>	<b>0.49</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanında en yüksek düzeyde sahip oldukları özellikler, ölçeğin 35, 31,

33, 34 ve 36. maddelerinde ifade edilen özellikler olmuştur. Ölçeğin 35. maddesinde ifade edilen “Öğrencilerimi ve onların ihtiyaçlarını dinlerim.” özelliği ( $\bar{X}$  =4.43 ortalama ile) en yüksek düzeyde sahip olunan özellik olmuştur. Bu özelliği takiben ( $\bar{X}$  =4.41 ortalama ile) etkili soru sorma becerisi, ikinci en yüksek düzeyde sahip olunan özellik olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin, öğrencilerine saygılı davranma, öğrencilerini dikkate alma ve öğrencilerle olumlu ilişki kurma özelliklerine de ( $\bar{X}$  =4.35 ortalama ile) sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile olumlu bir ilişkiye sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin sıcak, hoşgörülü, destekleyici ve sabırlı davranışlarının, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşturulmasında önemli bir payı vardır. Söz konusu bu olumlu öğretmen davranışları, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırmaktadır. Öğrencilerin, kendilerine olan güvenlerinin artması ile birlikte akademik başarılarında da önemli bir artış görülmektedir.

Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen ilişkinin niteliği, öğrencinin, okul içinde olumlu davranışlar sergilemesinde ve sosyal uyumunda önemli bir etkidir. Murray ve Greenberg (2000), öğretmenleri ile zayıf ilişkiye sahip beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin, öğretmenleri ile olumlu ilişkiye sahip beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine oranla sosyal ve duygusal açıdan daha başarısız olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerle sürdürülen olumlu ve destekleyici ilişkinin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği de bilinmektedir (Wentzel, 2002). Hamre ve Pianta (2001) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenleri ile olumsuz ilişkiye sahip ilköğretim okulu öğrencilerinin dil ve matematik başarılarının düşük düzeyli olduğunu göstermiştir (Aktaran: Ang, 2005).

Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanında görece en düşük düzeyde sahip oldukları özellikler arasında ( $\bar{X}$  =4.12 ortalama ile) aileleri eğitim süreçlerine dahil etme ve öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili aileleri bilgilendirme özelliği göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin ikinci en düşük düzeyde sahip oldukları özellik ise ( $\bar{X}=4.20$  ortalama ile), “Ailelere arkadaşça davranırım ve ailelerin okula gelmeleri ile ilgili olumlu tutuma sahibim.” olmuştur. Öğretmenlerin düşük düzeyde sahip oldukları bir başka özellik ise ( $\bar{X}=4.25$  ortalama ile), öğrencilere zaman ayırma ve onları destekleme özelliği olmuştur.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişiler arası ilişkiler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine ( $\bar{X}=4.29$  ortalama ile), kişisel özellikler alanındaki özelliklerine ( $\bar{X}=4.24$  ortalama ile), öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine ( $\bar{X}=4.04$  ortalama ile) büyük ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu bu ortalamalardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve ailelerle olumlu ilişkiler kurdukları söylenebilir. Ayrıca sahip oldukları kişilik özellikleriyle de öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkililiklerini pekiştirdikleri söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özellikler**

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlköğretim okulu öğretmenlerinin, etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerden veri elde edebilmek için öğretmenlere “Sizce etkili öğretmenler, etkili öğretmenlerin özellikleri ya da davranışları listesinde bulunanlardan farklı ne gibi özelliklere sahiptirler?” açık uçlu sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 540 öğretmenden 117’si tarafından açık uçlu soruya cevap verilmiştir. Bu nedenle alt probleme ilişkin bulgular 117 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu soruya yazılı olarak belirttikleri görüşlerin içerik analizi yapılarak ortak tema ve konular belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazınca belirlenmiş ve bu araştırmada değinilen etkili öğretmen özelliklerinin dışında etkili öğretmenlerde bulunduğu düşünülen özelliklere ilişkin dağılım Tablo-20’de verilmiştir.

**Tablo – 20. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Öğretmen Özellikleri**

Özellikler	n
Okul içindeki ve dışındaki davranışlarıyla öğrencilere model olur.	28
Değişime açıktır.	20
Program içeriklerini hayatla ilişkilendirerek öğretir.	16
Bilgiyi aktarmak yerine bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılmasına rehberlik eder.	13
Eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanır.	13
Mesleğini önemser.	13
Konu alanında derin bir içerik bilgisine sahiptir.	9
Öğrencilere, karşılaştıkları sorunları çözmelerinde rehberlik eder.	9
Program içeriklerinin öğretimini kolaylaştırmak için derslerinde somut materyaller kullanır.	8
Öğrenme – öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergiler.	8
Hoşgörülüdür.	8
Kültür ve sanat etkinliklerine katılır.	8
Meslek hayatı ile özel hayatını birbirine karıştırmaz.	7
Öğretim yaptığı yaş grubunun psiko sosyal gelişim özelliklerine ilişkin bilgi sahibidir.	7
Kendisiyle barışıktır.	7
Öğrencilerini tüm özellikleriyle tanır.	7
Düşünen, düşündüklerini açık bir şekilde ifade eden öğrenciler yetiştirme konusunda çaba sarf eder.	4
Sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirme konusunda çaba sarf eder.	4
Öğrencilerini, yaptıklarının en iyisini yapmalarını konusunda cesaretlendirir.	4
Öğrencilerini, her fırsatta okumaları konusunda cesaretlendirir.	3
Anadilini doğru ve etkili kullanır.	3
Sonuç değil süreç odaklı bir değerlendirme anlayışını benimser.	3
Öğrencilerin bütüncül olarak gelişmelerine önem verir.	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerine ilişkin algılarının içerik analizinde, bir öğretmen birden fazla özellik belirttiği için görüşlerin sayı (n) dağılımının verilmesi yeterli görülmüştür. Okul içi ve okul dışı davranışlarıyla öğrencilere model olma (n=28), değişime açık olma (n=20) özellikleri yoğun bir şekilde ön plana çıkan etkili öğretmen özellikleri olarak görünmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra program içeriklerini hayatla ilişkilendirerek öğretme (n=16) ve bilgiyi aktarmak yerine yapılandırılmasına rehberlik etme özellikleri (n=13) de etkili öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen özellikler arasında yerlerini almıştır. Program içeriklerini hayatla ilişkilendirme ve bilginin

yapılandırılmasında rehber olma özellikleri ile birlikte öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseme özelliğinin de (n=8) öğretmen görüşleri arasında yer alması, öğretmenlerin ilerlemeci eğitim felsefesini ve yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri anlamına gelebilir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen dikkat çekici diğer etkili öğretmen özellikleri ise eğitim teknolojilerini etkili kullanma (n=13), mesleğini önemseme (n=13), konu alanında içerik bilgisine sahip olma (n=9), karşılaştıkları sorunların çözümünde öğrencilere rehberlik etmektir (n=9). Derse somut materyaller hazırlayarak gelme (n=8), hoşgörülü olma (n=8), kültür sanat etkinliklerini takip etme (n=8) özellikleri de etkili öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen özellikler arasındadır. Bu özellikleri takiben meslek hayatı ile özel hayatını karıştırmama (n=7), öğrencilerin psiko sosyal gelişimlerinin farkında olma (n=7), kendisiyle barışık olma (n=7) ve öğrencileri tüm özellikleriyle tanıma (n=7) özellikleri de araştırmaya katılan öğretmenlerce belirtilen etkili öğretmen özellikleri arasındadır.

Sorumluluk sahibi, düşünen ve düşündüklerini açık bir şekilde ifade edebilen öğrenciler yetiştirmeye özen gösterme (n=4), öğrencileri, yaptıkları işlerde en iyisini yapmaları konusunda cesaretlendirme (n=4) özellikleri araştırmaya katılan öğretmenlerce dört kez, öğrencilerini okumaları konusunda cesaretlendirme (n=3), anadilini doğru ve etkili kullanma (n=3), sonucun değil sürecin değerlendirilmesine önem verme (n=3) özellikleri ise üç kez belirtilen etkili öğretmen özellikleridir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerce ifade edilen etkili öğretmen özellikleri, etkili öğretmenlere ilişkin alanyazında ifade edilen özelliklerle uyumlu görünmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen; öğrencilere model olma, değişime açıklık, mesleği önemseme, hoşgörülü olma, kültür ve sanat etkinliklerine katılma, kendisiyle barışık olma ve anadilini etkili kullanma özellikleri etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanında ele alınabilecek özellikler arasındadır. Program içeriklerini hayatla ilişkilendirerek öğretme, bilginin yapılandırılmasında rehber olma, öğrenci merkezli öğretim

yaklaşımını benimseme, eğitim teknolojilerini etkili kullanma, derse somut materyaller hazırlayarak gelme, derin içerik bilgisine sahip olma özellikleri ise etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özellikleri çerçevesinde ele alınabilir. Son olarak öğrencilerini tanıma, sorunların çözümünde öğrencilerine rehberlik etme özellikleri ise etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanında incelenebilir.

Etkili ve etkisiz öğretmenlerin özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma Check (2001) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamına 93 sekizinci sınıf öğrencisi, 104 lise öğrencisi ve 747 eğitim fakültesi öğrencisi alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden, etkili ve etkisiz öğretmenlerin özelliklerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerce en çok ifade edilen etkili öğretmen özellikleri önem sırasına göre aşağıda listelenmiştir:

1. Öğrencileri ve öğrencilerin sorunlarını anlama (f=147).
2. Konu alanı içeriğinde derinlemesine bilgi sahibi olma (f=143).
3. Öğrencilerle arkadaşça ilgilenme (f=110).
4. Öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde iletişim kurma (f=103).
5. Öğrenme ve öğretme sürecinde mizahı ve espriyi etkili kullanma (f=97).
6. Öğrencilere ve öğretime tutkuyla bağlı olma (f=55).
7. Düzenli olma ve derse hazırlıklı gelme (f=41).

Öğrencilerce en çok ifade edilen etkisiz öğretmen özellikleri ise aşağıda listelenmiştir.

1. Etkili iletişim kuramama ve program içeriğini öğretmede yetersizlik (f=183).
2. Sıkıcı ve monotonluk (f=108).
3. Bilgi eksikliği ve konu alanı içerik bilgisine yetkin olamama (f=87).
4. Düzensizlik (f=86).
5. Öğrencilere ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarsızlık (f=61).
6. Öğrencilere karşı soğuk davranma ve küstahlık (f=59).
7. Mizah yeteneğinden yoksunluk ve isteksizlik (f=53).

#### 8. Derse hazırlıksız gelme (f=34).

Öğretmen etkililiği ile ilgili alanyazında pek çok araştırma vardır. Ancak etkisiz öğretmenlerin özellikleri ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır. Öğretmen etkililiği ve etkisizliğine ilişkin araştırmaların büyük bir bölümü etkililiğe ya da etkisizliğe neden olan belirli öğretmen davranışlarına odaklanmıştır. Araştırmaların çoğu etkili öğretmenlerin davranışlarını tanımlamak amacıyla yapılmışken çok azı da etkisiz öğretmenlerin belirli davranışlarını tanımlamayı amaçlamıştır.

Öğretmenlerin uygun olmayan davranışları, öğretmenin, öğrenmeyi olumsuz etkilemesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin uygun olmayan davranışları öğrencileri sınıf içinde rahatsız etmekte ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Geç gelme, çok yüksek ya da çok düşük sesle konuşma, bazı öğrencileri kayırma, genellikle olumsuz görünme, öğrencilerle alay etme, duygusuz olma gibi davranışlar öğrencilerin hoşlarına gitmeyen uygunsuz öğretmen davranışları olarak sıralanabilir (Bekelja ve McCroskey, 1998; Arnold, 1999). Bunların yanı sıra etkisiz öğretmenler sınıf içinde umursamaz şekilde davranarak öğrencilerini dikkate almamaktadırlar. Böyle öğretmenler, öğrencileri tarafından aşırı agresif olarak algılanmaktadırlar. Öğretmenler, sınıf içinde bu şekilde davrandıklarında öğrencilerin öğrenmeleri olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Bekelja ve McCroskey, 1998). Sementi (2000), etkisiz öğretmenlerin özelliklerini ve davranışlarını konu edinen pek çok araştırmayı inceledikten sonra etkisiz öğretmenlerin ne gibi özelliklere sahip olduklarını ve ne gibi davranışlar sergilediklerini belirlemiştir.

Etkisiz öğretmen;

1. Bazı öğrencilerini kayırır ve bazı durumlarda adil olmayabilir.
2. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etmez.
3. İyi organize olamaz ve plan yapmakta sorun yaşar.
4. Agresif olabilir.
5. Genellikle olumsuz bir kişiliğe sahiptir.



6. Çalışanlarla ve öğrencilerle ilişkileri zayıftır.
7. Sınıf içinde uyumsuz ve iğneleyici olmaya eğilimlidir.
8. Müdahaleye odaklı reaktif sınıf yöneticisidir.
9. Çok fazla ya da çok az konuşur.
10. Çeşitli öğretim yöntemleri bilgisinden yoksundur.
11. Öğretimini yaptığı alanın içerik bilgisine yeterince sahip değildir.
12. Uygun olmayan öğrenci davranışlarının nedenini tanımlayamaz.
13. Öğretimi planlamaz ve düzenlemez.
14. Öğrencilerine ilgi göstermez ve empatik olamaz.
15. Mizah yeteneğinden yoksundur.
16. Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı duyarsızdır.
17. Genellikle alaycı olmaya eğilimlidir.

Etkisiz öğretmenlerin; öğrenciler, aileler, meslektaşları, yöneticileri ve bütüncül okul iklimi üzerinde derin bir olumsuz etkisi vardır. Etkisiz öğretim ve öğretmenlerle ilgilenmek, olumsuz iklimin olumsuz etkilerinden kaçınmak açısından büyük önem taşır. Etkisiz öğretmenlerin geliştirilme sürecindeki ilk aşama, öğretmen ileleme ya da gelişim planı ile başlamaktadır. Öğretmenin gelişmesi, okul müdürünün ve öğretmenin aktif katılımını gerektirmektedir ve bu gelişim, olumlu değişimler için iyi yapılandırılmış planın hazırlanmasına ve öğretmenin gelişim için istekli olmasına bağlıdır. Bu plan genellikle gelişim planı olarak bilinmekte ve uygulama, model olma, geri bildirim verme, koçluk yapma ve uygulama sürecinde teknik yardım sunmayı içermektedir. Planın başarılı olabilmesi için öğretmen ve okul müdürü plan üzerinde birlikte çalışmalıdırlar. Belirli bir gelişim planına dahil edilen öğretmenler sürekli gözlem altında tutulmalıdır. Gözlem süresi en az bir yıl olmalıdır. Gözlem süresinin sonunda öğretmen, öğretim sürecinde etkililik sergilemeye yetecek davranışlar ve beceriler geliştirmiş olmalıdır (Johnson, 1992).

### İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi, “İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili bir öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri; a) cinsiyet, b) branş, c) mezun olunan eğitim kurumu, d) kıdem, e) görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sınamalarda cinsiyet ve branş değişkenleri iki kategorili olduğu için t testi; kıdem, mezun olunan eğitim kurumu ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenleri ikiden fazla kategorili olduğu için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

#### Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t testi sonuçları Tablo-21’de verilmiştir.

**Tablo – 21. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kişisel Özellikler	1. Kadın	356	4.26	0.42	538	1.20	0.22
	2. Erkek	184	4.21	0.49			
Öğretmenlik Uygulamaları	1. Kadın	356	4.04	0.44	538	0.16	0.86
	2. Erkek	184	4.05	0.47			
Kişiler arası ilişkiler	1. Kadın	356	4.30	0.49	538	0.93	0.35
	2. Erkek	184	4.26	0.47			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(538)}=1.20$ ,  $p>0.05$ ]. Benzer şekilde etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(538)}=0.16$ ,  $p>0.05$ ]. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanındaki özellik ve

davranışlarına sahip olma dereceleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(538)}=0.93$ ,  $p>0.05$ ]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır.

Kadın öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine ( $\bar{X}=4.26$  ortalama ile), erkek öğretmenlerin ise söz konusu alandaki özelliklere ( $\bar{X}=4.21$  ortalama ile) büyük ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine, gözlem sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Ancak özelliklere sahip olma derecesini gösteren ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkili öğretmen özelliklerine ( $\bar{X}=4.04$  ortalama ile), erkek öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4.05$  ortalama ile) sahip oldukları görülmektedir. Özelliklere sahip olma derecelerini gösteren ortalamalardan hareketle, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere, gözlem sonuçlarına göre daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Ancak ortalamalar arasındaki sayısal farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklerine ( $\bar{X}=4.30$  ortalama ile), erkek öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4.26$  ortalama ile) sahip oldukları görülmektedir. Kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, gözlem sonuçlarına göre daha fazla sahip oldukları, alana ilişkin ortalamalardan anlaşılmaktadır. Ancak erkek ve kadın öğretmenler arasındaki söz konusu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tüm bu bulgulardan hareketle bu araştırmada, cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerine ilişkin algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır.

## Branş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t testi sonuçları Tablo-22’de verilmiştir.

**Tablo – 22. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Branşa Göre t Testi Sonuçları**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kişisel Özellikler	1. Sınıf Öğretmeni	259	4.28	0.46	538	1.88	0.06
	2. Branş Öğretmeni	281	4.21	0.42			
Öğretmenlik Uygulamaları	1. Sınıf Öğretmeni	259	4.11	0.43	538	3.35	0.001
	2. Branş Öğretmeni	281	3.98	0.45			
Kişiler arası İlişkiler	1. Sınıf Öğretmeni	259	4.31	0.52	538	0.92	0.35
	2. Branş Öğretmeni	281	4.27	0.45			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(538)}=1.88$ ,  $p>0.05$ ]. Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine, sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4.28$  ortalama ile), branş öğretmenlerinin ise ( $\bar{X}=4.21$  ortalama ile) sahip oldukları görülmektedir. Kişisel özelliklere sahip olma açısından anlam ifade eden ortalamalar, her iki grubun da etkili öğretmenlerin alanyazınca belirlenen özelliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir. Özelliklere sahip olma derecelerini gösteren ortalamalardan, gözlem sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla, etkili öğretmenlerin kişisel özelliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir. Ancak ortalamalar arasındaki sayısal fark, istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algıları, öğretmenlerin sınıf ya da branş öğretmeni olmalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t_{(538)}=3.35$ ,  $p<0.05$ ]. Bir diğer ifadeyle branş değişkeni, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri ile ilgili algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları tek yönlü varyans analizi tablosundan anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere ( $\bar{X}=4.11$  ortalama ile) sahipken, branş öğretmenleri, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere ( $\bar{X}=3.98$  ortalama ile) daha düşük düzeyde sahiptirler. Öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri arasındaki bu sayısal fark istatistiksel olarak bir anlam taşımaktadır.

Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algıları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(538)}=0.92$ ,  $p>0.05$ ]. Bir başka anlatımla, branş değişkeni öğretmenlerin, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerini gösteren algı puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=4.31$ ), branş öğretmenlerine ait algı puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}=4.27$ ) daha yüksektir. Algı puanları ortalamaları arasındaki sayısal farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalamalarına bakıldığında, gözlem sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin, kişisel özellikler, öğretim uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanlarında yer alan özelliklere, branş öğretmenlerine oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir.

### Mezun Olunan Eğitim Kurumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo-23'de verilmiştir.

**Tablo – 23. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Kişisel Özellikler	Gruplar Arası	0.818	3	0.273	1.375	0.250	
	Gruplar İçi	106.339	536	0.198			
	<b>Toplam</b>	<b>107.158</b>	<b>539</b>				
Öğretmenlik Uygulamaları	Gruplar Arası	1.732	3	0.577	2.845	0.037	2 - 4
	Gruplar İçi	108.756	536	0.203			
	<b>Toplam</b>	<b>110.488</b>	<b>539</b>				
Kişiler arası İlişkiler	Gruplar Arası	0.266	3	0.089	0.367	0.777	
	Gruplar İçi	129.387	535	0.242			
	<b>Toplam</b>	<b>129.653</b>	<b>538</b>				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3:536)}=1.375$ ,  $p>0.05$ ]. Başka bir anlatımla, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine sahip olma derecelerinde, mezun olunan eğitim kurumu, anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri ise öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır [ $F_{(3:536)}=2.845$ ,  $p<0.05$ ]. Bir diğer ifadeyle, mezun olunan eğitim kurumu, öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip

olma derecelerinde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Son olarak kişiler arası ilişkiler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine sahip olma dereceleri, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşmamıştır. [ $F_{(3:535)}=0.367, p>0.05$ ].

Tablo-24'te öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre etkili öğretmen özelliklerine sahip olma dereceleri ile ilgili betimsel veriler yer almaktadır.

**Tablo – 24. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Betimsel Verileri**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Mezun Olunan Eğitim Kurumu	n	$\bar{X}$	s
<b>Kişisel Özellikler</b>	Ön Lisans	102	4.25	0.46
	Fen – Edebiyat Fakültesi	57	4.20	0.51
	Eğitim Fakültesi	288	4.22	0.43
	Başka	93	4.32	0.39
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.24</b>	<b>0.44</b>
<b>Öğretmenlik Uygulamaları</b>	Ön Lisans	102	4.08	0.42
	Fen – Edebiyat Fakültesi	57	3.92	0.47
	Eğitim Fakültesi	288	4.03	0.46
	Başka	93	4.13	0.41
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.04</b>	<b>0.45</b>
<b>Kişiler arası İlişkiler</b>	Ön Lisans	102	4.29	0.47
	Fen – Edebiyat Fakültesi	57	4.26	0.57
	Eğitim Fakültesi	288	4.27	0.47
	Başka	93	4.33	0.50
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.29</b>	<b>0.49</b>

Mezun olunan eğitim kurumuna ilişkin betimsel verilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, kişisel özellikler alanında en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=4.32$ ) başka fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bir ön lisans eğitim kurumundan mezun olan öğretmenlere ait ortalama ise ( $\bar{X}=4.25$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bir eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4.22$ ) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Son olarak fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ise ( $\bar{X}=4.20$ ) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kişisel özelliklere sahip olma

derecelerini gösteren ortalamalara bakıldığında, başka fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine en yüksek düzeyde, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin en düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Kişisel özelliklere sahip olma dereceleri arasındaki söz konusu sayısal farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma derecelerini ifade eden ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4.13$ ) başka fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir. Fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=3.92$ ) sahip oldukları görülmektedir. Özelliklere sahip olma dereceleri açısından ortaya çıkan bu farklılık, istatistiksel olarak da anlamlıdır.

Kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalamaları incelendiğinde de mezun olunan eğitim kurumunun anlamlı bir değişken olmadığı gözlenmektedir. Bu alanda yer alan özelliklere sahip olma dereceleri açısından da en yüksek ortalamanın başka fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4.33$ ). Diğer alanlarda olduğu gibi kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecesi en düşük öğretmen grubu, fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerdir ( $\bar{X}=4.26$ ).

### **Mesleki Kıdem**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo-25'te verilmiştir.



**Tablo – 25. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<b>Etkili Öğretmen Özellik Alanları</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Kişisel Özellikler</b>	<b>Gruplar Arası</b>	2.119	5	0.424	2.151	0.058
	<b>Gruplar İçi</b>	104.975	533	0.197		
	<b>Toplam</b>	107.093	538			
<b>Öğretmenlik Uygulamaları</b>	<b>Gruplar Arası</b>	1.871	5	0.374	1.836	0.104
	<b>Gruplar İçi</b>	108.611	533	0.204		
	<b>Toplam</b>	110.482	538			
<b>Kişiler arası ilişkiler</b>	<b>Gruplar Arası</b>	0.912	5	0.182	0.755	0.583
	<b>Gruplar İçi</b>	128.600	532	0.242		
	<b>Toplam</b>	129.513	537			

Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algıları, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır [ $F_{(5:533)}=2.151$ ,  $p>0.05$ ]. Benzer şekilde hem öğretmenlik uygulamaları [ $F_{(5:533)}=1.836$ ,  $p>0.05$ ] hem de kişiler arası ilişkiler [ $F_{(5:532)}=0.755$ ,  $p>0.05$ ] alanındaki etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen algıları, mesleki kıdeme göre farklılaşmamıştır. Tüm bu bulgulardan hareketle mesleki kıdemin, araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algılarında anlamlı bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bir diğer ifadeyle mesleki kıdemlerine aldılmaksızın araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin olarak benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Tablo-26'da araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

**Tablo – 26. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Verileri**

<b>Etkili Öğretmen Özellik Alanları</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>
<b>Kişisel Özellikler</b>	1 – 5 yıl	77	4.19	0.44
	6 – 10 yıl	93	4.14	0.47
	11 – 15 yıl	129	4.29	0.42
	16 – 20 yıl	96	4.30	0.44
	21 – 25 yıl	59	4.18	0.43
	26 yıl ve üzeri	85	4.29	0.44
	<b>Toplam</b>	<b>539</b>	<b>4.24</b>	<b>0.44</b>
<b>Öğretmenlik Uygulamaları</b>	1 – 5 yıl	77	4.00	0.47
	6 – 10 yıl	93	3.95	0.44
	11 – 15 yıl	129	4.07	0.43
	16 – 20 yıl	96	4.09	0.49
	21 – 25 yıl	59	4.00	0.43
	26 yıl ve üzeri	85	4.12	0.42
	<b>Toplam</b>	<b>539</b>	<b>4.04</b>	<b>0.45</b>
<b>Kişiler arası İlişkiler</b>	1 – 5 yıl	77	4.32	0.46
	6 – 10 yıl	93	4.20	0.47
	11 – 15 yıl	129	4.31	0.51
	16 – 20 yıl	95	4.30	0.50
	21 – 25 yıl	59	4.27	0.43
	26 yıl ve üzeri	85	4.31	0.52
	<b>Toplam</b>	<b>538</b>	<b>4.29</b>	<b>0.49</b>

Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerinin mesleki kıdeme göre betimsel verileri incelendiğinde, kişisel özellikler alanında en yüksek ortalamanın mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4.30$ ). Kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin ikinci en yüksek ortalama ise mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmen gruplarına aittir ( $\bar{X}=4.29$ ). Kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma derecesi en düşük öğretmen grubu ise ( $\bar{X}=4.14$  ortalama ile) mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerdir. Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri açısından görülen bu sayısal farklılıklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak söz konusu ortalamalardan hareketle,

meslek hayatının ortalarında bulunan öğretmenlerin, alanyazınca belirlenen etkili öğretmen özelliklerine daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin betimsel veriler incelendiğinde ise meslekte 26 yılın üzerinde çalışan öğretmen grubuna ait ortalamanın ( $\bar{X}=4.12$ ) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle meslekteki en deneyimli öğretmen grubunun öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkili öğretmen özelliklerine en yüksek düzeyde sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde 16-20 yıldır hizmet veren öğretmen grubunun ise ikinci en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4.09$ ) sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamaları alanında en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=3.95$ ) ise 6-10 yıllık öğretmenlerin, ikinci en düşük ortalamaya ise ( $\bar{X}=4.00$ ) 1-5 yıllık öğretmenler ile 21-25 yıllık öğretmenlerin sahip oldukları anlaşılmaktadır. Mesleki kıdem açısından farklılıkları olan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin algıları istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin betimsel veriler incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 1-5 yıllık öğretmenlere ( $\bar{X}=4.32$ ), en düşük ortalamanın ise 6-10 yıllık öğretmenlere ( $\bar{X}=4.20$ ) ait olduğu görülmektedir. Kişiler arası ilişkiler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalamalarına bakıldığında, ortalamaların birbirlerine çok benzer oldukları söylenebilir. Meslekte 26 yılını geçirmiş öğretmen grubuna ve 11-15 yıllık öğretmen grubuna ait ortalama ( $\bar{X}=4.31$ ); 21-25 yıllık öğretmen grubuna ait ortalama ise ( $\bar{X}=4.27$ ) olarak gerçekleşmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle, meslek hayatına yeni başlamış öğretmenlerin, öğrencileri ile daha yakın bir ilişki içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin betimsel verilere bakıldığında 6-10 yıllık öğretmenlerin

dikkat çekici bir şekilde tüm alanlarda en düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Meslekte 6-10 yıl hizmet vermiş öğretmenlerin, kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=4.14$ ), öğretmenlik uygulamaları alanındaki ortalaması ( $\bar{X}=3.95$ ) ve son olarak kişiler arası ilişkiler alanındaki ortalaması ( $\bar{X}=4.20$ ) olarak gerçekleşmiştir.

### Okuldaki Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo-27’de verilmiştir.

**Tablo – 27. Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Görev Yaptıkları Okullardaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kişisel Özellikler	Gruplar Arası	1.149	5	0.230	1.157	0.329
	Gruplar İçi	106.009	534	0.199		
	<b>Toplam</b>	<b>107.158</b>	<b>539</b>			
Öğretmenlik Uygulamaları	Gruplar Arası	0.988	5	0.198	0.964	0.439
	Gruplar İçi	109.500	534	0.205		
	<b>Toplam</b>	<b>110.488</b>	<b>539</b>			
Kişiler arası İlişkiler	Gruplar Arası	0.671	5	0.134	0.554	0.735
	Gruplar İçi	128.983	533	0.242		
	<b>Toplam</b>	<b>129.653</b>	<b>538</b>			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri, görev yapılan okuldaki hizmet

süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(5:534)}=1.157$ ,  $p>0.05$ ]. Benzer şekilde öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri de, görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir [ $F_{(5:534)}=0.964$ ,  $p>0.05$ ]. Son olarak kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri de, görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(5:533)}=0.554$ ,  $p>0.05$ ]. Özetle görev yapılan okuldaki hizmet süresi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri açısından anlamlı bir değişken özelliğine sahip değildir. Tablo-28'de araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre betimsel verileri yer almaktadır.

**Tablo – 28. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Betimsel Verileri**

<b>Etkili Öğretmen Özellik Alanları</b>	<b>Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>
<b>Kişisel Özellikler</b>	1 – 2yıl	182	4.19	0.45
	3 – 4 yıl	113	4.28	0.45
	5 – 6 yıl	58	4.28	0.46
	7 – 8 yıl	31	4.21	0.37
	9 – 10 yıl	42	4.21	0.41
	11 yıl ve üzeri	114	4.30	0.43
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.24</b>	<b>0.44</b>
<b>Öğretmenlik Uygulamaları</b>	1 – 2yıl	182	4.00	0.44
	3 – 4 yıl	113	4.06	0.48
	5 – 6 yıl	58	4.09	0.46
	7 – 8 yıl	31	4.03	0.41
	9 – 10 yıl	42	3.99	0.36
	11 yıl ve üzeri	114	4.10	0.46
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.04</b>	<b>0.45</b>
<b>Kişiler arası İlişkiler</b>	1 – 2yıl	182	4.27	0.47
	3 – 4 yıl	112	4.27	0.51
	5 – 6 yıl	58	4.37	0.54
	7 – 8 yıl	31	4.24	0.43
	9 – 10 yıl	42	4.24	0.40
	11 yıl ve üzeri	114	4.31	0.51
	<b>Toplam</b>	<b>539</b>	<b>4.29</b>	<b>0.49</b>

Çalışılan okuldaki hizmet süresine ilişkin betimsel veriler verilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, kişisel özelliklere sahip olma dereceleri açısından en yüksek ortalamaya, çalıştığı okulda 11 yıldan fazladır hizmet veren öğretmen grubu yer almaktadır ( $\bar{X}=4.30$ ). Etkili öğretmenlerin kişisel özelliklerine sahip olma dereceleri açısından en düşük ortalamaya ise çalıştığı okulda 1-2 yıldır hizmet veren öğretmen grubu yer almaktadır ( $\bar{X}=4.19$ ). Bu bulgudan hareketle çalıştığı okuldaki hizmet süresi arttıkça etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecesinin arttığı da söylenebilir.

Öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri açısından en yüksek ortalamaya, çalıştığı okulda 11 yıldan fazla süredir hizmet veren öğretmen grubu gelmektedir ( $\bar{X}=4.10$ ). Çalıştığı okulda 9-10 yıl süredir hizmet veren öğretmen grubunun, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=3.99$ ), olarak gerçekleşirken, 1-2 yıl süredir hizmet veren öğretmen grubunun ortalaması ise ( $\bar{X}=4.00$ ) olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalamalarına göre, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere en yüksek derecede sahip olan öğretmen grubunun çalıştığı okulda 5-6 yıl süredir hizmet verenler olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4.37$ ). İkinci en yüksek derecede sahip olan öğretmen grubu ise çalıştığı okulda 11 yıldan fazla süredir hizmet veren öğretmenler olmuştur ( $\bar{X}=4.31$ ). Çalıştığı okulda 7-8 yıldır ve 9-10 yıldır hizmet veren öğretmenlerin ise, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere en düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir ( $\bar{X}=4.24$ ).

### **Alanyazında Belirtilen Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması**

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim okulu öğretmenleri, alanyazında belirtilen etkili öğretmen özellik ve davranışlarını önceliklerine göre nasıl sıralamaktadırlar?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin

araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinden veri elde edebilmek için öğretmenlere “Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği’nde yer alan özellik ya da davranışlarından sizce en önemli beş tanesi hangileridir?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerden söz konusu bu özellikleri ya da davranışları öncelik sırasına göre yazmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan 540 öğretmenin 476’sı bu soruya cevap vermiştir. Bu nedenle alt problemin çözümlenmesinde 476 öğretmenden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en önemli gördüğü ilk etkili öğretmen özellik ya da davranışı öğretmenlerin algılarına göre farklılaşmıştır. Önem açısından ilk sırada olması gerektiği araştırmaya katılan öğretmenlerce düşünülen beş özellik ya da davranış frekanslarıyla birlikte Tablo-29’de verilmiştir.

**Tablo – 29. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması**

Özellik ya da Davranış	n	%
Mesleğime tutkuyla bağlıyım. (Madde 1)	105	22.1
Öğrencilerimi, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda özendiririm. (Madde 4)	46	9.7
Öğrencilerimin hayatlarında bir fark oluşturmaya çabalarım. (Madde 2)	41	8.6
Bütün öğrencilerime saygı ile davranırım. (Madde 33)	33	6.9
Öğrencilerime karşı anlayışlı ve sabırlıyım. (Madde 7)	22	4.6
Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim. (Madde 10)	22	4.6

Etkili öğretmen özellik ya da davranışları arasından öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma özelliği, araştırmaya katılan öğretmenlerce en önemli özellik olarak algılanmaktadır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili olabilmek için öncelikle öğretmenlik mesleğinin sevgiyle yapılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Önem açısından ilk sırada algılanan diğer özellik ise, hayat boyu öğrenme konusunda öğrencileri özendirme özelliği gelmektedir. Öğrencilerin hayatlarında fark oluşturmaya çabalama, öğrencilere saygı ile davranma, öğrencilerine karşı anlayışlı ve sabırlı olma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etme özellikleri de önem

açısından en çok frekans alan özellikler olarak görülmektedir. Önem açısından ilk sırada olması gerektiği düşünülen özellikler arasından, öğrencilere saygı ile davranma özelliğinin dışındaki diğer özelliklerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanına ait özellikler olması dikkat çekicidir. Öğrencilere saygı ile davranma özelliği, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanına ait bir özelliktir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerce önem açısından ikinci sırada olması gerektiği düşünülen özellikler ya da davranışlar Tablo-30'da verilmiştir.

**Tablo – 30. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması**

Özellik ya da Davranış	n	%
Öğrencilerimi, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda özendiririm. (Madde 4)	37	7.8
Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim. (Madde 10)	37	7.8
Meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştiririm. (Madde 14)	34	7.1
Öğrencilerime adil davranırım. (Madde 11)	27	5.7
Çalışmalarında planlı davranırım. (Madde 9)	26	5.5
Güçlü bir iş etiğine sahibim ve çalışkanım. (Madde 8)	23	4.8

Hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda öğrencileri özendirme ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme özellikleri, önem açısından ikinci sırada olması gerektiği düşünülen ilk özellikler olarak göze çarpmaktadır (f=37). Öğretmenlerce, ikinci en önemli etkili öğretmen özelliği olarak algılanan özellik ise meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme özelliği gelmektedir (f=34). Öğrencilere adil davranma (f=27), çalışmalarda planlılık (f=26) ve çalışkanlık (f=23), öğretmenlerce önem açısından ikinci sırada algılanan özellikler olmuştur. Öğretmenler tarafından ikinci en önemli özellikler olarak algılanan özellikler arasından, meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme özelliğinin dışındaki tüm özellikler, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanına ait özelliklerdir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerce önem açısından üçüncü sırada olması gerektiği düşünülen özellikler ya da davranışlar Tablo-31'de verilmiştir.

**Tablo – 31. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması**

Özellik ya da Davranış	n	%
Meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştiririm. (Madde 14)	37	7.8
Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim. (Madde 10)	33	6.9
Eğitim alanındaki araştırmaları ve iyi uygulama örneklerini takip ederim. (M 24)	31	6.5
Öğrencilerime, sorun çözme yöntemlerini öğrenme ve bu yöntemleri uygulama durumları oluştururum. (M22)	29	6.1
Çeşitli yöntemlerle öğrencilerimin anlayıp anlamadıklarını gözlemlerim. (M 23)	20	4.2
Öğrencilerime adil davranırım. (Madde 11)	20	4.2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme, etkili öğretmenlerde bulunması gereken en önemli üçüncü özellik olarak görülmektedir (f=37). Etkili öğretmenlerin sahip olmaları gerektiği düşünülen üçüncü en önemli bir diğer özellik ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul edebilmektir (f=33). Ayrıca mesleki gelişime açık olma (f=31), öğrencilere sorun çözme becerilerini öğretebilme (f=29), öğrencilerin neyi ne kadar anladıklarını gözleme (f=20) ve öğrencilere adil davranma özellikleri (f=20) de önem açısından üçüncü sırada olması gerektiği düşünülen etkili öğretmen özellikleri arasındadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme ve öğrencilere adil davranma özellikleri, etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri arasında yer alırken meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme, eğitim alanındaki başarılı uygulamaları takip etme, öğrencilere sorun çözme becerilerini öğretme ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını gözleme özellikleri ise öğretmenlik uygulamaları alanına ait özelliklerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerce önem açısından dördüncü sırada olması gerektiği düşünülen özellikler ya da davranışlar Tablo-32'de verilmiştir.

**Tablo – 32. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması**

Özellik ya da Davranış	n	%
Meslektaşlarım ile başarılı fikirleri paylaşmak ve onlarla işbirliği yapmak için istekliyim. (Madde 29)	36	7.6
Eğitim alanındaki araştırmaları ve iyi uygulama örneklerini takip ederim. (Madde 24)	30	6.3
Öğrencilerime hem sınıf içinde hem sınıf dışında zaman ayırır, onlara yardımcı olur ve onları desteklerim. (Madde 32)	29	6.1
Ders içeriğini anlamadıklarında öğrencilerimi soru sormaya cesaretlendiririm. (Madde 31)	28	5.9
Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim. (Madde 10)	27	5.7

Öğretmenlerce, önem açısından dördüncü sırada olmaları gerektiği düşünülen özelliklerden ilki meslektaş ilişkilerinde uyumlu ve istekli olma (f=36), ikincisi mesleki gelişime zaman ayırma (f=30), üçüncüsü öğrencilere zaman ayırma ve onları destekleme (f=29), dördüncüsü öğrencileri soru sormaya cesaretlendirme (f=28) özelliğidir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme özelliği ise önem açısından dördüncü sırada olması gerektiği düşünülen etkili öğretmen özelliklerindedir (f=27). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanına ait bir özellik iken meslektaşlarla işbirliği yapmaya istekli olma, öğrencilere zaman ayırma ve öğrencileri soru sormaya cesaretlendirme özellikleri ise etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanına ait özelliklerdir. Eğitim alanındaki başarılı uygulamaları takip etme özelliği ise etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına ait bir özelliktir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerce önem açısından beşinci sırada olması gerektiği düşünülen özellikler ya da davranışlar Tablo-33'te verilmiştir.

**Tablo – 33. Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarının Önem Sıralaması**

Özellik ya da Davranış	n	%
Ailelerin öğretim süreçlerine katılımlarını cesaretlendiririm. (Madde 38)	40	8.4
Öğrencilerimi ve onların ihtiyaçlarını dinlerim. (Madde 35)	32	6.7
Ailelerle ilişkilerimde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunurum. (Madde 37)	30	6.3
Eğitim alanındaki araştırmaları ve iyi uygulama örneklerini takip ederim. (Madde 24)	30	6.3
Öğrencilerim ile olumlu bir ilişki kurarım. (Madde 36)	29	6.1
Öğrencilerin akademik gelişimleri ile ilgili olarak aileleri bilgilendiririm. (Madde 40)	29	6.1

Önem açısından beşinci sırada olması gerektiği düşünülen etkili öğretmen özelliklerinden en çok frekans alanı, ailelerin öğretim süreçlerine katılımlarını cesaretlendirme özelliği olmuştur (f=40). Önem açısından beşinci sırada olması gerektiği düşünülen bir diğer özellik ise öğrencilerin ihtiyaçlarını dinleme özelliğidir (f=32). Ailelerle açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunma (f=30) ve mesleki gelişime zaman ayırma özellikleri (f=30) ise önem açısından beşinci sırada algılanan diğer özelliklerdir. Son olarak öğrencilerle olumlu ilişki kurma ve öğrencilerin akademik gelişimlerine ilişkin aileleri bilgilendirme özelliği ise önem açısından beşinci sırada algılanan son özelliklerdir (f=29). Eğitim alanındaki başarılı uygulamaları takip etme özelliği, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanına ait bir özelliktir. Eğitim alanındaki başarılı örnekleri takip etme özelliğinin dışındaki diğer tüm özellikler, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanına ait özelliklerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, önem açısından bazı etkili öğretmen özellikleri diğerlerinden daha ön planda gibi görünmektedirler. Öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma özelliği en çok frekans alan etkili öğretmen özelliği olarak görünmektedir (f=132). Bu özelliği takiben, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabullenme özelliği (f=129) ikinci önemli özellik olarak algılanmaktadır. Önem açısından üçüncü olan özellik ise eğitim alanındaki araştırmaları ve başarılı uygulamaları takip etmedir (f=126). Öğrencileri, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinme konusunda

özendirme, önem açısından dördüncü sırada algılanan özelliktir (f=123). Beşinci önemli etkili öğretmen özelliği ise meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirmedir (f=113).

Öğretmenlerin algılarına göre önem açısından ilk beş sıraya yerleştirilen özelliklerden mesleğe tutkuyla bağlı olma, öğrencileri, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmeleri konusunda özendirme ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme özellikleri, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanına aittir. Bununla birlikte meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme ve eğitim alanındaki araştırmaları ve başarılı uygulamaları takip etme özellikleri ise, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanına aittir.

Etkili öğretmen özelliklerinin önem açısından sıralanması ile ilgili bulgular etkili öğretmenlere ilişkin alanyazınla uyumlu görünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, etkili öğretmenlerin mesleğe tutkuyla bağlı olma özelliğini önem açısından ilk sıraya yerleştirmişlerdir. Royer ve Feldman (1984), başarılı bir öğretmen olabilmenin pek çok yolu olduğunu ancak etkili olabilmeleri için öğretmenlerin, öncelikle öğretmenlik mesleğine büyük bir aşkla bağlı olmaları gerektiğini belirtmektedirler (Aktaran: Check, 2001).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki gelişime attettikleri önem olumludur. Zira öğretmenliğin en önemli bileşenlerinden biri de öğrenmedir. Öğretmenliğin tartışıldığı bir ortamda öğrenmeden bahsetmemek söz konusu olamaz. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenler, sadece öğretim yapmazlar, aynı zamanda tıpkı öğrenciler gibi öğrenirler. Bir uygulamacı olarak öğretmenlerin, alandaki gelişmeleri yakından takip etmeleri, bir profesyonel olarak sürekli evrimleşmeleri en büyük sorumluluklarından biridir. Böyle bir sorumluluğun yerine getirilerek gerçekleştirilebilecek başarılı bir öğretim sadece mesleki gelişimle sağlanabilir. Öğretimin üç temel yönüne katkı sağlayan faktörlere ilişkin yapılan bir araştırmada öğretmenler, her üç yönün geliştirilmesinde katkısı olan faktörler arasında mesleki gelişimi önem açısından ilk üçe yerleştirmişlerdir (Aktaran: Polk, 2006).

Etkili öğretmenlerin meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme özelliğine verilen önem sırası da olumludur. Çünkü pek çok öğrenci, yeterli desteği ve yardımı aldıklarında akademik olarak kendilerine meydan okunmasından hoşlanmaktadırlar. Öğrenciler açısından zor bir görevi tamamlamayı denemekten elde edilen doyum ve bu görevi başarmak öğrencilerin kendilerini özel hissetmeleri için önemlidir. Meydan okumaların sunuş biçimi, öğrencilerin bu meydan okumaları nasıl kabul edeceklerini etkilemektedir. Öğrenciler, kendileri için meydan okuyucu çalışmaların amacını ve önemini bilmek isterler. “Deneyin seveceksiniz ya da günün birinde bu çalışmanın önemini anlayacaksınız.” gibi ifadeler, öğrenciler için gerçekten yeterli değildir. Etkili öğretmenler, meydan okuyucu çalışmaların öğrenciler tarafından öneminin anlaşılmasını sağlama, kabul etme ve tamamlama konusunda öğrencilerine yardımcı olmaktadır (Catt, Miller ve Schallenkamp, 2004).

Witcher ve diğ. (2001) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarından, etkili bir öğretmende bulunması gereken en önemli üç ile altı arasında özelliği ifade etmeleri ve bu özellikleri önem açısından sıralamaları istenmiştir. Öğrenci merkezlilik, öğretime isteklilik, etik davranma, sınıf ve davranış yönetimi, öğretim yöntembilimi ve konu alanı bilgisi; araştırma sonucunda ortaya çıkan özellikler olmuştur. Benzer bir araştırma lise öğrencileri ile Schulte, Slate ve Onwuegbuzie (2008) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada lise öğrencilerinin algılarına göre, etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler 24 ana tema altında toplanmıştır. Ancak lise öğrencileri tarafından en önemli görülen ilk altı özellik; bilgili olma, sabırlı olma, öğrencileri dikkate alma, anlayışlı olma, iyi öğretim yapma ve etkili iletişim kurma olmuştur.

### **Öğretmenlerin, Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Derecelerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Karşılaştırılması**

Araştırmanın yedinci alt problemi, “İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretmenin özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade

edilmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerine ilişkin algılarının, sahip oldukları inançlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-34'te verilmiştir.

**Tablo – 34. Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Derecelerinin Eğitime İlişkin İnançlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Kişisel Özellikler	Gruplar Arası	3.267	2	1.633	8.443	0.000	1 – 2
	Gruplar İçi	103.891	537	0.193			1 – 3
	<b>Toplam</b>	<b>107.158</b>	<b>539</b>				
Öğretmenlik Uygulamaları	Gruplar Arası	0.780	2	0.390	1.908	0.149	
	Gruplar İçi	109.708	537	0.204			
	<b>Toplam</b>	<b>110.488</b>	<b>539</b>				
Kişiler arası ilişkiler	Gruplar Arası	1.480	2	0.740	3.095	0.046	1 – 2
	Gruplar İçi	128.173	536	0.239			1 – 3
	<b>Toplam</b>	<b>129.653</b>	<b>538</b>				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre farklılık göstermektedir [ $F_{(2:537)}=8.443$ ,  $p<0.05$ ]. Öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri ise, eğitime ilişkin inançlarına anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(2:537)}=1.908$ ,  $p>0.05$ ]. Son olarak, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri, öğretmenlerin inançlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $F_{(2:536)}=3.095$ ,  $p<0.05$ ]. Özetle öğretmenlerin eğitime ilişkin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin,

etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri açısından anlamlı bir değişken olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançları ve etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi konu edinen bir araştırma Minor, Onwuegbuzie, Witchers ve James (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamına 134 eğitim fakültesi öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerin eğitime ilişkin inançları, aktarmacılık ve ilerlemecilik bağlamında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, etkili bir öğretmenin özelliklerini listelemeleri, tanımlamaları ve önem açısından sıraya koymaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analiziyle, öğretmen adaylarının % 12.7'sinin, eğitime ilişkin ilerlemeci inanca, % 28.4'ünün eğitime ilişkin aktarmacı inanca, % 58.9'unun ise eğitime ilişkin eklektik bir inanca sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, etkili bir öğretmenin sahip olduğu özelliklerin yedi tema altında incelenebileceğine karar verilmiştir. Önem sıralarına göre bu temalar, öğrenci merkezlilik, etkili sınıf yönetimi ve davranış yönetimi, yetenekli öğreticilik, etik davranma, öğretime isteklilik, konu alanı içerik bilgisine sahip olma ve profesyonelliktir. Öğretmen adaylarının, etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algıları, öğretmen adaylarının buldukları sınıf ve öğretmen olduklarında okutmayı tercih ettikleri sınıf değişkenlerine göre farklılaşmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının etkili öğretmenin özelliklerine ilişkin algıları ile eğitime ilişkin inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri ile eğitime ilişkin inançlarını gösteren betimsel veriler Tablo-35'te verilmiştir.

**Tablo – 35. Etkili Öğretmenlerin Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri ile Eğitime İlişkin İnançlara Göre Betimsel Verileri**

Etkili Öğretmen Özellik Alanları	Eğitime İlişkin İnançlar	n	$\bar{X}$	s
Kişisel Özellikler	Aktarmacı Öğretmenler	128	4.10	0.48
	Eklektik Öğretmenler	270	4.28	0.42
	İlerlemeci Öğretmenler	142	4.29	0.41
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.24</b>	<b>0.44</b>
Öğretmenlik Uygulamaları	Aktarmacı Öğretmenler	128	3.98	0.44
	Eklektik Öğretmenler	270	4.07	0.46
	İlerlemeci Öğretmenler	142	4.05	0.42
	<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>4.04</b>	<b>0.45</b>
Kişiler arası İlişkiler	Aktarmacı Öğretmenler	128	4.19	0.51
	Eklektik Öğretmenler	270	4.31	0.48
	İlerlemeci Öğretmenler	141	4.32	0.47
	<b>Toplam</b>	<b>539</b>	<b>4.29</b>	<b>0.49</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişisel özellikler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin algı puanlarının ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=4.29$ ) ilerlemeci öğretmenlere, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=4.10$ ) aktarmacı öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Eklektik öğretmenlere ait ortalamanın ise ( $\bar{X}=4.28$ ) olarak gerçekleştiği tablodan görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ilerlemeci öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özelliklerine en yüksek düzeyde, aktarmacı öğretmenlerin ise en düşük düzeyde, eklektik öğretmenlerin ise orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Ancak kişisel özellikler alanındaki genel ortalamaya ( $\bar{X}=4.24$ ) bakıldığında, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklerine büyük ölçüde sahip oldukları söylenebilir. Aktarmacı öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri ile eklektik ve ilerlemeci öğretmenlerin kişisel özellikler alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri arasındaki sayısal farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma açısından en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=4.07$  ile) eklektik öğretmenlere, en düşük



ortalamanın ( $\bar{X} = 3.98$  ile) aktarmacı öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. İlerlemeci öğretmenlere ait ortalama ise ( $\bar{X} = 4.05$ ) olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlik uygulamaları alanındaki ortalama bulgularından hareketle, alana ilişkin özelliklere, eklektik öğretmenlerin en üst düzeyde, aktarmacı öğretmenlerin en düşük düzeyde, ilerlemeci öğretmenlerin ise orta düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır. Aktarmacı, eklektik ve ilerlemeci öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere sahip olma dereceleri arasındaki söz konusu sayısal farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alana ilişkin genel ortalama ise araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, öğretim uygulamaları alanındaki özelliklere büyük ölçüde sahip oldukları söylenebilir.

Kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin ortalamalara göre, ilerlemeci öğretmenlerin, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere en yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır ( $\bar{X} = 4.32$ ). Eklektik öğretmenlerin ise ikinci en yüksek düzeyde sahip oldukları, kişiler arası ilişkiler alanındaki gerçekleşen ortalamadan anlaşılmaktadır ( $\bar{X} = 4.31$ ). Son olarak aktarmacı öğretmenler, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere en düşük düzeyde sahiptirler ( $\bar{X} = 4.19$ ). Aktarmacı, eklektik ve ilerlemeci öğretmenlerin, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerini gösteren ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak da anlamlıdır. Eklektik ve ilerlemeci öğretmenlerin, alandaki özelliklere sahip olma dereceleri birbirine benzerken, aktarmacı öğretmenlerin, alandaki özelliklere sahip olma dereceleri eklektik ve ilerlemeci öğretmenlerin sahip olma derecelerinden anlamlı bir şekilde düşüktür. Ancak kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin genel ortalamaya bakıldığında, araştırmaya katılan aktarmacı, eklektik ve ilerlemeci öğretmenlerin tümünün, kişiler arası ilişkiler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine büyük ölçüde sahip oldukları görülmektedir.

İlerlemeci öğretmenlerin, kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere en üst düzeyde sahip olmaları beklenebilecek bir bulgudur. Çünkü ilerlemeci

inanca göre başarılı öğretimin temelinde diğerleri ile etkili iletişim kurmak vardır. Bu olumlu iletişim içinde kişiler arası iletişim geliştirilmekte ve ilişkiler güçlenmektedir. İlerlemeci öğretmenler, sınıflarında tartışmaya ve iletişime çok büyük önem vermektedirler. Bu olumlu etkileşim ortamında öğrenciler, yeni deneyimlere daha açık anlam vermek için fırsatlar yakalamaktadırlar (Edwards, 2003).

Özetle, ilerlemeci öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine aktarmacı ve eklektik öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklere ise eklektik öğretmenlerin, aktarmacı ve ilerlemeci öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır. Söz konusu bu üstünlük, eklektik öğretmenlerin, ilerlemeciliğin ve aktarmacılığın başarılı uygulamalarından bir sentez oluşturmalarından kaynaklanabilir. Aktarmacı öğretmenlerin ise, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklere sahip olma derecelerinin, ilerlemeci ve eklektik öğretmenlerin sahip olma derecelerine oranla düşük olması dikkat çekmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri, branşları ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki vardır. Bulgulara göre, mesleki kıdem artmasıyla birlikte öğretmenlerin aktarmacı eğilimleri artış göstermektedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mezun oldukları eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin vardır. Ön lisans, fen edebiyat fakültesi ve misyonu öğretmen yetiştirmek olmayan fakültelerden mezun olan öğretmenlerin aktarmacı eğilimleri daha fazladır. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ilerlemecilik yanlısıdır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenler, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine büyük ölçüde sahiptirler.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerinde; cinsiyet, kıdem ve çalışılan okuldaki hizmet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Buna karşılık öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma dereceleri; branş ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkili öğretmen özelliklerine branş öğretmenlerine oranla daha yüksek bir düzeyde sahiptirler.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler, öğretim uygulamaları alanındaki özelliklere, ön lisans, eğitim fakültesi ve başka fakülte mezunu öğretmenlerine oranla daha düşük düzeyde sahiptirler.

8. Araştırmaya katılan öğretmenler, “öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma” özelliğini, önem açısından birinci sıraya, “öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme” özelliğini ikinci sıraya, “eğitim alanındaki araştırmaları ve iyi uygulama örneklerini takip etme” özelliğini üçüncü sıraya, “öğrencileri, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda özendirme” özelliğini dördüncü sıraya ve “meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme” özelliğini ise beşinci sıraya yerleştirmişlerdir.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

10. Aktarmacı öğretmenler, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler alanında yer alan özelliklerine, eklektik ve ilerlemeci öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde sahiptirler. İlerlemeci öğretmenler, kişisel özellikler alanındaki etkili öğretmen özelliklerine en yüksek düzeyde sahiptirler.

11. Eklektik öğretmenler, öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkili öğretmen özelliklerine, ilerlemeci ve aktarmacı öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahiptirler.

12. İlerlemeci öğretmenler, etkili öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklerine, aktarmacı ve eklektik öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahiptirler.

13. Aktarmacı öğretmenler, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine, eklektik ve ilerlemeci öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde sahiptirler.

14. Öğretmenlere göre, öğrencilerine hem okul içinde hem de okul dışında model olma, değişim yanlısı olma, program içeriklerini hayatla ilişkilendirerek öğretme, bilginin yapılandırılmasında öğrencilerine rehberlik yapma, eğitim teknolojilerini etkili kullanma, mesleğini önemseme, derin içerik bilgisine sahip olma, karşılaştıkları sorunları çözmelerinde öğrencilerine rehberlik yapma etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir.

### Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim fakültelerinin lisans programlarında eğitim felsefesinin içeriklerine yer verilmelidir. Ayrıca öğretime, sınıf yönetimine ilişkin inançlar, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının içeriklerinde de yer almalıdır.

2. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda öğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine dahil edilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkili olan yöntemlere ilişkin farkındalık seviyeleri yükseltilebilir. Böylece ilköğretim okullarında sürdürülen eğitim öğretim etkinliklerinin niteliği yükseltilebilir.

3. Öğretmenlerin, sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların felsefi temellerini anlayabilmeleri için eğitime ilişkin inançların konu edinildiği mesleki gelişim etkinliklerine dahil edilmeleri önerilebilir.

4. Öğretmenler, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler, öğretmenlik uygulamaları ve kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklere büyük ölçüde sahip olsalar da özellikle öğretim uygulamaları alanındaki özelliklere daha üst düzeyde sahip olabilmeleri için hizmet içi eğitim uygulamalarına katılabilirler.

5. Araştırmada, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma dereceleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre belirlenmiştir. Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine ne derece sahip olduklarını belirlemek için öğrencilerin, ailelerin, denetçilerin algılarından yararlanılarak bir başka araştırma tasarlanabilir.

6. Öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algılarının sahip oldukları eğitimsel inançlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını konu edinen ve nitel yöntemle gerçekleşen bir araştırma tasarlanabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları, aktarmacılık ve ilerlemecilik ekseninde ele alınıp, çalışmaya katılan öğretmenlerden, etkili bir öğretmenin özelliklerini ifade etmeleri beklenebilir.

7. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile disiplin yönelimleri arasındaki ilişkiyi konu edinen bir araştırma tasarlanabilir. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları, aktarmacılık ve ilerlemecilik bağlamında, disiplin yönelimleri ise müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimcilik bağlamında ele alınabilir.

8. Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları, aktarmacılık ve ilerlemecilik ekseninde ele alınmıştır. İnançların, yapılandırmacılık ve davranışçılık bağlamında ele alındığı bir başka araştırma tasarlanabilir.

9. Çalışmada, Ankara'nın merkez ilçelerinde görevli resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna benzer çalışmalar, farklı yerlerde ve özel okullarda da gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Altun, S. ve Büyükduman, F. (2007). Teacher and Student Beliefs on Constructivist Instructional Design: A Case Study. **Educational Sciences: Theory & Practice**. 7(1), January, 30-39.
- Aluede, O., Egbochuku, E. (2004). The Influence of Personal Characteristics on Secondary School Teachers' Beliefs About School Guidance and Counselling Programs. **Education**. Vol.127, No.3.
- Ang, Rebecca P. (2005). Development and Validation of the Teacher-Student Relationship Inventory Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. **The Journal of Experimental Education**. 74 (1), 55-73.
- Arends, Richard I. (1994). **Learning to Teach**. Third Edition. Mcgraw-Hill Inc.
- Argandona, A. (2003). Fostering Values in Organizations. **Journal of Business Ethics**, 45, 15-28. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Aydın, İ. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. (Editor: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2002). Ana-Baba İlişkileri. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Socialcognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Baum, Angela C. ve Schwarz, Paula M. (2004). Preservice Teachers' Beliefs About Family Involvement: Implications for Teacher Education. **Early Childhood Education Journal**. Vol.32, No.1.
- Baykul, Y. (1999). **İstatistik Metotlar ve Uygulamalar**. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Beck, J., Czerniak, Charlene M. ve Lumpe, A. (2000). En Exploratory of Teachers' Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in

- Their Classrooms. **Journal of Science Teacher Education**. 11(4), 323-343.
- Berliner, D.C. (1985). **Effective Classroom Teaching: The Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary School**. Orlando: Academic Press.
- Beswick, K. (2006). The Importance of Teachers' Beliefs. *amt*.62 (4).
- Bolay, S. H. (1996). **Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü**. 6. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları
- Boz, Y. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Turkish Prospective Chemistry Teachers' Beliefs About Chemistry Teaching. **International Journal of Science Education**. Vol. 28, No.14, 1647-1667.
- Brown, Zephia A. (2004). **The Attributes of Effective Teachers in a For-Profit Institution**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Memphis. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3137781.
- Büyüköztürk, Ş. (2002a). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yıl: 8, Sayı: 32. Sayfa: 470-483
- Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Catt, S., Miller D. ve Schallenkamp K. (2004). You Are the Key: Communicate for Learning Effectiveness. **Education**. Vol. 127, No.3
- Check, John F. (2001). Positive Traits of Effective Teacher-Negative Traits of Ineffective One. **Education**. Vol. 106, No. 3. 326-334
- Chou, Yu-Chen. (2008). Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs About Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*. No.16, 183-216.
- Corum, Patricia L. (2001). **Exploring the Experiences of Successful Novice Teachers: Implications for Personnel Hiring and Development**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri-



Columbia. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3036816.

Coulon, S. J., Quaglia, R. J. (2001). A Comparison Between Behavior of Effective Principals and Effective teachers. **Education**. Vol.110. No:1

Delso, Donald, L. (1993). **What Good Teachers Do: A Qualitative Study of Experienced Oklahoma Teachers' Views on Effective Teaching**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Tulsa. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9400130.

Donavan, M. S., Bransford, J. D. ve Pellegrino, J. W. (1999). **How People Learn: Bridging Research and Practice**. National Academy Press.

Dooley, Cindy J. (1997). **Examining Congruence Between Beginning Teachers' Practice and Beliefs**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Iowa. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9819931.

Doppen, F. (2007). The Influence of a Teacher Preparation on Preservice Social Studies Teachers' Beliefs: A Case Study. *Journal of Social Studies Research*. Vol.31, No.1, 54-64.

Dönmez, B. (2002). Bir Eğitim Kurumu Olarak Okul. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Edwards, C. (2003). **Educational Beliefs as a Predictor of Communicative and Classroom Outcomes**. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas Tech University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3100190.

Ekinci E. (2007). Eğitimin Ekonomik Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erden F., Wolfgang Charles H. (2004). An Exploration of the Differences in Prekindergarten, Kindergarten, and First Grade Teachers' Beliefs Related to Discipline When Dealing with Male and Female Students. **Early Child Development and Care**. Vol 174(1), 3-11.

Ergün, M. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erişen, Y. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editör: Emin Karip). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Fang, Z. (1996). A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. **Educational Research**. Vol.38, No.1.
- Ferguson, J. Chris. (2002). **Teacher Beliefs and Their Impact on Classroom Practice: Learning From the Voices of Successful Teachers**. Unpublished doctoral dissertation. Union Institute and University Doctoral Program. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3074709.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I (1975). **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Addison-Wesley Publishing Company.
- Fredriksen, K. ve Rhodes, J. (2004). The Role of Teacher Relationships in the Lives of Students. **New Directions for Youth Development**. No. 103, Fall 2004.
- Garcia, Delia C. (2004). Exploring Connections Between the Construct of Teacher Efficacy and Family Involvement Practices. **Urban Education**. Vol.39, No.3, 290-315
- Garrett, T. (2005). **Student and Teacher Centered Classroom Management: A Case Study of Three Teachers' Beliefs and Practices**. Unpublished Doctoral Dissertation. The State University of New Jersey. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3170999.
- Glickman, Carl D. ve Tamashiro, Roy T. (1980). Clarifying Teachers' Beliefs About Discipline. **Educational Leadership**. March, 459-464.
- Goldstein, Gary S. ve Benassi, Victor A. (2006). Students' and Instructors' Beliefs Excellent Lecturers and Discussion Leaders. **Research in Higher Education**. Vol.47, No.6.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1994). **Looking in Classrooms**. New York: Harper Collins.
- Güneş, F. (2007). **Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi**. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Halsall R. (1998). **Teacher Research and School Improvement. Opening Doors from the Inside**. Buckingham: Open University Pres.
- Haney, Jodi J., Lumpe, Andrew T., Czerniak, Charlene M., Egan, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing. **Journal of Science Teacher Education**. 13(3):171-187.

- Hatala, Rachel L. (2002). **Understanding the Relationship Between Undergraduate College of Education Professors' Beliefs About Student Learning and Teaching and Their Classroom Practices.** Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3041641.
- Hattie, John. (2003). Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence? **Australian Council for Educational Research Annual Conference.**
- Heilman, Elizabeth, E. (1998). **The Democracy of the Imagination, the Culture and the School: A study of Teachers' Beliefs.** Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9907338.
- Hill, Christine L. (2002). **What are the Characteristics of Effective Teaching? A Comparative Study of Stakeholder Perceptions.** Unpublished Doctoral Dissertation. The College of William and Mary in Virginia. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3053200.
- Hindman, Jennifer L. (2004). **The Connection Between Qualities of Effective Teachers and Selection Interviews: The Development of a Teacher Selection Interview Protocol.** Unpublished Doctoral Dissertation. The College of William and Mary in Virginia. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3118184.
- Hubbard, Daphne W. (2001). **Student Perceptions of Effective Teaching: What Students Want From Their Teachers.** Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3027356.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. ve Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. **Journal of Clinical Child Psychology.** 28, 173-184.
- Hummelke, Helen L. (1981). **The Relationship Between Teachers' Belief Systems and Perceptions of Organizational Climate in High and Low Change Oriented Elementary Schools.** Unpublished doctoral dissertation. Oklahoma State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 8113315
- Hunzicker, J. (2004). The Beliefs-Behavior Connection: Leading Teachers Toward Change. **Principal.** November/December.
- Hurless, Bonnie. (1999). **A Study of Elementary School Principals' Beliefs About Early Childhood Education.** Unpublished doctoral dissertation.

- Graduate College of Bowling Green State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9950965.
- Işıkoğlu, N., Baştürk, R. ve Karaca, F. (2009). Assessing In-Service Teachers' Instructional Beliefs About Student-Centered Education: A Turkish Perspective. *Teaching and Teacher Education*. 25. 350-356.
- James, C., Connolly, U. (2000). **Effective Change in Schools**. London and New York: RoutledgeFalmer.
- James, Daniel, M. (2003). **Middle School Principals' Beliefs and Their Relationship to a School's Instructional Environment: A Case Study**. Unpublished doctoral dissertation. Auburn University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3081590.
- John D. Bransford, Ann L. Brown ve Rodney R. Cocking. (2000). **How People Learn: Brain, Mind, Experience and School**. National Academy Press.
- Jones, Vernon F., Jones, Louise S. (2001). **Comprehensive Classroom Management**. A Pearson Education Company.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karslı, M. D. (1998). **Yönetmelik Etkililik**. Bolu: AİBÜ Yayınları
- Krishnaveni R., Anitha, J. (2007). Educators' Professional Characteristics. **Quality Assurance in Education**. Vol. 15, No. 2, 149-161.
- Kuran, K. (2007). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köklü, N. Ve Büyükoztürk, Ş. (2000). **Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş**. 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lee, Hwi-Hwa. (1987). **A Study of Effective Teachers' Belief Systems in Relation to Their Classroom Practices**. Unpublished doctoral dissertation. Kansas State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 8806247.
- Leon-Carillo, C. (2007). Prospective Teacher's Pre-and Post- Practicum Beliefs on Teaching. **KJEP**. 4:1, 25-40.
- Little, Sandra L. (2006). **The Art of Teaching: The Phenomenological Study**. Roosevelt University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3207587.

- Luft, Julie A. ve Roehrig, Gillian H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*. Vol.11, No.2
- MacKinnon-Ashby, Terry A. (2007). **Students' Perceptions of Qualities of an Effective Teacher**. Unpublished Doctoral Dissertation. Nipissing University.
- Malak, Joseph, P. (2002). **A Study of Teacher Perceptions in High and Low Achieving Schools**. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University of Pennsylvania. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3066015.
- Martin, James D. (2003). **Middle School Principals' Beliefs and Their Relationship to a School's Instructional Environment: A Case Study**. Unpublished Doctoral Dissertation. Auburn University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3081590.
- Martin, N., Yin, Z. ve Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style? **Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin.**, February.
- McCullum, Laura, E. (2004). **A Psychometric Investigation of the Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs**. Unpublished doctoral dissertation. Seattle Pacific University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3188689.
- McEwan, Elaine K. (2003). **7 Steps to Effective Instructional Leadership**. Second Edition. California: Corwin Press Inc.
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C. (1998). Individual Values in Organizations. Concepts, controversies and research. **Journal of Management**, 24 (3), 351-389
- Mills, Scott A. (2007). **An Investigation of the Predictive Validity of a Structured TEACHER-Interview Instrument**. Unpublished Doctoral Dissertation. Purdue University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3291134.
- Minor Lynn C., Onwuegbuzie Anthony J., Witcher, Ann E., James, Terry L. (2001). Trends in Teacher Candidates' Educational Beliefs. **Paper presented at the annual meeting of Mid South Educational Research Association**. ED 461 648

- Minor Lynn C., Onwuegbuzie Anthony J., Witcher, Ann E., James, Terry L. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. **The Journal of Educational Research**. Vol. 96, No. 2, 116-127
- Mistades, Mallari V. (2006). High School Physics Teachers' Attitudes and Beliefs About Physics and Learning Physics. *Journal of Research in Science, Computing and Engineering (JRSCE)*. Vol.3, NO.3.
- Munby, H. (1982). The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. **Instructional Science**. Vol.11, 201-225.
- Murphy, P., Delli L. ve Edwards, M. (2004). The Good TEacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education*. 72(2), 69-92.
- Murray, C., ve Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigations of Patterns and correlates in Middle Childhood. **Journal of School Psychology**. 38, 423-445.
- Nazlı, S. ve Üstünlüoğlu, E. (2002). Eğitim Psikolojik Temelleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. **Journal of Curriculum Studies**. 19(4), 317-328.
- Nguyen, L. (2007). **Care Ethic and Teacher Effectiveness**. Unpublished Doctoral Dissertation. San Jose State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 1448889.
- Nicholson, J. D. (1991). **The Relationship Between Cultural Values, Work Beliefs, and Attitudes Towards Socioeconomic Issues: A Cross Cultural Study**. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University. College of Business.
- Okutan, M. (2008). **Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar**. 3. Baskı. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Onwuegbuzie Anthony J., Witcher, Ann E., Filer, J., Downing, J. (2000). Factors Associated with Teachers' Beliefs on Discipline. **Paper presented at the annual meeting of Mid South Educational Research Association**. ED 450 080.

- Özel, A., Bayındır, N. (2008). **Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi**. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özguven, İ. E. (1999). **Psikolojik Testler**. Üçüncü Baskı. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, F. (2002). Eğitim Felsefi Temelleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Yüksel Özden). 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pajares, F. (1992). Teachers' and Beliefs Educational Research: Cleaning up Messy Construct. **Review of Educational Research**. 62(3), 307-332.
- Peabody, Dayle S. (2005). **Teachers' Beliefs and Instructional Practices Within Selected High Performing and Low Performing Florida High Schools**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Florida. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3192446.
- Polk, Jeremy A. (2006). Traits of Effective Teachers. **Heldref Publications**. Vol. 107, No.4
- Rachel, L.H. (2002). **Understanding the Relationship Between Undergraduatecollege of Education Professors' Beliefs About Student Learning and Teaching and Their Classroom Practices**. Unpublished doctoral dissertation. Cleveland State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3041641.
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. **Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children**. ED 452 999.
- Raptakis, Donna M. (2005). **The Highly Qualified Teacher: Perceptions of Parents, Teachers, and Principals at the Elementary and Middle School Levels**. Unpublished Doctoral Dissertation. Johnson & Wales University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3177200.
- Rice, D. L., Essenbach, J. F., Noland, R. G. (2001). Teacher Effectiveness: Perceptions by Teachers, Principals and Career Incentive Plan Coordinators. **Education**. Vol. 109. No: 1

- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. ve Lloyd, C. (1991). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. **American Educational Research Journal**. 28(3), 559-586.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. **Handbook of Research on Teacher Education**. (Editör: J. Sikula). 2nd Edition. New York: Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). **Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organisation and Change**. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). **The Nature of Human Values**. New York: The Free Press.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1998). **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sanchez, Lori L. (2007). **What Makes a Good Teacher: Are We Looking in the Right Direction for Guidance?** Unpublished Doctoral Dissertation. George Fox University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3286092.
- Schulte, Don P., Slate John R. ve Onwuegbuzie, Anthony J. (2008). Effective High School Teachers: Mixed Investigations. **International Journal of Educational Research**. 47, 351-361.
- Sementi, Gene L. (2000). **Elementary School Principals' Perceptions of the Personal, Professional and Affective Attributes that Discriminate Between Effective and Ineffective Elementary Teachers**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Idaho. UMI Number: 9994004.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin, F. (2006). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, Jim D. (2005). Understanding the Beliefs, Concerns and Priorities of Trainee Teachers: A Multi-disciplinary Approach. **Mentoring and Tutoring**. Vol.13, No.2, 205-219.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin Felsefi Temelleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Veysel Sönmez). Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Storm, Melisa, D. (2004). **Beginning and Experienced Teachers' Beliefs About Students, Teaching, and Learning**. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3131431.
- Stronge, J. H., Hindman, J. L. (2003). Hiring the Best Teachers. **Educational Leadership**. May/2003.
- Şahin, Ç., Bullock, K. ve Stables, A. (2002). Teachers' Beliefs and Practices in Relation to Their Beliefs About Questioning at Key Stage 2. **Educational Studies**. Vol. 28, No. 4.
- Şenel, Tuba F. (2006). Yabancı Dil Öğretmenlerinin İyi Dil Öğretimine İlişkin İnançları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Etkili Okullar**. 1. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). **Eğitim Bilimine Giriş**. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tamir, P. (1991). Views and Beliefs of Israeli Preservice Teachers on Teaching and Learning. **Journal of Educational Research**. Vol.84, No.4.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, Ali R., Barut, Y. ve Gürsoy, A. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 2. Baskı. Ankara.
- Theuer, Kathryn, A. (2003). **On the Road to Becoming: Exemplary Teachers' Perceptions of Their Development**. Unpublished doctoral dissertation. University of the Pacific Stockton, California. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3112551.
- Toprakçı, E. (2008). **Sınıfa Dayalı Yönetim**. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topses, G. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in early Adolescence. **Child Development**. 73, 287-301.
- Williams, Claudia J. (1999). **Discovering Characteristics of Effective Urban Teachers**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9923496.
- Witcher, A. (1993). **A Study of the Degree of Progressivism Among Arkansas Public School Superintendents: Implications for Educational Reform**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Arkansas. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 9334141.
- Witcher, A., Travers, P. (1999). **The Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs**. Allyn ve Bacon'un web sitesinden 16.12.2006 tarihinde çağrılmıştır. url: <http://www.abacon.com/witcher-travers/>
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Minor, L. (2001). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers. **Research in the Schools**. Vol. 8. No:2
- Woodward, Jana R. (2004). **Effective TEaching: What Teachers Said Principals Do to Help Them Become Effective**. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 3123645.
- Woolley, Sandra L. ve Wooley, Anita W. (1999). Can We Change Teachers' Beliefs? A Survey About Constructivist and Behaviorist Approaches. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Montreal, April. ED 430 965.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Gözden Geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Editör: Özcan Demirel). 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zembat, R. (2007). Eğitim Sisteminde Öğretmen. **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editör: Ayla Oktay). 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2008). **Eğitim Yönetiminde Değerler**. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### Ek-1: Araştırma Anketi

Değerli Öğretmen,

Bu anket, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları ile Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri Arasındaki İlişki” adlı bir araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını belirlemeyi sağlayan inanç ölçeği; üçüncü bölümde etkili öğretmen özellik ve davranış ölçeği; son bölümde ise etkili bir öğretmen olabilmek için gerekli olan en önemli 5 davranışı ve konu ile ilgili önemli ancak ankette değinilmemiş bazı hususları belirlemeye yönelik açık uçlu iki adet soru bulunmaktadır. Ankette yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve kesinlikle başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Anketteki bütün sorulara içinizden geldiği gibi, sizin gerçek düşünce ve görüşlerinizi yansıtacak bir biçimde cevaplamanız beklenmektedir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Levent OKUT  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

### Bölüm I Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: 1 ( ) Kadın  
2 ( ) Erkek
2. Branşınız: 1 ( ) Sınıf Öğretmeni  
2 ( ) Branş Öğretmeni (Lütfen belirtiniz: \_\_\_\_\_)
3. En son mezun olduğunuz eğitim kurum: 1 ( ) Öğretmen Okulu  
2 ( ) Eğitim Enstitüsü  
3 ( ) Yüksek Öğretmen Okulu  
4 ( ) Fen – Edebiyat Fakültesi  
5 ( ) Eğitim Fakültesi  
6 ( ) Başka \_\_\_\_\_
4. Öğretmenlik kıdeminiz: \_\_\_\_\_ yıl
5. Bu okuldaki hizmet süreniz: \_\_\_\_\_ yıl

**Bölüm II**  
**Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği**

İFADELER	H. Katılmıyor	Çok Az Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Büy. Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Müfredatın hedefi, temel becerilerin uygulamalı öğretimi olmalıdır.					
2. Sınavlarda; derste anlatılanlar değil, yaşamda karşılaşılanlar sorulmalıdır.					
3. Hayat rekabetçi olduğu için öğrenciler, başkalarıyla karşılaştırılmalarını gerektiren sınavlara girmelidir.					
4. Doğru bilgiye sistematik ve düzenli ders içeriklerinin öğrenilmesiyle ulaşılabilir.					
5. Öğrenciler, başarılı yetişkinler olabilmeleri için olabildiğince çok akademik bilgiye sahip olmalıdır.					
6. Öğretmen, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir.					
7. Öğrenciler, problem çözerek, projeler geliştirerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalılar.					
8. Etkili öğretmen, ders içeriğini ardışık, sistematik bir şekilde aktarmalıdır.					
9. Bilgi öğrencilerin işine yarayacaksa değerlidir.					
10. Öğrencilerin okulda edindikleri deneyimler, okul dışındaki yaşantıları ile ilişkili olmalıdır.					
11. Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır.					
12. Eğitimin amacı, öğrencileri bilgi ile donatmaktır.					
13. Öğretmen, bilginin kaynağı ve dağıtıcısıdır.					
14. Derslerin içeriği, sosyal sorunlara ve öğrencilerin ilgilerine göre belirlenmelidir.					
15. Bilginin öğretilmesinde gösteri, ezber ve anlatım etkili yöntemlerdir.					
16. Öğrenciler, akademik düzeylerine göre gruplandırılmalılar.					
17. Öğrencilerin, başkalarıyla karşılaştırılmaları için sınavlara girmeleri gerekmemelidir.					
18. Sınıf kuralları, öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirlenmelidir.					
19. Eğitimin amacı, kişiliğin bir bütün olarak gelişmesine yardımcı olmaktır.					

İFADELER	Hiç Katılmıyor	Çok Az Katılıyor	Biraz Katılıyor	Büy. Ölçüde Katılıyor	Tamamen Katılıyor
	1	2	3	4	5
20. Öğrenciler, ders içeriklerini öğrenebilmek için öğretmenin dediklerini ezberlemeli, uygulamalı ve tekrarlamalıdır.					
21. Sınıf geçme, akademik ilerlemenin yanı sıra sosyal olgunlukla da ilgili olmalıdır.					
22. Ne kadar gayret edilse de diğer dersler fen ve teknoloji, matematik kadar prestijli olamaz.					
23. Öğretmen, kitapta olmayan, derste anlatmadığı bilgileri sınavlarda sormamalıdır.					
24. Müfredat, bilgi ve konu temelli olmalıdır.					

### Bölüm III Etkili Öğretmen Özellik ve Davranış Ölçeği

İFADELER	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Büy. Ölçüde Uygun	Tamamen Uygun
	1	2	3	4	5
1. Mesleğime tutkuyla bağlıyım.					
2. Öğrencilerimin hayatlarında bir fark oluşturmaya çabalarım.					
3. Öğrencilerimin akademik performanslarıyla ilgili kendimi sorumlu tutarım.					
4. Öğrencilerimi, hayat boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edinmeleri konusunda özendiririm.					
5. Olumlu bir mizah anlayışına sahibim ve bu anlayışımı derslerime yansıtırım.					
6. Öğrencilerime karşı arkadaşça davranırım.					
7. Öğrencilerime karşı anlayışlı ve sabırlıyım.					
8. Güçlü bir iş etiğine sahibim ve çalışkanım.					
9. Çalışmalarımda planlı davranırım.					
10. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederim.					
11. Öğrencilerime adil davranırım.					
12. Öğrencilerime dürüst davranırım.					
13. Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretim yaparım.					

İFADELER	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Biraz Uygun	Büy. Ölçüde Uygun	Tamamen Uygun
	1	2	3	4	5
14. Meraklı ve mücadeleci öğrenciler yetiştiririm.					
15. Öğrencilerime anlamlı ödevler veririm.					
16. Öğretimi yönlendirmek için formal ve informal değerlendirmeleri sık sık kullanırım.					
17. Öğretimsel hedefleri belirler, bu hedefleri öğrencilerimle ve velilerimle paylaşıyorum.					
18. Öğrencilerimin öğrenmeleri için açık hedefler belirler, bu hedefleri sınıf etkinlikleri ile ilişkilendiririm.					
19. Etkinlikler arası kısa süren geçişlerin dışında öğretim zamanını etkili kullanırım.					
20. Öğrencilerimin öğrenmelerini gözlemler, bulgularımı öğretimimi zenginleştirmek için kullanırım.					
21. Öğrenmenin en üst düzeyde olması için öğrenme ortamındaki fiziksel düzenlemelere dikkat ederim.					
22. Öğrencilerime, sorun çözme yöntemlerini öğrenme ve bu yöntemleri uygulama durumları oluştururum.					
23. Çeşitli yöntemlerle öğrencilerimin anlayıp anlamadıklarını gözlemlerim.					
24. Eğitim alanındaki araştırmaları ve iyi uygulama örneklerini takip ederim.					
25. Çeşitli öğretim tekniklerini ustalıkla kullanabilirim.					
26. Sunduğum ders içeriğini önceki ve gelecek öğrenmelerle ilişkilendiririm.					
27. Öğrencilerimin öğrenmeleri ile ilgili yüksek beklentilere sahibim.					
28. Sınıf içinde sorun çıkmasını engelleyecek rutinleri işe koşarım.					
29. Meslektaşlarımla başarılı fikirleri paylaşmak ve onlarla işbirliği yapmak için istekliyim.					
30. Diğer öğretmenlerle ve yönetimle iyi geçinirim.					
31. Ders içeriğini anlamadıklarında öğrencilerimi soru sormaya cesaretlendiririm.					
32. Öğrencilerime hem sınıf içinde hem sınıf dışında zaman ayırır, onlara yardımcı olur ve onları desteklerim.					
33. Bütün öğrencilerime saygı ile davranırım.					

