



İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRETİMİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ



Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR*

Öz

Eğitim alanında, ülke bazında geliştirilen reform önerilerinin, sınıftan gelen dönütlerle beslendiği ölçüde tutarlı gelişmelere zemin hazırlayabileceği düşünüldüğünde, sınıfta yürütülen öğretim etkinliklerinin, sürekli olarak incelenip değerlendirilmesi, eğitim sistemi ve programların geliştirilmesi için gerçekçi yaklaşımların doğmasına neden olacaktır. Bu gerekçeden hareketle tasarlanan bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıfta etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerini saptayarak, onların etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerini etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın evreni Kayseri ili sınırlarındaki tüm ilköğretim okullarıdır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 328 öğretmen, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Ölçeği* (EÖGÖ) ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretimi planlama bölümü etkinliklerini %82' oranında, öğretimi uygulama boyutundaki etkinlikleri, %92 oranında, öğretimi değerlendirme boyutundaki etkinlikleri ise %50 oranında yeterli düzeyde gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki maddeleri gerçekleştirme yeterliği açısından önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin, ölçek alt boyutlarındaki maddeleri gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin planlama boyutundaki maddeleri gerçekleştirme yeterlikleri, diğer branş öğretmenlerinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

AN ANALYSIS ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' IMPROVEMENT LEVELS OF EFFECTIVE TEACHING

Abstract

In the field of education, when reform suggestions improved in the country which is thought that these suggestions can lead up to consistent improvement to the degree that feed the feedbacks from school, teaching activities at classrooms continuously being searched and evaluated that cause to result in realistic approaches for improving education system and programs.

Considering this fact, the purpose of this study designed is to present variables affecting teachers' improvement levels of effective teaching by determining teachers' improvement levels of effective teaching at classrooms. In this study, descriptive survey model was used.

* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, sdemir@erciyes.edu.tr



The population of the study was all of the primary schools in Kayseri. For sample, 328 teachers were selected by using stratified sampling. In order to collect data, *Improvement Scale of Effective Teaching* and *Personal Information Form* were used. As a result of study, it is found that teachers perform an adequate level 82% at teaching planning part, they perform 92% at the aspect of teaching practicing and lastly they perform 50% the part of teaching evaluation. It is determined that gender variable is not an important variable in terms of the adequacy of item development in the aspects of planning, practicing, and evaluating. It is concluded that there is no significant difference between teachers working in state schools and teachers working in private school on improving the subpart items of teaching planning, practicing and evaluating. Classroom teachers' adequacy of performing planning items is significant different from other department teachers.

Giriş

Kaliteli eğitim, ülke, toplum ve bireylerin ihtiyaç ve önceliklerini dikkate alan, mevcut insan kaynakları ve fiziksel koşulları hesaba katarak oluşturulmuş eğitim programları çerçevesinde; iyi yetişmiş öğretmenler ile niçin eğitim ve öğretim etkinliklerine katılmaları gerektiğinin farkında olan, bilinçli ve güdülenmiş öğrenciler tarafından uygun ve elverişli ortamlarda gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Dinç, 2008). Her yaşta bireyin okul içi ve okul dışı yaşantılar aracılığıyla kendini gerçekleştirmesini ve topluma yararlı hale gelmesini amaçlayan eğitimin işlevsel hale gelmesi; ancak okullarda gerçekleştirilen etkili öğretim faaliyetleri ile mümkündür.

Etkili öğretim, okul, program, öğretmen, personel, teknoloji gibi unsurların bir zincir gibi birbirlerine bağlanması ile sağlanır (Gündoğdu ve Silman, 2007). Etkili öğretim ile ilgili yapılan çalışmalarda; genellikle konunun uygulama boyutunu ilgilendiren etkili öğretim davranışlarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Silcock'a (1993) göre, etkili öğretim davranışları kavramı, öğretmenin kişiliği, sınıf içindeki tutumları, sahip olduğu öğretim becerileri, öğretim stilleri ve mesleğin sanatsal tarafları gibi boyutlarını içermektedir. Clark ve diğerlerine (1984) göre ise; okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğrenci ve öğretmendir. (Akt: Gürses, 2011). Açıkgoz'e göre ise etkili öğretim, ortama getirilen bir nitelik değil ortamla baş etmek için yapılanlardır. Eğitim kalitesinin temel belirleyicileri arasında yer alan *öğretim kalitesi* iyi öğrenmeyi sağlayan öğretim uygulamalarını zorunlu kılar. Sınıflardaki öğretim uygulamaları, öğrencinin öğrenmesi ve dolayısıyla öğrenme sonuçları üzerinde etkilidir (Klein, Hamilton & McCaffrey, 2000; Marks vd., 2006: 124; UNESCO, 2007; Sağır, 2008; Yıldırım, 2009). Öğretim uygulamaları açısından sınıflar arasındaki farklılıkların en önemli kaynağı olarak öğretmen işaret edilmektedir (OECD, 2009).

MEB (2009), etkili öğretimin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin, dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, öğretim sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma, zaman yönetimi, davranış yönetimi gibi konularda yeterlik sahibi olmaları ve öğretimi gerçekleştirirken bunlardan yola çıkmaları gerektiğini vurgulamıştır. Jensen ve Kiley (2000), etkili öğretimi gerçekleştirebilen öğretmenleri; neyi nasıl öğreteceklerini bilen, geniş bir öğretim ve zamanı kullanabilme yeteneğine sahip, sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırıcı tutum sergileyen öğretmenler olarak tanımlamışlardır. Amerikan Okul Yöneticileri Topluluğu, öğretimin etkili hale getirilmesinde rol oynayan öğretmen niteliklerini; "Yönetim ve öğretim teknikleri" ile "Kişisel özellikler" olarak sınıflandırmıştır. Öğretmenlerin "yönetim ve öğretim teknikleri" becerilerine yönelik Amerikan Okul Yöneticileri Topluluğu, etkili öğretmenlerin, özelliklerini: (1) Problemleri yaygınlık kazanmadan çözerler. (2) Alanlarında bilgidirler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırlar. (3) Sistematik ve çeşitli öğretim teknikleri kullanırlar. (4) Oldukça esnek,



istekli ve imajinatiftirler. (5) Kendi yeteneklerine güvenirlere ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisi geliştirirler. (6) Demokratiktirler ve öğrencilere sıcak, şefkatli ve ilgili davranırlar. (7) Öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da iletişim halindedirler, şeklinde sıralamıştır (Minor, ve ark., 2002). Borich (2010)'a göre, öğretmen öğrencilerin görüşlerini alıp onları tekrarlayarak, geliştirerek, uygulayarak, karşılaştırarak ve özetleyerek dersin hedefini daha anlaşılır hale getirebilir. Böylelikle öğrencilerin derse katılımını da sağlamış olur.

Simith ve Laslett, *Etkili Sınıf Yönetimi* adlı eserlerinde, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri, “Yönetim-Aracılık-Değişim ve Kontrol” adını verdikleri dört başlık altında toplamaktadırlar. Söz konusu bu dört bölümde “Yönetim” adı verilen bölüm genel olarak, sınıfın bir örgüt olarak analizini, “Aracılık,” öğretmenlerin problemleri öğrencilere yaklaşımı konusunu, “Değişim,” sınıf içinde ödül ve cezayı, “Kontrol” ise öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanabileceği stratejileri içermektedir (Smit ve Leslett, 1993:3,45,97,115). Bu açıklamalardan hareketle, öğretimin etkililiğinin sağlanması için, yapılması gerekenleri belli başlıklar altında toplamak mümkündür. Bunlar, öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme olabilir.

Öğretimi planlama, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için, öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynakların ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden kağıt üzerinde saptamaktır (Demir, 2010). Eğitim öğretim konusuna giren etkinlikler, geliştirici niteliklere göre dikkatle seçilir, bu konuların hangi eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştireceği önceden belirlenir. Bu şekilde öğretim etkinlikleri içinde ne öğretileceği öğrencilerle birlikte planlanır ve onların neleri öğrenecekleri önceden bilinir. Türkiye’de öğretmen klavuz kitabı bulunan derslerde klavuz kitap etkili bir plan örneği olarak değerlendirilebilir. Klavuz kitabı bulunmayan dersler için dersi planlamak zorunluluktur.

Dersin uygulanması aşamasında, öğrenci katılımı sağlanmalı, ipucu, düzeltme, dönüt ve pekiştirme uygun yerlerde ve zamanlarda kullanılmalıdır. Anlamlı, kalıcı ve zevkli etkinlikler gerçekleştirmek için, öğretim süreci içinde yapılanların kazanımlarla ilişkili olması gerekir. Bununla beraber öğrenci odaklı olunması, bireysel özelliklerin dikkate alınması zorunluluktur. Etkili bir öğretim için, öğretmenlerin, düşünme ve anlam oluşturmaya kolaylaştırmaları gerekir. Öğrencilerin, özgün ve yeni fikirler oluşturmalarını, neden-sonuç ilişkilerini yapılandırmasını, sıra dışı bağlantılar kurmasını, sezgilere, duygulara ve tutkulara açık olmasını, risk almasını, cesaret göstermesini ve meydan okumasını sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir (Demir, 2010).

Ayrıca, öğrenciler alıştırmayı yapmak yerine gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya bırakılarak, bu problemlerle baş etmeyi öğrenmelidirler. Öğrenme sürecinin temel hedefi, öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanılabilir olmasıdır. Sınıftaki etkinlikler öğrencilerin sınıf dışı karşılaşabilecekleri yaşantıları içermelidir. Öğretmenler etkili öğretim için, işbirliğini desteklemeli ve aktif sorgulamayı gerçekleştirmelidir. Öğrencilerin hayal güçleri harekete geçirilmeli, onların sembolik canlandırmalar yapmalarına izin verilmelidir. Uygulamalar artırılmalı, bilgiler anlamlı bir şekilde organize edilerek, hatırlanması kolaylaştırılmalıdır. Öğretmenin konuşması açık ve doğrudan amaca yönelik olmalıdır. Öğretmenler öğretim etkinlikleri sırasında, coşkulu davrandıklarında, öğrenciler açısından konunun kavranması daha kolay ve eğlenceli olabilmektedir. Coşku, öğrencilerin derse daha çok katılmasını sağlar ve akademik öğrenme süresini artırır (Demir, 2010). Etkili öğretmenler, öğretim etkinliklerini en uygun oranda gerçekleştirirler. Genellikle ders boyunca yapılan görsel öğelerle desteklenmiş tempolu bir sunum öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşim halinde



olmaları ve coşku dersin ilgi çekici ve motive edici olmasını sağlar. Temel beceriler öğretilirken hızlı bir tempo, öğrenmeyi artıracaktır. Sunum oranı, bütüncül olarak fazlalık değişkeni ile bağlantılıdır ve bilgiyi almak için daha yavaş bir orana gereksinim duyan özel gereksinimli öğrenciler için daha önemlidir (Demir, 2010).

Öğretimin değerlendirilmesi, daha iyiye ulaşabilmek için yapılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi sağlıklı yapabilmeleri için değerlendirmeyi hangi amaçla yapacaklarına, araç olarak neleri kullanacaklarına, değerlendirmeye kimlerin katılacağına ve değerlendirmelerin ne zaman yapılacağına, değerlendirme sonuçlarının nasıl ifade edileceğine, karar vermesi gerekir. Öğretmenler bazen öğrencilerin, sınavlarda veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması gerekir. Bu durum her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanır. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbirini tek başına kullanıldığında yeterli değildir. Öğretmenler, gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz-değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı gibi araçları ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdığını ve üst zihinsel becerilerinin ne kadar geliştiğini öğrenme süreci içinde değerlendirebilirler. Ayrıca, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testler de kullanılarak hem süreci hem de sonucu değerlendirmiş olurlar (Demir, 2010).

Eğitim alanında, ülke bazında geliştirilen reform önerilerinin, sınıftan gelen dönütlerle beslendiği ölçüde tutarlı gelişmelere zemin hazırlayabileceği düşünüldüğünde, sınıfta yürütülen öğretim etkinliklerinin, sürekli olarak incelenip değerlendirilmesi, eğitim sistemi ve programların geliştirilmesi için gerçekçi yaklaşımların doğmasına neden olacaktır. Bu gerekçeden hareketle tasarlanan bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıfta etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerini saptayarak, onların etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerini etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır.

Bu amaca bağlı olarak yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi algılarına göre, etkili öğretimi gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları, kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma, tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, o evren hakkında genel bir yargıya varma amacıyla evrenin tümü veya ondan alınacak örnek bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1999).



2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Kayseri ili ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerdir. Kayseri'deki ilköğretim okullarının sayısı 2011–2012 eğitim- öğretim yılı verilerine göre 563'tür. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Örneklem oluşturulması sırasında Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistik birimi ile koordineli çalışılmış ve oradan edinilen bilgilere göre okullar, a- il veya merkez ilçe, b- ilçe merkezi, c- belde ve köy olarak üç tabakaya ayrılmıştır. Bunlardan il merkezindeki okulların sayısı 265, ilçe merkezlerindeki okulların sayısı 266 ve köy ve beldelerdeki ilköğretim okullarının sayısı ise 231 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her alt gruptaki öğretmen sayıları tespit edilerek; il merkezinde 7044, ilçe merkezlerinde 1084, köy ve beldelerde 1108 ve son olarak toplam 8617 ilköğretim öğretmeni olduğu saptanmıştır. Bu okullardan “tabakalı örnekleme” yöntemi ile belirlenen 328 öğretmen, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilköğretim öğretmenlerine ilişkin özellikler yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	Özelliklerin Kategorileri	N	%
Cinsiyet	Kadın	175	53,4
	Erkek	153	46,6
Okul türü	Devlet okulu	258	78,7
	Özel okul	70	21,3
Branş	Sınıf öğretmeni	163	49,7
	Branş öğretmeni	165	50,3
Yerleşim Birimi	İl merkezi	244	74,4
	İlçe merkezi	48	14,6
	Kasaba- köy	36	11,0
Kıdem	1-5 yıl	77	23,5
	5-10 yıl	110	33,5
	10- 15 yıl	65	19,8
	15 Yıl üzeri	76	23,2
Toplam		328	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 175, (% 53,4) erkek öğretmenlerin sayısı ise 153 (% 46,6)'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 258'i (% 78,7) devlet okullarında, 70'i (% 21,3) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Özel okulların ve bu okullardaki şube sayılarının devlet okullarına göre daha az olması dağılımın bu şekilde olması sonucunu doğurmuştur. Öğretmenlerin 244'ü (% 74,4) il merkezindeki okullarda, 48'i (% 14,6) ilçe merkezinde yer alan okullarda, 36'sı (% 11) ise kasaba veya köyde bulunan okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 163'ü (% 49,7) sınıf öğretmeni, 165'i ise (% 50,3) diğer branşların öğretmenleridir. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresinin ifadesi olan kıdem değişkeninde; 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 77 (% 23,5), 5–10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 110 (% 33,5), 10-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 65 (% 19,8) ve 15 Yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı ise; 76 (% 23,2)'dir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Ölçeği* (EÖGÖ) ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Ölçek



hazırlıklarının ilk aşamasında ilgili alanyazın taraması yapılarak, *Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Ölçeği*'nin 46 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan ölçeğin, kapsam geçerliğinin, açıklığının ve anlaşılabilirliğinin sağlanması amacıyla uzman kanısına başvurulmuştur. Bu çerçevede, Eğitim Programları ve Öğretim (n=3), Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması (n=2), Fen Bilgisi Eğitimi (n=1), Rehberlik ve Psikolojik Danışma (n=1) anabilim dallarındaki öğretim elemanlarına ve öğretmenlere (n=2) verilerek ifadelerin uygunluğu açısından, *Madde bu haliyle kalabilir, Madde tamamen kaldırılmalıdır. Çünkü ... ve Madde değiştirilmelidir. Çünkü...* olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeler alındıktan ve incelendikten sonra, ifadelerin 8'i ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek maddeleri üzerinde, çıkarılan maddeler dışında, bazı yazım hataları düzeltilmiş, anlamın daha açık ve anlaşılır olması için bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçek maddelerinin, kapsam geçerliğinin, açıklığının ve anlaşılabilirliğinin sağlandığı kanaatine varılmıştır.

Yukarda açıklanan işlemlerin ardından, ölçek 214 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra, ölçeğe ilişkin yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği, sonuçların ne ile bağlantılı olabileceğini açıklar. Yani, bir ölçeğin soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi (FA) ise, birbirleriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Daniel, 1988'den Akt:Büyükoztürk: 2002).

Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Ölçeği (EÖGÖ)'nin tek boyutlu olup olmadığı, temel bileşenler analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi ise Varimax dik döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda 9 faktör saptanmıştır. Faktörlerin her birinin varyansın % 2.8 ile % 32.3 arasında değişen bölümlerini açıkladığı, 9 faktörün tümünün ise varyansın % 62'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ancak faktör yapısının fazla olması, yorumlamada güçlükler yol açtığından, tekrarlanan işlemler sonunda ölçekteki maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu üç faktörlü yapı, alanyazın tarafından da desteklenmektedir.

Bu sonuçlara göre, "Öğretimi Planlama" adı verilen ilk faktör 10 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.701 ile 0.428 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 32.36'sını açıklamaktadır. "Öğretimi Uygulama" adı verilen ve varyansa %17.64'lük katkı sağlayan ikinci faktörde 16 madde bulunmakta, maddelerin faktör yükleri 0.693 ile 0.317 arasında değişmektedir. "Öğretimi Değerlendirme" adı verilen ve varyansa % 9.47'lik katkı sağlayan üçüncü faktörde ise 9 madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.696 ile 0.491 arasında değişmektedir. Buna göre üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı % 62.31'dir.

EÖGÖ'nün güvenilirlik çalışması için, iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. 10 Maddeden oluşan *Öğretimi Planlama* alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: 0.82 olarak hesaplanmıştır. On altı maddeden oluşan *Öğretimi Uygulama* alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: 0.66, 7 Maddeden oluşan *Öğretimi Değerlendirme* alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: 0.81 ve 33 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise alfa: 0.95 bulunmuştur.

Başlangıçta 46 madde olarak hazırlanan ölçek; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 33 maddeye indirilmiştir. Bu özellikleri ile araştırmada kullanılan bu ölçeğin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede, geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan veri toplama araçlarından biri olduğu söylenebilir.



Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin; cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, branş, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve kıdemlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerden kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olan ölçek, örneklemdeki öğretmenlere uygulanarak, verilerin toplanması tamamlanmış, eksik doldurulan ölçekler belirlenerek ayıklanmış, kalan veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. *Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Ölçeği*'nin beşli likert şeklinde olan maddelerinin veri girişi işlemi için; *hiçbir zaman (1 puan)*, *nadiren (2 puan)*, *bazen (3 Puan)*, *sık sık (4 Puan)* ve *her zaman (5 Puan)* şeklinde bir puanlama yapılmıştır. Yorumlamalar sırasında kullanılmak üzere, *her zaman* ve *sık sık* seçenekleri, yeterli düzey, *bazen* seçeneği orta düzey, *hiçbir zaman* ve *nadiren* seçenekleri de yetersiz düzey olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyet, okul türü ve branş açısından farklılaşma durumlarını ortaya koymak amacıyla “Bağımsız Gruplar İçin t Testi”, yerleşim birimi ve kıdem açısından farklılaşmalarını ortaya çıkarmak amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile, farklılaşmaların kaynağını test etmek için “Tukey testi” kullanılmıştır. Verilerin analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

3. Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, ilgili alt problemler doğrultusunda sırasıyla verilmekte, yorumlanmakta ve tartışılmaktadır.

3. 1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “etkili öğretimi gerçekleştirme ölçeği” alt boyutlarına ait puan ortalamaları, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin Dağılımı (n=328)

Etkili öğretim boyutları	Madde sayısı	Puan Aralığı	Toplam Puan	Hiçbir		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her			
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Planlama	10	10-50	40,86	5	14	-	-	4	1,2	34	10,4	149	45,4	141	43,0
Uygulama	16	16-80	66,61	7	25	-	-	1	0,3	23	7,0	129	39,3	175	53,4
Değerlendirme	7	7-35	24,13	2	15	1	0,3	26	7,9	137	41,8	152	46,3	12	3,7
Toplam	33	33-165	135,82	14	64										

Tablo 2’de, araştırmaya katılan 328 ilköğretim okulu öğretmenin EÖGÖ’nin *öğretimi planlama* boyutuna ait aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=40,86$ olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin, % 1,2’si *öğretimi planlama* boyutundaki maddeleri nadiren (4 kişi), % 7’si bazen (7 kişi), % 39,3’ü sık sık (129 kişi) ve % 43’ü her zaman gerçekleştirdiğini belirtmiştir (141 kişi). Öğretimi planlama bölümü etkinliklerinin öğretmenlerin %82’si tarafından yeterli düzeyde gerçekleştirildiği bulunmuştur. EÖGÖ’nin *öğretimi uygulama* boyutuna ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=66,61$ olarak elde edilmiştir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7'si uygulama boyutundaki maddeleri bazen (23 kişi), % 39,3'ü sık sık (129 kişi) ve yarıdan biraz fazlası (% 53) ise her zaman gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir (175 kişi). Öğretimi uygulama boyutundaki etkinlikleri, öğretmenlerin %92'sinin yeterli düzeyde uyguladığı bulunmuştur. Ders planı, sınırlandırılmış bir zaman dilimi içerisinde hedeflere ulaştırıcı öğretim etkinliklerinin ayrıntılı olarak tasarlanıp belirlendiği bir kılavuzdur. Öğretmenin bilgi düzeyi ve tecrübesi ne derecede fazla olursa olsun ayrıntılı olarak hazırlanmış ve gerekli niteliklere sahip bir günün planlaması öğretmeni gelişigüzel ve rastlantılara göre hareket etmekten kurtaracak ve gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiğini şansa bırakmayacaktır. Aksi durumdaki uygulamalar, gerekçesi ne olursa olsun öğretimde şans başarısından öteye bir başarıyı gerçekleştiremeyecektir. Balcı, *Etkili Okul* adlı eserinde; sınıfta olup bitenlerin, öğrenme ürünlerini doğrudan etkilediğini ve yine sınıfta olanların, büyük oranda öğretmenin yaptıkları ve bunu yapma şekli tarafından da etkilendiğini belirtmektedir (Balcı,1993:44). Sönmez (1992), araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim sürecinde, zamanında ve uygun dönüt, düzeltme, pekiştirme, ipucu kullanmadığı, göz iletişimi, grup dinamiği, öğrenciyi yüreklendirme ve onun akıl yürütmesini sağlama gibi konularda yetersiz olduğu, öğretme-öğrenme ortamında kurallarına uygun olarak öğrenci katılma oranını sağlayamadığı, ana dilini sınıf ortamında etkili ve doğru kullanmadığı ve tüm öğretmenlerin günlük plan yapmalarına karşılık, hiç bir öğretmene ait günlük ders planının eğitim biliminin ilkelerine uymadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak, Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretim programlarıyla birlikte oluşturulan öğretmen klavuz kitaplarının, özellikle öğretimi planlama ve uygulama aşamalarında öğretmenlere yol gösterici bir rolünün bulunması, bu araştırmadan elde edilen sonuçların bir nedeni olabilir. Öğretmenlerin, dersleriyle ilgili klavuz kitaplara sahip olmaları, ilgili boyutlardaki maddelere yönelik görüşlerini açıklayıcı bir faktör olabilir. Kendini yeterli algılamamanın, uygulamadaki sıklığı olumlu etkileyeceği düşüncesinden hareketle, Karacaoğlu (2008)'in araştırma bulgularının, bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü ileri sürülebilir. Sözü geçen bulgularda, öğretmenlerin kendilerini, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler boyutunda, oldukça yüksek düzeylerdeki ortalamalarla yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Adıgüzel (2009), öğretmenleri gözleyerek ölçtüğü çalışmasında, onların dersin giriş bölümü etkinliklerini (dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş) her zaman gerçekleştirdiğini bulmuştur. Ayrıca, Yıldırım (2011) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006; Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2007 ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2008 yılı verilerine dayanarak ortaya koyduğu araştırmada, öğrencilerin (yarıdan fazlasının), kendi öğretmenlerinin, sınıfta görüşlerini özgürce açıklamalarına ve araştırma konularını seçmelerine izin verme, önbilgilerini harekete geçirici sorular sorma, gözlem yapma, hedefleri belirleme gibi çeşitli süreçlerde uygulama sıklığını *her zaman* düzeyinde değerlendirmişlerdir. Aynı araştırma sonuçları, yukarıda sayılan süreçler bakımından diğer ülkeler ile Türkiye arasında önemli farklılıklar olmadığını da ileri sürmüştür. Bu araştırmanın bulgularının, alanyazındaki çeşitli araştırma bulgularıyla desteklendiği açıkça ortadadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *öğretimi değerlendirme* alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ise; $\bar{X} = 24,13$ 'tür. Öğretmenlerin % 7,9'unun bu boyuttaki maddeleri nadiren (26 kişi), % 41,8'inin bazen (137 kişi), % 46,3'ünün sık sık (152 kişi), %3,7'sinin de (12 kişi) her zaman olarak gerçekleştirdiği gözlemlenmektedir. Öğretmenler bu boyuttaki maddeleri, % 50 oranında yeterli düzeyde gerçekleştirirken, % 41,8 oranında da orta düzeyde gerçekleştirmekte bulunmuşlardır. Türkiye'de sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği, değerlendirme formlarının çokluğu, fotokopi masraflarının fazla olması, yeterli bilgiye sahip



olunmaması gibi faktörlerin, ölçeğin diğer boyutlarına oranla, *öğretimi değerlendirme* alt boyutundaki maddelerin gerçekleştirilme düzeyinin düşük olmasını açıklayıcı güce sahip olabilir. Yapılan araştırmalar, bu yorumu destekler nitelikte bulunmuştur (Toklu, 1997; Aydın, 2001; Pilten, 2001; Güven, Gökbulut ve Yel, 2006). Yanpar (1997) ise, öğretmenlerin öğretimi değerlendirme, deneyimlerinin yok denecek kadar az olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinin az olması, onların sınıf içinde, öğretimi değerlendirme süreçlerini her zaman kullanmamalarının bir nedeni olabilir. Bununla beraber, öğretmenlerin çoğunluğunun günümüz öğretim programlarında yer alan, ölçme araçlarını kullanmayı bilmedikleri ve bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmesi gerektiği saptanmıştır (Algan, 2008; Aydın, 2005; Erdoğan, 2005; Kanatlı, 2008; Kutlu, 2005; Sever, 2005; Tabak, 2007). Bu durum da onların, sınıfta, öğretimi değerlendirme süreçlerini yüksek düzeyde gerçekleştiriyor bulunmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Türkiye'nin de OECD üyesi ülke olarak katıldığı uluslararası öğrenci başarılarını belirleme çalışmalarında (TIMSS, PISA), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf içi değerlendirmelerde, öğretmen yapımı sınavlara ve ders kitaplarında yer alan değerlendirme testlerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin üst düşünme becerilerini harekete geçirecek “veri toplama ve raporlaştırma” ya yönelik çalışmaların öğretmenlerin çoğunluğu tarafından “bazen” verildiği saptanmıştır. Yine öğretmenlerin yaklaşık yarısı ölçme ve değerlendirme sonuçlarını en sık “not verme” amacıyla kullandıklarını, öğrenciye ve aileye geri bildirim verme amacıyla “nadiren” kullandıklarını belirtmişlerdir (MEB, 2007; TIMSS, 2007a; TIMSS, 2007b). Bu bulgular, araştırmanın bu boyutundaki, ortalama puanların düşük olmasını destekleyici niteliktedir.

3. 2. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlere Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Planlama	Kadın	175	40,54	5,40	-1,195	,233
	Erkek	153	41,22	4,81		
Uygulama	Kadın	175	66,34	7,85	-,711	,478
	Erkek	153	66,92	6,76		
Değerlendirme	Kadın	175	24,07	3,50	-,335	,738
	Erkek	153	24,20	3,39		

*p< .05

Tablo 3’deki bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin etkili öğretimin planlama alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=40,54$; erkek öğretmenlerin bu boyuta ait aritmetik ortalamalarının ise $\bar{X}=41,22$ olduğu görülmektedir. Grupların planlama boyutuna ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,233$, $p>,05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre; ilköğretim öğretmenlerinin, ölçeğin, *öğretimi planlama* alt boyutundaki maddeleri gerçekleştirme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin, ölçeğin planlama boyutundaki maddeleri uygulama düzeyleri birbirlerine



yakın bulunmuştur Buradan hareketle, cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin, öğretimin planlanması ile ilgili davranışlarını değiştiren önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Uygulama alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X} = 66,34$, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X} = 66,92$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,478$, $p>,05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre; ilköğretim öğretmenlerinin, ölçeğin, öğretimi uygulama alt boyutundaki maddeleri gerçekleştirme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tıpkı öğretimin planlanmasında olduğu gibi, öğretimi uygulama alt boyutunda da öğretmenlerin maddeleri gerçekleştirme düzeyleri birbirine benzerdir. Gömleksiz (2005), ilköğretim programlarının etkililiğini, 982 öğretmen görüşüyle değerlendirdiği çalışmasında, programın uygulanması açısından, cinsiyetler arasında anlamlı fark bulamamıştır.

Değerlendirme alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X} = 24,07$, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X} = 24,20$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,738$, $p>,05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre; ilköğretim öğretmenlerinin değerlendirme alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkeninin, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki maddeleri gerçekleştirme sıklığı açısından önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Etkili bir öğretim gerçekleştirmenin, öğretmenlerin yeterlik inançlarıyla yakından ilişkili olduğu düşünülürse, yeterlik inancıyla ilgili alanyazındaki bazı araştırmalarda (Hoy ve Woolfolk, 1993; Sun, 1995; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002; Wu, 2005; Egger, 2006; Tschannen ve Woolfolk, 2007) cinsiyete göre öğretmenler arasında fark bulunmamıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, farklı cinsiyetlerdeki bireylerin aldıkları eğitimin benzer olmasının, toplumda kadın ve erkek arasındaki eşitsizliklerin azalmasının etkisi olabilir. Ancak, bazı araştırmalarda cinsiyetler arasında fark bulunduğu iddia edilmektedir. Bandura'ya göre (2002) yeterlik inançları cinsiyete göre, kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Farklı araştırmalarda farklı bulguların elde edilmesinin temel sebebi kültürlerarası farklılaşma olabilir.

3.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeyleri, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemine cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	X	Std. Sapma	t	p
Planlama	Devlet Okulu	258	41,01	5,15	1,038	,300
	Özel Okul	70	40,30	5,08		
Uygulama	Devlet Okulu	258	66,82	7,29	,995	,320
	Özel Okul	70	65,84	7,57		
Değerlendirme	Devlet Okulu	258	24,05	3,44	-,804	,422
	Özel Okul	70	24,42	3,47		

* $p < .05$



Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde devlet okulunda çalışan öğretmenlerin, EÖGÖ'nin öğretimi planlama alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=41,01$, özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ise $\bar{X}=40,30$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=,300$, $p>,05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre; devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin, *öğretimi planlama* alt boyutundaki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını söylemek mümkündür. Klavuz kitapların, tüm okullar için yönlendirici niteliği, bu sonuçları açıklayabilir.

Uygulama alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=66,82$, özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise $\bar{X}=65,84$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,320$, $p>,05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular; ilköğretim öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Her ne kadar, etkili bir öğretim için gerekli koşulları sağlamada, özel okullar, devlet okullarına nazaran daha iyi durumda olsalar da, elde edilen bulgular, fiziksel ve teknolojik yeterliklerin, sınıfların daha az kalabalık olmasının ya da destekleyici veli profilinin bu konuda temel belirleyici olmadığını, öğretmen yeterlik algısının, sayılan faktörleri kapsadığını ve kendini yeterli algılayan öğretmenlerin, görüşlerini de bu algının etkilediği iddia edilebilir.

Değerlendirme alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=24,05$, özel okulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise $\bar{X}=24,42$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,422$, $p>,05$) .05 düzeyinde anlamlı olmadığı tablodan anlaşılmaktadır. Buna göre; devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin EÖGÖ'nin *öğretimi değerlendirme* alt boyutundaki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını söylemek mümkündür

3. 4. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	X	Std. Sapma	t	p
Planlama	Sınıf Öğretmeni	163	41,46	5,70	2,090	,037
	Diğer Branşlar	165	40,27	4,46		
Uygulama	Sınıf Öğretmeni	163	66,98	7,89	,762	,376
	Diğer Branşlar	165	66,26	6,78		
Değerlendirme	Sınıf Öğretmeni	163	24,71	3,37	3,08	,002
	Diğer Branşlar	165	23,55	3,44		

* $p < .05$



Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimin planlama boyutundaki aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=41,46$, diğer branşlarına ait öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ise $\bar{X}=40,27$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0,037, p<.05$) .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirmede planlama boyutuna ilişkin düzeylerinin, diğer branşlara ait öğretmenlerin planlama düzeylerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerin, tek bir sınıfa bütün yıl boyunca eğitim veriyor olması, bundan farklı olarak branş öğretmenlerinin, farklı şubelere eğitim vermesi ve öğrencileri tanıma noktasında daha fazla zaman ihtiyaç duymaları, sonucun ortaya çıkmasında rol oynamış olabilir.

Uygulama alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde ise; sınıf öğretmenlerinin ortalamasının $\bar{X}=66,98$, diğer branşlara ait öğretmenlerin ortalamalarının ise $\bar{X}=66,22$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerinin ($t=0,376, p>.05$) 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular; ilköğretim öğretmenlerinin uygulama alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretimi Değerlendirme alt boyutunda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde ise; sınıf öğretmenlerine ait ortalamasının $\bar{X}=24,71$, diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalamalarının ise $\bar{X}=23,55$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=0,002, p<.05$) .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme boyutundaki maddeleri gerçekleştirme düzeylerinin, diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin değerlendirme düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayısının branş öğretmenlerinin öğrenci sayısından önemli oranda az olmasının, bu sonucun önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir.

3. 5. İlköğretim Öğretmenlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Öğretmenlerinin Yerleşim Birimine Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri Puanlarına İlişkin n, x, ss değerleri

Boyutlar	Yerleşim Birimi	N	X	Std. Sapma
Planlama	İl Merkezi	244	41,40	4,41
	İlçe Merkezi	48	41,85	4,15
	Kasaba-Köy	36	35,86	7,70
Uygulama	İl Merkezi	244	67,43	6,30
	İlçe Merkezi	48	68,29	5,59
	Kasaba-Köy	36	58,88	10,85
Değerlendirme	İl Merkezi	244	24,47	3,15
	İlçe Merkezi	48	24,47	2,95
	Kasaba-Köy	36	21,38	4,66



Tablo'daki bulgular incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin, öğretimi planlama alt boyutunda en yüksek ortalamasının $\bar{X}=41,85$ ile ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla $\bar{X}=41,40$ ortalama ile il merkezinde çalışan öğretmenler ve $\bar{X}=35,86$ ortalama ile kasaba veya köyde çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin, etkili öğretimi gerçekleştirme alt boyutlarından öğretimi uygulama alt boyutunda en yüksek ortalamasının $\bar{X}=68,29$ ile, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere ait olduğu, bunları sırasıyla $\bar{X}=67,43$ ortalama ile il merkezinde çalışan öğretmenler ve $\bar{X}=58,88$ ortalama ile kasaba veya köyde çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretimi değerlendirme alt boyutunda $\bar{X}=24,47$ ortalama ile il merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin düzeylerinin eşit olduğu görülmektedir. Kasaba veya köyde çalışan öğretmenlerin ise $\bar{X}=21,38$ ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.1'de verilmiştir

Tablo 7. İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Birimi	KT	Sd	KO	F	P
Planlama	Gruplar arası	1020,79	2 510,39		21,73	,001
	Grup içi	7633,30	325 23,48			
	Toplam	8654,09	327			
Uygulama	Gruplar arası	2446,07	2 1223,03		26,05	,001
	Grup içi	15255,2	325 46,93			
	Toplam	17701,3	327			
Değerlendirme	Gruplar arası	304,76	2 152,38		13,79	,001
	Grup içi	3591,33	325 11,05			
	Toplam	3896,09	327			

Tablo 7. incelendiğinde; öğretimi planlama alt boyutunda, okulun bulunduğu yerleşim birimleri açısından farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değeri ($F=,001$ $p<.05$), .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Sırasıyla uygulama alt boyutu ve değerlendirme alt boyutlarında da hesaplanan F değerleri ($F=,001$ $p<.05$) ve ($F=,001$ $p<.05$), .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ortaya çıkan farklılaşmaların kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, etkili öğretimin planlama ve uygulama alt boyutunda; il merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçe merkezinde çalışan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$). İl merkezinde çalışan öğretmenler ile kasaba veya köyde çalışan öğretmenler arasında ise; il merkezinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<.05$). İlçe merkezinde çalışan öğretmenler ve kasaba veya köyde çalışan öğretmenler kıyaslandığında; ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin planlama düzeylerinin



kasaba veya köyde çalışan öğretmenlerin planlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($p < .05$).

Değerlendirme alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin düzeylerinin, kasaba veya köyde çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir ($p < .05$).

Bu bulgulardan hareketle, kırsal kesimdeki eğitim kurumlarında etkili öğretim düzeyinin daha düşük olduğu öne sürülebilir. Etkili öğretim düzeyinin, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmasının değişik sebepleri olabilir. İhtiyaç duyulan teknolojik araç gereçlerin bulunmaması, fiziki mekân ve yeterli araç-gereç bulunmaması gibi içinde bulunulan öğretim ortamıyla ilgili koşulların köylerde ve kasabalarda çalışan öğretmenler tarafından dikkate alınması, bu sonucun ortaya çıkmasında birinci faktör olabilir. İkinci faktör ise köy ve beldelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve çevresel yoksunluk nedeniyle farkındalık düzeylerinin il merkezinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olabileceğidir. Üçüncü faktör olarak köy ve beldelerde yaşayan velilerin, yeni uygulamalar konusunda il merkezlerinde oturan veliler kadar bilgi sahibi olmadıklarından, öğrencilerine gereken maddi ve manevi desteği verememiş olabilecekleridir. Ayrıca öğretmenlerin kendileri etkili bir öğretim gerçekleştirme hususunda, gerçekten istek duymamış olabilirler. Hiç kuşkusuz grupların, uygulama düzeylerini, değişik yönlerde etkileyebilecek başka etkenler de olabilir. Ancak belirtilen etkenlerin gruplar arasındaki görüş ayrılıklarının büyük bir bölümünü açıklamada yeterli güce sahip olduğu öne sürülebilir.

3. 6. İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri

İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeyleri Puanlarına İlişkin n , x , ss değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	Std. Sapma
Planlama	1-5 Yıl	77	39,44	5,53
	5-10 yıl	110	40,50	5,11
	10-15 Yıl	65	40,33	5,09
	15 yıl üzeri	76	43,28	3,97
Uygulama	1-5 Yıl	77	64,50	8,29
	5-10 Yıl	110	66,03	7,18
	10-15 Yıl	65	66,38	7,58
	15 Yıl üzeri	76	69,80	5,17
Değerlendirme	1-5 Yıl	77	23,07	3,55
	5-10 Yıl	110	23,96	3,36
	10-15 Yıl	65	24,23	3,76
	15 Yıl üzeri	76	25,36	2,78

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde etkili öğretimi gerçekleştirme alt boyutlarından öğretimi planlama alt boyutunda en yüksek ortalamanın “15 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ($\bar{X} = 43,28$) görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X} = 40,50$ ortalama ile



“5-10 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenler, $\bar{X}=40,33$ ortalama ile “10-15 yıl” arası kıdemdeki öğretmenler ve $\bar{X}=39,44$ ortalama ile “1-5 Yıl” arası kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Uygulama alt boyutunda $\bar{X}=69,80$ ile “15 yıl üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bunları sırasıyla; $\bar{X}=66,38$ ortalama ile “5-10 yıl” arası kıdeme sahip öğretmenler, $\bar{X}=66,03$ ortalama ile “10-15 yıl” arası kıdemdeki öğretmenler, $\bar{X}=64,50$ ile “1-5 yıl” arası kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme alt boyutlarından öğretimi değerlendirme alt boyutunda en yüksek ortalamaya $\bar{X}=25,36$ ile; “15 yıl üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir. $\bar{X}=24,23$ ortalamanın “10-15 yıl” arası kıdemdeki öğretmenlere ait olduğu, “5-10 yıl” arası kıdemde yer alan öğretmenlerin ortalamalarının $\bar{X}=23,96$ ve en düşük ortalamanın $\bar{X}=23,07$ ile “1-5 yıl” arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, değerlendirme alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip katılımcılar olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen olabilmek için formasyon derslerinden ölçme ve değerlendirme dersini aldıkları ve atanabilmek için yüksek puanlar alacak kadar ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip oldukları düşünülen öğretmenlerin, bu bilgilerini mesleğin ilk yıllarında sınıflarına yansıtamadıkları düşüncesini akla getirmektedir. İlerleyen kıdemle birlikte öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu durum, kıdem değişkeni ile etkili öğretim arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir

Tablo 9: İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerine ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Birimi	KT	Sd	KO	F	P
Planlama	Gruplar arası	635,42	3		8,55	,001
	Grup içi	8018,67	325			
	Toplam	8654,09	328			
Uygulama	Gruplar arası	1154,83	3		7,53	,001
	Grup içi	16546,5	325			
	Toplam	17701,3	328			
Değerlendirme	Gruplar arası	205,48	3		6,01	,001
	Grup içi	3690,61	325			
	Toplam	3896,09	328			

Tablo 9. incelendiğinde; etkili öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerleri sırasıyla; (F=,001 p<.05), (F=,001 p<.05) ve (F=,001 p<.05), .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ortaya çıkan farklılaşmaların kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, etkili öğretimin planlama alt boyutunda; 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin düzeylerinin, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (p <.05). Aynı şekilde 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin planlama düzeylerinin, 5- 10 yıl ve 10- 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip



öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bununla birlikte; 1- 5 yıl, 5- 10 yıl ve 10 – 15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin planlama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir ($p > .05$).

Etkili öğretimin uygulama alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde; 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin planlama düzeylerinin, 1-5 yıl; 5-10 yıl ve 10–15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). Planlama alt boyutunda olduğu gibi, uygulama alt boyutunda da 1- 5 yıl, 5- 10 yıl ve 10 –15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin planlama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir ($p > .05$).

Değerlendirme alt boyutunda ise; 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme düzeylerinin 1- 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). Ayrıca 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme düzeylerinin, 5-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerden de anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; 15 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri ile 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p > .05$).

Benz, ilk, orta ve yüksek öğretimde görev yapan öğretmenlerin, öğrencileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemeye çalıştığı, “Eğitimde Geliştirilebilir İlişkiler” adlı araştırması sonucunda, her öğretmen grubu için farklı etkililikler gözlemiştir. Buna göre: güdüleme konusunda deneyimli sınıf öğretmenleri, stajyer sınıf öğretmenleri ile kolej ve fakülte öğretmenlerinden daha düşük etkililik göstermektedirler. Ancak, güdüleme konusunda yetersiz olmalarına karşın, deneyimli sınıf öğretmenleri, planlama ve değerlendirme ile ilgili konularda, diğer gruplara kıyasla daha yüksek etkililik göstermektedir (Benz, 1992:274-285).

4. Sonuç ve Öneriler

İlköğretim öğretmenlerinin öğretim etkinliğini gerçekleştirme düzeylerinin, çeşitli değişkenler açısından da incelenmesi amacıyla desenlenen bu araştırma, Kayseri İlinde görev yapan 328 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretimi planlama bölümü etkinliklerini %82 oranında, öğretimi uygulama boyutundaki etkinlikleri, %92 oranında, öğretimi değerlendirme boyutundaki etkinlikleri ise %50 oranında yeterli düzeyde gerçekleştirdikleri bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeninin, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki maddeleri gerçekleştirme yeterliği açısından önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin, *öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme* alt boyutundaki maddeleri gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin planlama boyutundaki maddeleri gerçekleştirme yeterlikleri, diğer branşlara ait öğretmenlerden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Planlama ve değerlendirme boyutlarındaki etkinlikleri gerçekleştirme yeterlikleri, diğer branşlardaki öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklılaşan sınıf öğretmenlerinin bu farklılığı, uygulama alt boyutundaki ifadeler için anlamlı değildir. İl merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçe merkezinde çalışan öğretmenler arasında planlama ve uygulama boyutları açısından, anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmazken, kasaba veya köyde çalışan öğretmenler arasında, anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin düzeylerinin, kasaba veya köyde çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin planlama ve uygulama düzeylerinin, 5- 10 yıl ve 10- 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu



sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; 1- 5 yıl, 5- 10 yıl ve 10 – 15 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin planlama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Değerlendirme alt boyutunda ise; 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme düzeylerinin 1- 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin, 5-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerden de anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; 15 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri ile 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin; öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme açısından, etkili ve başarılı bir yaklaşım izledikleri ifade edilebilir. Öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular; sınıf içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini ortaya koyarken; bu konuda öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki yeterlik algısının önem taşıdığı görülmektedir.

Bununla beraber, meslekte uzun yıllar geçirmiş öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olması; gerek hizmet içi eğitim gerekse mesleki deneyimlerin öğretmen yeterlilikleri üzerinde etkili olduğunun bir ifadesidir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ışığında; öğretmenlerin etkili öğretim gerçekleştirmek için, meslekte uzun yıllar geçirmelerinin beklenmemesi ve bu becerilerin deneme-yanılma yoluyla kazanılmasına fırsat verilmemesi gerekmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik imkânlar sunulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmada kasaba veya köy öğretmenlerinin öğretim etkinliğini gerçekleştirme becerilerinin diğer yerleşim birimlerindeki öğretmenlere göre düşük olması sonucu ise; kasaba veya köy okullarında gerçekleşen eğitim- öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli olmadığını bir ifadesidir. Ulaşılan sonuç, kasaba veya köy okullarının fiziki şartlar ve çevresel faktörler açısından yetersizliğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre; eğitim- öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde, sürece dâhil olan tüm değişkenlerin işlevsel ve verimli hale getirilmesi, eğitim sistemini oluşturan her sistemin kendi içerisinde iyileştirilmesi ve amaca hizmet edecek düzeye getirilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Sistemin temel değişkenlerinden olan öğretmen, okul, öğretim programları gibi etkenlerin, bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye ulaştırılması; eğitimin uzak, genel ve özel olmak üzere tüm hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

• KAYNAKÇA

- Adıgüzel A. (2009). *Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Yönünden Değerlendirilmesi*, 18. **Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 1-3 Ekim. İzmir.
- Algan, S. (2008). “*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi.*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Aydın, F. (2005). *Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uygulamaları*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Denizli.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*, Ankara, Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A. (2002). *Social Cognitive Theory in Cultural Context*. **Applied Psychology: An International Review**, 51 (2), 269–290.
- Benz, C. R. (1992). “*Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Educaiton.*” **Journal of Educaiton Research** May/June:274-285.
- Borich, G.D. (2010). **Effective Teaching Methods** (7th ed). Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall New Jersey.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:32 Güz. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/753-20110705171519-buyukozturk.pdf> sitesinden, 01-07-2012’de edinilmiştir.
- Demir, S. (2010). **Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim** Kitabı İçinde Ed: Dilek Erbaş, Ankara, Data.
- Dinç, E. (2008). *Etkili Öğretim ve Etkili Öğretmen Özellikleri*. Paralel-Online.58.
- {Online]:http://paraleldergisi.net/index.php?option=com_content&view=article&id=96:andy-scott&catid=58:egitimk&Itemid=182 adresinden 20 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Egger, K. J. (2006). *An Exploration of the Relationships among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, and Teacher Demographic Characteristics in Conservative Christian Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of North Texas. <http://digital.library.unt.edu>
- Erdoğan, M. (2005). *Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları*. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, (ss: 299-310). Ankara: Sim Matbaası.
- Gömleksiz M. N., (2005), “*Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 339-384.
- Gündoğdu, K. ve Silman, F. (2007). **Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim**. Zuhul Cafoğlu (Editör). **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Birinci Baskı. Ankara. Grafiker Yayıncılık. ss, 259-291.
- Gürses, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S.; Gökbulut Y.; Yel, S. (2006). *4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Kök Yayıncılık. Ankara.1. cilt.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1993). *Teachers’ Sense of Efficacy and The Organizational Health of Schools*. **The Elementary School Journal**, 93, 355–372
- Jensen, R. A. & Kiley, T.J. (2000). **Teaching, Leading and Learning: Becoming Caring Professionals**. Boston: Houghton Mifflin Company
- Kanatlı, F. (2008). “*Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). *Öğretmenlerin Yeterlik Algıları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 70-97.



http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/25_c_karacaoglu.pdf sitesinden, 03-07-2012’de edinilmiştir.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi – kavramlar, ilkeler, teknikler* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırkkaya, D. (2006). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen Etkenlerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klein, S., Hamilton, L. ve McCaffrey, D. (2000). *Teaching Practices and Student Achievement. E-Report of First Year Findings From the “Mosaic” Study of Systemic Initiatives in Mathematics and Science*. Washington DC: RAND Education
- Kutlu, Ö. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının “Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelemesi, Eğitimde Yansımalar, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 64-72.
- Marks, G.N. Cresswell, J. ve Ainley, J. (2006). *Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The Role of Home and School Factors. Educational Research and Evaluation*, 12 (2), 105–128.
- MEB. (2009). **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2007). PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor
- Mertler, C. A. (2000). *Assessing Student Performance: A Descriptive Study Of The Classroom Assessment Practices Of Ohio Teachers*. Education, 120 (2), 285-297
- Milner, H. R. ve Woolfolk Hoy, A. (2002). “*Respect, social support, and teacher efficacy: a case study*”. Paper presented at the annual meeting of the **American Educational Research Association**, Session 26.65: Knowledge of Self in the Development of Teacher Expertise. April 3, 2002. New Orleans, LA.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). *Preservice Teachers’ Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. Journal of Educational Research*, Vol. 96 (November-December), No. 2, 116-127.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS*. Paris: OECD Publication.
- Pilten, P. (2001). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sağır, Ş. (2008). *Fen Bilgisi Dersinde Bilimsel Tartışma Odaklı Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2005). *2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı, Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, (ss:177-192). Ankara: Sim Matbaası
- SMITH, Colin J. and R. LASLETT (1993). **Effective Classroom Management**. (A Teacher’s Guide) Chapman and Hall, INC. Second Edition, New York U.S.A
- Sönmez, V. (1992). *Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri*, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, (2) 8, 32-39.
- Sun, C. L. (1995). *A Study of Elementary Teachers’ Sense of Efficacy. Journal of Education and Psychology*, 18, 165–192



AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ

Sayı: 33 Kasım – Aralık 2012

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZİSTAN

<http://www.akademikbakis.org>



- Tabak, R. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme – Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara, Nobel.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- TIMSS (2007a). International Mathematics Report.
- <http://timss.bc.edu/timss2007/mathreport.html> adresinden 03/07/2012 tarihinde edinildi.
- TIMSS (2007b). International Science Report.
- <http://timss.bc.edu/timss2007/sciencereport.html> adresinden 03/07/2012 tarihinde edinildi.
- Toklu, S. (1997). *İlkokul 5. Sınıf Öğretmen Algısına Göre, Karşılaşılan Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- UNESCO (2007). Global Monitoring Report, Education For All 2008. New York: Oxford Press, www.efareport.unesco.org.
- Wu, R. T. Y. (2005). Relationship Between Teachers' Teaching Effectiveness and School Effectiveness in Comprehensive High Schools in Taiwan, Republic of China. The International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference’da sunulan bildiri. (Barcelona, Spain, Jan 2-5, 2005). www.eric.ed.gov.
- Yanpar, Ş. T. (1997). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Nisan. 231.
- Yıldırım, K. (2011). *Uluslararası Araştırma Verilerine Göre Türkiye’de İlköğretim Fen ve Teknoloji Derslerindeki Öğretim Uygulamaları*, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, Yıl 8, Sayı 1, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124844-2011090515492-9.pdf> sitesinden, 03-07-2012’de edinilmiştir.
- Yıldırım, K. (2009). *PISA 2006 Verilerine Göre Türkiye’de Eğitim Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.