



**ORTAOKULLARDA ÖĞRETİM ZAMANININ ETKİLİLİĞİNİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mirgul Enterieva

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2020

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mirgul

Soyadı : ENTERİEVA

Bölümü : Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: The Evaluation of Instructional Time Effectiveness in Lower Secondary Schools According to the Views of School Principals and Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mirgul ENTERİEVA

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mirgul ENTERİEVA tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Didem KOŞAR
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Türker KURT
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emre ER
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 04.06.2020

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
.....

TEŞEKKÜR

Doktora tez araştırmamın her aşamasında görüş, yardım ve güvenini esirgemeyen ve her zaman yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e ve tez danışmanımın belirlenmesinde önemli katkılarda bulunan ve her zaman görüş, güvenini ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Sayın Prof. Dr. Temel ÇALIK'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmam boyunca görüş ve yardımlarını sunarak desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Didem KOŞAR ve Sayın Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a teşekkürlerimi sunuyorum. Öğrenimim boyunca ders aldığım, görüş, güven ve desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Türker KURT'a, öğrenimim boyunca ders aldığım ve her zaman görüş ve düşünceleriyle beni destekleyen Sayın Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emre ER'e ve Araş. Gör. Emre SÖNMEZ ile adını saymadığım Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının tüm öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca her ne kadar yanlarında olamasam da anlayış göstererek manevi ve maddi desteklerini esirgemeyen kıymetlilerim anneme ve babama teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma için yaptığım anket ve görüşmelere değerli zamanlarını ayırarak katılan okul yöneticileri ve öğretmenlere araştırmaya katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Mirgul ENTERİEVA

**ORTAOKULLARDA ÖĞRETİM ZAMANININ ETKİLİLİĞİNİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Doktora Tezi)**

Mirgul Enterieva

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2020

ÖZ

Ortaokullarda öğretim zamanının etkililiğinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada karma araştırma desenlerinden eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama, nitel boyutunda ise olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için evreni Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemenin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın örneklemini 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği” ve “Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda 20 okul müdürü ve 20 öğretmenden oluşan katılımcıları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi altında ölçüt örnekleme ile maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve sondalarla desteklenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde basit korelasyon analizi, bağımsız gruplar için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Nicel araştırma sonuçları, öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermiştir. Bununla birlikte, yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği, kadınların yönetsel ve kavramsal düzenleme becerilerine ilişkin ortalama puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kişisel ve örgütsel zaman

tuzakları ile kavramsal düzenleme boyutlarında eğitim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği, yönetsel düzenleme boyutunda ise anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre kişisel ve örgütsel zaman tuzakları ile kavramsal düzenleme boyutlarında bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, yönetsel düzenleme boyutunda yaşa göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında farklılık göstermediği, yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarında ise kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre tüm boyutlarda farklılaştığı belirlenmiştir. Nitel araştırma sonuçları, katılımcıların öğrencilerin genel olarak hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, buna bağlı olarak öğrencilerde disiplin sorunlarının yaşandığı görüşünde olduklarını göstermiştir. Ayrıca katılımcıların, okullar arasında bölgesel farkların olduğu, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve akademik başarılarının daha düşük olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından ebeveynlerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri öğretim zamanının genel olarak müfredatta belirlenen görevlerin yerine getirilerek etkili yönetildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetilmesinde eğitim sistemi, merkezi yönetim sistemi, eğitim programı içeriği, ikili öğretim sistemi, öğretmenlerden kaynaklanan sorunların yaşandığını belirtenler olmuştur. Okul yöneticileri, yoğun iş yükü, aşırı bürokrasi, rutin resmi prosedürler, plansız görev ve toplantılar gibi örgütsel zaman tuzakları nedeniyle istedikleri ya da düşündükleri şekilde öğretim zamanını yönetemediklerini, bu koşullarda kendilerini bireysel ve mesleki yönden geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar arasında, öğretim zamanının etkili yönetiminde, öğretmenlerde mesleğini benimseme, sınıf yönetimi, derse hazır girme, öğrencilere bireysel yaklaşma gibi yönetsel ve kavramsal düzenleme becerilerinin yetersiz olduğunu belirtenler olmuştur. Katılımcılar, sınıfta öğretim sürecine ve öğrenme etkinliklerine ayrılan 7 saatlik ders süresinin fazla, 40 dakikalık öğretim süresinin ise yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, 40 dakikalık ders süresinin temel bilgileri vermede yeterli, ancak derinlemesine bilgi vermede yetersiz olduğunu belirtenlerin yanında, 40 dakikalık öğretim süresinin fazla olduğunu belirtenler de olmuştur. Okul yöneticileri, öğretim zamanının denetiminin müfettişlerin denetim ve yönlendirmesiyle, okul yöneticisinin derslere katılarak sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, denetimin öğretmenlerin vicdanına bağlı geliştiğini, bu nedenle öğretmenlerin öz denetimiyle sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin öğretmenlerin öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili bilinçlendirilmeleri konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları, velilerin bilinçlendirilmesi, eğitim politikası düzenlenirken olası sorunları önlemek amacıyla eğitim-öğretimin asıl uygulayıcılarına sorularak düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenler ise, ders saatlerinin azaltılması, öğretmenlerin ve velilerin bilinçlendirilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : Öğretim zamanı, akademik öğrenme zamanı, öğretim zamanının etkililiği

Sayfa Adedi : xviii + 242

Danışman : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

**THE EVALUATION OF INSTRUCTIONAL TIME EFFECTIVENESS
IN LOWER SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO THE VIEWS
OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS
(Ph.D Thesis)**

Mirgul Enterieva

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2020

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the instructional time effectiveness in lower secondary schools according to the school principals' and teachers' views. For this purpose, simultaneous triangulation pattern of mixed research designs was adopted. The correlational survey model was used in the quantitative dimension of the research and a phenomenology design was used in the qualitative dimension of the research. The quantitative sample of the research was composed from teachers working in the public lower secondary schools in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle districts of Ankara. Stratified sampling method was used to determine the quantitative sample of this study consisting of 400 teachers. Criteria sampling and maximum diversity sampling were used to identify the qualitative sample consisting of 20 school principals and 20 teachers. The quantitative data of the research were collected through the "Instructional Time Traps Scale" and "Effectiveness of Instructional Time Scale" developed by researchers. Qualitative data of the research were collected by open-ended, semi-structured interview forms supported by probes developed by researchers. In the analysis of quantitative data, simple bivariate correlation, *t*-test and one-way analysis of variance were used for independent groups. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis was used. The results of the quantitative research indicate that teachers' views about the effectiveness of instructional time didn't change significantly in terms of personal and organizational time traps according to gender variable. On the other hand, it was determined that teachers' opinions about the effectiveness of instructional time changed significantly in

the dimensions of managerial organization and conceptual organization, and the mean scores of managerial and conceptual organization skills of female teachers were higher than male teachers. It was determined that the opinions of the teachers changed significantly in terms of personal and organizational time traps according to the education variable. However, it has been concluded that it didn't change significantly in the managerial organization dimension, but it changed significantly in the conceptual organization dimension. In the study, it was determined that teachers' opinions about the effectiveness of instructional time didn't show a difference in terms of personal and organizational time traps and conceptual organization dimensions according to age variable. However, it has been determined that the managerial organization dimension varies according to the age dimension. It was determined that the opinions of the teachers about the effectiveness of instructional time didn't differ in terms of personal and organizational time traps according to seniority variable, but it differed in terms of seniority variable in managerial and conceptual organization dimension. It was concluded that teachers' opinions about the effectiveness of instructional time differed in all dimensions according to the duration of service variable. Depending on the results of the qualitative research, the participants stated that the students' level of readiness was generally low and that the students experienced disciplinary problems. In addition, the participants stated that there are regional differences between schools and that the students who are studying in schools in the disadvantaged regions have lower level of readiness and academic achievement. They also stated that the educational and socio-economic levels of the parents were generally low. School principals stated that instructional time is generally managed effectively by fulfilling the tasks defined in the curriculum. However, among the participants, there were those who stated that there were problems arising from the education system, management system, curriculum content, dual education system and teachers in the effective management of school time and instructional time. School principals stated that they couldn't manage their managerial and instructional time as they wanted because of organizational work traps such as heavy workload, excessive bureaucracy, routine official procedures, unplanned tasks and meetings and that they couldn't improve themselves individually and professionally in this conditions. In addition, the participants stated that managerial and conceptual regulation skills of the teachers such as adopting the profession, classroom management, attending to the class and approaching the students individually were inadequate in effective management of instructional time. The participants stated that the 7 hours of instructional time is excessive and the 40 minutes of class time are sufficient for instruction and learning activities in the classroom. However, there were those who stated that the 40 minutes of class time was sufficient to provide basic information but insufficient in depth information. There were also participants who stated that the 40 minutes of class time is more than necessary. The school principals stated that the supervision of the instructional time can be ensured by the supervision of the inspectors by attending the lessons. The teachers stated that the supervision developed according to the conscience of the teachers and could be provided by the teachers' self-regulation. The school principals suggested that teachers should receive pre-service and in-service training on the effective use of instructional time in order to raise the awareness of teachers regarding effective

management of the instructional time and to raise awareness of parents and that education should be organized by asking the actual practitioners to prevent possible problems while arranging education policy. The teachers suggested to reduce the class hours, the awareness of teachers and parents and increase the readiness of the students.



Keywords : Instructional time, academic learning time, effectiveness of instructional time
Page Count : xviii + 242
Supervisor : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Araştırmanın Varsayımları.....	9
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
Öğretim Zamanı.....	10
Öğretmenlerin Çalışma Süreleri	16
Eğitim Programı ve Öğretim Zamanında Esneklik.....	17
Okul Dışı Öğrenim	20
Doğrudan Öğretim ve Öğretim Dışı Zaman.....	21
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi ve Çocuğun Eğitimine Olan Etkisi	21
Öğretim Zamanının Sınıflandırılması ve Akademik Başarı	22
Ayrılmış Öğretim Zamanı ve Akademik Başarı	23

Meşgul Olunan Zaman ve Akademik Başarı	25
Akademik Öğrenme Zamanı ve Akademik Başarı.....	28
Geçiş Zamanı ve Akademik Başarı	29
Bekleme Zamanı ve Akademik Başarı.....	30
Verimli Zaman ve Akademik Başarı	29
Ölü Zaman ve Akademik Başarı	30
Sınıfta Zaman Yönetimini Etkileyen Temel Boyutlar	30
Eğitim Sistemi	30
Eğitim Programı	31
Okul Yönetimi.....	32
Öğretmen	32
Öğrenci.....	36
Sınıfta Zaman Yönetimini Değerlendirme Stratejileri.....	37
Öz Değerlendirme	37
Ekodavranışsal Değerlendirme	38
İşlevsel Değerlendirme	38
Akademik Öğrenme Zamanını ve Öğrencinin Akademik Başarısını Etkileyen	
Paradigmalar.....	39
Süreç-Ürün Araştırma Paradigması: İnteraktif Öğretim Aktiviteleri.....	39
Dolaylı-Süreç Paradigması: Öğrenci-Aracılı Stratejiler	40
Sınıf İklimi Araştırma Paradigması: Öğrenim Aktivitelerinin Yapısı.....	40
Öğretim Zamanını Etkili Kullanma Yaklaşımları.....	41
Kounin'in Yaklaşımı	41
Jones'un Yaklaşımı.....	42
Dreikurs'un Yaklaşımı.....	42
Ginott'un Yaklaşımı	42
Lee ve Canter'in Yaklaşımı	43
Öğretim Zamanının Etkili Kullanımıyla İlgili Öğretim Modelleri	43
Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli	43
Bloom'un Tam Öğrenme Modeli	45
Harnischfeger-Wiley Modeli.....	46
Gagne Modeli	47
Glaser'in Modeli	47

Wallberg'in Eğitim Verimliliği Modeli.....	48
Lezotte'nin Etkili Okul Modeli.....	49
Slavin'in Etkili Öğretim Modeli	49
İlgili Araştırmalar	50
Türkiye'de Öğretim Zamanının Etkili Kullanımına İlişkin Bir Değerlendirme	57
BÖLÜM III	62
YÖNTEM.....	62
Araştırmanın Modeli	62
Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem	63
Nitel Araştırma İçin Katılımcılar	68
Veri Toplama Araçları	69
Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği.....	70
Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği	71
Görüşme Formları	72
Verilerin Analizi.....	74
BÖLÜM IV.....	77
BULGULAR VE YORUM	77
Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları.....	77
Öğretim Zamanı Tuzakları Alt Boyutları ile Öğretim Zamanının Etkililiği Alt	
Boyutları Arasındaki İlişki	77
Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete	
Göre Karşılaştırılması	78
Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Eğitim	
Değişkenine Göre Karşılaştırılması	80
Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre	
Karşılaştırılması.....	83
Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme	
Göre Karşılaştırılması	86
Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki	
Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	89
Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları	93
Ortaokulların Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular	93

Öğretmenlerin Öğretim Zamanı Kavramıyla İlgili Tanımlama ve Kavramsallaştırmalarına İlişkin Bulgular	103
Okul Yöneticilerinin Okul Zamanı ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	106
Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	113
Öğretmenlerin Öğretim Zamanı ve Okul Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	120
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimi ile İlgili Kendilerine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	125
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular	137
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere veya Zaman Tuzaklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	142
Okul Yöneticilerinin Öğretime Ayrılmış Günlük Ders Süresi ve Ders Saatlerinin Yeterliğine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	152
Öğretmenlerin Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılmış Öğretim Zamanına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	154
Öğretmenlerin Öğrencilerin Bireysel veya Okul Dışı Öğrenmeye Ayırdıkları Zamana Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	165
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Denetimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	169
Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanı ve Zaman Yönetimine İlişkin Bir Kültür Oluşturma, Geliştirme, Yaratma ile İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular	178
Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkili Kullanımına Yönelik Beklenti ve Önerilerine İlişkin Bulgular	183
BÖLÜM V	188
SONUÇ VE ÖNERİLER	188
Sonuçlar	188
Öneriler	194
KAYNAKÇA	196

EKLER	230
Ek 1. Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği ve Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği ...	231
Ek 2. Okul Yöneticisi Görüşme Formu.....	234
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu.....	237
Ek 4. Görüşmeci Sözleşme Formu.....	241
Ek 5. Araştırma İzin Yazısı.....	242



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlk ve Ortaokulda Zorunlu Eğitim-Öğretim Süresi.....	11
Tablo 2. Ortaokulda Zorunlu Eğitim-Öğretimin Düzenlenmesi	12
Tablo 3. Ortaokullarda Zorunlu ve Zorunlu Olmayan Ortalama Yıllık Öğretim Süresi....	15
Tablo 4. Ortaokullarda Ders Başına Düşen Öğretim Süresi.....	15
Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yıllık Çalışma Saatlerinin Düzenlenmesi	16
Tablo 6. Ortaokullardaki Çoklu Sınıflarda Öğretim Zamanı Esnekliği	18
Tablo 7. Ortaokullarda Öğretim Zamanı Kararında Özerklik Düzeyi	19
Tablo 8. Ülkelere Göre Yükseköğrenim Düzeyine Sahip Olmayan Ebeveynler	22
Tablo 9. Öğretim Zamanının Kullanılma Düzeyi	27
Tablo 10. Öğretim Zamanının Etkili Kullanılması İçin Gereken Aktiviteler	33
Tablo 11. Eğitim-Öğretim Verimliliğini Etkileyen Faktörler	48
Tablo 12. 2017-2018 Öğretim Yılı Ankara'nın Araştırma Evreninde Bulunan İlçelerindeki Ortaokul Sayıları ile Bu Okullardaki Öğretmen Sayıları	63
Tablo 13. İlçelere Göre Örneklem Dahil Edilen Okul ve Öğretmen Sayılarını	66
Tablo 14. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyet ve Eğitim Değişkenlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 15. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Dağılımı	68
Tablo 16. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	69

Tablo 17. Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları	70
Tablo 18. Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları	71
Tablo 19. Öğretim Zamanı Tuzakları Alt Boyutları ile Öğretim Zamanının Etkililiği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları	77
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	79
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	80
Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri	83
Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	85
Tablo 24. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Verileri	86
Tablo 25. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	88
Tablo 26. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel Verileri	89
Tablo 27. Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA sonuçları.....	91
Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Ortaokulların Genel Özellikleri	92
Tablo 29. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaokulların Genel Özellikleri	97
Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretim Zamanı Kavramına İlişkin Tanımlama ve Kavramsallaştırmaları	104
Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanı ve Okul Zamanının Etkili Yönetimine Yönelik Değerlendirmeleri	107

Tablo 32. <i>Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Değerlendirmeleri</i>	114
Tablo 33. <i>Öğretmenlerin Öğretim Zamanı ve Okul Zamanının Etkili Yönetimine Yönelik Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmeleri</i>	121
Tablo 34. <i>Okul Yöneticilerinin Okul ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Kendilerine Yönelik Değerlendirmeleri</i>	127
Tablo 35. <i>Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Etkili Yönetmeyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Hususları veya Geliştirilmesi Gereken Özellikleri</i>	132
Tablo 36. <i>Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Etkileyen Faktörler</i>	138
Tablo 37. <i>Okul Yöneticilerinin Önceden Belirlenen Planların veya Eğitim-Öğretimin Etkilli İşleyişine Engel Yaratan Faktörlere ya da Zaman Tuzaklarına İlişkin Görüşleri</i> ..	143
Tablo 38. <i>Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere Yönelik Görüşleri</i>	147
Tablo 39. <i>Okul Yöneticilerinin Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılmış Zamana Yönelik Değerlendirmeleri</i>	152
Tablo 40. <i>Öğretmenlerin Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılan Zamana İlişkin Değerlendirmeleri</i>	155
Tablo 41. <i>Öğretmenlerin Öğrencilerin Okul Dışı Eğitime ve Öğrenmeye Ayırdıkları Zamana İlişkin Görüşleri</i>	166
Tablo 42. <i>Okulda Öğretim Zamanının Denetim Sürecinin Etkili Yürütülmesi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüş ve Değerlendirmeleri</i>	169
Tablo 43. <i>Okuldaki Zamanın Etkili Kullanımının Denetimi Konusunda Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri</i>	174
Tablo 44. <i>Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanı ve Zaman Yönetimine İlişkin Kültür Oluşturma, Geliştirme ve Yaratmayla İlgili Düşünce ve Önerileri</i>	178
Tablo 45. <i>Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasına İlişkin Beklenti ve Önerileri</i>	183

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye’de öğretim zamanı kavramı önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Öğretim zamanıyla ilgili kararlar eğitimdeki ulusal öncelikleri ve tercihleri, çocuğun hangi yaşta hangi dersi ya da konuyu göreceğini etkilemektedir. Öğrencinin öğrenme ihtiyacı ve öğretim zamanının etkili kullanılması eğitim politikalarının ilgilendiği önemli konulardan biridir (OECD [Organization for Economic Co-operation and Development], 2017). Öğretim zamanının derslere göre dağılımı, eğitim politikası önceliklerinin okul düzeyinde eğitime dahil edildiği bir araştırmadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Bu bağlamda politika düzenleyiciler, araştırmacılar öğrenmeyi artırıcı eğitim-öğretim aktivitelerinin nasıl düzenlenmesi ya da organize edilmesi gerektiğini anlamaya çalışmışlardır (Gettinger, 1985). Eğitim sürecindeki en değerli kaynak öğrencinin öğrenme zamanıdır (OECD, 2004). Öğretimde nicelik (ne kadar zaman?) ve nitelik (zamanı nasıl değerlendiriyoruz?), öğrencinin okulda olma amacı, okuldaki zamanı nasıl geçirdiği, nasıl bir akademik gelişme gösterdiği, öğretim zamanının öğrencinin başarısına nasıl bir etki gösterdiği üzerinde durulması gereken önemli konulardan bazılarıdır.

Öğretim zamanıyla ilgili ana fikir öğrencinin ne kadar çok öğrenmeye zaman ayırırsa o ölçüde başarılı olacaktır. Bu bağlamda öğretim zamanı kavramı bazı araştırmacılar tarafından zaten açık ve genel kabul görmüş bir kavram olarak algınarak bilimsel olarak ilgisiz bulunmuştur (Berliner, 1985; 1990). Bu bağlamda öğretim zamanıyla ilgili çalışma sonuçlarının bir araştırma sonuçları olarak görülmeyip bir ideoloji olarak görülmesi fikri de ortaya konulmuştur (McNamara, 1981). Berliner’e (1990) göre öğretim zamanı, biyolojide

homeostaz, psikolojide pekiştirme veya fizikte yerçekimi kavramlarıyla aynı bilimsel statüye sahiptir. Mevcut araştırmalar, öğrencinin yeteneği ve güdülenme düzeyine bakmaksızın nitelikli öğretimle geçirilen öğretim zamanının öğrencinin başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Gettinger, 1985). Berliner'e (1990) göre öğrencinin akademik başarısı sadece rakamlarla ölçülmeyip, öğretim süresiyle de ölçülebilir. Öğretim zamanı öğrencinin başarısının analizi ve ölçümü gibi süreçlerde anlama, tahmin etme ve kontrol etme fırsatlarını vermektedir.

Alan yazında öğretim zamanının akademik başarıyı etkilediği üzerine farklı araştırmalar yapılmıştır (Anderson, 1984; Carroll, 1984; Gettinger, 1985; Hoxby, 2009). Lomax ve Cooley (1979) öğretim zamanını öğrencinin başarısında güçlü bir etkileyici değişken olarak belirtmektedir. Farbman (2015) okuldaki akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, öğretim zamanının akademik başarıda güçlü bir etkileyici faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Frederick'e (1993) göre öğretim zamanıyla akademik başarı arasında % 88 oranında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Lavy'nin (2015) PISA (Programme for International Student Assessment) başarı sonuçlarını konu alan araştırma sonucuna göre, öğretim zamanı öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) uluslararası sınavını baz alan araştırmalara (Mirel, 1994; Wedel, 2019) göre akademik başarı ile ders saatleri, gün ve yıl miktarı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde, Woessmann'ın (2003) TIMSS sınavını temel alarak yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretim zamanı öğrencinin performansına olumlu etki göstermektedir. Waweru ve Nyagosia'nın (2013) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarıyla ayrılmış öğretim zamanı arasındaki ilişkiyi konu alan araştırma sonucuna göre de, öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarındaki başarıları öğretim zamanı içinde meşgul olunan zamanla ilgilidir. Buna göre, öğretim zamanı akademik başarının yordayıcısıdır (Frederick ve Walberg, 1980; Karweit, 1982). Bu bağlamda, öğrencinin akademik başarısı öğretim zamanı kavramıyla yakından ilgilidir.

Alan yazında öğretim zamanının artırılmasının öğrencinin başarısını artırabileceği yönünde çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Cooper ve Batts Allen, 2010; Hincapie, 2016; Nelson, 1990; Rivkin ve Schiman, 2015; Karweit, 1976). Kruger ve Berthelon'e (2011) göre uzatılmış okul günü öğrencileri üç yönde etkileyebilir; öğrenciler okulda daha fazla zaman geçirerek daha çok öğrenebilir, böylece evde veya dışarıda öğrenme dışındaki aktivitelerle meşgul olmazlar ve risk taşıyan ortamlarda daha az zaman geçirmektedirler. Lavy (2015) ile Rivkin ve

Schiman (2015) bir saatlik artırılmış öğretim zamanının 9 ve 10.cu sınıf öğrencilerinin test başarılarını % 5.8 derece yükselttiğini belirtmektedirler. Bellei (2009) ve Andrietti (2015) haftadaki bir saatlik ek öğretim süresinin 9.cu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını % 7 derece yükselttiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Gijsselaers ve Schmidt (1995) öğretim zamanının artırılmasının öğrencinin bireysel çalışmasına yeterince zaman bırakmadığını belirtmektedir. Walberg (1988) öğretim zamanının öğrenimdeki önemli rolünü belirterek, başarıyı artırmak için verimli zamanın kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Verimli zaman, ayrılmış öğretim zamanı ile meşgul olunan zamanı ve öğrencinin bireysel çalıştığı zamanı bir arada tutmaktadır. Yair'in (2000) çalışmasında öğretim zamanının artırılmasından ziyade eğitim-öğretim reformlarının yapılması, standartların yükseltilmesi ve sosyal eşitliğin sağlanmasının eğitimde verimliliği artırabileceği belirtilmektedir.

Alan yazına göre öğretim zamanının önemli bir bölümü farklı faktörler nedeniyle kaybedilmektedir (Abadzi, 2009). Frederick ve Walberg (1980) sınıftaki öğretim dışı davranışların okulun performansı ve çıktıları üzerinde olumsuz etki gösterdiğini belirtmektedir. Honzay'ın (1987) araştırmasında, öğretime okul gününün sadece yaklaşık yarısının kullanıldığı belirtilmektedir. Öğretim zamanının sadece yarısının öğrenme etkinliklerine ayrıldığı, diğer kalan zamanın akademik dışı aktivitelere harcandığı belirtilmektedir (Gettinger ve Walter, 2012; Seifert ve Beck, 1984). Baker (2007) ile Hossler, Stage ve Gallagher'e (1988) göre öğretim zamanı öğretim dışı davranışlarla kaybedilmektedir. Ulusal Eğitim Akademisinin (National Education Association [NEA]) 1988 yılına ait raporuna göre, okulda yıllık geçirilen zamanın % 56'dan sadece % 28'nin öğrenmeyle meşgul olarak geçirildiği belirtilmektedir. Benzer araştırmalarda (Aronson, Zimmerman ve Carlos, 1999; OECD, 2016) okul gününün yalnızca % 38'nin öğrenmeyle meşgul olunan zamana ayrıldığı, geri kalan zamanın öğretim dışı konulara ayrıldığı belirtilmektedir. Smith'e (2000) göre, iyi yönetilmiş sınıflardaki öğrenciler öğretim zamanının % 60'nı öğrenme için kullanmaktadırlar. Yeterli olmayan sınıf yönetiminin hakim olduğu sınıflarda bu rakamın karşılaştırmalı düşük olduğu belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, eğitim yılı başında ders programlarının düzenlenmesi ve düzene oturmasına kadar öğretim zamanından kaybedilmektedir (Alexander, Entwisle ve Olson, 2001; Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Greathouse, 1996; Silva, 2007). Türk Eğitim Derneği'ne (TED, 2016) göre Türkiye'de ilkökul ve ortaokullarda yıllık öğretim süresi 180 iş günü olmakla birlikte, bu sürede kayıpların miktarı konusunda sistematik bir çalışma

bulunmamaktadır. Ancak genel eğilimler çerçevesinde sadece öğretim yılı başında ve sonundaki en az birer haftalık öğretim süresi kaybı olduğu dikkate alındığında, 180 iş günü olan öğretim süresinden en azından 10 iş günü kayıp olduğu şeklinde bir değerlendirmenin yapılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir. Salovita (2013) çeşitli nedenlerle öğretim zamanından yıllık toplam beş hafta kadar öğretim zamanının kaybedildiğini belirtmektedir. Devamsızlık, gecikmeler, hava koşulları, ölü zaman vb. faktörlerin zamanı olumsuz etkilediğinden söz edilmektedir (Karweit, 1985). Öğretim zamanının % 46.5'i yoklama, gecikme ve dikkatsizlik nedeniyle kaybedilmektedir (Anderson, 1981; Fredrick vd., 1979). Walberg ve Frederick'in (1982) araştırma sonuçları, ders arası uzun molalar, öğrencinin derse gecikmesi ve çeşitli yönetim ve disiplin faaliyetlerine ilişkin faktörlerin önemli zaman kayıplarına neden olduğunu göstermiştir. Benner ve Partelow'a (2017) göre ders planlaması ve diğer yönetsel görevler öğretim zamanının niteliğini etkilemektedir. Yair'in (2000) araştırmasına göre, öğretim zamanıyla ilgili kayıplar, yetersiz sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri, müfredatın içeriğiyle ilgili sorunlar ve disiplin sorunları gibi faktörlere bağlanmaktadır. Aynı şekilde, uzun dönem yaz tatil sürelerinin öğrencilerde bilgi kayıplarına neden olduğu görülmektedir. Öğrenciler gördükleri konuları unutarak okula dönmektedirler. Yapılan araştırmalarda (Alexander vd., 2001; Cooper vd., 1996; Silva, 2007) uzun dönem yaz tatil süresinin özellikle öğrencilerin matematik ve okumada bilgi kayıplarına neden olduğu belirtilmektedir.

Ders saatlerinin verimli geçirilmesinde öğretmen niteliği ve uygulanan öğretim yöntemi önemli olmaktadır. Öğretmenin öğretim zamanını öğretim dışında kullanması ne kadar fazlaysa, öğrencinin öğrenme zamanı da o ölçüde kısıtlanmaktadır (Çelik, 2003). Öğretim süresinin verimli ya da nitelikli kullanılması öğrenci başarısında etkili olmaktadır. Bu bağlamda, bir alıştırmaya üzerinde ne kadar çok nitelikli zaman harcanırsa fazla zamana ve enerjiye ihtiyaç duymadan o ölçüde başarılı olunabileceği belirtilebilir. Carroll'a (1963) göre öğrencinin başarısı doğru ölçüde öğretim zamanı ayrıldığında ve etkili öğretim yöntemi kullanıldığında gerçekleşmektedir. Fisher'in (2009) çalışmasında öğrencilerin zamanlarının çoğunluğunun dinleme ve beklemekle, okuma, yazma gibi pasif aktivitelerle geçtiği ifade edilmektedir. Hollowood, Salisbury, Rainforth ve Palombaro'nun (1995) araştırması öğretim zamanının etkili kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin katılım oranları öğretmenlerin yönetim yeterliklerine, öğretim türüne, gruplama uygulamaları, bireysel öğrenci

karakteristiklerine bağılı olarak % 50'den % 90'a kadar ulaşabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda, öğrencinin akademik başarısında uygulanan öğretim yöntemi önemli olmaktadır.

OECD'ye (2011) göre, öğrencinin akademik başarısında okulda geçirilen öğretim zamanı etkili olmaktadır. Talmage ve Rasher'in (1979) araştırma sonuçlarına göre, öğrencinin akademik başarısını doğrudan sınıftaki öğretim zamanı etkilemektedir. PISA'da başarılı ülkelerdeki öğrencilerin, başarılı olmayan ülkelere göre zamanlarının çoğunu okulda veya sınıfta geçirdikleri, çok az zamanı da bireysel ve okul dışı çalışmaya harcadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin okul dışında öğrenmeye ayırdıkları zaman en az OECD ülkelerinde görülürken, Türkiye'de bu oran matematik ve yabancı dilde % 70'tir. OECD ülkelerindeki (Yunanistan, Kore, İspanya ve Türkiye hariç) öğrenciler okul dışı öğrenime haftada yaklaşık 2 saatten daha az zaman ayırmaktadır. Diğer ülkelerde bu oran daha fazladır (OECD, 2011b). Lavy'nin (2015) araştırma sonucuna göre PISA'da başarılı ülkelerin okul özelliklerine bakıldığında, bu okulların hesap verebilirlik ve bütçe yönetiminde öğretmenlerin istihdamı ve işten çıkarılması ile ilgili kararlarda otonom bir özerkliğe sahip oldukları görülmüştür. Bununla ilgili olarak, okulların hesap verebilirlik boyutuna zamanla ilgili hesap verebilirlik faktörünün de eklenmesini öneren araştırmalar yapılmıştır (Abadzi, 2009). Smith'e (2000) göre okullar ders zamanını daha dikkatli kullanarak öğretim zamanını daha verimli kullanmayı sağlayabilirler.

OECD ve Avrupa Komisyonu Eurydice Birimi'nin (European Commission/EACEA/Eurydice) farklı yıllardaki raporlarında, öğretim zamanının ülkelere göre değiştiği belirtilmektedir (OECD, 2016; 2017; 2018; 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; 2015; 2017; 2018; 2019). Buna göre Türkiye'de öğrenciler zorunlu eğitimin ilk sekiz yılı içinde OECD ülkeleri ve AB ülkelerindeki akranlarından önemli ölçüde daha az süre öğrenim gördükleri görülmektedir. İlgili raporlarda Türkiye'deki öğretmenlerin OECD ve AB'deki meslektaşlarına göre daha az süre çalıştıkları görülmektedir (OECD, 2016; OECD, 2019a).

Türkiye'de eğitim-öğretim süresi 180 iş gününden oluşmaktadır, ortaokullarda ders saatleri 7 saat, ders süresi 40 dakikadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bununla ilgili 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, temel eğitimde ders saatlerinin azaltılmasına, ikili eğitimin kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması beklenmektedir (MEB, 2018). Bununla birlikte, okullardaki teneffüs saatlerinin artırılmasına ilişkin alınan kararla, ilkökul ve

ortaokullardaki teneffüs süreleri 10 dakikadan 15 dakikaya artırılmıştır (Resmî Gazete, 2019). Ayrıca Türkiye yaz tatilinin en uzun olduğu ülkelerden biri sayılmaktayken (OECD, 2017) 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda 13 haftalık yaz tatilinin 11 haftaya kısaltılarak ve ara tatillere bölünerek uygulanmasına karar verilmiş olup, ilk ara tatil 2019 yılının Kasım ayında yapılmıştır. Yaz tatillerinin sadece tatilden ibaret olmayıp, her ara tatile bir tema belirlenerek, eğitim ve sosyal aktiviteyi, okullarda iyileştirme ve onarımı içeren aktivitelerden oluşacağı belirtilmektedir (MEB, 2019). Bütün bu gelişmelerle birlikte, TALIS 2008’de Türkiye’de bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama sürenin oranı %78,2 bulunurken, TALIS 2018’de bu oran %72,5’e gerilemiştir (TEDMEM, 2019). Bu bulgular Türkiye’de fiili öğretime ayrılan zamanın önemli ölçüde azaldığını göstermektedir.

Daha önce yapılmış araştırmalar (Anderson, 1984; Carroll, 1984; Gettinger, 1985; Hoxby, 2009; Lavy, 2015; Lavy, 2019; Lomax ve Cooley, 1979; Farbman, 2015; Frederick, 1993; Frederick ve Walberg, 1980; Karweit, 1982; Woessmann, 2003) öğretim zamanının öğrencinin akademik başarısında etkili olduğuna, öğretim zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğretim zamanının etkili kullanılmadığı, önemli bir bölümünün farklı faktörler nedeniyle kaybedildiği belirtilmektedir (Alexander vd., 2001; Anderson, 1981; Benner ve Partelow, 2017; Cooper vd., 1996; Fredrick vd., 1979; Saloviita, 2013; Silva, 2007; Fisher, 2009; Walberg ve Frederick, 1982; Yair, 2000). Araştırmalar (Benavot ve Gad, 2004) öğrencilerin öngörülen ders saati miktarından daha az öğrenim gördüklerini göstermektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmaların öğretim zamanının daha nitelikli ve etkili kullanılabileceğine işaret ettiği belirtilebilir.

Öğrencilerin akademik başarıları öğretim zamanı içerisinde derste kazanılan bilgi ve becerilerle ilgilidir. Eğitimde başarısızlık bireyin kişisel iyi oluşunu, toplumda aktif rol almasını engellemenin yanında, işsizliğin artmasına neden olabilmektedir. Bu durum dezavantajlı öğrencileri daha çok olumsuz etkilemektedir. Öğretim zamanı içerisinde ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriyi kazanamayan öğrenci önemli zaman kayıplarına uğramaktadır ve bu bireyin geleceğini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda okuldaki öğretim zamanının etkili kullanılması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın bulguları, ortaokullarda öğretim zamanının etkililiğinin belirlenmesi bakımından önemli görülmektedir. Ortaokulun amacı öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek çocukları hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Mesleki veya öğrencinin becerilerine yönelik eğitim vermeyi sağlamaktır (Resmî Gazete,

2012). Ortaokulun işlevleri, öğrencilerin yaş ve fikir düzeylerine uygun eğitim vermek, istidat, ilgi ve yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek, gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak, gençlere girişecekleri işlerde başarılı olma koşullarını öğretmektir (Aytuna, 1974). Türkiye’de öğrenciler ilkokuldan ortaokula herhangi bir sınava girmeden ya da değerlendirilmeden gelmektedirler. Türkiye, ortaokul öğrencilerinin değerlendirildiği PISA uluslararası sınavında (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimi Araştırması (TIMSS) sınavlarında (MEB, 2016) istenilen sonuçlara ulaşamamıştır. PISA 2018 sonuçları Türkiye’deki öğrencilerin matematik ve fen bilgileri puanlarında artış olduğunu gösterse de, yine OECD’nin ortalaması altında kalmıştır (OECD, 2019b). Bu nedenle bu araştırmada ortaokulların örnekleme alınması gerekli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda öğretim zamanı etkililiğinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet ve eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşleri ile yaş, kıdem ve okuldaki hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma kapsamındaki ortaokulların genel özelliklerine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlama ve kavramsallaştırmaları nasıldır?
5. Okul yöneticilerinin öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimine ilişkin kendilerine ve okul yöneticisine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlere ya da zaman tuzaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecine ve öğrenme etkinliklerine ayrılan zamana ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
10. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel, okul dışı eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamana ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretim zamanının denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin görüş, öneri ve beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Zamanın geri getirilemeyeceği düşünüldüğünde, hedeflediğimiz amaca ulaşma yolunda bu süreyi en etkili şekilde kullanmamız gereklidir. Bu araştırmanın amacı ortaokullarda öğretim zamanı etkililiğinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Yapılan araştırmaların öğretim zamanının öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu, ancak etkili kullanılamadığı, farklı faktörler nedeniyle kaybedildiği, öğretim zamanının daha nitelikli ya da etkili kullanılabileceğine işaret ettiği belirtilebilir. Bu araştırma sonucunun ortaokullardaki öğretim zamanının mevcut kullanımıyla ilgili bilgi verebileceği ve buna yönelik çözüm yollarına başvurulabileceği bakımından önemli görülmektedir. Böylece, eğitimde karar vericilere eğitim sistemi, eğitim politikaları, eğitim programı, öğretim yöntemleri ve öğretmen yetiştirme konularına yönelik bazı bulgular sunabileceği düşünülmektedir. Öğretim zamanının etkililiği ile ilgili okullardaki mevcut durumun tespit edilmesi, öğretim zamanının daha etkili kullanılması için neler yapılabileceği konusunda bilgi sağlayacağı bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının ortaokullarda daha geniş anlamda temel eğitim kurumlarında öğretim zamanının daha etkili kullanılmasıyla ilgili politika uygulayıcılara, eğitim uygulayıcılarına ve genel olarak okul paydaşlarına önemli öneriler sunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın, öğretim zamanı ve öğretim zamanının etkili kullanılması konusunda bir bilgi temeli oluşturabileceği,

öğretim zamanını konu alacak araştırmacılar için bir bilgi temeli sağlayabileceği, alanyazına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretim zamanı ve öğretim zamanının etkili kullanımıyla ilgili algı, görüş ve deneyimlerini doğru bir şekilde betimleyecekleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada öğretim zamanının etkililiğinin ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve kişisel deneyimlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullar ve bu ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretim zamanı: Bu araştırmada eğitim-öğretime ayrılmış zaman.

Öğretim hizmetinin niteliği: Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını artırmak amacıyla öğretim zamanının etkili kullanılmasıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve araştırmayla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Öğretim Zamanı

Dünyada öğretime ayrılmış zaman ülkeden ülkeye göre değişmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; OECD, 2015, 2019a). OECD (2017; 2018; 2019) verilerine göre öğretim zamanı (yıl, saat) ülkeden ülkeye göre farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerde öğretim zamanını artarken, bazılarında kısalmaktadır. Ülkelerin bazılarında 2000-2015 yılları arasında ortaokullarda öğretim zamanı süresi artırılmıştır (örneğin Cezayir’de % 20, 100 saatten daha fazla). Bununla birlikte bazı ülkelerde (örneğin Meksika’da % 10, 135 saat, Hollanda’da 117 saat) ortaokullarda öğretim zamanı kısaltılmıştır. Böylece, Litvanya’da ilk ve ortaokulda toplam öğrenim süresi 5.976 saat iken, 2018 yılı itibarıyla 7.278 saat şeklinde artarak ilkokullarda kısaltmaya, ortaokullarda ise artırılmaya gidilmiştir. Ortaokullarda toplam öğrenim süresinde 2.445 saat daha artış olmuştur. İlk ve ortaokuldaki toplam öğrenim süresinin OECD ortalaması 7.537 saat iken, 2018 yılı itibarıyla 7.590 saat şeklinde 53 saat artış olmuştur (Tablo 1).

Ülkelerin bazılarında (Danimarka, Finlandiya) eğitim-öğretim dönemi Ağustos ayında başlarken, bazılarında Eylül ayı başında, bazılarında (İtalya, Portekiz, Türkiye) ise Eylül’ün ortalarında başlamaktadır. Türkiye’de yeni düzenlenen yönergeyle, eğitim-öğretimin Eylül ayı başında başlanmasına karar verilmiştir (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2019; MEB, 2019). Ortaokullarda toplam okul gün sayıları da farklılaşmaktadır. OECD ortalaması

184 gün, Fransa’da toplam okul gün sayısı 162 gün (ortaöğretim hariç), Türkiye’de 180 gün (Tablo 2), Danimarka ve İtalya’da 200 gün iken, 15 ülkede 181-190 gün, diğer ülkelerde 170-190 gün arasında değişmektedir.

Tablo 1

İlk ve Ortaokulda Zorunlu Eğitim-Öğretim Süresi

Ülke	Yıl olarak ilk ve ortaokul eğitim-öğretim süresi	İlkokul (saat)	Ortaokul (saat)
Avusturya	11	7,000	4,000
Danimarka	10	7,360	3,600
Kosta Rika	9	6,880	3,360
Kolombiya	9	5,000	4,800
ABD	9	5,820	3,057
Cezayir	9	5,762	2,954
Niderlanda	9	5,640	3,000
Çilli	8	6,276	2,138
Meksika	9	4,800	3,500
Kanada	9	5,521	2,772
İrlanda	9	5,460	2,755
Fransa	9	4,320	3,784
Lüksemburg	9	5,544	2,535
İspanya	9	4,750	3,161
Norveç	10	5,272	2,622
İsviçre	9	4,894	2,890
Portekiz	9	5,004	2,675
İslandiya	10	5,100	2,516
OECD ortalaması	9	4,568	3,022
İtalya	8	4,455	2,970
Almanya	9	2,822	4,544
Japonya	9	4,576	2,680
AB22 ortalaması	9	4,339	2,907
Çek Cumhuriyeti	9	3,434	3,550
Belçika	8	5,012	1,909
Yunanistan	9	4,550	2,360
İsveç	9	4,593	2,297
Slovak Cumhuriyeti	9	2,707	4,117
Flemen topluluğu	8	4,900	1,883
Letonya	10	2,236	4,355
Kore	9	3,928	2,525
Estonya	9	3,964	2,468
Avusturya	8	2,820	3,600
Slovenya	9	4,039	2,298
Finlandiya	9	3,905	2,423
Türkiye	8	2,880	3,371
Polanda	9	3,807	2,430
Rusya Federasyonu	9	2,068	3,990
Macaristan	8	2,785	3,221
Litvanya	9	2,452	4,826

Kaynak: OECD (2019). *Education at a Glance 2019*, Paris: OECD.

Ülkeler arasında genel olarak anaokul ve ortaöğretim düzeyindeki toplam okul gün sayısı bazı ülkeler hariç benzerlik göstermektedir. Belçika, Fransa ve Sırbistan'da ortaöğretim okul gün sayısı anaokul öğretim gün sayısına göre daha fazladır. Bununla birlikte İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs ve Hollanda'da anaokul öğretim gün sayısı ortaöğretim gün sayısına göre daha fazladır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; 2019a).

Tablo 2

Ortaokulda Zorunlu Eğitim-Öğretimin Düzenlenmesi

Ülke	Öğretim süresi (yıl)	Ortaokula başlama yaşı	Yıllık öğretim süresi (gün)	Haftalık öğretim süresi (gün)
Avustralya	4	12	200	5
Avusturya	4	10	180	5
Kanada	3	12	183	5
Şili	2	12	181	5
Çek Cumhuriyeti	4	11	194	5
Danimarka	3	13	200	5
Estonya	3	13	175	5
Finlandiya	4	13	187	5
Fransa	5	11	162	4.5
Almanya	5	10	188	5
Yunanistan	3	12	165	5
Macaristan	4	10	182	5
İzlanda	3	13	170	5
İrlanda	3	12	164	5
İsrail	3	12	209	6
İtalya	3	11	200	6
Japonya	3	12	201	5
Kore	3	12	190	5
Letonya	3	13	173	5
Lüksemburg	3	12	169	5
Meksika	3	12	200	5
Yeni Zelanda	3	11	192	5
Norveç	3	13	190	5
Polonya	3	13	177	5
Portekiz	5	12	178	5
Slovakya	3	10	188	5
Slovenya	3	12	185	5
İspanya	3	12	175	5
İsveç	3	13	178	5
İsviçre	3	12	188	5
ABD	3	10	180	5
Flemen Topl.	2	12	180	5
Fransız Topl.	2	12	177	5
İngiltere	3	11	179	5
İskoçya	3	12	190	5
Türkiye	4	10	180	5
AB ortalaması	3	12	181	5
OECD ortalaması	3	12	184	5

Kaynak: OECD (2019). *Education at a Glance 2019*, Paris: OECD.

Okul tatil günleri de ülkeden ülkeye göre değişmektedir. Yaz tatil süresi 7 haftadan 14 hafta oranında değişiklik göstermektedir. Hollanda ve Birleşik Krallık'ta 6 hafta, İtalya'da yaz tatili 13 haftaya kadar sürmektedir. Eurydice raporuna göre Türkiye uzun yaz tatilinin uygulandığı ülkelerin arasına girmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; 2018). Bununla ilgili Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, yaz tatil sürelerinin 13 haftadan 11 haftaya azaltılarak ve ara tatillere bölünerek uygulanmasına ilişkin karar alınmıştır. Söz konusu kararla ilk ara tatil 2019 yılının Kasım ayında yapılmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019a; MEB, 2019).

Eğitim-öğretim süresinin OECD ortalaması 2017 yılında ilkokullarda 4.626 saat iken, 2018 yılı itibarıyla 4.568 saat şeklinde 58 saat kısalmıştır. Ortaokullarda eğitim-öğretim süresinin OECD ortalaması 2.911 saat iken, 2018 yılı itibarıyla 3.022 saat şeklinde 111 saat daha artmıştır. Bunun yanında Türkiye'deki ortaokulların eğitim-öğretim süresinde bir değişiklik olmamıştır ve ilkokullarda 2.880 saat, ortaokullarda toplam 3.371 saate denk gelmektedir (Tablo 1). Türkiye OECD ülkelerine göre ilkokula en az öğretim zamanı ayıran ülkelerden biridir. Buna göre ilkokul öğrenim süresi Türkiye'de 4 yıl iken, OECD öğrenim süresi 6 yıldır. Türkiye'nin ilkokula ayrılan toplam öğretim süresi OECD ortalamasının altında kalmaktadır ve 1.688 saat daha az öğrenim görülmektedir. Bunun yanında, ortaokula ayrılan toplam öğretim süresi OECD ortalamasının üstünde kalmaktadır ve 349 saat daha fazla öğrenim görülmektedir. İlk ve ortaokuldaki toplam öğrenim süresinin OECD ortalaması 7.537 saat iken, bu rakam 2018 yılı itibarıyla 7.590 saat şeklinde artmıştır. Türkiye'de ilk ve ortaokulda toplam 6.251 saat öğrenim görülmektedirler. Bu rakam Litvanya'da 5.976 saat iken, 2018 yılında 7.278 saat şeklinde artarak, ilkokullarda kısaltmaya gidilmiştir ve ortaokullarda toplam öğrenim süresinde 2.445 saat daha artırılmıştır. Avustralya'da 11.000 saat, Danimarka'da ise 10.960 saat şeklinde iki kat daha fazla öğrenim görülmektedir. Aynı şekilde OECD ülkelerinde, ortaokul (919 saat) öğrencileri ilkokul (799 saat) öğrencilerine göre yaklaşık 120 saat daha fazla öğrenim gördükleri görülmektedir. Türkiye'de ortaokul (843 saat) öğrencileri ilkokul (720 saat) öğrencilerine göre yaklaşık 123 saat daha fazla öğrenim gördükleri görülmektedir.

İlk ve ortaokul öğrenim süresi yıl olarak Norveç, Danimarka, İzlanda ve Litvanya'da 10 yıl, Avusturya'da 11 yıl, bazı ülkelerde 8 ve 9 yıl arasında değişmektedir. Türkiye'de ilk ve ortaokul öğretim süresi 8 yıldır. Ortaokul öğrenim süresi Şili, Flaman ve Fransız Toplulukları'nda 2 yıl, diğer ülkelerde 3 ile 5 yıl arasında değişmektedir. OECD ülkelerinde

öğrencilerin ortaokula başlama yaşı 10 ile 12 yaş arasında değişmektedir. Haftalık eğitim-öğretim süresi de ülkelere göre 4.5 ile 6 gün (Tablo 2) arasında değişmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2017; 2018; 2019a).

Uzun dönem eğitim-öğretim süresi toplam öğretim zamanını etkileyebilmektedir. Zorunlu eğitim süresinin kısa olduğu bazı ülkelerdeki öğrenciler ağır ders programlarıyla karşılaşabilmektedir. Öğrencilerin zorunlu eğitime başlama yaşı da ülkeden ülkeye göre 5-6-7 yaş aralığında değişerek, zorunlu eğitim süresi de ülkeden ülkeye 9-11-12 yıl arasında değişmektedir. Danimarka ve Hollanda’da zorunlu eğitime okul öncesi eğitim de dahil edilmiştir. Dört ülkeden yaklaşık üçünde öğrencilerin 6 yaşında ilköğretime başlaması gerekmektedir. Estonya, Finlandiya, Letonya, Litvanya, Polonya, Rusya Federasyonu ve İsveç’te 7 yaşına kadar başlanmalıdır. Avustralya, İngiltere (Birleşik Krallık), Yeni Zelanda ve İskoçya’da (Birleşik Krallık) 5 yaşında başlamalıdır. Aynı şekilde Türkiye’deki öğrenciler ilköğretime 5 yaşında başlamalıdır (OECD, 2017; 2018; 2019).

Ortaokulda öğretime ayrılmış zorunlu yıllık eğitim-öğretim süresinin OECD ortalaması 913 saat iken, 2018 yılı itibarıyla 919 saat şeklinde artmıştır. Böylece ortaokulda zorunlu yıllık eğitim-öğretim süresinin OECD ortalaması 919 saat, AB ortalaması 892 saat, Türkiye’nin ortalaması 843 saate denk gelmektedir (Tablo 3). Bu bağlamda Türkiye’deki ortaokul öğretim süresi OECD ve AB ortalamasının altında kalmaktadır (OECD, 2017; 2018; 2019).

OECD ülkelerinde ve Türkiye’de ilköğretim öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre % 30 oranında daha fazla öğretim zamanına sahiptir (OECD, 2015; 2019). Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde öğretime ayrılan zamanın eşit dağıldığı belirtilebilir. Bununla birlikte OECD ülkeleri ilköğretimde öğretim zamanına Türkiye’ye göre daha çok zaman ayırmaktadırlar (OECD, 2017; 2018; 2019).

Türkiye ile OECD arasında ortaokullarda ders başına düşen öğretim süresinde de bazı farklılıklar bulunmaktadır (Tablo 4). OECD ülkelerinde ortaokullarda okuma, yazma, dil ve edebiyat, matematik disiplinleri ve yabancı dil öğretimi gibi temel derslere ayrılan öğretim süresi ortaokullarda zorunlu öğretime ayrılmış sürenin % 40’nı oluşturmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; OECD, 2017; 2019a). TED’e (2016) göre Türkiye’de ortaokulda temel becerileri kazandırmaya yönelik derslerin toplam ders saati içindeki oranı AB ülkeleri ortalamasının altındadır. Ortaokul düzeyinde temel derslere ayrılan öğretim süresinin toplam öğretim süresi içindeki payı AB ülkeleri ortalaması % 56 iken, Türkiye % 48 ile bu oranın en düşük olduğu ülkelerden biri olduğu belirtilmektedir. Temel

derslerle ilgili genel eğilimin ise, bu derslere ayrılan sürenin toplam öğretim süresinin yaklaşık % 55 - % 65’ni oluşturması şeklinde olduğu belirtilmektedir.

Tablo 3

Ortaokullarda Zorunlu ve Zorunlu Olmayan Ortalama Yıllık Öğretim Süresi

Ülke	Eğitim-öğretim süresi (yıl)	Zorunlu öğretim süresi (saat)
Avustralya	4	1000
Avusturya	4	900
Kanada	3	924
Şili	2	1069
Çek Cumhuriyeti	4	888
Danimarka	3	1200
Estonya	3	823
Finlandiya	4	808
Fransa	5	946
Almanya	5	909
Yunanistan	3	787
İrlanda	3	918
İsrail	3	985
İtalya	3	990
Japonya	3	893
Kore	3	842
Lüksemburg	3	845
Meksika	3	1167
Hollanda	4	1000
Norveç	3	874
Polonya	3	810
Portekiz	5	892
Slovakya	3	823
Slovenya	3	766
İspanya	3	1054
İsveç	3	766
İsviçre	3	963
ABD	3	1019
Flemen Topl. (Belçika)	2	941
Fransız Topl. (Belçika)	2	955
Türkiye	4	843
AB ortalaması	3	892
OECD ortalaması	3	919

Kaynak: OECD (2019). *Education at a Glance 2019*, Paris: OECD.

Tablo 4

Ortaokullarda Ders Başına Düşen Öğretim Süresi

Ülke	Okuma, yazma, Edebiyat	Matem.	Fen Bilg.	Sosyal Bilg.	Yabancı dil	Diğer diller	Fizik ve Sağlık Bilim.	Sanat	Din, etik eğitimi	Bilg.	Tekn.	Pratik bilgiler
Türkiye	16	14	11	8	10	15	5	6	8	3	3	1
AB ortalaması	15	13	12	11	10	5	8	7	4	1	3	2
OECD ortalaması	15	13	12	11	10	6	8	7	3	1	3	2

Kaynak: OECD (2019). *Education at a Glance 2019*, Paris: OECD

Öğretmenlerin Çalışma Süreleri

OECD ülkelerinde ortaokul öğretmenlerinin öğretime ayırdıkları süre ülkeden ülkeye göre değişmektedir (Tablo 5). Buna göre Türkiye öğretmenlerin net öğretim süresi ve okulun zorunlu tuttuğu çalışma süreleri bakımından en düşük ortalamaya sahip ülkelerden biri olduğu görülmektedir. Finlandiya, Belçika, Yunanistan, Kore, Polonya, Rusya Federasyonu ve Türkiye’de bulunan ortaokul öğretmenlerinin zorunlu tutulduğu net öğretim zamanı 600 saatten daha azdır.

Tablo 5

Ortaokul Öğretmenlerinin Yıllık Çalışma Saatlerinin Düzenlenmesi

Ülke	Öğretim hafta sayısı	Öğretim gün sayısı	Net öğretim zamanı (her sene/saat)
Avustralya ¹	40	196	806
Avusturya ¹	38	180	607
Kanada ¹	37	183	742
Şili ²	38	184	1157
Çek Cumhuriyeti ¹	39	187	617
Estonya ²	35	172	619
Finlandiya ⁴	38	188	592
Almanya ¹	40	193	750
Yunanistan ²	31	153	528
Macaristan ⁴	36	169	608
İrlanda ¹	33	167	735
İsrail ¹	37	179	704
İtalya ³	39	171	616
Japonya ³	40	201	610
Kore ⁴	38	190	548
Meksika ¹	41	200	1047
Yeni Zelanda ¹	38	191	840
Norveç ²	38	190	663
Polonya ⁴	37	180	486
Portekiz ²	36	165	605
Slovakya ¹	38	187	645
Slovenya ¹	38	190	627
İspanya ¹	36	176	713
İsviçre ¹	38	185	1073
ABD ^{3,5}	36	180	981
Flemen Topl. ^{1,4}	37	148	553
Fransız Topl. ¹	37	182	668
İngiltere ³	38	190	817
İskoçya ²	38	190	855
Türkiye ¹	38	180	504
AB ortalaması	37	176	663
OECD ortalaması	38	183	709

1. Özgün öğretim zamanı

2. Maksimum öğretim zamanı

3. Fiili öğretim zamanı

4. Minimum öğretim zamanı

5. Referans yılı 2016'dır.

Kaynak: OECD (2019). *Education at a Glance 2019*, Paris: OECD.

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin zorunlu tutulduğu net öğretim zamanına ilişkin OECD ortalamasının 709 saatten oluştuğu görülmektedir. Bu rakam Türkiye’de 504 saate denk gelmektedir. İsviçre’de 1000 saatten daha fazla saate, Şili’de 1000 saatin üzerine denk gelmektedir. OECD verilerine göre öğretmenlerin toplam zorunlu çalışma süresinin OECD ortalaması 1634 saat, Türkiye’nin ortalaması 1592 saattir. Ortaokullarda öğretmenlerin okulun zorunlu tuttuğu çalışma süresinin OECD ortalaması 1135 saate denk gelmektedir. Türkiye’de bu rakam 836 saate denk gelmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; OECD, 2017; 2018; 2019). Bu bağlamda, Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ülkelerindeki meslektaşlarına göre daha az süre çalıştıkları belirtilebilir.

Eğitim Programı ve Öğretim Zamanında Esneklik

OECD ülkeleri arasında öğretim zamanı esnekliği konusunda (a) ders esnekliği (subject flexibility), (b) sınıf düzeylerine göre dikey zaman esnekliği (vertical flexibility) ve (c) derslere göre esneklik (horizontal flexibility) ve genel esneklik şeklinde 4 başlık belirlenmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; 2019b; OECD, 2017);

- a) Ders esnekliği: okul, yerel otoriteler okutulacak dersleri kendileri seçebilmektedirler.
- b) Dikey zaman esnekliği: okul, yerel otoriteler hangi düzey sınıf için ne kadar öğretim zamanı ayıracağı konusunda karar alabilmektedirler.
- c) Yatay zaman esnekliği: okul, yerel otoriteler hangi ders için ne kadar öğretim zamanı ayıracağı konusunda karar alabilmektedirler.
- d) Genel esneklik: okul, bölgesel ve yerel otoriteler hangi ders ve sınıf için ne kadar öğretim zamanı ayıracağı konusunda karar verebilme ve uygulamada özerktirler.

Eğitim programı ve öğretim zamanının esnekliği ile ilgili OECD ülkelerinin bazılarında (Tablo 6) ortaokullarda öğretim zamanı esnekliği uygulanırken ülkelerin bazılarında uygulanmamaktadır. OECD ülkelerinde ortaokullardaki öğretim zamanının % 6’sı okul tarafından belirlenen esnek derslere ayrılmaktadır. Birçok ülkede ders ve sınıf esnekliği ile ilgili dikey ve yatay esneklik uygulanmaktadır. Örneğin Fransa, Norveç ve Almanya’da dikey, Hollanda’da yatay esneklik uygulanabilmektedir. İrlanda, İspanya, Portekiz,

Slovakya vs. ülkelerde ders esnekliği uygulamasını görmek mümkündür. Okul özerkliğinin en çok görüldüğü ülkeler olan İngiltere, İskoçya ve İsveçte ise genel esneklik uygulanmaktadır. Türkiye’de öğretim zamanında esneklik uygulanmamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; 2019b). Türkiye’de yerel otoriteler, okullar veya öğretmenler okullarda hangi dersin öğretileceği, hangi derslere ne kadar süre ayrılacağı konusunda özerkliğe sahip değildir, ilgili kararlar merkezi yönetim tarafından alınmaktadır.

Tablo 6

Ortaokullardaki Çoklu Sınıflarda Öğretim Zamanı Esnekliği

Ülke	Öğretim süresi (yıl)	Çoklu sınıflarda öğretim zamanı esnekliği
Avustralya	4	yok
Avusturya	4	yok
Kanada	3	yok
Şili	2	yok
Çek Cumhuriyeti	4	var
Danimarka	3	yok
Estonya	3	var
Finlandiya	4	var
Fransa	5	yok
Almanya	5	yok
Yunanistan	3	yok
Macaristan	4	yok
İzlanda	3	var
İrlanda	3	yok
İsrail	3	var
İtalya	3	yok
Japonya	3	yok
Kore	3	var
Lüksemburg	3	yok
Meksika	3	yok
Hollanda	4	var
Norveç	3	var
Polonya	3	var
Portekiz	5	var
Slovakya	3	yok
İspanya	3	yok
İsveç	3	var
İsviçre	3	yok
ABD	3	-
Flemen Topl.	2	yok
Fransız Topl.	2	yok
İngiltere	3	var
İskoçya	3	var
Türkiye	4	yok
AB ortalaması	3	-
OECD ortalaması	3	-

Kaynak: OECD (2017). *Education at a Glance 2017*, Paris: OECD.

OECD ülkeleri arasında okulu ilgilendiren kararlar en yaygın olarak merkezi, okul düzeyinde veya eyalet düzeyinde verilmektedir. Çoğu ülkede, eğitim organizasyonu ile ilgili kararlar ağırlıklı olarak okul düzeyinde alınmaktadır. Almanya, Yunanistan, İsrail, İtalya, Lüksemburg, Portekiz ve Türkiye’de ortaokullarla (temel eğitimde) ilgili kararlar merkezi yönetim tarafından alınmaktadır. Danimarka, Kore, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde kararların % 35’ten fazlası merkezi yönetimin yanında yerel ve okul otoriteleri tarafından alınmaktadır. Ortaokul eğitiminde merkezi otoritenin karar özerkliğine ilişkin OECD ortalaması % 24, Türkiye’nin % 73’tür. Eğitimi planlama konusunda OECD ortalaması % 24, Türkiye’nin % 100’dür (OECD, 2018). Bu anlamda Türkiye’deki okullar eğitimi planlama konusuna dahil edilmemektedirler.

Ortaokullarda öğretim zamanıyla ilgili karar özerkliğinde (Tablo 7) ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Flemen Topluluğu, İngiltere ve Hollanda, ortaokulda zorunlu olan hangi derslere ne kadar süre ayrılacağı konusunda yerel otoritelerin, okulların ve öğretmenlerin özerkliğe sahip olduğu ülkelerdendir. Avustralya, İzlanda ve Türkiye’de, ortaokullarda zorunlu öğretim süresinin en az % 16’sı öğrenciler tarafından seçilen derslere ayrılmaktadır (OECD, 2017).

Tablo 7

Ortaokullarda Öğretim Zamanı Kararında Özerklik Düzeyi

	Okul	Yerel	Eyalet	Merkez
Karar almada tam özerklik	İngiltere		Avustralya, Belçika (Fl. ve Fr. Topl.), Kanada, İsviçre	Fransa, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İsrail, İtalya, Kore, Lüksemburg, Meksika, Polonya, Slovanya, Slovenya
Karar danışma sürecinden sonra alınır				Avusturya, Portekiz
Merkezin belirlediği çerçeve içinde alınır	Şili, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Finlandiya, Japonya, Hollanda	Danimarka, Norveç, İskoçya, İsveç, Amerika Birleşik Devletleri	İspanya	
Diğer			Almanya	Yunanistan, Türkiye

Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2015/16*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Okul Dışı Öğrenim

OECD ülkeleri arasında öğrencilerin % 37'si fen bilimleri, % 48'i matematik ve % 41'nin yabancı dil olmak üzere okul dışı ders aldıkları belirtilmektedir. Türkiye ve bazı ülkelerde öğrencilerin % 70'nin matematik ve yabancı dil derslerinde ağırlıklı olarak okul dışı ders aldıkları belirtilmektedir. OECD ülkelerindeki öğrenciler diğer ülkelere göre okul dışı öğrenimi pek tercih etmemektedirler. OECD ülkelerindeki (Yunanistan, Kore, İspanya ve Türkiye hariç) öğrenciler okul dışı öğrenime haftada yaklaşık 2 saatten daha az zaman ayırmaktadır. Diğer ülkelerde bu oran daha fazladır (OECD, 2011b).

Ülkelerin bazılarında ders öncesi veya sonrası eğitim programı dışında akademik aktiviteler ya da ders yapılmaktadır. Bu durum okulların özerkliğine bağlı olup, bazı ülkelerde (Vilnüs) öğrenciler ilkokulun yanında ortaokullarda da program dışında akademik aktiviteler yapmak zorundadırlar. Bu aktiviteler özel eğitim kurumları ile okulların yanında, belediyeler (Cezayir) veya gönüllüler (İrlanda) tarafından yapılabilmektedir. Bazı ülkelerde (Portekiz) program dışında akademik aktiviteler 'veliler derneği' ve resmi olmayan kurumlar tarafından düzenlenmektedir. Japonya'daki öğretmenlere bu aktivitelere katılabilmek için ek ödeme yapılmaktadır. Bazı ülkelerde (ilkokulda Vilnüs, Litvanya) bu öğretmenler için zorunludur ve maaşlarının yanında ek ödeme olarak verilmektedir (OECD, 2017). Türkiye'deki öğrenciler ise, kendi isteği ve imkanlarıyla özel eğitim kurumlarında okul dışı öğrenim görmektedirler. Okul öğretmeniyle ders öncesi veya ders sonrası okul dışı eğitim-öğretim uygulanmamaktadır.

Okul dışı öğrenim okul öğretmeni ve okul dışı ya da özel eğitim kurumundaki öğretmen rehberliğinde yapılmaktadır. İsviçre, Finlandiya, İspanya, Norveç vd. ülkelerde öğrenciler herhangi okul dışı öğrenim görmemekte, ancak okul öğretmeni rehberliğinde grup dersi almakta ve yüksek başarı göstermektedir. Bu ülkelerde okul dışı öğrenim genellikle sosyo-ekonomik dezavantajlı öğrenciler üzerinde yapılmaktadır ve öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Bunun yanında, Türkiye, Yunanistan, Çin, Kore vd. ülkelerde öğrenciler özel eğitim kurumlarındaki öğretmen rehberliğinde okul dışı öğrenim görmekte ve özel okul öğretmeni rehberliğinde grup dersi almaktadırlar. Bu ülkelerde okul dışı öğrenime genellikle sosyo-ekonomik avantajlı (Yunanistan hariç) öğrenciler devam etmektedir ve öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği belirtilmektedir (OECD, 2011c).

Doğrudan Öğretim ve Öğretim Dışı Zaman

Öğrencileri değerlendirme, ödevleri kontrol etme, derse hazırlanma, hizmet içi eğitim ve toplantılar gibi öğretmenin okuldaki öğretim dışı aktivitelerine karşı doğrudan öğretime harcanan süre oranı ülkeden ülkeye göre değişmektedir. Öğretmenler sınıfta öğretim dışı rutin aktivitelerin yanında, bazen gönüllü olarak ek program aktiviteleri, okula gelen aday öğretmenlerin eğitilmesi, okul ve okul dışı yönetsel aktivitelere de katılmaktadırlar. Ülkelerin çoğunluğunda öğretim zamanının büyük bir miktarı benzer aktivitelere harcanmaktadır. Ülkelerin 24'ünde öğretim zamanının ortalama % 43'ü doğrudan öğretim için harcanırken, Japonya, Polonya ve Türkiye'de % 35'ten daha az zaman harcadığı belirtilmektedir. Bu rakam İskoçya'da % 63, Kolombiya'da % 75'tir. İspanya ve ABD'de ortaokul öğretmenleri zamanlarının yarısını öğretmeye ayırdıklarına rağmen, İspanya'daki öğretmenler 713 saat, ABD'de 966 saat öğretime zaman harcamaktadır. Sadece Şili, İsrail, Letonya, İskoçya (Birleşik Krallık) ve İspanya gibi ülkelerde öğretmenler zamanlarının en az % 50'sini öğretimle meşgul olarak geçirmektedirler (OECD, 2017; 2019).

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi ve Çocuğun Eğitimine Olan Etkisi

Çocukların öğrenim kazanımlarında anne ve babanın eğitim düzeyi etkili olmaktadır. Ebeveynlerden birinin anne veya babanın eğitilmiş olması çocuğun eğitim düzeyine etki göstermektedir. Anne ve babanın da eğitilmiş olması çocuğun yükseköğrenim görme düzeyini ve şansını artırmaktadır. Eğitim seviyesi düşük anne ve babaya sahip çocuğun öğrenim düzeyi genellikle anne ve babanın eğitim seviyesiyle aynı kalmaktadır (OECD, 2017).

Eğitilmiş ebeveyn çocukları, diğerlerine göre akademik anlamda daha avantajlı düzeye ulaşmaktadır. Eğitilmiş ebeveynlerin çocukları anne ve babayla aynı eğitim seviyesine ulaşmaktadırlar ve iyi meslekler edinmektedirler. OECD ülkelerindeki nüfusun 25-34 yaş arası genç kısmı nüfusun 55-64 yaş arası kısmına göre eğitim almış ya da yükseköğrenim görmüş bireylerdir (OECD, 2017).

İtalya ve Türkiye'de 30-44 yaş ve 45-59 arası nüfusun sadece küçük bir kısmının yükseköğrenime sahip ebeveynlerden (ebeveynlerin en az birinin) oluştuğu belirtilmektedir. İtalya'da yükseköğrenime sahip olmayan 30-44 yaş arası ebeveyn düzeyi % 5 iken, Türkiye'de bu oranın % 4 olduğu görülmektedir (Tablo 8). İtalya, Polonya, Slovakya ve

Türkiye aynı zamanda hem eğitimli anne hem eğitimli babaya sahip çocukların en az görüldüğü ülkelerdendir (OECD, 2017).

Tablo 8

Yükseköğrenim Düzeyine Sahip Olmayan 30-44 ve 45-59 Yaş Arası Ebeveynler

Ülke	%
Singapur ¹	81
Finlandiya	78
Polonya	86
Kore	85
Norveç	63
Slovenya ¹	81
Yeni Zelanda ¹	5
İrlanda	78
İsveç	60
Hollanda	73
İngiltere	71
İtalya	95
Rusya Federasyonu	69
Danimarka	63
Kuzey İrlanda (İngiltere)	83
Kanada	58
Avustralya	68
Fransa	80
Ortalama	75
İspanya	88
Avusturya	81
Türkiye ¹	96
Şili ¹	81
Slovakya	87
İsrail ¹	57
Flemen Topluluğu (Belçika)	69
Yunanistan ¹	87
Çek Cumhuriyeti	83
Almanya	65
Japonya	64
Estonia	61
Amerika Birleşik Devletleri	60
Litvanya ¹	47

1. Referans yılı 2015; diğer tüm ülkeler için 2012'dir.

Kaynak: OECD (2017). *Education at a Glance 2017*. Paris: OECD.

Öğretim Zamanının Sınıflandırılması ve Akademik Başarı

Öğretim zamanı kendine özgü özelliklere göre kendi içinde sınıflandırılmaktadır. Öğretim zamanı üç farklı zamanlardan oluşan bir süreçtir. Bunlar; *ayrılmış öğretim zamanı* (okulun veya öğretmenin öğretime ayırdığı belirli bir zaman süresi veya eğitim programında belirlenen öğretim zamanı), *meşgul olunan zaman* (öğrencinin belirli bir öğrenme alıştırmasıyla meşgul olduğu ya da tüm dikkatini öğrenilen konuya ayırdığı zaman) ve

akademik öğrenme zamanı (genel olarak ayrılmış öğretim zamanının belirli bir ders üzerindeki bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Örneğin öğrencinin matematik veya fizik dersindeki akademik başarısı (Berliner, 1990; Karweit, 1989). Berliner'e (1990) göre öğretim zamanı farklı organizmaları barındıran bir ana organizma ('mammal') olarak düşünülebilir. Öğretim zamanı *öğretime ayrılmış zaman, meşgul olunan zaman, akademik öğrenme zamanı, geçiş zamanı, bekleme zamanı, ölü zaman* gibi farklı öğretim zamanı boyutlarını içinde barındırmaktadır.

Ayrılmış Öğretim Zamanı ve Akademik Başarı

Ayrılmış öğretim zamanı Berliner (1978) tarafından geliştirilmiştir. Buna göre öğrencinin başarısı ayrılmış öğretim zamanı ya da bir göreve harcanan zamanla yakından ilgilidir (Berliner, 1978). Ayrılmış öğretim zamanı okulun veya öğretmenin öğretime ayırdığı belirli bir zaman dilimidir veya müfredatta belirlenen öğretim zamanı olarak belirtilebilir (Berliner, 1990; Cotton, 1989). Ayrılmış öğretim zamanı planlanmış eğitim-öğretim programının okullarda uygulamaya konulduğu bir yıl içindeki öğretim saatlerinin toplamıdır (Kamens, Meyer ve Benavot, 1996). Ayrılmış öğretim zamanı, öğrencinin okulda bulunması gereken zaman olarak ya da günlük ders süresi olarak da belirtilebilir. Bu bağlamda öğretime ayrılmış zaman, müfredatta öğretime ayrılmış senelik gün sayısı, günlük ders sayısı ve ders saatleri olarak düşünülebilir (Cotton, 1989).

Eğitim-öğretim için belli bir eğitim-öğretim süresi belirlenmektedir, öğretim süresinin küçük bir kısmı öğretim dışı faaliyetlere (teneffüs süresi, öğle yemeği, sınıflar arası geçişler vb.) ayrılmıştır ve büyük çoğunluğu müfredatta belirlenen hedefler doğrultusunda konulara göre belirlenmiştir (Bright, 1988). Ayrılmış zaman *okul zamanı* ve *sınıf zamanı* olarak da sınıflandırılabilir. Burada okul zamanı okulda geçirilen zaman miktarını belirtir ve bir senelik toplam okul gününün ya da bir günlük ders saatinin toplamını ifade eder. Sınıf zamanı ise, okuldaki sınıf içinde harcanan zaman miktarını (öğle yemeği, tatil, ders arası molalar, dersler arası geçişler gibi süreçleri içermez) ifade etmektedir (Cotton, 1989). Ayrılmış öğretim zamanı aynı zamanda öğretim zamanı ve öğretim dışında kalan zaman olarak da sınıflandırılabilir. Öğretim dışında kalan zaman, öğle yemeği, sınıf geçişleri, okul etkinlikleri vb. gibi öğretim dışındaki aktiviteleri ifade etmektedir (Aronson vd., 1999).

Anderson (1980) ve Bloom'un (1976) sınıflamasına göre ayrılmış öğretim zamanı, öğretim için belirlenen süredir ve bazı zaman dilimlerini barındırmaktadır. Bunlar; *okuldaki zaman* -

okulda geçirilen süre, yıllık okul gün sayısı veya günlük ders saati sayısına işaret etmektedir, *sınıftaki zaman* - sınıfta harcanan zaman (ögle yemeği, ders arası geçişleri, vb. süreçleri içermez), *ayrılmış öğretim zamanı* - öğrencilere eğitim programındaki konulara ilişkin belirli bilgi, kavram ve becerileri (ders dışı rutin prosedürleri, ders arası geçişleri, disiplin sorunlarına harcanan zamanı içermez) öğretmeye ayrılan zamandır, *meşgul olunan zaman* - öğrencilerin bir konu üzerine tüm dikkatlerini verdikleri ve öğrenmeyi gerçekleştirdikleri zamandır, *akademik öğrenme zamanı* - öğrencilerin kendilerine uygun zorluk seviyesinde belirli ders alıştırması üzerinde harcadıkları ve öğrenmeyi gerçekleştirdikleri zaman anlamını ifade etmektedir, *ölü zaman* - öğrencilerin yapması gereken ya da yapmaları beklenen hiçbir şeyin bulunmadığı zaman anlamına gelir veya öğretmenin herhangi bir şekilde başarısız olduğu zamandır. Ayrılmış öğretim zamanının değişkenlerinin, öğretmenin derse hazırlanma zamanı ve sınıftaki öğretim zamanı olarak bölündüğü belirtilebilir (Talmage ve Rasher, 1979).

Gettinger (1985) ayrılmış zaman ile harcanan zamanın ihtiyaç duyulan zamanla bağlantılı olduğunu belirterek, öğretim niteliği ve öğretime ayrılmış zamanın öğrencinin akademik başarısına olumlu etki gösterdiğini, ihtiyaç duyulandan az ayrılmış öğretim zamanının ise öğrencinin performansına olumsuz etki gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmalar (Berliner, 1990; Smith, 2000) ayrılmış öğretim zamanının ayrılandan dah az kullanıldığını göstermektedir. Öğrencinin başarısızlığında ayrılmış öğretim zamanının miktarı ile öğrenme için ihtiyaç duyulan süre arasındaki tutarsızlık etkili olmaktadır (Gettinger, 1991).

Ayrılmış öğretim zamanı, öğrenci veya öğretmen tarafından dersin bölünmesi, sınıfa gelen ziyaretçiler, sınıf geçişleri, duyurular gibi zaman kaybına neden olan faktörleri de içermektedir (Gettinger ve Seibert, 2002). Öğretim zamanı öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve eğitim prosedürlerinden kaynaklanan farklı sebeplerle kaybedilmektedir. Sınıfta dersin farklı nedenlerle bölünmesi, rutin işler, gecikmeli ders başlangıçları gibi sebeplerle kaybedildiği belirlenmiştir. Öğrencinin kişisel, soyo-ekonomik durumunun, öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerinin, sınıf düzeni, öğretim dışındaki öğretmenin sorumlulukları ve ihtiyaçları, öğretmenlerin okula gelmediği günler, özel günler, dersin ertelendiği ve sınav günlerinin öğretim zamanının etkililiğine etki gösterdiği belirlenmiştir (Rogers, Mirra, Seltzer ve Jun, 2014). Başarıyı olumsuz etkileyen öğretim zamanı, öğrencinin ders dışındaki meşguliyetini, ölü zamanı, sosyal etkileşimleri, disiplin davranışlarını ve sınıfça sessiz okuma gibi masa başı çalışma aktivitelerini içermektedir (Fisher ve Berliner, 1985). Wyss,

Dolenc, Kong ve Tai (2013) öğretime ayrılmış zamanın yetersizliğinin öğrenmeyi olumsuz etkileyeceğini belirtmektedirler. Behar-Horenstein, Isaac, Seabert ve Davis'in (2006) çalışmasında, öğretim zamanının öğretim dışı aktivitelerle kaybedildiği, bu bağlamda öğretimin niteliği ve niceliğinin, sınıf yönetiminin geliştirilmesi, öğretim zamanının amaç dışına çıkmadan değerlendirilmesinin zaman kaybını azaltabileceği belirtilmektedir.

Wyss ve diğerleri (2013) ayrılmış öğretim zamanıyla akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak, öğretime ayrılan zaman ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olmakla birlikte, bu ilişki öğretim niteliği ile ilgili değişkenler dikkate alındığında anlamlı olduğu belirtilmektedir (Gromada ve Shewbridge, 2016). PISA'da başarılı ülkelerdeki öğrencilerin, başarılı olmayan ülkelere göre zamanlarının çoğunu öğretmen rehberliğinde okulda veya sınıfta geçirdikleri, çok az zamanı da bireysel ve okul dışı çalışmaya harcadıkları belirlenmiştir (OECD, 2011a).

Meşgul Olunan Zaman ve Akademik Başarı

Berliner'e (1990) göre, meşgul olunan zaman, öğrencilerin öğrenmeye tüm dikkatlerini verdiği zamandır ve bu bakımdan 'dikkat' kavramıyla yakından ilgilidir. Meşgul olunan zaman, bireyin öğrenmeye tüm dikkatini verdiği ve akademik öğrenmeyi gerçekleştirdiği zamandır (Csikszentmihalyi, 2014). Meşgul olunan zaman, öğrencinin aktif olarak derse ya da öğrenme faaliyetlerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği zamanı ifade eder. Bu bağlamda öğrenci, öğrenmeyi ne ölçüde dikkat vererek gerçekleştirirse o ölçüde başarı düzeyi artmaktadır.

Öğrencinin başarısında meşgul olunan zamanın etkili olduğunu belirten birçok araştırma yapılmıştır (Ayodele, 2014; Good ve Beckerman, 1978; McColskey, Meli, Mordica, Montrosse ve Mooney, 2011; Frederick ve Walberg, 1980; Stallings, 1975). Yapılan meta analiz çalışmalarına göre öğrencinin başarısını artıran en etkili zaman dilimi meşgul olunan zamandır (Scheerens, Hendriks, Luyten, Sleegers ve Cees, 2013). Araştırmalar, meşgul olunan zamanı öğrencinin akademik performansı ile ilişkilendirmiş ve öğrencinin okuldaki akademik başarısı ve davranışının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Shernoff ve Schmidt, 2008). Aynı şekilde, Gettinger ve Walter'in (2012) araştırma sonucu, akademik başarının güçlü yordayıcısının öğrencinin öğrenmeyle meşgul olduğu zaman dilimi olduğunu göstermiştir. Davidson'un (1976) araştırmasına göre meşgul olunan zaman arttıkça öğrencinin başarısı da artmaktadır.

Waweru ve Nyagosa'nın (2013) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarıyla öğretime ayrılmış öğretim zamanını konu alan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarılarında meşgul olunan zaman dilimi etkili olmaktadır. Silver ve Perini'ye (2010) göre, meşgul olunan zamanı kullanan sınıflarda öğrenci başarısı yüksektir ya da akademik olarak meşgul olan öğrenciler daha fazla ve daha derin öğrenmektedirler. Ayrıca, meşgul olunan zamanın kullanıldığı sınıflarda davranış bozukluklarına daha az rastlandığı belirlenmiştir. Meşgul olunan zaman akademik başarıda diğer öğretim zamanlarından daha etkileyici bir konuma sahip olmaktadır (Fraser, Walberg, Welch ve Hattie, 1987).

Rangel ve Berliner (2007, s. 3) öğretim zamanının niceliğinden daha çok nitelikli kullanılmasının ya da akademik öğrenme zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre, öğretim zamanının basit bir şekilde artırılmasının akademik başarıyı artırmadığı, akademik başarıyı artırmak için meşgul olunan zamanın artırılması gerektiği belirtilmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Ayrılmış öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı. Rangel, E., & Berliner, D. (2007). "Essential information for education policy: Time to learn". *Research Points: American Educational Research Association*, 5(2), 1-4.

Fisher (2009) 15 adet sınıfta 2475 dakikalık eğitim-öğretim uygulamalarını gözlemlemiştir. Öğrenciler, öğretim zamanının çoğunu dinleme ve beklemeyle geçirmişlerdir (Tablo 9).

Öğrencilerin okuma, yazma ve grup çalışmasına günün çok az zamanını harcadıkları belirlenmiştir. Buna bağlı olarak okulların, öğrencilerin başarısını artırmak için bu stratejiyi değiştirmeleri, öğrencilerin meşgul olunan zaman miktarının artırılması gerektiğini önermişlerdir.

Tablo 9

Öğretim Zamanının Kullanılma Düzeyi

Aktivite	Toplam harcanan zaman (dakika %)	Ortalama (dakika) her gün - her sınıf
Dinleme	1188 (% 48)	26.4
Sınıfta bekleme	420 (% 17)	9.3
Sınıfta tartışma sohbeti	315 (% 13)	7.0
Bağımsız çalışma	174 (% 7)	3.9
Küçük grup çalışması	168 (% 7)	3.7
Okuma	152 (% 6)	3.4
Yazma	58 (% 2)	1.3

Kaynak: Fisher, D. (2009). The use of instructional time in the typical high school classroom. *The Educational Forum*, 73(2), 168-176.

Meşgul olunan zamanın etkili kullanılmasında öğretmenin öğretim zamanını etkili kullanma becerileri önemlidir (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Valle vd., 2016). Gunuc'un (2014) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal meşgulliyetleri öğrencilerin akademik başarılarını % 10 oranda artırmaktadır. Öğrencilerde meşgul olunan zamanın artırılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı birçok araştırmada belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin meşgul olunan zamanın başarıyı artırdığının farkında olması ve meşgul olunan zamanı artırma çabalarında bulunması önemli görülmektedir (Kanthan, 2011). Aronson ve diğerleri (1999) akademik başarıda meşgul olunan zamanın etkili olduğunu belirten araştırmalara atıf yaparak, sınıfta meşgul olunan zamana engel olan faktörlerin azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencinin akademik başarısını artırmada meşgul olunan zamanın miktarının yanında, öğrencinin başarısında önemli bir yer tutan eğitim-öğretim niteliğinin sağlanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Anderson, Evertson ve Emmer'e (1980) göre, öğretmenin iyi sınıf yönetimi becerileri öğrencinin meşgul olunan zamanını daha verimli kullanmasını sağlayabilir. Öğretim zamanının etkililiğini artıran devamlı ve spesifik geri bildirim, öğrencinin önceki bilgi birikiminin farkında olunması, aktif katılımlı eğitim-öğretimin uygulanması gibi eğitim-öğretim yöntemlerinin akademik başarıya önemli ölçüde olumlu

etki gösterdiği belirtilmektedir. Bunun yanında, meşgul olunan zaman miktarını artırıcı müfredat ve etkili eğitim-öğretim stratejilerinin öğrencinin akademik başarısında güçlü etkenler olduğu belirtilmektedir (Aronson vd., 1999).

Yair (2000) öğrencilerin akademik başarısının meşgul olunan zamanla ilgili olduğunu belirterek, meşgul olunan zamanı sağlamak için aynı eğitim-öğretim programını farklı eğitim-öğretim yöntemi ve stratejileriyle öğretmeye çalışılması gerektiğini belirtmektedir. Farklı eğitim-öğretim yöntemi ve stratejileri öğrencinin derse katılım ve öğrenme düzeylerini belirleyecektir. İyi sınıf yönetimi, kişiselleştirilmiş ve aktif katılımlı öğretim yöntemleri (küçük grup çalışması ya da laboratuvar çalışması vb.) öğretmen odaklı yöntemlere göre öğrencinin derse katılımını daha da artıracakı belirtilmektedir.

Akademik Öğrenme Zamanı ve Akademik Başarı

Akademik öğrenme zamanı, öğrencinin akademik alıştırma üzerinde zaman harcadığı ve belirli bir sonuca ulaştığı zaman dilimidir (Fisher, Marliave ve Filby, 1979). Akademik öğrenme zamanı öğrencinin belirli bir derste ya da eğitim-öğretim programında ulaşılması beklenen başarısını ifade ettiği belirtilebilir (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006). Akademik öğrenme zamanı öğretmenin günlük rutin işlerle ilgili görevleri tamamladıktan sonra öğretim için kalan zaman miktarını ya da öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle meşgul edildiği, aktarılan bilgileri zihnine yerleştirdiği ve öğrenmede başarılı olduğu zaman dilimini ifade ettiği belirtilmektedir (Ekici, 2007). Akademik öğrenme zamanı belirli bir ders (örneğin matematik veya fizik dersi) üzerinde harcanan zamandır ve genelde ayrılmış öğretim zamanının bir parçası olarak tanımlanır ya da öğrencinin belirli bir ders üzerinde başarılı bir şekilde meşgul olduğu, etkin olarak öğrendiği zamanı ifade eder (Berliner, 1990; Karweit, 1989). Bu bağlamda akademik öğrenme zamanının meşgul olunan zamanı içinde barındırdığı ifade edilebilir. Bu bağlamda akademik öğrenme zamanı öğrencinin yüksek başarı sergilediği zaman dilimi olarak ifade edilebilir. Öğrencinin bir alıştırma üzerinde zamanını harcayarak yüksek akademik başarıya ulaştığı zaman dilimi olarak belirtilebilir (Fisher vd., 1981). Anderson (1980) ve Bloom'un (1976) sınıflamasına göre akademik öğrenme zamanı öğrencilerin kendilerine uygun zorluk seviyesinde belirli bir görev üzerinde harcadıkları ve yüksek başarıyı denedikleri (çok kolay veya çok zor görevlere harcanan zaman hariç) zamanın bir bölümünü ifade eder. Akademik öğrenme zamanının temel

bileşenleri; öğretime ayrılmış zaman, öğrenci meşguliyeti, öğrencinin başarı düzeyidir (Gettinger, 1984).

Fisher ve diğerlerine (1979) göre akademik öğrenme zamanı öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretim performansını artırdığı belirlenmiştir. Gettinger ve Seibert'e (2002) göre akademik öğrenme zamanı akademik başarının en önemli yordayıcısıdır. Yapılan araştırmalar (Cotton ve Savard, 1981; Mazzarella, 1984; O'Donnell, 1978; Quartarola, 1984; Sanford ve Evertson, 1983; Walberg, 1988) akademik öğrenme zamanının öğrenci başarısını etkileyen önemli zaman dilimi olduğunu belirtmektedir.

Verimli Zaman ve Akademik Başarı

Verimli zaman, öğrenmeye ayrılmış öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve öğrencinin bireysel olarak çalıştığı zamanı bir arada tutmaktadır (Walberg, 1988). Öğrencinin akademik başarısının ayrılmış öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve bireysel çalışılan zamanın birlikte etkili değerlendirilmesiyle olumlu sonuçlar verdiği belirtilebilir. Walberg (1988) öğretim zamanı ve öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmaların üzerine yaptığı çalışmasında, öğrencilere meşgul olunan zamanı artırarak öğrenmelerine yardımcı olunabileceği, ancak verimli zamanı sağlayarak daha çok başarıya ulaşılacağını belirtmektedir. Öğrencinin akademik başarısında özellikle sınıfta geçirilen öğretim zamanının etkili olduğu düşünüldüğünde, ayrılmış öğretim zamanının etkili kullanılması, meşgul olunan zamanının artırılması önemli olmaktadır.

Geçiş Zamanı ve Akademik Başarı

Geçiş zamanı, öğretim aktivitesi öncesi veya sonrası oluşan (dersin başında öğretmenin ödev dağıtması ya da dersin sonunda öğrencilerin toparlanması veya öğle yemeği arası gibi, bir dersin biterek diğer dersin başlaması arasındaki süre olarak belirtilebilir) öğretim dışındaki zaman olarak belirtilebilir (Berliner, 1990). Geçiş zamanı olarak, öğrencilerin bir dersten diğer bir derse geçerken kullandıkları öğretimsel olmayan zamanı ifade ettiği belirtilebilir. Doyle'nin (1990) çalışmasına göre öğretimsel zamanın % 15'i her gün geçişler nedeniyle kaybedilmektedir. Geleneksel sınıf yönetiminde öğretmen boş zamanı iyi değerlendiremeyebilir ve etkinlikleri birbirine karıştırabilir, yeni konuya geçerken yavaş ve

belirsiz hareket edebilir. Bu bağlamda dersin başlangıcı ve bitiminde etkinliklerin açıkça ortaya konması öğrencilerin başarıları açısından önem taşıdığı belirtilmektedir (Rinne, 1997).

Bekleme Zamanı ve Akademik Başarı

Bekleme zamanı genellikle öğrencinin ders ya da sorulan soruyla ilgili öğretmenden ipucu ya da yardım beklediği zamandır. Bununla birlikte öğretmenden yeni bir ödev ya da öğretmenin yapılan ödevi kontrol ettiği zaman içinde öğrencinin öğretmeni beklediği süreyi ifade eder (Berliner, 1990). White ve Tisher'e (1986) göre bekleme zamanı öğretmenin öğrenciden sorduğu soruya cevap beklediği zamanı da ifade eder. Öğrencinin daha iyi cevap verebilmesi bakımından bekleme süresinin uzun tutulması gereklidir. Genellikle bekleme süresi kısa tutulur ve bunun sonucunda öğrenci istediği cevabı veremez ve bu durum tüm sınıfa aynı şekilde uygulanmaya devam edilir. Bekleme süresinin 3-10 saniye arasında olması gerektiği ifade edilmektedir (Rinne, 1997).

Ölü Zaman ve Akademik Başarı

Ölü zaman, öğrencilerin yapması beklenen hiçbir şey bulunmayan sınıf zamanı anlamına gelmektedir veya öğretmenin herhangi bir şekilde başarısız olduğu zamandır (Anderson, 1980; Bloom, 1976). Cotton ve Savard (1981) etkili öğretim ve öğrenim için ölü zamanın en aza indirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sınıfta Zaman Yönetimini Etkileyen Temel Boyutlar

Ekici'ye (2007) göre sınıfta zaman yönetimini etkileyen temel boyutlar *eğitim sistemi, eğitim-öğretim programı, okul yönetimi, öğretmen ve öğrencidir*.

Eğitim Sistemi

Eğitim sistemi yapılarının öğretim zamanının yönetimini etkilediği belirtilebilir. Hiyerarşi yapılı, bürokrasiye dayanan merkezi yönetim sistemleri okul zamanı ve öğretim zamanının etkili yönetilmesini olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir. Merkezi yönetimli yapıda, okullar ile koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan eğitim-öğretim uygulamalarındaki

sorunların belirsizliğe ve çıkmaza neden olduğu belirtilebilir. Bunun yanında, ademi merkeziyetçilik eğitimde demokratik karar alma, finans ve insan kaynaklarını etkili kullanma, eğitimin yerel ihtiyaçlara daha duyarlı olmasını sağlamanın yanında, yönetici ve öğretmenlerin özerkliğinin artmasına böylece eğitim-öğretim niteliğinin artmasına neden olduğu belirtilebilir (Dang, 2016).

Eğitim planlanırken geleneksel planlamanın yerine stratejik planlamanın tercih edilmesi eğitimde niteliği artıracığı belirtilebilir. Stratejik planlamanın, hedefleri ve hedeflere ulaşma yollarını belirleme ve değişen çevreye uyum sağlamada etkili olduğu belirtilmektedir. Geleneksel planlama giriş odaklıdır, teknokratiktir ve rutine odaklanma, doğrusal planlama, katı uygulama, uyum takibi gibi süreçleri içermektedir ve planın dökümanına dayanmaktadır. Bunun yanında stratejik planlamada, sonuca odaklılık, katılımcı yönetimli, değişime odaklılık ve yinelemeli planlama, esnek uygulama, performans takibi gibi süreçleri gözlemlemek mümkündür ve planın uygulama kısmına daha çok odaklanmaktadır (Dang, 2016).

Okul kayıt şartları, eğitim-öğretim gün sayısı, sınav sistemi vb. faktörler öğretim zamanına etki göstermektedir (Ekici, 2007). Eğitim sistemine bağlı öğretime ayrılan süre, eğitim-öğretim programı ve içeriği, teneffüs süreleri, tatil günleri, okul yönetim ve öğretmen yetiştirme sistemi, uygulanan öğretim yöntemi, okul denetim sistemi öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkilemektedir. Okul programları, öğretim yöntemi ve yaklaşımından kaynaklanan öğretmen sorunları, sınıf yönetimi ve öğretime harcanan zaman, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, disiplin sorunları ya da okulun disiplin sistemi gibi faktörler öğretim zamanını etkilemektedir (Waugh, 2016).

Eğitim Programı

Eğitim-öğretim programının içeriği ve güncelliği öğretim zamanının etkili kullanılmasında önem taşımaktadır. Eğitim programı yüklü oldukça hem öğrenci hem de öğretmenin zamanı verimli kullanması için daha fazla zaman harcamaları gereklidir. Bu bağlamda bu yükü kaldırmak amacıyla programlar sürekli yeni bilgilerle yenilenmeli, eskileri programdan çıkartılmalıdır. Programda yer alan bilgilerin öğrenciler için önemi iyi değerlendirilmeli ve programın içeriği ile öğretileceği zaman ya da süre uyumlu olmalıdır (Ekici, 2007).

Eğitim niteliğini artırmak için, amaçlanan müfredatı (resmi), uygulamalı müfredat ve müfredatın uygulamadaki sonucunu (öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçekte ne yaptıklarını) ve elde edilen müfredatın (öğrencilerin gerçekte ne öğrendiklerini) bir araya getirilerek incelenmesi yararlı olabilir (Persson, 2016).

Okul Yönetimi

Zamanın etkili kullanılması öncelikle müfredatta eğitim-öğretime ayrılan sürenin yanında okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretim zamanını etkili kullanmalarına bağlıdır (Grissom, Loeb ve Mitani, 2015; Fisher, 2009). Okul yöneticisi öğretmenin etkililiği ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Altun ve Çakan, 2008). Etkili zaman yönetimi, okulun performansına olumlu etki göstermektedir (Grissom vd., 2015). Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerinden biri de öğretim zamanını korumadır. Zigarelli'ye (1996) göre okul yöneticileri, öğretim zamanını ve akademik başarıyı olumsuz etkileyen davetsiz ziyaretçiler, farklı nedenlerle dersin bölünmesi ve düşük beklenti gibi faktörlerden koruyan okul yönetim normlarını geliştirmesi gereklidir. Okul yöneticilerinin okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak öğretim zamanına olumsuz etki eden faktörleri kontrol altına alabilecekleri belirtilmektedir (Gümüşeli, 1996).

Okul yöneticilerinin asıl görevi okulun akademik yönden gelişmesini sağlamak olmalıdır. Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmen performansını değerlendirmeli ve kültürel ve pedagojik olarak öğrencinin ve öğretmenin güçlü yanlarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde liderlik etmelidir (Robinson, 2010). Bu konuda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevlerini yapabilmeleri için öğretim dışı iş ve görevleri azaltılmalıdır.

Öğretmen

Eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin etkililiğinin büyük ölçüde zamanın iyi kullanılması ile olanaklı olabileceği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda yeterli olmaları gereklidir (Demirtaş ve Özer, 2007). Okulda zamanın etkili kullanımı, sınıf yönetimi ve öğretim niteliğini geliştirmeye bağlıdır (Aronson vd., 1999; Gromada ve Shewbridge, 2016). Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi ya da sınıf yönetimi becerileri öğrencilerin başarısını artırmada etkili yollardan biridir (Anderson vd., 1980; Cotton, 1989; Gromada ve Shewbridge, 2016; Fredrick ve Walberg, 1980). Araştırmalar

öğretim zamanının öğretim niteliği ve sınıf yönetiminin iyileştirilmesiyle ancak anlam kazanabileceğini belirtmektedir (Gromada ve Shewbridge, 2016). Hossler ve diğerleri (1988) öğretim zamanını artırmak için öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Rosenshine (1986) etkili öğretim ya da öğretim zamanının etkili kullanılması için bazı aktivitelerin (Tablo 10) yapılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu aktivitelerin bazılarını zaman zaman yaparken, mesleğinde etkili öğretmenlerin sistematik olarak yaptıkları belirtilmektedir.

Tablo 10

Öğretim Zamanının Etkili Kullanılması İçin Gereken Aktiviteler

<i>Gözden Geçirme</i>	<i>Yönlendirilmeli Uygulama</i>
- öğrencinin ev ödevi, - önceki bilgi birikimi, - öğrencinin derse olan ön hazırlığının ya da yeni konuya gerekli olacak ön bilgiye sahip olup olmadığının gözden geçirilmesi	- çok soru sormak - tüm öğrencilerin derse katılmalarına fırsat sunmak - tüm öğrencilere sistematik geri bildirim ve düzeltmeler yapmak - masa başı çalışmalarda açıklamaları anlaşılır şekilde sunarak gerekli yerlerde rehberlik yapmak - yüksek başarı düzeyi sağlamak - öğrenciler bağımsız çalışabilecek düzeye gelinceye kadar yönlendirmeyi devam ettirmek
<i>Ders Sunumu</i>	<i>Düzeltilme ve Geri Bildirim</i>
- derse başlarken dersin amaçlarını kısaca belirtmek, - adım adım öğretmek - olumlu ve olumsuz örnekler sunmak - açık ve anlaşılır dilde konuşmak - konuları ve açıklamaları açık ve detaylı bir şekilde anlatmak - öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığını kontrol etmek - konu dışına çıkmamak	- yönlendirmeli cevap vermek - destekleyici geri bildirim vermek - ipucu vermek - gerekli durumda tekrardan öğretmek
	<i>Bağımsız Çalışma</i>
	- öğrencilere devamlı rehberlik ve destek vermek - aktif denetim yapmak
	<i>Haftalık ve Aylık Gözden Geçirme</i>

Kaynak: Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.

Kane, Taylor, Tyler ve Wooten (2011) nitelikli öğretmenin pedagojik beceriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Rivkin ve Schiman (2015) öğretim zamanının başarıyı arttırdığını, bu artışın öğretim süresi, sınıf iklimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye göre değiştiğini belirtmektedir. Öğretmen dersi uygun zamanda bitirmenin yanında, öğrencilerin öğrenmesi için de gerekli zamanı ayırmak zorunda olduğu belirtilmektedir (Çelik, 2003). Etkili olmayan zaman yönetimi hem öğretim zamanını hem de sınıf düzenini olumsuz yönde etkilemektedir. Zamanı etkili kullanmada öğretmenin öncelikle öğrencinin özelliklerini iyi

tanımış ve programda belirlenmiş amaçları iyi değerlendirmiş olması gereklidir (Ekici, 2007). Aronson ve diğerleri (1999) öğrencilerin öğrenme düzeyini ya da akademik başarılarını artırmada 3 faktörün belirleyici olduğu belirtmektedirler. Bunlar; (a) nitelikli sınıf yönetimi, (b) uygun eğitim-öğretim yöntemi ve (c) öğrencinin güdülenme düzeyi. Nitelikli sınıf yönetiminde öğretim zamanının kaybedilmesine neden olan öğrenci, okul ve okul yönetimi kaynaklı nedenlerin yanında, öğretmenlerin mesleki becerileri ve kişisel davranışları ya da karakterleri belirleyici etken olabilmektedir Sınıfta ders zamanının verimli işlenmesi, öğretmenin başlıca mesleki sorumluluk ve yeterlilik göstergesidir. Zamanın verimli işlenmesine engel olan olumsuz öğrenci davranışları veya yetersiz ortamsal koşullar aslında öğretmenin mesleki yaklaşımı, sorumluluk duygusu ve bilinçle ilgilidir. Öğretmenin mesleki yorum ve yaklaşımı, sadece ders etkinliklerinin niteliğini belirleyen bir faktör değil, bununla birlikte öğrencinin ders çalışma ve okula karşı tutumunu da önemli düzeyde etkileyen bir faktördür (Aydın, 2008).

Nitelikli eğitim, eğitim-öğretim için yeterli zamanın ayrılmasına bağlıdır. Okulların yeterli zaman ayırmasının yanında, öğretmenin nitelikli eğitim-öğretim sunması gereklidir. Nitelikli öğretim, öğrencinin akademik meşguliyetini ve öğrenme düzeyini artırması gereklidir (Waugh, 2016). Mulholland ve Cepello (2006) akademik öğrenme zamanıyla ilgili aday öğretmenler üzerinde uygulama yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim zamanının % 17'sini öğrencilere soru sorarak, % 15'i akademik geri bildirim vererek, % 15'i organize, planlamayla, % 13'ü ödev, çalışma, alıştırma kontrolüne, % 11'i daha dolgun açıklamalar yapmakla, % 10'u öğrencilerin verilen görevi yapıp yapmadıklarını kontrol etmekle, % 8'i ise öğrencilerle herhangi bir temasta bulunmama, % 6'sı öğretimle, % 5'i ise davranışsal geri bildirim verme gibi davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Buna göre aday öğretmenlerin, öğretime daha çok vakit ayırma, öğretim zamanını etkili değerlendirme bakımından yetersiz oldukları sonucuna ulaşıldığı belirtilebilir. Yılmaz, İnce, Kirazcı ve Çiçek (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin 40 dakikalık bir dersin ortalama 6.8 dakikasını teorik bilgi için, 8.1 dakikasını sınıf yönetimi ve organizasyonu için ve ortalama 19.9 dakikasını fiziksel aktiviteler için kullandığı belirlenmiştir. Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin % 82.9'unun alıştırma, % 14.2'sinin komut, % 2.9'unun yönlendirilmiş buluştan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde sınıf yönetimi ve organizasyonuna gereğinden fazla zaman ayırdıkları ve çok sınırlı sayıda öğretim yöntemi kullandıkları görülmüştür. Smith'e (2000)

göre, başarılı öğretmenler sınıfta zamanlarının % 14'nü öğretim dışı aktivitelere harcarken, diğer öğretmenler % 30'nu harcamaktadırlar. Bunun nedeni öğretmenlerin rutin işlere daha çok zaman harcamaları, hatalı ders başlangıçları yapmaları, düşük çıktı beklentileri gibi öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenlerin ders süresinin ortalama 15-25 dakikalık sürelerini en verimli kullandıkları, öğretim zamanının ortalama % 50'sinin ise kaybedildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda iyi bir zaman planlanması ile öğretim süresinin israf edilmeden kullanılması, sınıfın iyi yönetilmesi, öğretim zamanının tümünün eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılması gereklidir (Filiz, 2011). Araştırmalara göre, öğrencilerin meşguliyeti öğretmenlerin yönetsel becerilerine, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemine, grup uygulamalarına veya öğrencinin bireysel özelliklerine göre % 50'den % 90'a kadar çıkabileceği belirtilmektedir (Hollowood vd., 1995).

Karweit (1985) öğretim niteliği arttıkça öğrencinin akademik başarısının da arttığını belirtmektedir. Öğretimin niteliği ve öğretim zamanının etkili kullanılması öğretime ayrılmış zamanın miktarından çok daha önemlidir. Önemli olan ne kadar zamanın ayrılmış olduğu değil, ayrılmış öğretim zamanı içinde neler yapılabileceğidir. Öğrencinin akademik başarısında öğretim yöntemi ve eğitim-öğretim programının içeriği önemlidir. Öğretim zamanı tecrübeli öğretmen tarafından yönetildiği zaman etkili olmaktadır (Kidron ve Lindsey, 2014). Başarılı sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalleri daha anlaşılır ve zengindir (Kane, 1994). Öğretmen ders içeriğine hakim olmanın dışında, bu bilgiyi, anlamları nasıl aktarabileceğini bilmesi gereklidir (Kane, 1994). Çelik'e (2003) göre öğrencinin öğrenme zamanını artırmak için bazı stratejiler kullanılabilir. Bunlar; etkinlikleri düzenlemek, etkinlikler arasındaki geçişi iyi düzenlemek ve öğrencilerle etkili iletişim kurmak ve geribildirim sağlamaktır. Araştırmalar, öğretmenlerin tahmin etme, sorgulama, görselleştirme, özetleme gibi öğrencilerin anlamalarını sağlayıcı ve bilginin kalıcılığını artırıcı karşılıklı diyaloga dayalı stratejileri önermektedir Diyaloga dayalı eğitim-öğretimin olmadığı sınıfta, öğrencilerin yazma okuma ve okuduğunu anlamayı, düşünmeyi öğrenemeyecekleri belirtilmektedir (Fisher, 2009). Quartarola'ya (1984) göre, öğretim zamanının etkililiği iyi öğretim yöntemi, zamanında ve spesifik geri bildirim, öğrencinin önceki bilgi birikimi ve öğretmenin aktif katılımıyla birleştirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin öğrencide daha kalıcı etki bırakacak ders içeriği geliştirmeleri ve zamanı buna göre yönlendirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Benner ve Partelow, 2017). Öğretmenin teorik bilgi değil, öğrenciye kalıcı

bilgi vermek amacıyla öğrenciye daha çok kalıcı bilgi aktaran uygulamalı eğitim-öğretim sunmaya yönelik eğitim programı hazırlamak ve buna uygun öğretim yöntemi düzenlemenin gerekli olduğu ifade edilebilir (Kane, 1994). Buna bağlı olarak Good ve Beckerman (1978) öğretmenlerin öğrencilerde meşgul olunan zamanı daha nasıl artıracakı konusu üzerinde çalışmalarını önermektedir. Meşgul olunan zaman, öğretim zamanı içinde öğrencinin başarısını artıran ve bilginin kalıcılığını sağlayan en etkili öğretim zamanı dilimidir (Berliner, 1990).

Öğrenci

Çalışma süresinin hangi noktadan sonra öğrenmeyi olumsuz etkilemeye başlayacağı öğrencilerin özelliklerine göre değişmektedir (Gromada ve Shewbridge, 2016). İsviçre’de PISA verileri üzerine yapılan analizde, öğretim süresindeki bir saatlik artışın üst performans grubundaki öğrencilerin başarısını artırdığı görülmüştür. Bu artışın başarılı öğrencilerin ilave öğretim süresini daha etkili kullanabilmelerinden kaynaklanabileceği gibi, sürenin artışından daha az etkilenen alt performans grubundaki öğrencilerin devam ettiği okulların öğrenme ortamlarındaki (öğrenci özelliği, öğretmen niteliği, disiplin problemleri vb.) olumsuzluklar nedeniyle etkili kullanılamamasından da kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Cattaneo, Oggenfuss ve Wolter, 2017). Başka bir ifadeyle, öğrencinin başarısında öğretmenin niteliği yanında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, yeteneği, aile durumu etkili olmaktadır. Karweit (1985) öğretim niteliği arttıkça öğrencinin akademik başarısının da arttığını belirterek, öğrencinin eğitim geçmişi, yetenekleri ve öğrenme stillerinin de başarıda önemli rol oynadığını belirtmektedir. Uluslararası karşılaştırmalarda öğretim zamanının tek başına öğrencinin başarısını etkilemediğini, ders programı, öğretim uygulamaları, öğrenci özellikleri, genel eğitim felsefesi gibi faktörlerin etkileyici rol oynadığı belirtilmektedir (Silva, 2007).

Ülkelerin bazılarında öğrenciler okul dışı zamanlarının % 50’sini ev ödevine harcayarak, diğer % 50’si okul dışı öğrenmeye harcayarak bilgilerini pekiştirirken, bazı öğrenciler zamanlarının % 50’sini televizyon başında geçirdikleri belirtilmektedir (Kieff, 2001; NECTL, 2005). Bazı araştırmacılar (Gettinger, 1984; Brown ve Saks 1986) okul ya da sınıfın yanında aile ve sosyal çevrenin öğrencinin akademik başarısına somut ya da soyut olarak etki gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmalara göre (Cooper vd., 2006; Valle vd., 2016) ev ödevine harcanan zaman öğrenmeyi ve akademik başarıyı artırmaktadır. Bu bağlamda,

ailelerin ev ödevine olan desteği öğrencinin başarısını artırmaktadır (Bempechat ve Shernoff, 2012). Bu bağlamda, eğitimin evde de devam ettiği düşünüldüğünde, ailenin çocuğun eğitimine önem vermesi, çocuğun ev ödeviyle ilgilenmesi vb. davranışlar çocuğun öğrenme düzeyini ve başarısını artıracakları belirtilebilir.

Sınıfta Zaman Yönetimini Değerlendirme Stratejileri

Sınıfta zaman yönetimiyle ilgili bazı zaman yönetimi stratejileri geliştirilmiştir. Bunlar; öz değerlendirme (self analysis of time use), ekodavranışsal değerlendirme (ecobehavioral assessment) ve işlevsel değerlendirme (functional assessment) stratejileridir.

Öz Değerlendirme

Sınıfta zaman yönetimini değerlendirme stratejilerinden biri olan öz değerlendirme yaklaşımı öğretmenlerin kendilerini analiz edip değerlendirmelerine olanak sağlamayı amaçlayan bir stratejidir. Bu yaklaşımın amacı, öğretim zamanını olumsuz etkileyen ya da kayba uğramasına neden olan faktörleri belirlemektir. Bu amaçla bazı değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır; Birinci yaklaşım (1) Grup temellidir ve belirli bir öğretmen grubuna zamanlarını nasıl kullandıkları ve öğretim zamanı içinde karşılaşılan sorunlar sorulmaktadır. Öğretmenler zamanlarının hangi aktivitelere harcandığını herkese açık bir yere not etmektedirler ve bu eylem sonucu öğretim zamanının kaybına neden olan faktörler değerlendirilmeye alınmaktadır. İkinci yaklaşım (2) Bireysel değerlendirmedir ve öğretmenler (a) öğrencilerin soruları yanıtlamasına ya da soru sormalarına olanak sundum mu? (b) öğrencilere ayırdığım öğretim zamanı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır? (c) başarılı bir şekilde öğretim zamanını yönetebilmekte miyim? (d) öğrencilerin beceri düzeyleri sunulan öğretim materyaline uygun mu? (e) programım öğretim zamanını artırmakta mıdır? gibi soruları kendilerine sorarak değerlendirme yapmaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002). Öz değerlendirme yaklaşımında öğretmenler kendilerine yönelik mevcut eğitim-öğretim davranışlarıyla ilgili geri bildirim alabilmektedir. Doğru geri bildirim öğretimle ilgili yapılacak değişiklikler ya da iyileştirmelerde etkileyici faktördür. Öğretmenler kendilerine ‘ben mesleğimde nasılım, nasıl ilerliyorum?’ sorusunu sormalıdır. Öğretmenlerin öz değerlendirme yaparken okul yöneticisi, öğrenci geri bildirimlerinin yanında, işlediği dersin ses kaydını alarak da yapabilecekleri belirtilmektedir.

(Freiberg, 2002). Öğretmenlerin kendilerini uzaktan görmeleri ya da öz değerlendirmeleri, kendilerindeki eksiklikleri ve hataları görmeleri bakımından önemlidir. Freiberg (1987) tarafından yapılan araştırmaya ses kaydı alma yoluyla öz değerlendirme yaparak katılan öğretmenin, öğrencilerden sorulan soruya cevap alırken bekleme süresinin daha uzun tutulması, öğrencinin düşünmesine zaman tanınması, öğrencilerin daha çok soru sormaları ve geri bildirim vermelerine izin verilmesi, yeni konuya girmeden önce, önceki dersteki ya da yeni konuyla ilgili tüm anlam ve kavramların iyice anlaşılması, derste ‘tamam’ ve ‘iyi’ kelimelerini mümkün olduğunca az kullanılması, öz değerlendirmenin sıklıkla yapılması gerektiğinin farkına vardığı belirlenmiştir.

Ekodavranışsal Değerlendirme

Ekodavranışsal değerlendirme yaklaşımı sınıfı dolaşarak öğretim durumuyla ilgili sistematik, doğrudan bilgi toplamaktan oluşmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, sınıfta öğrencilerin meşguliyetini, öğretim uygulamalarını ve öğretmen davranışlarını ölçmektir. Bu yaklaşım sınıftaki eğitim-öğretim durumu hakkında detaylı bilgi vermesi bakımından faydalı olarak görülmektedir (Gettinger ve Seibert, 2002).

Ekodavranışsal değerlendirme sınıfın fiziksel durumu, öğretim materyalleri ve öğretmenlerin davranışları gibi durumsal veya bağlamsal faktörleri değerlendirmektedir. Ekodavranışsal değerlendirme, özel öğretim prosedürlerinin, disiplin sorunlarının azaltılmasına yönelik yeni yaklaşımların geliştirilmesi, eğitim-öğretimdeki risk faktörlerinin belirlenmesi bakımından önemli görülmektedir (Greenwood, Carta ve Atwater, 1991).

İşlevsel Değerlendirme

İşlevsel değerlendirme yaklaşımı öğretim özellikleri ile sınıf performansı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntem öğretmen ve okul psikologunun işbirliğine dayanmaktadır ve üç aşamadan oluşmaktadır; (a) dönemler boyunca eğitim-öğretim ortamını (uygulanan alıştırmalar, materyaller, öğretim yöntemi vb. aktiviteler) gözlemlemek ve tanımlamak, (b) akademik öğrenme zamanı ile öğretim yöntemi ve ders içeriği arasındaki ilişki hakkında hipotezler üretmek; (c) akademik öğrenme zamanına katkıda bulunan değişkenleri kullanarak mevcut hipotezleri test etmek (Daly, Witt, Martens ve Dool, 1997). Bu yaklaşımda okul psikologu sınıftaki öğrenci davranışlarını ve hareketlerini izleyerek not

tutmaktadır. Öğretim prosedürlerinden kaynaklanan ve öğrencilerin davranışlarına yansıyan ve bu bağlamda sınıfta zaman kaybına neden olan faktörleri, öğretim dışı davranışları de ortaya çıkarmaktadır. Okul psikologu akademik öğrenme zamanını artırma konusunda öğretmene edindiği bilgilere dayalı öğretmene bilgi verme veya hizmet içi eğitim sunma imkanı tanımaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002). Böylece bu yaklaşımın öğretmenin öğretimdeki olası olumsuzlukları görmesi ve kendini mesleki yönden geliştirmesine olanak sağladığı belirtilebilir.

Akademik Öğrenme Zamanını ve Öğrencinin Akademik Başarısını Etkileyen Paradigmalar

Akademik öğrenme zamanını ve öğrencinin akademik başarısını etkileyen bazı paradigmalar bulunmaktadır. Bunlar; süreç-ürün araştırma paradigması: interaktif öğretim aktiviteleri (*process-product research paradigm: interactive instructional behaviors*), dolaylı-süreç paradigması: öğrenci-aracılı stratejiler (*mediating-process paradigm: student-mediated strategies*) ve sınıf iklimi araştırma paradigması: öğrenim aktivitelerinin yapısı (*classroom-ecology research paradigm: structure of learning activities*) paradigmalarıdır.

Süreç-Ürün Araştırma Paradigması: İnteraktif Öğretim Aktiviteleri

Öğretmenin sınıftaki davranışlarını incelemek amacıyla farklı yöntemler önerilmektedir (Doyle, 1975). Süreç-ürün paradigması öğretmenin sınıftaki davranışı (*süreç*) ile öğrencinin başarısı (*ürün*) arasındaki ilişkinin üzerinde durmaktadır. Süreç-ürün paradigması öğretmen davranışıyla öğrenci meşguliyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen paradigmadır. Öğretmen davranışı ile sınıf yönetimi stratejileri öğrenci davranışına etki ederek akademik öğrenme zamanını organize etmede etkili olmaktadır. Öğretmenin davranışı yol gösterici veya interaktif öğretim türünde olmaktadır. Süreç-ürün paradigması *akademik odak, akademik geri bildirim, öğrenci-öğretmen etkileşimleri, interaktif öğretim yöntemi, sınıf yönetimi stratejileri, ders öncesi planlama* vb. bileşenleri içermektedir. Akademik odağın yüksek olduğu, interaktif öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin derse aktif katıldığını görmek mümkündür. Bu sınıflarda öğrenci performansı haftalık ve aylık değerlendirilmektedir (Gettinger ve Seibert, 2002).

Dolaylı-Süreç Paradigması: Öğrenci-Aracılı Stratejiler

Dolaylı-süreç paradigmasında öğretmen davranışı öğrencinin başarısıyla doğrudan ilişkilendirilmemektedir. Buna göre öğrenci başarısı öğrencinin öğrenme mekanizmalarıyla dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir (Doyle, 1975). Dolaylı-süreç paradigması öğretmen davranışı ile öğrencinin meşguliyeti arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak birleştiren bilişsel ve davranışsal faaliyetlere odaklanmaktadır. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin *öz değerlendirme* ve *öz yönetim* davranışlarını içermektedir. Öz değerlendirme davranışı öğrencinin öğrenme düzeyini belirleme bakımından önemli olmaktadır. Öz değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme zamanını artırdığı belirtilmektedir. Öğrenci öz değerlendirme yapamıyorsa öğrenim seviyesini ölçemez, öğretime ayrılan zamanı iyi planlayamaz ve iyi değerlendiremeyeceği belirtilmektedir. Öz yönetim davranışı öğrencilerin öğretmenin rehberliği olmadan kendilerini eğitim-öğretime organize etmelerini ifade etmektedir. Öz yönetim davranışının, öğrencilerin okul içi ve okul dışı öğretim zamanlarını yönetme becerilerini ve eğitim-öğretimde verimliliği artırabileceği belirtilmektedir. Örneğin öğrenci alıştırma yapma davranışını alışkanlık haline getirerek sistematik öğrenme davranışı kazanabilir (Gettinger ve Seibert, 2002). Dolaylı-süreç paradigmasına göre, öğrenci öz değerlendirme ve öz yönetim yaparak başarısını artırabilmektedir.

Sınıf İklimi Araştırma Paradigması: Öğrenim Aktivitelerinin Yapısı

Sınıf iklimi araştırma paradigması öğrencinin meşguliyeti ve öğrenmesiyle ilişkili olan sınıfın yapısal, ortamsal ve örgütlenme özellikleri üzerinde durmaktadır (Gettinger ve Seibert, 2002). Öğrenci okula geldiğinde geniş ve karmaşık bir çevreyle karşılaşmaktadır. Sınıfa gelen öğrenci 20-30 kişiyle, farklı kitap, resim ve diğer araç gereçlerle karşılaşmaktadır. Her okul ve her sınıf farklı okul ve sınıf kültürüne sahiptir. Bu farklılıklar öğrencide birbirinden farklı meşguliyet yaratarak farklı performans göstermelerine neden yaratmaktadır (Doyle, 1975). Paradigma, derslerin yapılacağı uygun fiziki ortam, uyumlu eğitim programı ve eğitim-öğretim, esnek gruplama uygulamaları gibi konularla ilgilenmektedir (Gettinger ve Seibert, 2002). Buna göre, okulun örgütlenmesi derslerin uygun yapısal ve ortamsal ortamda ve uygun eğitim-öğretim programı ile araç gereçlerle yapılmasına uygun olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin öğrenmesi için fiziki, kültürel vb. bakımdan uygun sınıf ikliminin oluşturulması öğrencinin başarısını etkilemektedir.

Öğretim Zamanının Etkili Kullanma Yaklaşımları

Öğretim zamanının etkili kullanılmasına ilişkin geliştirilen bazı yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

Kounin'in Yaklaşımı

Kounin'in yaklaşımı disiplin sorunları üzerinde durmaktadır. Buna göre, sınıfta disiplin sorunlarını azaltarak zamandan kazanılabilir. Bu yaklaşımın amacı disiplin sorunlarının öğretim zamanının etkili kullanılmasına engel yaratmasını önlemektir. Disiplin sorunlarını azaltacak sınıf yönetimi yaklaşımları altı ana başlıktan oluşmaktadır (Wuest, 1999);

- (a) Damla Etkisi (*Ripple Effect*): öğretmenin bir öğrencinin disiplin sorunlarını düzelttiğinde öğretmenin bu davranışının diğer öğrencilerin davranışına olumlu yansımasıdır ve dalga etkisi yaratarak sınıfta davranış bozukluğu önlemedir.
- (b) Çakıştırma (*Overlapping*): öğretmenin aynı zamanda farklı davranışlarda bulunmasıdır. Bu durum öğretmenin farkındalığının artırılmasını talep etmektedir.
- (c) Geçişler (*Transitions*): öğrenci davranışı ders geçişlerinin pürüzsüzlüğü ve etkililiğinden etkilenir. Kounin, ders geçiş özelliklerinin öğrencinin derse devamı ve sınıfın kontrolü bakımından etkili olduğunu belirtmektedir.
- (d) Grup Dikkati (*Group Focus*): bu yöntem grup dikkatini toplayarak olası disiplin sorununu önlemek amaçlıdır. Sınıfta dikkatin toplanması derse olan aktif katılımı sağlayarak öğrencinin akademik meşguliyetini artırmaktadır.
- (e) İlgi ve Katılımın Korunması (*Maintaining Interest and Involvement*): Kounin'e göre öğrencinin sıkılması derse olan ilgi düzeyini düşürür, bu bakımdan derse olan ilgi ve derse katılımı canlı tutmak için öğrencilere ders sırasında zor alıştırmalar vermek, başarılı olduklarını hissettirmek, farklı öğretim yöntemlerini kullanmak ve hevesli olmalarını sağlamak önemlidir.
- (f) Farkındalık (*Withitness*): zamanın etkili kullanılması önemli ölçüde öğretmenin göstereceği farkındalık davranışıyla ilgilidir. Farkındalık, öğretmenin sınıfta olup bitenden haberdar olması anlamına gelmektedir. Bu duyarlık ve algılama yeteneğine sahip olan öğretmenlerin, dersi olumsuz yönde etkileyecek faktörleri önceden hissederek gerekli önlemler aldığı ifade edilmektedir (Aydın, 2008).

Jones'un Yaklaşımı

Jones'un yaklaşımı 'pozitif disiplin modeli' adı adıyla öğrencinin motivasyonu ve sınıftaki davranışı üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretim zamanını etkili kullanmada öğretmenin vücut dili, öğrenciye fiziksel yakınlığı, adil ve akılcı ödül sistemine sahip olması ve yardıma ihtiyaç duyan öğrenciye karşı duyarlılık göstermesi önemlidir. Öğretmenin beden dili ve öğrenciye desteği öğrenci tarafından hissedilmektedir. Modele göre öğrencilerin kontrol edilmeye ihtiyacı var ve bunu öğretmen beden dili ve desteğiyle sağlayabileceği belirtilmektedir (Kato, 1997). Pozitif disiplin modeli, öğretmenin sınıfa olumlu yaklaşarak ya da pozitif davranarak pozitif iklim yaratmasıyla sınıfı kontrol altına alabileceği, zamandan tasarruf edebileceği, zaman kaybını önleyebileceğini ifade etmektedir.

Dreikurs'un Yaklaşımı

Dreikurs'un yaklaşımı sınıfta eşit, adil, paylaşımcı, saydam ve kesintisiz bir demokratik yapının oluşturulması gerektiğini ifade ettiği belirtilebilir. Bu yönüyle demokratik sınıf ortamının, öğrencilerin sosyo-psikolojik gereksinimlerine duyarlı davranarak, eşit ve adil ya da demokratik ortam yaratarak öğretim zamanını etkili kullanmak anlamına geldiği belirtilebilir. Demokratik sınıf ortamı, öğrencilerin hem bireysel önemsenme hem otoriteye bağlanma gereksinimlerini dengeleyen bir ortam olarak algılanmaktadır (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 2013).

Ginott'un Yaklaşımı

Ginott'un yaklaşımı öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Modelin temel fikri öğretmenin öğrencinin duygularını anlamaya çalışma çabasıdır. Öğretmenler hem kendilerinin hem öğrencilerin duygu ve düşüncelerine duyarlı olmalıdır. Öğretmen, öğrenciler arasındaki farklılıkları bilmeli ve öğrenmenin öğrencilere haz ve coşku vermesine çaba göstermelidir. Öğrencilerin öğrenme girişimleri pekiştirilerek, benlik algılarının olumlu oluşmasına önem verilmelidir. Öğretmen, öğrencinin öğretmenden bağımsız bireysel çalışma alışkanlığını kazanmayı ve eylemlerinden sorumlu olmalarını teşvik etmelidir. Ginott'a göre işbirliği ve etkili iletişim becerisi öz benlikle ilgilidir. Bu hedeflerin,

öğrencilerle iletişim kurarak ve ortak bir sonuca vararak gerçekleştirebileceği belirtilmektedir (Greenlee ve Ogletree, 1993).

Lee ve Canter'in Yaklaşımı

Lee ve Canter'in yaklaşımı öğretmenin pozitif davranışı üzerinde durmaktadır. Öğretim zamanının verimli kullanılmasındaki en önemli etken öğretmenin yaptırım gücüdür. Yaptırım gücü yüksek öğretmen sakin, özgüvenli, üretken ve planlıdır (Fifer, 1986). En önemli özellikleri destekleyici disipline sahip olmalarıdır, yani ne saldırgan ne de edilgendirler. Saldırgan ya da edilgen olmak öğrencilerin derse yoğunlaşmalarını ve verimli çalışma alışkanlıklarını elde etmeyi engelleyici özellik taşımaktadır. Öğretmenin geliştirici ve destekleyici öğretim yaklaşımı, empati duygusu, iletişim kurarak öğrenmeyi etkinleştirmesi zaman kayıplarını azalttığı belirtilmektedir (Aydın, 2008).

Öğretim Zamanının Etkili Kullanımıyla İlgili Öğretim Modelleri

Öğretim zamanının etkili kullanımıyla ilgili geliştirilen bazı öğretim modelleri aşağıda açıklanmıştır.

Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli

Carroll'un (1963) modeli en eski ve en etkili bir model olarak tanımlanmaktadır. Modelde akademik başarı 'zaman' kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Carroll'a (1989) göre öğrencinin başarısını artırmanın yolu öğretim zamanının etkili kullanılmasındadır. Öğrencinin belirli bir bilgiyi kavraması ve o konuda uzmanlaşması öğretime ihtiyaç duyulan zamanla ilgilidir (Carroll, 1963). Modelde öğrenme derecesi, harcanan ve ihtiyaç duyulan zamanla açıklanmaktadır. Modelinin ana fikri, öğrenci ne kadar çok zaman harcarsa o derece başarılı olacaktır. Bununla birlikte, burada dikkat edilmesi gereken öğretim zamanının sadece niceliği değil niteliğidir. Carroll (1963) öğretim niteliği ve öğrencinin bireysel özelliklerinin, öğretim zamanının verimli kullanılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrenim düzeyindeki farklılıkları açıklayan beş ana başlık ya da özellik bulunmaktadır (Carroll, 1963; 1989);

- a. Yetenek - öğrencilerin genel öğrenme yeteneklerini, anlama kapasitesini ifade eder.
- b. Anlama kabiliyeti - öğrencilerin ön beceri ve bilgilerini ya da hazır bulunuşluk düzeylerini ifade eder.
- c. Azim - öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye katılarak öğrenmeye zaman harcamaya istekli oldukları süreyi ifade eder.
- d. Fırsat - öğrenme için ayrılan zaman miktarını ifade eder, bir öğrencinin belirli bir konuyu optimal öğrenim koşullarında öğrenmesi gereken süredir.
- e. Öğretim kalitesi - ek süre gerektirmeyecek şekilde sunulan nitelikli eğitim-öğretimdir, amaçlanan öğretimin gerçekleştiğini ya da etkililiğini ifade eder.

Carroll'un (1963) kuramına göre, öğrenme düzeyi (a) öğrenmeye ihtiyaç duyulan zaman ile (b) öğrenmeye harcanan zamanla açıklanabilir. Öğrencinin öğrenme düzeyi aşağıdaki formül ile açıklanmaktadır;

$$\text{Öğrenme Düzeyi} = f \frac{(\text{Öğretime Ayrılmış Zaman}) \times (\text{Öğrenmeye Harcanan Zaman})}{(\text{Öğrenmeye İhtiyaç Duyulan Zaman}) \times (\text{Öğretim Niteliği} \times \text{Anlama Kabiliyeti})}$$

Modele göre, öğrencinin öğrenme düzeyi öğrenmeye ihtiyaç duyulan zamana bağlı olarak öğrencinin öğrenmeye harcadığı zamandan ibarettir. Öğretim niteliği ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi öğrenme için zamanın yeterliğini belirlemektedir. Öğretim nitelikli olursa öğrenci fazla zamana ihtiyaç duymadan öğrenmektedir. Öğretim niteliği düşük olursa, öğrenci konu anlamakta zorluk çeker ve daha fazla öğrenme zamanına ihtiyaç duymaktadır (Burns ve Block, 1976). Carroll (1963) öğretim zamanının etkili değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenin derste gereksiz konulara fazla zaman ayırarak öğrenciyi yıldırayabileceği ya da boşa çıkarabileceğini belirtmektedir. Eğitim-öğretimin yeterli şekilde sağlanmadığı durumda öğrencilerin okul dışı öğrenim kaynaklarına başvuracağı ya da kendi öğrenme kaynaklarıyla baş başa kalabilecekleri belirtilmektedir (Carroll, 1963; Haertel, Walberg ve Weinstein, 1983). Bu bağlamda, öğretim zamanının nitelikli kullanılması önem taşımaktadır.

Bloom'un Tam Öğrenme Modeli

Bloom'un (1976) modeli Carroll'un (1963) modelindeki öğrencinin yeteneğinin başarıyı etkilediği düşüncesini desteklememektedir. Bloom'un (1976) modeline göre aynı öğrenme fırsatı ve öğretim niteliğine tutulan öğrencinin yeteneği ve başarısı arasındaki korelasyon $r = +.70$ şeklinde yüksek olmaktadır. Bunun yanında, farklı öğrenme fırsatı ve öğretim niteliği altında öğrenim gören öğrencinin öğrenme başarısı % 95'e kadar çıkabilmektedir ve öğrencinin yeteneği ile başarısı arasındaki korelasyon sıfıra yaklaşmaktadır. Bununla birlikte, Bloom'un bilişsel girişimci davranış konsepti Carroll'un yetenek ya da kabiliyet faktörleriyle benzerlik göstermektedir. Etkin girişimci davranış öğrencinin derse anlama kabiliyeti ve benlik kavramıyla ilgilidir ve Carroll'un (1963) azim faktörüyle benzerlik göstermektedir. Modelde, öğrenme sürecinde (a) bilişsel, girişimci davranış ve (b) etkin girişimci davranış şeklinde iki tip ön koşuldan bahsedilmektedir. Eğitim-öğretimin niteliği, öğretmenin derste öğrencilere verdiği ipuçları, işaretler, pekiştireçler, geri bildirim ve düzeltmelere verilen tepkinin yanında, öğrencilerin öğrenilen konuya açıktan ve gizliden katılmalarından anlaşılabilmektedir. Öğretimin sonucu öğrencinin bilgi derecesinin ilerlemesini sağlamaktır, bu da öğrencilerin derse aktif katılımı aracılığıyla olmaktadır (Carroll, 1963). Tam öğrenme kuramı, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla beraber öğrenmeyi gerçekleştirdikleri grup çalışmalı bir yaklaşımdır. Modelin grup ve öğretmen temelli bir öğretim modeli olduğu belirtilebilir. Buna göre öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmeyi sağlamaktadırlar. Grup dinamiği ve etkileşimi sinerji yaratarak öğrenme düzeyini etkilemektedir (Burns ve Block, 1976). Guskey ve Gates'in (1986) çalışmasında Bloom'un modeli üzerinde yapılmış araştırmaların sentezi yapılmıştır. Buna göre Bloom'un modeli öğretmenlerin öğretim zamanını iyi planlayıp uyuladığı sürece etkili olmaktadır. Grup çalışmasının etkililiği zamanın etkili kullanılmasıyla ilişkilendirilmektedir. Grup temelli öğretim yönteminde, öğrenciler daha fazla meşgul olmaktadır. Grup bazlı çalışma yöntemi, öğrencilere öğrenmeyle ilgili ve öğrenme kabiliyetlerini keşfetmeye yönelik olumlu deneyim ve yetenek kazandırmaktadır. Hidalgo-Cabrillana ve Lopez-Mayan'ın (2018) araştırmasında grup çalışması ve öğrencilerin ders tartışması başarıyı yükselttiği belirtilmektedir. Grup çalışmasının etkililiğiyle ilgili birtakım araştırmalar yapılmıştır. Buna göre, grup çalışması akademik başarıyı artırmaktadır. Olumlu sonuca dayanan araştırma sonuçları Bloom'un (1976) öğrenme ustalığı modelini desteklemektedir (Block, 1972). Tennyson ve Christensen'e (1985) göre Bloom'un modelinde akademik dışı aktiviteler

azalarak öğrencilerin derse olan dikkatleri fazlalaşmaktadır ve böylece öğretim zamanı daha verimli kullanılmaktadır. Bloom'un (1976) derse katılım anlayışı Carroll'un (1963) aktif öğrenme zamanıyla benzerlik göstermektedir (Haertel vd., 1983).

Harnischfeger-Wiley Modeli

Harnischfeger-Wiley Modeli, Carroll (1963) ve Bloom'un modelinden etkilenmiştir. Model önceki bilgi birikim, eğitim-öğretim süreci ve öğrenme çıktıları gibi faktörleri kapsamaktadır. Modele göre öğrencinin başarısı öğrencinin duyduğu ilgi alanına ya da uğraşına göre şekillenmektedir (Christenson, 1987; Haertel vd., 1980). Buna göre öğretmen öğrencinin ilgi alanında olanı etkilediği ölçüde etkili öğretmiş olmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin öğrenmeyle aktif olarak ilgilendiği zaman miktarı, öğrenme düzeyinin artmasında etkileyici bir değişken olmaktadır. Aktif öğrenim zamanı öğrencinin verimsiz ya da başarısız olduğu zamanı kapsamamaktadır. Aktif öğrenme zamanı, öğrencinin öğrenmeye katılımı ve içsel motivasyonunun yanında, öğretmenin güdüleme becerileri ve gözetimi ile belirlenmektedir (Haertel vd., 1980; 1983).

Model, (a) öğretmen ve (b) öğrencinin bilgi birikimi ve (c) eğitim-öğretim programı gibi faktörleri kapsamaktadır. Öğretmenin sınıftaki öğretimsel davranışı tüm bu faktörlerden etkilenmektedir (Christenson, 1987; Harnischfeger ve Wiley, 1976). Eğitim-öğretim süreci öğretmenin davranışı ile öğrencinin ilgi alanından oluşmaktadır. Öğretmen öğrencinin bilgi birikimi ile hareket ederek öğrencinin ilgi alanını ve başarısını belirlemek için hizmet etmektedir (Haertel, Walberg ve Weinstein, 1980).

Harnischfeger ve Wiley öğretmen davranışıyla öğrencinin ilgi alanını ya da meşguliyetini analiz ederken öğrencinin öğrenmeye toplam harcadığı zamanı sıradaki öğrenme aktivitelerine bölmektedir; (1) sınıftaki eğitim-öğretim, (2) öğretmenin rehberliğinde küçük grup çalışması, (3) öğretmenin rehberliğinde bireysel çalışma, (4) bağımsız grup çalışması, (5) bağımsız masa başı bireysel çalışma, (6) geçişler ve (7) öğrencinin okul dışı (ev ödevi) meşguliyeti (Harnischfeger ve Wiley, 1976; Halinan, 1976; Haertel vd., 1980; 1983). Modele göre öğrencinin başarısında evde devam eden eğitim de etkili olmaktadır.

Gagne Modeli

Gagne modelinde öğrenme çıktılarını etkileyen ve konunun öğrenilip öğrenilmediğine işaret eden beş kategori bulunmaktadır; (1) sözlü bilgi, (2) entelektüel beceriler, (3) bilişsel stratejiler, (4) kabiliyet, yetenek, (5) motor beceriler. Bu kategorilerin her biri dikkati artırma ve anlamlı içerik sunma (*sözlü bilgi*), önceki bilgileri hatırlatıcı uyarılarda bulunma (*entelektüel beceriler*), sorun çözme fırsatı sunma (*bilişsel stratejiler*), geri bildirimlerle düzey belirleme (*kabiliyet, yetenek*) ve uygulamayı artırma (*motor beceriler*) gibi farklı öğrenim koşullarını gerektirmektedir. Buna göre, sözlü bilgi, entelektüel beceri, bilişsel strateji, kabiliyet ya da yetenek, motor becerileri belirlemede (1) güdülenmeyi artırma, (2) öğrenciyi bilgilendirme ya da bilgi aktarma, (3) dikkat çekme ve dikkatin dağılmamasını sürdürme, (4) hatırlatıcı uyarılarda bulunma, (5) öğrenmeyi gerçekleştirme ve rehberlik yapma, (6) hafızayı artırma, (7) öğrenilen bilgiyi aktarmayı organize etme ve destek sunma, (8) performansı ortaya çıkarma ve geri bildirim sağlama gibi öğrenmenin gerçekleşmesini olumlu etkileyen öğretim yöntemlerinden uygun olanı seçilerek uygulanmalıdır. Gagne, öğrenim çıktılarının formüle edilebileceğini, öğrenmenin gerekli dış koşullarının tanımlanabileceğini, eğitim-öğretim programının tasarlanabileceğini ileri sürmektedir (Christenson, 1987; Haertel vd., 1980; 1983).

Glaser'in Modeli

Glaser, dört temel bileşenden oluşan güçlü bir öğretim modeli geliştirmiştir; (a) geçmiş bilgi birikiminden gelen bilgi ve beceriyi ölçen hazır bulunuşluk ve performans analizi, (b) öğrenciye uygun düzeyde eğitim verebilmeyi amaçlayan öğrencinin yetenek, güçlü-zayıf yönleri, dersi algılama düzeyinin dikkatli şekilde değerlendirilmesiyle gerçekleştirilen öğrenci analizi, (c) öğrenme düzeyini artıran öğrenme koşullarının belirlenmesi (tecrübeli öğretmen aracılığıyla bireye öğrenmeyi öğretme), bu öğrenciye bağımsız çalışmayı öğretmekle olabileceği gibi öğretmenin ders materyallerini kolaylaştırarak öğrenmeyi sağlaması olabilir (d) öğretmenin bilgiyi aktarma ya da öğretim niteliğinin değerlendirilmesi (Christenson, 1987; Glaser, 1976; Haertel vd., 1980; 1983). Glaser, bilgiyi entelektüel kullanmada (değerlendirme ve öğretim sürecinde) öğretmenin kişiliğine bağlı olmayan öğretimin birçok yönleri olduğunu belirtmektedir (Haertel vd., 1980; 1983).

Wallberg'in Eğitim Verimliliği Modeli

Walberg (1988) akademik başarının ya da öğrenmenin meşgul olunan zamanı artırarak sağlanabileceği, ancak tam başarıya zamanın verimliliğini artırarak ulaşılabileceğini söylemektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin akademik başarısında ayrılmış ya da meşgul olunan zaman değil 'verimli zaman' etkili olmaktadır. Walberg (1988) öğretim zamanını psikolojik kuramlarla birlikte ele almaktadır. Buna göre, akademik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmeyi sağlayan, akademik başarıyı etkileyen, öğretim zamanını artıran, eğitim-öğretim verimliliğini etkileyen, verimli zamana zemin hazırlayan bazı faktörler (Tablo 11) bulunmaktadır. Bu faktörler eğitim verimliliğinde etkili olmaktadır ve öğretim zamanının etkililiğinde önemli rol oynamaktadır. Buna göre, öğrencinin başarısı bakımından öğrencinin önceki bilgi birikimi, eğitim programı içeriği, uygulanan öğretim yöntemi, eğitim programı içeriği, öğrencinin meşgul olduğu zaman miktarı, evde devam eden eğitimin birbiriyle uyumlu olması gereklidir. Bu faktörlerin birbirini tamamlayan etkenler olduğu düşünülebilir. Bu faktörlerden birinin eksik olması, diğerlerinin etkililiğini düşürdüğü belirtilebilir. Bu bakımdan bu faktörlerin eğitimde verimlilik ve başarıyı sağlamak için eksik edilmemesi gereklidir.

Tablo 11

Eğitim-Öğretim Verimliliğini Etkileyen Faktörler

Öğrenci
1- Önceki bilgi birikimi
2- Olgunlaşma düzeyi
3- Gelişmiş benlik kavramı ve güdülenme düzeyi
Eğitim-Öğretim
1- Öğrencinin meşgul olduğu zaman miktarı
2- Eğitim-öğretimin niteliği (uygulanan yöntem (<i>psikolojik</i>) ve eğitim programı (<i>içerik</i>) bakımından)
Çevre
1- Evde devam eden eğitim
2- Sınıfın öğrenme azmi düzeyi (teşvik edici sınıf iklimi)
3- Okul dışı akran grupları (sosyalleşme)
4- Minimum oranda televizyon izleme saati

Kaynak: Walberg, H. J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45(6), 76-85.

Lezotte'nin Etkili Okul Modeli

Modele göre etkili okul için yedi birbiriyle ilişkili şartların sağlanması gereklidir. Bunlar; (1) açık okul misyonu, (2) yüksek başarı beklentisi, (3) öğretim liderliği, (4) öğrenme fırsatı ve belirli bir göreve harcanan öğretim zamanı, (5) güvenli ve düzenli çevrenin oluşturulması, (6) olumlu okul-ev ilişkisi ve (7) öğrenci gelişiminin sistematik izlenmesidir (Kirk ve Jones, 2004; Lezzote, 1991; 1997; 2001). Buna göre okul ve öğretmen öğrenciden yüksek başarı beklemelidir. Okul yöneticisi öğretmenin öğretmesi ve öğrencinin öğrenmesi için etkili okul iklimi yaratabilmelidir ve öğrenci gelişimi sistematik izlenmelidir.

Lezotte'ye (2010) göre öğrencinin belirli bir göreve zaman harcaması öğrenme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Etkili okul özelliklerinden biri, göreve odaklanılan zamandır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hangi öğrencinin hangi bilgi ve kazanımları öğrenmesi gerektiği konusunda açık ve net bilgi ve düşünceye sahip olmaları gereklidir. Öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri öğrenmesi gerektiği iyi belirlenmeli ve buna göre öğrenmeye zaman ayrılması, göreve odaklanılması gereklidir. Lezzote (1991) sınırlı zamanda gerekli bilgi ve beceriyi öğretmek için “disiplinlerarası müfredat”ın geliştirilmesi gerektiğini önermektedir. Buna göre öğretilecek bilgi ve becerinin önemi iyi belirlenmelidir ve gereksiz olanı programdan çıkartılmalıdır.

Slavin'in Etkili Öğretim Modeli

Model, etkili öğretimin sadece iyi öğretmekle ilgili olmadığı üzerinde durmaktadır. Öğrenci gerekli bilgi ve beceriyi kazanmaya, yeterli düzeyde güdülenmeye ve nitelikli öğretime ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu model dört bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin öğretim zamanının etkililiğini sağlamak için gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin sınıfta söz konusu bileşenlere odaklanması gerektiği belirtilmektedir (Slavin, 1995);

- (a) Öğretim niteliği - dersin sunum niteliğidir, aktarılan bilginin öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği düzeyde ve ilgi çekici olmasıdır.
- (b) Öğretim düzeyi - dersin zor veya kolaylığını belirlemedir, öğretmenin öğrencilerin derse hazır olup olmadığından emin olma düzeyidir.
- (c) Güdülenme - öğretmenin öğrencilerin motive olduklarından emin olma derecesidir.

(d) Zaman - öğrenmeye yeterince zaman ayrıldığından emin olma derecesidir. Burada zaman ikiye ayrılmaktadır; ayrılmış aman ve meşgul olunan zaman. Ayrılmış zaman okul ve öğretmenin kontrolünde olmaktadır. Meşgul olunan zaman ise öğretimin niteliği, öğrencinin güdülenmesi ve ayrılmış zamanın bir ürünü olmaktadır. Bu bağlamda, öğretimin niteliği bakımından öğretmenin sınıfta meşgul olunan zamanı yaratma ve artırmayla ilgilenmesi gerektiği belirtilebilir.

İlgili Araştırmalar

Öğretim zamanıyla ilgili çalışmalar ilk Carroll, Bloom, Fisher isimleriyle başlamaktadır ve çeşitli raporlarda yer almıştır. ABD (Amerikan Birleşik Devletleri) Meclisi tarafından 1994 senesinde öğretim zamanı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi kapsamlı incelemeye yetkilendirilmiş bağımsız danışman organı (National Education Commission on Time and Learning [NECTL], 2005) tarafından “Zamanın Esirleri” (“*Prisoners of Time*”) isimli rapor hazırlanmıştır. Raporda, senelik eğitim-öğretim, uzatılmış öğretim zamanı, küçük sınıflar, blok dersler, yaz tatil eğitimi gibi alternatif akademik programlar; sınıf döngüsü, farklı yaş grupları, grup çalışması gibi sınıfın yapılandırılması; değişen toplum ve değişen aile; teknoloji, okul-çevre ilişkisi, sosyal aktiviteler, standartlar gibi eğitimcileri ve okul paydaşlarını ilgilendiren konular incelenmektedir. Raporda öğretim zamanıyla ilgili aşağıdaki açıklamalar yer almıştır;

- Sabit saat ve takvim değiştirilmesi gereken temel bir tasarım hatasıdır;
- Öğretim zamanı akademik dışı aktivitelerle zarara uğratılmaktadır;
- Bugünkü okul programı, büyük değişikliklere ayak uydurabilmek için değiştirilmelidir;
- Öğretmenler öğretimi eksiksiz bir şekilde yapabilmeleri için gereken süreye sahip olmalı;
- Dünya standartlarında bilgi edinmek için daha fazla zaman gereklidir.

Öğretim zamanıyla ilgili 1995 senesinde Aronson (1995) tarafından “Saati Durdurun: Eğitimde Saatin Tiranlığının Sonu. Zaman ve Öğrenimle İlgili Politika Öngörülleri” (“*Stop the Clock: Ending the Tyranny of Time in Education. Policy Perspectives on Time and Learning*”) isimli bir rapor yayınlanmıştır. Rapor, öğrenmeyi artırmak için öğretim zamanının yeniden düzenlenmesi ve bu süreçteki ana sorunları ele almaktadır. Öğretim

zamanını artırmak için yıllık ya da günlük eğitim-öğretim programının uzatılması, ders dışı ve program dışı aktivitelere harcanan zamanın azaltılması, öğretim zamanının derslere göre ayarlanması (öğretim zamanının esnekliği, blok dersler), bireysel öğretimin, eğitimin okul dışına çıkılarak öğrencilerin uygulama dersleri, staj görebilecekleri kurum, enstitü, firmalarla işbirliğinin sağlanması vb. önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlere nasıl bir destek sunulabileceği, okulların öğretim zamanının yeniden düzenlenmesi için nasıl cesaretlendirilebileceği, öğretim zamanını artırmanın bedelinin ne olacağı konularıyla ilgili politika uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Öğretim zamanıyla ilgili 2014 senesinde Texas Eğitim Ajansı ve Texas Bölge ve Okul Destek Merkezi tarafından “Texas Hesap Verebilirlik Müdahale Sistemleri” (“*Texas Accountability Intervention System*”) adlı okul geliştirme çerçevesi tasarlanmıştır (Texas Accountability Intervention System [TAIS], 2014). Çerçeve okullardaki başarı faktörlerini artırmaya yönelik tasarlanmıştır. Buna bağlı olarak TAIS, aşağıdaki maddeleri içeren öğretim zamanının etkililiğinin artırılmasına yönelik üç yönlü bir yaklaşım önermiştir;

- Başarı odaklı stratejiye dayalı meşgul olunan zaman ya da meşgul olunan öğretim sürelerinin uzatılması,
- İçeriği zenginleştirilmiş akademik aktivitelerin çoğaltılması,
- Öğretmen işbirliğini ve mesleki gelişimini artırmak. Etkili öğretim stratejilerini, öğrencileri çok yönlü geliştiren ve bir sonraki eğitim aşamasına hazırlayan böylece öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerini sağlayan faaliyetleri, öğretim programının iyileştirilmesi, derste dikkat dağılmasına neden olan faktörlerin azaltılmasını içermektedir.

ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi’nin (National Center for Educational Statistics [NECTL], 2005) öğretim zamanını konu alan çalışmasında, öğrencinin başarısını, öğretmenin performansını ve okul başarısını artırmak için okullarda 6 günlük okul gününün ve 5-6 saatlik ders süresinin olması gerektiği önerilmektedir. ABD Massachusetts eyaletinin Öğretim Zamanı ve Öğrenim Ulusal Merkezi NCTL’nin (National Center on Time and Learning [NCTL], 2018) çalışmasında, öğrencinin öğrenim düzeyini artırmak için okuldaki okul gün sayısının artırılması ve öğretmenlerin akademik güçlendirilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Öğretim zamanı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan en eski ve kapsamlı araştırma “Yeni Öğretmen Değerlendirme” (Beginning Teacher Evaluation Study, [BTES]) araştırma programıdır (Denham ve Lieberman, 1980). BTES' in temel amacı, öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden öğretim faaliyetlerini ve sınıf koşullarını belirlemek olmuştur. BTES araştırmasının sonuçları, akademik öğrenme zamanının öğrencinin akademik başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Gettinger ve Seibert, 2002).

Alan yazında, öğretim zamanının öğrencinin başarısını etkilediği üzerine farklı araştırmalar yapılmıştır. Woessmann'ın (2003) TIMSS sınavını temel alarak yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretim zamanı öğrencinin performansına olumlu etki göstermektedir. Fryer (2011) okuldaki akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, öğretim zamanının akademik başarıda güçlü bir etkileyici değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır (Farbman, 2015). Brown ve Simon'un (1986) “Yeni Öğretmen Değerlendirme” (Beginning Teacher Evaluation Study) çalışmasına dayanarak ayrılmış öğretim zamanının öğrencilerin başarılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları ayrılmış öğretim zamanının öğrencilerin matematik ve okumadaki başarılarına etki gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, başarı düzeyi her sınıfta aynı etkiyi göstermediği, öğretmenden öğretmene göre değiştiği belirlenmiştir.

Öğretim zamanıyla ilgili en başta öğretim zamanının uzatılmasının akademik başarıyı artırdığını belirten farklı çalışmalar yapılmıştır (Cooper ve Batts Allen, 2010; Gijsselaers ve Schmidt, 1995; Hincapie, 2016; Lavy, 2012, Nelson, 1990; Karweit, 1976; Rivkin ve Schiman, 2015; Jensen, 2013, Jez ve Wassmer, 2015; Walberg, 1988). Card ve Krueger (1992) artırılmış öğretim zamanının başarı üzerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, öğretim zamanının öğrencinin akademik başarısını etkilediğini göstermiştir. Gamoran'ın (1987) araştırmasında daha fazla akademik kurs ya da daha fazla ders alan öğrencilerin akademik başarılarının daha az ders alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lavy'nin (2010; 2015) araştırması artırılmış öğretim zamanının öğrencinin performansını pozitif yönde etkilediği ve akademik başarıyı artırdığı, artırılmış öğretim zamanının dezavantajlı öğrencilerde de olumlu etki gösterdiğini belirlemiştir. Andersen, Battistin ve Meroni (2016) öğretim zamanının artırılmasının düşük performanslı okullardaki etkisi üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, öğretim zamanının artırılmasının dezavantajlı öğrencilerin matematik performansını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğretim zamanının artırılmasının genel olarak dil, matematik öğretiminde ve

dezavantajlı öğrenciler üzerinde özellikle etkili olduğu görülmüştür (Andersen, Humlum ve Nandrup, 2016). Nomi ve Allensworth'un (2009) çalışmasında ek ders ya da daha fazla süre ders alan öğrencilerin performanslarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, başarılı öğrenciler ek dersten daha çok fayda sağlayarak daha çok başarılı olurken, performansı düşük öğrencilerde bu oran yeterince etkili olmadığı görülmüştür. Huebener, Kuger ve Marcus'un (2017) araştırma sonuçlarına göre, artırılmış öğretim zamanı başarılı öğrencilerin akademik başarısında etkili olmaktadır ve performansı düşük öğrencilerin başarısına bir etki göstermemektedir. Arştırmada, ders saatlerinde yapılan artışın düşük ve yüksek performanslı öğrenciler arasındaki farkın daha da artmasına sebep olacağı belirtilmektedir.

Humlum ve Nandrup'ın (2016) çalışmasında artırılmış öğretim zamanı içindeki başarının uzman tarafından geliştirilmiş detaylı eğitim-öğretim programının uygulanmasıyla bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin % 90'nun mevcut ders materyallerini daha yoğunlaştırarak uyguladıkları, % 90'nun ise yeni materyaller kullandıkları belirlenmiştir. Patall, Cooper ve Allen (2010) öğretim zamanının artırılması üzerine yaptıkları analiz sonucu, okul gününün artırılmasının öğretim niteliğini sağlamadığını göstermiştir. Araştırmada öğrencinin başarısını artırmak için öncelikle öğretim niteliğinin artırılması gerektiği belirtilmektedir. Akademik öğrenme zamanı içinde öğrencinin başarısında etkili olan bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları, bilişsel yapıları, önceki bilgi birikimi, güdülenme veya öğrenmeye isteklilik düzeyi, öğrencinin öğrenme stili ile öğretmenin öğretime yönelik yöntem ve stratejilerinin öğrenilen konuya uygunluğudur (Ekici, 2007). Öğretim zamanının verimli kullanılması, öğrencilerin dikkatlerini öğretim yaşantıları üzerine yoğunlaştırmaları ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için yeterli düzeyde güdülenmelerini ifade etmektedir (Ekici 2007). Haertel ve diğerleri (1983) öğrencinin motivasyon düzeyinin öğretim zamanının etkili kullanılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. OECD (2011) öğretim zamanının etkililiğini artırmak için derslerin niteliğini artırmayı ve öğrencileri motive etmeyi önermektedir. Öğretim zamanının etkili kullanılmasında öğretmenlerin motive edici öğretim yöntemleri önemlidir, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme hevesini düşürücü öğretim yöntemlerinden kaçınmaları gerektiği önerilmektedir (Aronson vd., 1999).

Franklin, Bruce ve Singh (1996) öğrencinin önceki bilgi birikimi, motivasyonu, ev ödevini sistematik yapma davranışı, eğitim-öğretim niteliği gibi faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencinin akademik

başarısıyla önceki bilgi birikimi, aile yapısı, motivasyonu ve ev ödevini sistematik yapma davranışı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencinin akademik başarısında en güçlü etken olarak öğrencinin aile yapısı ve önceki bilgi birikimi olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin çocuğun eğitime olan ilgisi ve beklentisi çocuğun eğitime olan ilgisi ve sorumluluk duygusunu artırdığı belirtilebilir. Çocuklarından yüksek beklenti içerisinde olan velilerin öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Funkhouser ve Conzales, 1998). Wentzel'in (1998) araştırmasında aile desteğinin öğrencinin güdülenmesine sebep yaratarak okula ve derse ilgilerini artırdığı belirtilmektedir. Schunk ve Mullen'in (2012) araştırma sonuçlarına göre ailelerin zorlu ve motive edici öğrenim ortamı geliştirme davranışlarının öğrencinin başarısına olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir.

Talmage ve Rasher'in (1979) araştırma sonuçlarına göre öğrencinin akademik başarısını doğrudan sınıftaki öğretim zamanı etkilemektedir. PISA'da başarılı ülkelerdeki öğrencilerin, başarılı olmayan ülkelere göre zamanlarının çoğunu okulda veya sınıfta geçirdikleri, çok az zamanı da bireysel ve okul dışı çalışmaya harcadıkları belirlenmiştir (OECD, 2011b). Sınıf zamanı, okuldaki sınıf içinde harcanan zaman miktarını (öğle yemeği, ders arası molalar, dersler arası geçişler gibi süreçler hariç) ifade etmektedir (Cotton, 1989). Abadzi'ye (2009) göre öğrencinin başarısındaki en etkili zaman dilimi öğrencinin meşgul olunan zaman dilimidir. Yapılan meta analiz çalışmalarına göre öğrencinin başarısını artıran en etkili zaman dilimi meşgul olunan zamandır (Scheerens vd., 2013). Davidson'un (1976) araştırmasına göre meşgul olunan zaman arttıkça öğrencinin başarısı da artmaktadır. Araştırmalar meşgul olunan zamanı öğrencinin akademik performansı ile ilişkilendirmiş ve öğrencinin akademik başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Appleton vd., 2008; Shernoff ve Schmidt, 2008). Gettinger ve Walter'in (2012) araştırma sonucu akademik başarının güçlü yordayıcısının öğrencinin öğrenmeyle meşgul olduğu zaman dilimi olduğunu göstermiştir. Waweru ve Nyagosia'nın (2013) ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarıyla ayrılmış öğretim zamanı arasındaki ilişkiyi konu alan araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarıları meşgul olunan zamanla ilgilidir. Sbrocco'nun (2009) doktora tez çalışma sonuçları meşgul olunan zaman arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermiştir. Ayodele (2014) öğretim zamanı, öğrencinin meşgul olunan zamanı ve öğrencinin sayısal becerilerinin öğrencinin akademik başarısına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, meşgul olunan zaman ile sayısal beceri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, öğrencilerin başarısını meşgul olunan

zaman miktarının etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin sayısal becerileri ile meşgul olunan zaman miktarını artırıcı faaliyetlerin yapılması gerektiği önerilmektedir.

Gunuc'un (2014) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal meşguliyetleri öğrencilerin akademik başarılarını % 10 oranda artırmaktadır. Hancock ve Zubrick'in (2015) çalışmasına göre öğrencilerin beşte biri akademik olarak meşgul olamamaktadır. Akademik meşguliyetten yoksun öğrenciler risk altına giren öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Abbing'in (2013) çalışmasında akademik meşguliyetten yoksun öğrenciler ya da okulda yeterince akademik meşgul edilmeyen öğrencilerin okuldan ayrılma düzeyi yüksek olmaktadır. Öğrencilerin okulda yeterince akademik meşgul edilmemesi öğrencilerin derslerden sıkılmalarına, sıkıcı ders süreci ve öğrenmeye aktif katılmamaları nedeniyle okula olan ilgilerinin kaybolmasına, akademik başarısız olmalarına, okulu gereksiz bulmalarına sebep olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda meşgul olunan zamanı yaratmak için öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında daha etkili olacak şekilde yetiştirilmesi, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi, okulda meşgul olunan zamanın kullanılma düzeyinin araştırılması gerektiği önerilmektedir (Goss ve Sonnemann, 2017). Haagenson ve Schlangen'in (2016) çalışma sonuçları meşgul olunan zamanı artırıcı stratejilerin (tartışma ve rekabet, işbirliği, merak etme ve çekişme, seçim ve yaratıcılık gibi stratejiler) öğrencilerin meşguliyetleri, derse olan dikkatlerini, derse katılımlarını, öğrenmeye olan ilgilerini artırdığını göstermiştir. Uygulanan strateji sonucu öğrenciler sınıfı ya da okulu daha anlamlı buldukları görülmüştür.

Leonard'a (2008) göre öğretim zamanındaki kayıplar okul içi ve okul dışı faktörlerle ilgilidir. Smith (2000) yetersiz eğitim politikaları, iyi organize edilmemiş veya etkili sunulmamış dersler nedeniyle kaybedilen öğretim zamanını ölçmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iyi organize edilmemiş veya etkili sunulmamış dersler nedeniyle öğretim zamanından kaybedildiği belirlenmiştir. Hossler ve diğerleri (1988) çalışmasında okulların akademik olmayan aktivitelere ek bir zaman ayırmaları gerektiği, öğretmenlerin, etkili sınıf yönetimi yöntemlerinden yararlanarak zamanın nitel ve nicel yönden daha etkili kullanılmasını sağlayabilecekleri belirtilmektedir. Saloviita (2013) Finlandiya'daki ana ve ortaokullardaki 131 dersin başlama süreci üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmada, derslerin farklı sebeplerle ortalama 6 dakika kadar geç başladığı belirlenmiştir. Buna göre, yılda ortalama 5 hafta kadar öğretim zamanından kaybedildiği belirlenmiştir. Çalışmada,

öğretim zamanını artırmak için derslerin daha dikkatli başlanması gerektiği belirtilmektedir. Walberg ve Frederick'in (1982) araştırma sonuçları, ders arası uzun molalar, öğrencinin derse gecikmesi ve çeşitli yönetim ve disiplin sorunlarının önemli zaman kayıplarına neden olduğunu göstermiştir.

Abadzi'nin (2009) araştırmasına göre, öğretim zamanı okulun farklı nedenlerle kapalı oluşu, gecikmeler, öğretmen devamsızlığı, öğretmenin sınıftan erken ayrılması ve öğretim zamanını etkili kullanamaması nedeniyle kaybedildiği belirlenmiştir. Smith'in (2000) çalışmasında, öğretmenlerin öğretim zamanının % 23'nü öğretim dışı aktivitelere harcadıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler öğretim zamanının kayba uğramaması için sınıfı nasıl yöneteceği ve öğrencilerin başarılarını artırmak için meşguliyetlerini maksimum düzeye nasıl çıkarabileceği konusunda bilgiye sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaları, zaman yönetimi konusunun hizmet öncesi ve hizmet içi programa dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Abadzi (2009) zaman kaybı ölçüm yöntemlerinin belirlenmesi ve zaman kaybına neden olan faktörlerin azaltılmasının, dünyadaki eğitim sistemlerinin etkinliğini artırabileceğini belirtmektedir. Behar-Horenstein, Isaac, Seabert ve Davis'in (2006) çalışmasına göre, araştırma örneklemindeki okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin öğretim zamanını amaçlı kullanmadıkları, öğretim zamanından % 14'ten % 39'a kadar kaybedildiği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, öğretim zamanı kaybı konusunda farkındalık yaratmanın, sınıf yönetimi ve öğretim süresini etkili kullanma konusunda sorumluluk belirlemenin ayrılmış öğretim zamanı kaybını azaltabileceği belirtilmektedir.

Mulholland ve Cepello (2006) akademik öğrenme zamanıyla ilgili aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim zamanının % 17'sini öğrencilere soru sorarak, % 15'ni akademik geri bildirim vererek, % 15'ni organize, planlamayla, % 13'nü ödev, alıştırmaya kontrolüne, % 11'ni dolgun açıklamalar yapmakla, % 10'u öğrencilere verilen görevi kontrol etmekle, % 8'ni öğrencilerle herhangi bir temasta bulunmamakla, % 6'nı öğretmeyle, % 5'ni ise geri bildirimde bulunarak geçirdikleri gözlemlenmiştir. Buna göre, aday öğretmenler doğrudan öğretime çok az zaman harcamışlardır. Dobbie ve Fryer'in (2011) çalışmasında öğretime % 25 oranından daha fazla zaman ayıran ortaokullarda, öğrencilerin matematik ve okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin geri bildirimleri, farklı eğitim-öğretim kaynaklarından yararlanmaları, yüksek başarı beklentisi içinde olmaları gibi

davranışlarının öğrenci başarısının yaklaşık % 50'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Palombaro'nun (1995) araştırması öğretim zamanının etkili kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin katılım oranları, öğretmenlerin yönetim yeterliklerine, öğretim türüne, gruplama uygulamaları, bireysel öğrenci karakteristiklerine bağlı olarak % 50'den % 90'a kadar ulaşabileceği sonucunu göstermiştir.

Briole (2019) öğrencilerin başarılarını artırmak için öğretmenlerin öğretim zamanını nasıl daha etkili kullanabilceği üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında öğretmenlerin aktif katılımlı öğretim yöntemleri etkili olmuştur. Buna göre öğrencilere ek sürenin tanınması ya da öğretim zamanının artırılması yerine, aktif katılımlı öğretim yönteminin uygulanması öğrencilerin başarılarının iki kat daha artırdığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin aktif katılımlı öğretim yöntemlerini kullanmaları önerilmektedir. Aktif katılımlı öğretim yönteminin öğrencinin özgüvenini ve güdülenme düzeyini artırdığı belirtilmektedir. Öğretim zamanının etkililiği ve akademik başarı uygulanan eğitim-öğretim programı ve eğitim-öğretimin niteliği ile yakından ilgilidir (Saxena ve Sell, 2016). Nelson (1990) öğretim zamanının tek başına öğrenci başarısında etkili olmadığı, öğretim zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin başarısı ve öğretim zamanının etkili kullanılmasında öğretmen niteliği ve uygulanan öğretim yöntemlerinin etkili olduğu belirtilebilir. Bununla ilgili olarak derslerde öğrencinin aktif olduğu öğretim yöntemleri kullanmanın, doğrudan öğretimi artırmanın, öğretmenin bilgi aktarma becerilerinin önemli olduğu belirtilebilir. Eğitimde nitelik, eğitim sistemi, eğitim-öğretim programı, okul yöneticisi, öğretmen, eğitim-öğretim süreci, eğitim ve öğrenme ortamı, okul çevresi, öğrenci, öğretim teknolojileri ve araç gereçler, fiziki mekanın niteliği gibi çok kapsamlı bir konudur (Eğitim-Bir-Sen, 2010). Bu bağlamda, öğretim zamanının etkililiğinin artırılmasında tüm bu boyutlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilebilir.

Türkiye’de Öğretim Zamanının Etkili Kullanımına İlişkin Bir Değerlendirme

Öğretim zamanının etkililiği üzerine yapılan araştırmaların eğitim sisteminin yapısı, eğitim programı, ayrılmış ve akademik öğrenme zamanı, meşgul olunan zaman, etkili öğretim yöntemleri, okul yönetimi, öğretmen niteliği, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile veli profili üzerinde durulduğu görülmektedir (Caroll, 1963, Ekici, 2007; Walberg, 1988).

Öğretim zamanının öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu, ayrılmış öğretim zamanının gün, saat, yıl olarak doğru düzenlenmesinin öğretim zamanının etkililiği bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır (Caroll, 1963, OECD, 2019a; NECTL, 2005). Yapılan çalışmalarda (Honzay, 1987; Frederick ve Walberg, 1980) öğretim zamanının farklı faktörler nedeniyle kaybedildiği üzerinde de durulduğu görülmektedir. Carroll (1963) öğretim zamanının niceliğinden çok akademik öğretme zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Silver ve Perini'nin (2010) çalışmasından meşgul olunan zamanı kullanan sınıflarda öğrenci başarısının yüksek olduğu ya da akademik olarak meşgul olan öğrencilerin daha fazla ve daha derin öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle meşgul olunan zamanın okul geliştirme planlarına da dahil edildiği görülmektedir (TAIS, 2014). Akademik öğrenme zamanının etkili kullanılmasında ve meşgul olunan zamanı oluşturmada öğretmen niteliğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Aronson vd., 1999). Briole'nin (2016) çalışmasından öğrencilerin akademik başarılarında öğretim zamanının artırılması ya da ek süre yerine meşgul olunan zamanı arıtran aktif katılımlı öğretim yöntemlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim zamanının etkililiği Carroll'un (1963) "Okulda Öğrenme Modeli" ve Walberg'in (1988) "Eğitim Verimliliği Modeli" ile de ölçülebilir ya da açıklanabilir. Buna göre, öğretim zamanının etkililiği için öğretime ayrılmış zamanın doğru düzenlenmiş olması, güçlü eğitim programının olması, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli düzeyde olması, nitelikli öğretimin sunulması, öğretim zamanının kaybedilmesine engel olunması, derslerde meşgul olunan zamanı yaratma ve evde devam eden eğitimin olması gerekmektedir. Bu bağlamda, akademik başarının ayrılmış öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve evde devam eden bireysel çalışma zamanının birlikte etkili ya da verimli değerlendirilmesiyle olumlu sonuçlar verdiği ifade edilebilir (Walberg, 1988). Literatüre bakıldığında, öğretim zamanının etkililiğini artırmaya yönelik farklı zaman yönetimini değerlendirme stratejileri, akademik öğrenme zamanını artırmayla ilgili paradigmlar, öğretim zamanını etkili kullanma yaklaşımları, etkili öğretim modelleri ve etkili okul modellerinin geliştirildiği görülmektedir. Bunlardan öz değerlendirme yaklaşımının öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri bakımından (Gettinger ve Seibert, 2002), ekodavranışsal değerlendirme stratejisinin ise eğitim-öğretimdeki risk faktörlerinin belirlenmesi, öğretim sürecinin geliştirilmesi (Gettinger ve Seibert, 2002, Greenwood vd., 1991) bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

OECD raporlarına göre Türkiye'nin ilkokula ayırdığı öğretim süresinin yıl ve saat olarak OECD'nin ortalamasının altında olduğu, ortaokula ayırdığı öğretim süresinin yıl ve saat olarak OECD'nin ortalamasının üstünde olduğu belirtilmektedir (OECD, 2019a). Başka bir ifadeyle, Türkiye yıl olarak ilkokula daha az, ortaokula daha fazla öğretim süresi ayırmaktadır. Ancak, ortaokulda öğretime ayrılan toplam saat ortaokulda öğretime ayrılan süreye bölündüğünde, Türkiye'de ortaokulda daha az (ortalama 1 ay) saat öğrenim görüldüğü belirtilebilir. Buna bağlı olarak ortaokul öğretmenlerinin çalışma sürelerinin de azaldığı belirtilebilir. Türkiye'de okul dışı öğrenimin OECD ülkelerine göre daha çok tercih edildiği belirtilmektedir. Bazı Avrupa ülkelerinde okul dışı öğrenim genellikle sosyo-ekonomik dezavantajlı öğrenciler üzerinde başarılarını artırmak için yapılırken, Türkiye ve bazı ülkelerde okul dışı öğrenime genellikle sosyo-ekonomik avantajlı öğrencilerin devam ettiği belirtilmektedir (OECD, 2011c). Türkiye'nin öğretim zamanının etkili kullanılmasında önemli olan doğrudan öğretime de en az zaman ayıran ülke olduğu belirtilmektedir (OECD, 2017; 2019a). Bunun yanında öğrencilerin akademik başarılarında önemli yer tutan yükseköğrenime sahip ebeveyn düzeyinde de en düşük orana sahip ülke olduğu, Türkiye'nin hem eğitimli anne hem eğitimli babaya sahip çocukların en az görüldüğü ülkelerden biri olduğu, ayrıca okullar arasında bölgesel farkların en yoğun ülkelerden olduğu belirtilmektedir (OECD, 2017). Bu bağlamda Türkiye'de eğitim-öğretime ayrılan süre, eğitim-öğretim niteliği, okullar arasındaki bölgesel farklar, ebeveyn eğitim durumu vb. konularda sorunların olduğu anlaşılmaktadır.

Carroll'a (1963) göre öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi öğrencinin öğrenme düzeyini etkilemekte ve öğretim zamanının etkili kullanılmasında önemli rol oynamaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalardan (Özgan ve Tekin, 2011; Şek, Aydın, Tedik ve Otulu, 2012; Kırbaş ve Atay, 2017) öğrencinin akademik başarısında önemli bir yer tutan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin (özellikle dezavantajlı bölgede yer alan okullarda öğrenim görenler) düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, ailelerin eğitim, sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından yeterli düzeyde olmadıkları (OECD, 2017; Özer ve Anıl, 2011), okullar arasında bölgesel farkların olduğu (OECD, 2012) anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'nin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, ailelerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi, okullar arasındaki bölgesel farklar bakımından da öğretim zamanının etkili kullanılmasında gerekli olan bazı öz koşulları henüz sağlayamadığı belirtilebilir.

Literatüre bakıldığında öğretim zamanının etkili kullanılmasında eğitim programının içeriği ya da niteliğinin önem taşıdığı görülmektedir (Walberg, 1988). Yapılan çalışmalardan (Aronson vd., 1999; Briole, 2016) meşgul olunan zaman miktarını artırıcı müfredat ve etkili eğitim-öğretim stratejilerinin akademik başarıya önemli ölçüde olumlu etki gösterdiği anlaşılmaktadır. Aydın, Laçın ve Keskin'in (2018) araştırmasında Türkiye'de eğitim programının yoğun olması, güncel olmayışı gibi içerik bakımından sorunlar teşkil ettiğinden bahsedilmektedir. Ayrıca öğretim zamanının etkili kullanılmasında önemli olan nitelikli öğretim ya da nitelikli öğretmen (Caroll, 1963; Walberg, 1988) bakımından Türkiye'de öğretmenlerde pedagojik beceri, sınıf yönetimi ve mesleki bağlılık bakımından sorunlar olduğu (Döş, 2016; Batur ve Balcı, 2013; Uğraşoğlu, Kıvanç Çağanağa, 2017) belirtilmektedir.

Caroll (1963) öğretim zamanının etkili kullanılmasında doğru ölçüde öğretim zamanının ayrılmış olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de ders saatlerinin fazlalığıyla ilgili sorunların olduğu görülmektedir (Önder, 2017). Ayrıca öğretim zamanını koruma, öğretim zamanının etkili kullanılmasında özellikle rehberlik bakımından önemli bir yeri olan okul yöneticilerinin mevcut görev ve sorumlulukları nedeniyle okul yönetimi bakımından yetersiz kaldıkları, öğretimsel liderlik yapamadıkları belirtilmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Öğretim zamanının etkili kullanılmasında denetim süreci ve iyileştirme çabaları önemli olmaktadır. Bu konuda da Türkiye'de denetimin yetersizliği konusunda sorunlar olduğu, okul yöneticileri ve müfettişler tarafından yürütülen denetimin yetersiz olduğundan söz edilmektedir (Deniz ve Saylık, 2018; Öztürk ve Gök, 2010; Uçar, 2012).

Alan yazına dayanarak öğrencinin yeterli ölçüde hazır bulunuşluk düzeyi ile öğrencinin eğitimiyle ilgilenen veli profilinin öğretim zamanının etkililiği ve öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrenci başarısı bakımından çağdaş, meşgul olunan zamanı artırıcı, uygulama ağırlıklı eğitim programının düzenlenmesi, nitelikli öğretimin sunulmasının öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencinin akademik başarısı bakımından ön koşullardan olduğu belirtilebilir. Öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencinin akademik başarısının artırılması bakımından öğretmenin güçlü pedagojik ve alan bilgisi, sınıf yönetimi becerileri, derslerde meşgul olunan zamanı yaratma, bireysel ve aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemli olduğu belirtilebilir. Öğretim zamanının etkili

yönetimi bakımından okul yöneticisinin öğretim zamanını koruma ve öğretimsel liderlik davranışlarında bulunması, sınıfta öğretim zamanının kaybına neden olan zaman tuzaklarının ve ölü zamanın okul paydaşlarınca en aza indirilmesi ve okullarda öğretimsel denetimin yapılmasının öğretim zamanının etkililiği ve öğrencinin akademik başarısının artırılması bakımından gerekli olduğu belirtilebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, nicel araştırma için evren ve örneklem, nitel araştırma için katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi amacıyla nicel ve nitel verilerin sıralı olarak birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma, tek bir çalışmanın içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Araştırmada tamamlayıcılık gerekçesi kullanılmıştır. Tamamlayıcılıkta amaçlanan nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak araştırmanın zenginleştirilmesi ve daha ayrıntılı şekilde düzenlenebilmesidir (Creswell ve Clark, 2017). Araştırmada karma desenlerinden eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Genellikle bir yöntemde var olan zayıflıkları diğerinin güçlü yönleriyle dengelemek için nicel ve nitel yöntemler ayrı olarak kullanılmaktadır ya da iki yöntem birbirine katkıda bulunmaktadır (Creswell, 2009; 2014). Bu modelde nicel ve nitel veriler eşit ağırlıklıdır, ancak genellikle uygulamada nicel veya nitel verilerin biri diğerine göre daha baskın olabilmektedir. Bu desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilmektedir ve nitel ve nicel veriler kombine edilerek yorumlanmaktadır (Creswell, Clark, Gutmann ve Hanson, 2008). Buradan hareketle söz konusu bu araştırmada öğretim zamanının etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi nicel veri aracılığı ile, öğretim zamanının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlandığından nitel veri yolu ile aynı zamanda toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda

ilişkisel tarama, nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri göstermeyi amaçlayan nicel araştırmalardır (Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımı benimsenmiştir. Olgubilim yaklaşımı, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgubilim deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır ve genelleme yapmaktan daha çok olguları tanımlar (Akturan ve Esen, 2008). Araştırmada çalışılan olgu, öğretim zamanının etkililiğine yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı, yaşantı, deneyim ve izlenimleridir.

Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

2017-2018 Öğretim Yılı Araştırma Evreninde Bulunan Ankara İlçelerindeki Ortaokul Sayıları ile Bu Okullardaki Öğretmen Sayıları (MEB, 2017/2018)

İlçeler	Ortaokul			
	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Altındağ	48	11.35	1,283	8.23
Çankaya	73	17.26	2,462	15.78
Etimesgut	35	8.27	1,908	12.23
Gölbaşı	27	6.38	512	3.28
Keçiören	63	14.90	2,981	19.11
Mamak	63	14.90	1,888	12.10
Pursaklar	15	3.54	533	3.42
Sincan	47	11.11	2,041	13.08
Yenimahalle	52	12.29	1,991	12.77
Toplam	423	100.0	15599	100.0

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017/2018). *Millî eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2017/2018*. Ankara: MEB.

Tablo 12 incelendiğinde, 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın belirlenen ilçelerindeki 423 resmi ortaokulda 15599 öğretmen görev yapmaktadır. En fazla okulun Çankaya ilçesinde, en az okulun ise Pursaklar ilçesinde bulunduğu görülmektedir. Ortaokullarda en fazla sayıda öğretmen Keçiören ilçesinde, en az öğretmenin ise Gölbaşı ilçesinde görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yönteminde örneklemin her aşamasında farklı yöntemler izlenebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; 2014). Bu bağlamda, söz konusu bu araştırmada, tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak uygulanarak örneklem seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü 30 ve daha büyük araştırmalarda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayımı ileri sürülebilmektedir (Büyüköztürk, 2011, 2014). Buradan hareketle araştırma örneklemine 30 okul dahil edilmiştir. Hangi ilçeden kaç okulun örnekleme dahil edileceği tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çıngı'ya (1994) göre evren her bir birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilmektedir. Buradan hareketle hangi ilçeden kaç okul seçileceği ilçelerin okul sayısı bakımından ağırlıklarına göre belirlenmiştir. Her bir ilçeden kaç okulun seçileceğinin belirlenmesinin ardından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle hangi okulların örnekleme dahil edileceği belirlenmiştir.

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek çeşitli örneklem büyüklükleri verilmekle birlikte söz konusu bu araştırmada öğretmenler açısından uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2010) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

$$n_0 = [(t \times S)/d]^2$$

Burada N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine göre değişkenlik gösteren bir değeri, S evren için tahmin edilen standart sapmayı, d ise araştırmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerine ilişkin örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

$$N = 15599$$

$$d = 0.05, 1-\alpha = 0.95$$

$$t = 1.96$$

$$S = 0.5$$

$$n_0 = [(1.96 \times 0.5)/0.05]^2$$

$$n_0 = 384.16$$

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16}{15599}}$$

$$n = 374.94$$

Buradan hareketle yüzde 95 güven aralığında 15599 öğretmenden oluşan bir evreni 375 kişinin temsil edebileceği söylenebilir. Bu bağlamda yukarıda ifade edilen şekilde belirlenen her okuldan 13 ile 14 arasında değişen sayılarda toplam 400 öğretmen basit seçkisiz yolla seçilerek örnekleme dahil edilmiştir. İlçelere göre örnekleme dahil edilen okul ve öğretmen sayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

İlçelere Göre Örneklemeye Dahil Edilen Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Ortaokul			
	Okul toplam (n)	İlçe ağırlığı %	Okul (n)	Öğretmen
Altındağ	48	11.35	3	42
Çankaya	73	17.26	5	65
Etimesgut	35	8.27	5	65
Gölbaşı	27	6.38	2	26
Keçiören	63	14.90	3	42
Mamak	63	14.90	3	40
Pursaklar	15	3.54	2	26
Sincan	47	11.11	3	42
Yenimahalle	52	12.29	4	52
Toplam	423	100.0	30	400

Tablo 13 incelendiğinde, en yüksek ağırlığa sahip ilçenin Çankaya, en düşük ağırlığa sahip ilçenin ise Pursaklar olduğu görülmektedir. Buna göre ilçelerden 2 ile 5 arasında değişen sayılarda toplam 30 okul örnekleme dahil edilmiştir. İlçe düzeyinde hangi okulların örnekleme dahil edileceği basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Her bir okuldaki 13 ile 14 sayıları arasında değişen toplam 400 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın ön uygulaması toplam 100 öğretmen üzerinde, araştırmanın asıl uygulaması ise toplam 400 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bununla birlikte, veri setinin aykırı uç değer açısından inceleme sonucu aykırı madde olan 17 kişi analizden çıkartılmıştır. Böylece araştırmanın nicel boyutunun analizi toplam 383 öğretmen üzerinden yapılmıştır. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim değişkenlere göre dağılımı Tablo 14’te verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaş, kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyet ve Eğitim Değişkenlere Göre Dağılımı

Görev		Cinsiyet		Eğitim		Toplam
		Kadın	Erkek	Lisans	Lisansüstü	
Öğretmen	<i>n</i>	245	138	336	47	383
	<i>%</i>	64	36	88	12	100

Tablo 14 incelendiğinde, Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim değişkenlerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin % 64’nü ($n = 245$) kadın, % 36’sını ($n = 138$) erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma örneklemindeki öğretmenlerin % 88’nin ($n = 336$) lisans mezunu öğretmenlerden, % 12’sinin ($n = 47$) ise lisansüstü mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, araştırma örneklemindeki öğretmenlerin yaş, kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde 23-30 yaş arası öğretmenlerin oranının % 21 ($n = 79$), 31-40 yaş arası öğretmenlerin oranının % 44.1 ($n = 169$), 41-50 yaş arası öğretmenlerin oranının % 28 ($n = 104$) ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranının % 8.1 ($n = 31$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 39’nu ($n = 149$), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin

% 43.1'ni ($n = 165$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 18'ni ($n = 69$) oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında okuldaki hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin oranının % 63 ($n = 241$), 6-10 yıl olanların oranının % 27 ($n = 103$), 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin oranının % 10.2 ($n = 39$) olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Okuldaki Hizmet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Görev		Yaş				Kıdem			Okuldaki Hizmet Süresi			Toplam
		23-30	31- 40	41-50	51+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+	
Öğretmen	n	79	169	104	31	149	165	69	241	103	39	383
	%	21	44.1	28	8.1	39	43.1	18	63	27	10.2	100

Nitel Araştırma İçin Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi altında ölçüt örnekleme ile maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Maksimum çeşitlilik, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini sağlamak olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örneklemede ise araştırılan olgu belli niteliklere sahip bireyler, olaylar, nesneler veya durumlardan seçilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu durumda ölçütü karşılayan birimler örnekleme dahil edilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın ölçütü, ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretim zamanı ve etkililiği ile ilgili görüş ve deneyimleridir. Araştırmada katılımcılar belirlenirken katılımcıların cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından çeşitlilik gösterilmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın araştırma kapsamındaki ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapmakta olan 20 okul yöneticisi ve 20 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve okuldaki hizmet değişkenlerine göre dağılımı Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Görev	Cinsiyet		Yaş			Kıdem			Okuldaki Hizmet Süresi			Toplam
	Kadın	Erkek	23-35	36- 48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+	
Öğretmen	<i>n</i> 19	1	13	5	2	18	1	1	17	2	1	20
Okul Yöneticisi	<i>n</i> 2	18	4	8	8	5	7	8	2	9	9	20

Tablo 16 incelendiğinde, çalışma grubunu 20 öğretmen ve 20 okul yöneticisi olmak üzere 40 kişinin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyete ilişkin dağılımları incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının kadınlardan ($n = 19$), sadece bir katılımcının erkekten ($n = 1$) oluştuğu görülmektedir. Yaşa ilişkin dağılım incelendiğinde 13 öğretmenin 23-35 yaş aralığında olduğu, 5 öğretmenin 36-48 yaş arası, 2 öğretmenin ise 49 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamına yakınının ($n = 18$) 1-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, bir öğretmenin ($n = 1$) 11-20 yıl, bir diğer öğretmenin ($n = 1$) 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında ise, katılımcıların tamamına yakınının ($n = 17$) 1-5 arası yıl hizmet süresine sahip olduğu, iki ($n = 2$) kişinin 6-10 yıl, bir ($n = 1$) kişinin ise 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden öğretim zamanının etkililiği ile ilgili veriler nicel yolla toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere uygulanan ölçek üç farklı boyut halinde araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek öğretim zamanının etkililiğini ölçen dört alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Nicel ölçeğin son haline ön uygulama sonunda gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak son verilmiştir. Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile hem okul yöneticisi hem öğretmenlerden toplanmıştır. Nicel ölçeklerin ve nitel görüşme formlarının hazırlanma sürecinde ilgili literatüre, okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmelere dayalı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçekler ve görüşme

formları ölçme uzmanlarının ve anlam açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine sunulurken düzenlemeler, ekleme ve çıkartmalar yapılmıştır. Ölçekler ve görüşme formları hakkında, çalışma grubuna girmeyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi sorular da kullanılmıştır.

Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği

Öğretim Zamanı Tuzakları ölçeğinin geliştirilme sürecinde katılımcıların görüşlerine ve literatüre dayalı olarak 20 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş ve dört maddenin havuzdan çıkarılmasına karar verilmiştir. 16 maddelik ölçek Türkçe dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 16 maddelik ölçek 100 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X ²	Açıklanan Varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Kişisel zaman tuzakları	8	.78	534.63	21.44	.50	.73	.78
Örgütsel zaman tuzakları	7		$p < .001$	25.15	.42	.82	.83

Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .78, Bartlett's (X²) katsayısının 534.63 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Alınan sonuçlar ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin kişisel (Örnek madde: öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve konulara uygun öğretim etkinlikleri seçmede zorluk yaşanması) ve örgütsel (Örnek madde: okulun bürokratik iş ve görevlerinin yoğun olması) boyutlar olmak üzere iki faktörde toplandığı

ancak bu maddelerden üçüncü maddenin (3. madde) faktör yükünün uygun şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu madde ölçekten çıkarılarak kalan 15 madde değerlendirilmeye alınmıştır. Böylece 15 maddeye uygulanan AFA sonuçlarına göre 8 madde kişisel zaman tuzakları (1-8) ve 7 madde de (9-15) örgütsel zaman tuzakları boyutunda yer almıştır. Kişisel boyutun faktör yük değerinin .50 ile .73 arasında değiştiği, Cronbach Alpha katsayısının .78 olduğu görülürken, örgütsel boyutun faktör yük değerinin .42 ile .82 arasında değiştiği, Cronbach Alpha katsayısının .83 olduğu görülmektedir ve iki boyutun birlikte toplam varyansın % 46.6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeğinin geliştirilme sürecinde katılımcıların görüşlerine ve literatüre dayalı olarak 36 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş ve dört maddenin havuzdan çıkarılmasına karar verilmiştir. 32 maddelik ölçek Türkçe dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 32 maddelik ölçekten oluşan ön uygulama 100 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X ²	Açıklanan Varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Yönetmelik düzenleme	13	.86	2046.4 $p < .001$	20.7	.30	.73	.86
Kavramsal düzenleme	12			27.5	.60	.82	.93

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .86, Bartlett's (X²) katsayısının 2046.4 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Alınan sonuçlar ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin yönetmelik düzenleme (Örnek madde: Öğrencinin dikkatini çekmekte etkili

yöntemler kullanırım.) ve kavramsal düzenleme (Örnek madde: Öğrencinin seviyesine uygun sorular sorarım.) boyutları olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür. Ancak, ölçeğin 7 maddesinin faktör yüklerinin uygun şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 25 madde değerlendirmeye alınmıştır. Böylece 25 maddeye uygulanan AFA sonuçlarına göre 13 madde yönetsel düzenleme (1-13) ve 12 madde de (14-25) kavramsal düzenleme boyutunda yer almıştır. Yönetsel düzenleme boyutunun faktör yük değerinin .30 ile .73 arasında değiştiği, Cronbach Alpha katsayısının .86 olduğu görülmektedir ve iki boyutun birlikte toplam varyansın % 48.2'sini açıkladığı görülürken, kavramsal düzenleme boyutunun faktör yük değerinin .60 ile .82 arasında değiştiği, Cronbach Alpha katsayısının .93 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme Formları

Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılardan öğretim zamanının etkililiğine ilişkin derinlemesine bilgi edinilebilecek sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, sabit seçenekli cevaplamanın yanında ilgili konuda derinlemesine gidebilmeyi bir araya getirir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme stratejisinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüş ve uygulamaya geçirilmiştir. Açık uçlu görüşme stratejisinde sorular önceden belirlenir ve tüm katılımcılara aynı sorular sorulur. Görüşme formunun hazırlanmasında kolay anlaşılır, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama ilkeleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili literatüre ve alan akademisyenleri, okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmelere dayalı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formu uygulanmadan önce 3 okul yöneticisi ve 4 öğretmenin görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır. Bununla birlikte, Türkçe dil uzmanı, alan uzmanı ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak forma son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formlarının belirlenen soruların yanında, ana soruların anlaşılınması veya yanlış anlaşılması ya da katılımcıya sorulan soruları katılımcı için daha anlaşılır hale getirmek amacıyla sonda tipi sorular kullanılmıştır.

Görüşmeler, verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılarak ortaokullarda görev yapmakta olan 20 okul yöneticisi ve 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her görüşme okullardaki öğretmen ve okul yöneticisi odalarında araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmının konusu hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin toplanmasında nitel araştırmalarda iç ve dış güvenilirliği artırmak amacıyla uyulması önerilen stratejiler uygulanmıştır. Araştırmada bütün katılımcılara görüşme formunda yer alan aynı sorular sorulmuştur, böylece araştırmının geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler, araştırmının dış güvenilirliğini artırmak amacıyla, aynı özelliklere sahip, benzer sosyal ortam ve benzer yaşam süreçlerini paylaşan kişilerden toplanmıştır. Dış geçerliğin sağlanması amacıyla veriler kategorilere ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır ve katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Çalışmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşme sırasında araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşimin olabildiğince uzun bir süreye yayılması sağlanmıştır. Araştırmacı görüşmeler esnasında katılımcıları etkilememeye çalışmış, sorduğu sorulara yanıt gelmediğinde ya da istenilen cevaba ulaşılmadığında aynı soruyu farklı şekillerde sorarak ya da örnek durumlar sunarak katılımcılardan bilgi almaya çalışmıştır. Araştırmada katılımcılardan müdahalesiz cevaplar alabilmek ve araştırmının güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcılara yönelik herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Görüşme sırasındaki olası aksaklıkları önleyebilmek veya veri kaybını engellemek amacıyla görüşmenin ses kaydı alınmıştır ve bu nedenle araştırmacı ile katılımcı arasında isteğe bağlı görüşme sözleşme formu imzalanmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması için katılımcılara bu kaydın sadece araştırmacı tarafından kullanılacağı bilgisi verilmiş, katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşme süresince ses kayıt cihazı onay alınan katılımcının görebileceği bir yere konulmuş ve kayıt başlatılmış, kaydın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi sağlanmış ve görüşme sonunda yine katılımcıların görebilecekleri bir şekilde ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Katılımcılardan ses kayıt cihazının kullanılmasını kabul etmeyenler ile yapılan görüşmelerde yazılı not tutularak veri toplama yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte, katılımcılara verdikleri görüşlerinin doğruluğuna ilişkin elektronik posta yoluyla katılımcı teyidi amacıyla geri bildirim yapılması istenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşme ile ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama ve ek bilgi toplama olanaklarının olması geçerliği sağlayan önemli etkenlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece

çalışmada araştırılan olgu ile ilgili bütüncül bir resim oluşturulabilmesi bakımından ve araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan stratejilerden katılımcı teyidi, derinlik odaklı veri toplama, literatüre dayalı yorum, ayrıntılı betimleme vb. yöntemler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesi amacıyla SPSS 15 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak veri seti hatalı değer ve aykırı değer açısından incelenmiştir. Bu süreçte hatalı olarak girilen veriler ölçekte katılımcıların cevaplarına uygun olarak düzeltilmiştir. Aykırı değer analizi sonucu ölçekten 17 madde çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın analizi 383 kişi üzerinde yapılmıştır. Ayrıca eksik değer analizinde rastlantısal olarak çok az sayıda boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin açıklayıcı faktör analizleri SPSS programı aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim, yaş, kıdem ve bulundukları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2011) göre veri büyüklüğü istatistik seçimini etkilemektedir. Araştırmalarda 30 ve daha büyük örneklem için dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayılabilir. Bu çalışmada veri setinin çarpıklık değerleri ± 1 aralığında yer aldığı, çarpıklık değerleri düşük olduğu için, mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu varsayılmıştır ve normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu analizlerde kullanılan istatistikî tekniklerden parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretim zamanı tuzakları alt boyutları ile öğretim zamanının etkililiği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizde iki değişken arasındaki ilişki açıklanırken iki değişkenin de sürekli olması ve birlikte normal dağılım göstermesinden yola çıkarak Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yaş, kıdem ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü

varyans analizi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Levene testi sonuçlarına göre varyansların ya da değişkenlerin eşit çıkması sebebiyle Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri gösterilirken ve öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşleri ile yaş, kıdem ve bulunduğu okuldaki hizmet süreleri gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz yapılırken öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve bulundukları okuldaki hizmet süreleri kategorilere ayrılmıştır. Bu ayırma işlemi yapılırken yaş değişkeninin açıklık bakımından dörder eş parçaya, kıdem değişkeninin açıklık bakımından üçer eş parçaya ayrılması amaçlanmıştır. Yaş değişkeni için veri grubunda en düşük değer 23 en yüksek değer 61 olarak gerçekleşirken kıdem değişkeni için en düşük değer 1 olarak gerçekleşirken en yüksek değer 39 olarak gerçekleşmiştir. Buradan hareketle yaş aralıkları olarak 23-30, 31-40, 41-50 ve 51 yaş ve üzeri şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Kıdem aralıkları olarak ise 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri aralıklar olarak ayrılmıştır. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi için ise en düşük değer 1, en yüksek değer 23 olarak gerçekleşmiş ancak üç eş parçaya ayrıldığında üst grupta veri sayısının görece olarak çok düşük kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda görev yapılan okuldaki hizmet süresinde daha farklı bir ayırma işlemine gidilmiş ve 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere bir ayırma işlemi yapılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Olgubilim yaklaşımında verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla, veriyi kavramsallaştırmak ve olguyu tanımlayacak temaların çıkartılması için verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, kodlamalarla bir metnin daha küçük kategorilerle özetlendiği sistematik bir tekniktir, içerik analizi ile insanların veya grupların inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ortaya çıkartılabilir (Büyüköztürk et al., 2014). Araştırma sonuçları betimsel anlatımla sunulmuştur. Araştırmada okul yöneticileri “Y”, öğretmenler “Ö” kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her katılımcıya bir sıra numarası verilmiştir. Görüşler kod isim verilerek sınıflandırılmış ve bu şekilde doğrudan alıntı gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması kavramsal çerçeve ile ilgili araştırmalara dayalı gerçekleştirilmiştir. Bulguların yorumlanması sürecinde, tanımlanan bulguların

açıklanması ve ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada yer alan yorumlar araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla olabildiğince tarafsız gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırılan olgunun, olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız yorumlanması anlamına gelmektedir. Araştırmada karşılıklı görüşmeler ile toplanan veriler araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla olduğu biçimiyle yazıya geçirilmiş ve betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Nicel Araştırma Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretim Zamanı Tuzakları Alt Boyutları ile Öğretim Zamanının Etkililiği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Öğretim zamanı tuzakları alt boyutları ile öğretim zamanının etkililiği alt boyutları arasındaki ilişki dağılımına yönelik korelasyon testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretim Zamanı Tuzakları Alt Boyutları ile Öğretim Zamanının Etkililiği Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Kişisel zaman tuzakları	1.00	.50**	-.17**	-.15**
2. Örgütsel zaman tuzakları		1.00	-.15**	-.03
3. Yönetmel düzenleme			1.00	.65**
4. Kavramsal düzenleme				1.00

** $p < .01$

Tablo 19 incelendiğinde, öğretim zamanı tuzaklarının kişisel zaman tuzakları ile örgütsel zaman tuzakları alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta derecede anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .50, p < .01$). Buna göre, kişisel zaman tuzaklarıyla örgütsel zaman tuzaklarının birbirini etkilediği belirtilebilir. Kişisel zaman tuzakları alt boyutunda determinasyon katsayısı ($r^2 = .25$) dikkate alındığında, örgütsel zaman tuzaklarındaki toplam varyansın % 25'nin kişisel zaman tuzaklarından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Buna göre, kişisel zaman tuzakları arttıkça, örgütsel zaman tuzaklarında artış meydana geldiği belirtilebilir. Öğretim zamanının etkililiğinin yönetsel düzenleme alt boyutu ile kavramsal düzenleme alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .65, p < .01$). Buna göre, yönetsel düzenlemeyle kavramsal düzenlemenin birbirini etkilediği belirtilebilir. Kişisel zaman tuzakları ($r = -.15, p < .01$) ile kavramsal düzenleme arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, kişisel zaman tuzaklarının kavramsal düzenlemeyi düşük düzeyde olsa da olumsuz etkilediği belirtilebilir. Örgütsel zaman tuzakları ($r = -.03, p > .01$) ile kavramsal düzenleme arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bunun yanında, kişisel zaman tuzakları ($r = -.17, p < .01$) ve örgütsel zaman tuzakları ($r = -.15, p < .01$) ile yönetsel düzenleme alt boyutları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre, kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarının düşük düzeyde olsa da yönetsel düzenlemeyi olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir.

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar *t*-testi analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarına ilişkin görüşlerinin kişisel zaman tuzakları [$t(381) = .94, p > .05$] ve örgütsel zaman tuzakları [$t(381) = 1.09, p > .05$] boyutlarında anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarına ilişkin görüşleri

cinsiyete göre değişmemektedir. Bu bağlamda öğretim zamanı tuzaklarına ilişkin kadın ve erkeklerin görüşlerinin birbirinden çok farklılaşmadığı, öğretim zamanı tuzaklarında cinsiyetin bir etkisi olmadığı belirtilebilir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 245)		Erkek (n = 138)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Kişisel zaman tuzakları	2.00	.47	2.04	.45	-.95	381	.35
Örgütsel zaman tuzakları	2.46	.55	2.40	.42	1.09	381	.28
Yönetmel düzenleme	4.18	.40	4.08	.38	2.37	381	.02
Kavramsal düzenleme	4.43	.43	4.34	.41	2.00	381	.05

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetmel düzenleme [$t(381) = 2.37, p < .05$] ve kavramsal düzenleme [$t(381) = 2.00, p < .05$] boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yönetmel düzenleme ve kavramsal düzenlemeye ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Analiz sonuçlarına göre, kadınların yönetmel ve kavramsal düzenleme boyutlarına ilişkin puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yönetmel ve kavramsal düzenlemede daha iyi oldukları belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Çubukçu ve Girmen'in (2008) kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim sürecini planlamaya daha fazla dikkat ettiklerini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Benzer şekilde, Trueman ve Hartley'in (1996) kadınların erkeklere göre zaman yönetimi becerilerini daha etkili kullandıklarını belirten ve Kale ve Baburşah'ın (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin kadınlar lehine daha anlamlı olduğunu belirten araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Benzer şekilde, Kulaber'in (2015) kadın öğretmenlerin fiziki ortamı yönetme, planlama, ders materyalleri, sınıf içi ilişki düzeni, davranış geliştirme becerisi, ders saatini boşa geçirmeme, eğitsel etkinlikler yapabilme gibi konularda erkek öğretmenlere göre daha etkili olduklarını gösteren araştırma

sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Aynı şekilde Gözel'in (2009) genel zaman yönetiminin zaman harcattırıcılar ya da plansızlık, acelecilik, kararsızlık, olaylara karşı güvensizlik gibi zamanı verimli kullanmayı engelleyen alt boyutta kadın öğretmenler lehine anlamlı bir sonuca ulaşan, ilköğretim okulu kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre zamanlarını değerlendirmede daha başarılı oldukları ve zaman tuzaklarına düşmeme konusunda daha hassas olduklarını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir.

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar *t*-testi analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Lisans (n = 336)		Lisansüstü (n = 47)		<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>			
Kişisel zaman tuzakları	2.03	.46	1.89	.42	1.90	381	.05
Örgütsel zaman tuzakları	2.46	.51	2.26	.48	2.54	381	.01
Yönetmelik düzenleme	4.12	.39	4.22	.41	-1.49	381	.13
Kavramsal düzenleme	4.37	.43	4.54	.40	-2.45	381	.01

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel zaman tuzakları [$t(381) = 1.90, p < .05$] ve örgütsel zaman tuzakları [$t(381) = 2.54, p < .05$] boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre değişmektedir. Analiz sonuçlarına göre, lisans eğitim düzeyine sahip

öğretmen puanlarının lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Gözel'in (2009) ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre zaman planlaması konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarını, öğretmenlerin eğitim düzeyi ne olursa olsun, zamanı kontrol edebilme konusunda birbirine yakın görüşleri paylaştıklarını belirten, plansızlık, acelecilik, kararsızlık, olaylara karşı güvensizlik gibi zamanı verimli kullanmayı engelleyen unsurların eğitim bakımından farklılık göstermediğini, ön-lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre genel zaman yönetimi becerilerinde daha olumlu algılara sahip olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, Kale ve Baburşah'ın (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin eğitim düzeyine göre değişmediğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Youngs (2003) ile Collinson'a (1999) göre öğrencinin başarısı öğretmenin alan bilgisi, eğitim düzeyi ve mesleki tecrübesinden etkilenmektedir. Bu bağlamda, kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarında eğitim düzeyinden daha çok öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki tecrübelerinin daha etkili olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin eğitim değişkenine göre yönetsel düzenleme [$t(381) = -1.49, p > .05$] boyutunda anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, yönetsel düzenleme eğitim değişkenine göre değişmemektedir. Bununla birlikte, öğretmen görüşlerinin eğitim değişkenine göre kavramsal düzenleme [$t(381) = -2.45, p < .05$] boyutunda anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kavramsal düzenlemeye ilişkin görüşleri eğitim değişkenine göre değişmektedir. Bu bağlamda, eğitim değişkeninin kavramsal düzenlemeyi etkilediği belirtilebilir. Analiz sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen ortalama puanlarının lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre kavramsal düzenleme boyutunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kavramsal düzenleme becerilerinin de arttığı belirtilebilir. Lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin bilgi birikimini arttırdığı ve buna bağlı olarak öğretmenlerde kavramsal düzenleme becerilerinin arttığı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Rice (2003) tarafından yapılan öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri veya sözel yeteneklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bununla

birlikte, Horn ve Jang'ın (2017) yüksek lisans eğitim düzeyinin anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuma başarı düzeylerine önemli bir etki göstermediğini belirten araştırma sonucuyla çeliştiği belirtilebilir. Shuls'ın (2013) yüksek lisans eğitim düzeyinin öğrencilerin başarılarında etkili olmadığını belirten araştırma sonucuyla çeliştiği belirtilebilir. Wayne ve Young'ın (2003) öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarında etkisinin olmadığını belirten araştırma sonucuyla çeliştiği belirtilebilir. Ladd ve Sorensen'in (2015) öğretmenlerin yüksek lisans eğitim düzeyinin öğrencilerin test başarılarında etkili olmadığını belirten araştırma sonucuyla çeliştiği belirtilebilir. Veeran'ın (2012) araştırmasında, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden ders alan öğrencilerin okuma ve dil öğreniminde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. Goldhaber ve Brewer'in (1996) araştırmasında, matematik alanında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin matematik ve fen bilgisi başarılarında etkili olduğu belirlenmiştir. Zhang'ın (2008) araştırmasında da, fen-bilgisi alanında lisansüstü yapmış öğretmenlerin öğrencilerin fen-bilgisi test başarılarına olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, belirli bir ders (örneğin matematik ya da dil) üzerinde yüksek lisans yapmış öğretmenlerin söz konusu ders üzerindeki öğrencilerdeki etkisi olumlu olmaktadır. Buna göre, belirli bir ders üzerinde yapılan lisansüstü eğitimin öğretmenlerin alan bilgisinin ve öğretim becerilerinin artmasında yararlı olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, yüksek lisans eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik başarılarında yalnızca sınırlı bir olumlu etki gösterdiğini belirten (Badgett, Decman ve Carman, 2013) araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Hanushek'in (1989) meta analiz sonuçları da, 113 araştırmadan sadece 8 araştırmanın öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencinin akademik başarısına olumlu etki gösterdiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yapılmış araştırma sonuçlarının büyük bir çoğunluğu, eğitim düzeyinin öğrencinin akademik başarısını etkilemediği yönündedir.

Dial'ın (2008) araştırma sonucu, lisansüstü eğitimin tek başına öğrenci başarısını etkilemediğini, öğrencinin başarısını eğitim düzeyi ile hizmet süresi değişkenlerinin birlikte etkilediğini göstermiştir. Ballou ve Podgursky'ye (2000) göre öğretmenin etkililiği, genel akademik beceri ve güçlü alan bilgisiyle ilgilidir. Goldhaber'e (2002) göre öğrencinin akademik başarısını, öğretmenin eğitim düzeyi ya da hizmet süresinden daha çok öğretmenin öğretimsel heyecanı ve bilgi aktarma becerileri etkilemektedir. Ladd

ve Sorensen'e (2015) göre yüksek lisans eğitimi öğretmenlerin öğretimde daha etkili olmasına değil, başka bir amaca hizmet etmektedir. Lisansüstü eğitimin kişisel gelişme, akademik kariyer, statü kazanma amaçlı yapıldığı düşünüldüğünde, öğrencinin akademik başarısında öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yanında, öğretmenlerin öğretimsel özellikleri ya da öğretmenliğe yatkınlığı, güdülenme düzeyleri, bilgi aktarma becerileri, sınıf yönetme becerileri, öğrencilerle birebir ilgilenme davranışları, uyguladıkları öğretim yöntemleri veya farklı öğretim yöntemleri kullanma eğilimleri, geri bildirim ve ders pekiştirme etkinlikleri, sorumluluk ve mesleği benimseme düzeylerinin öğrencinin başarısına etki gösterdiği belirtilebilir. Bu bağlamda, mesleğinde etkili öğretmenlerin desteklenmesi ve lisans eğitim düzeyi ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin içerik bakımından zenginleştirilerek iyileştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 22'de, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	1) 23-30 (n = 79)		2) 31-40 (n = 169)		3) 41-50 (n = 104)		4) 51 (+) (n = 31)		Toplam	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kişisel zaman tuzakları	1.97	.35	2.00	.49	2.04	.49	2.04	.48	2.01	.47
Örgütsel zaman tuzakları	2.40	.46	2.43	.52	2.47	.52	2.43	.60	2.44	.51
Yönetimsel düzenleme	4.03	.35	4.11	.40	4.21	.40	4.26	.39	4.13	.40
Kavramsal düzenleme	4.30	.39	4.39	.45	4.44	.41	4.48	.40	4.40	.43

Tablo 22 incelendiğinde, kişisel zaman tuzakları boyutunda 23-30 yaş arası ($\bar{X} = 1.97$), 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 2.00$), 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 2.04$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.04$) ve toplam boyutta ($\bar{X} = 2.01$) öğretmenlerin kişisel zaman tuzaklarına ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bunun yanında, örgütsel

zaman tuzakları boyutunda 23-30 yaş arası ($\bar{X} = 2.40$), 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 2.43$), 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 2.47$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 2.43$) ve toplam boyutta ($\bar{X} = 2.44$) öğretmenlerin örgütsel zaman tuzaklarına ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin ortalama puanlarının kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutunda yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, yaş değişkeninin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutunda bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir.

Yönetmel düzenleme boyutunda 23-30 yaş arası ($\bar{X} = 4.03$), 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 4.11$), 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 4.21$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.26$) ve toplam boyutta ($\bar{X} = 4.13$) öğretmenlerin yönetmel düzenlemeye ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin ortalama puanları 23-30 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, ilerleyen yaş değişkeninin öğretmenlerin yönetmel düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirtilebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin kavramsal düzenlemeye ilişkin ortalama puanlarının 23-30 yaş arası ($\bar{X} = 4.30$), 31-40 yaş arası ($\bar{X} = 4.39$), 41-50 yaş arası ($\bar{X} = 4.44$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X} = 4.48$) ve toplam boyutta ($\bar{X} = 4.40$) ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin ortalama puanlarının kavramsal düzenleme boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, yaş değişkeninin öğretmenlerin kavramsal düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir.

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel zaman tuzakları [$F(3, 379) = .37, p > .05$], örgütsel zaman tuzakları [$F(3, 379) = .25, p > .05$] ve kavramsal düzenleme [$F(3, 379) = 2.13, p > .05$] boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşlerinin yönetmel düzenleme [$F(3, 379) = 4.32, p < .05$] boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yönetmel düzenleme becerileri yaşa göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin hangi gruplar arasında anlamlı farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu

bağlamda, yaş faktörünün öğretim zamanının kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin kavramsal düzenlemeye ilişkin görüşlerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, yaş faktörünün öğretim zamanının kavramsal düzenleme boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Kişisel zaman tuzakları	Gruplararası	.245	3	.082	.37	.77	-
	Gruplariçi	82.707	379	.218			
	Toplam	82.952	382				
Örgütsel zaman tuzakları	Gruplararası	.205	3	.068	.25	.85	-
	Gruplariçi	100.951	379	.266			
	Toplam	101.155	382				
Yönetmel düzenleme	Gruplararası	2.014	3	.671	4.32	.00	3-1, 4-1
	Gruplariçi	58.864	379	.155			
	Toplam	60.878	382				
Kavramsal düzenleme	Gruplararası	1.172	3	.391	2.13	.09	-
	Gruplariçi	69.563	379	.184			
	Toplam	70.735	382				

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetmel düzenleme boyutunda 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerle 23-30 yaş arası öğretmen grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin yönetmel düzenlemeye ilişkin puanlarının 23-30 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşı ilerledikçe yönetmel düzenlemeye ilişkin becerilerinin arttığı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Akan, Şener, Başar ve Şen'in (2016) genç ve mesleki deneyimi az öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersizlik yaşadıklarını, doğrudan öğretime odaklanmalarından dolayı sınıf içi istenmeyen davranışları doğru tespit

edemediklerini ve öğrencilerin vermek istedikleri mesajları doğru okuyamadıklarını belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Türkan'ın (2018) araştırmasında da öğretmenlerin zaman yönetimi becerileriyle ileri yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bayındır (2001) öğretmenlerin yaşları ve hizmet süreleri arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını belirtmektedir. Boldurmaz (2000) hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, genç meslektaşlarına göre sınıf yönetiminde daha rahat ve hazırlıklı olduklarını belirtmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yönetsel düzenleme becerilerinin artan hizmet süresi ya da artan tecrübeye bağlı olarak arttığı belirtilebilir.

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 24'te, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	1) 1-10 yıl (n = 149)		2) 11-20 yıl (n = 165)		3) 21 yıl ve üzeri (n = 69)		Toplam	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kişisel zaman tuzakları	2.00	.40	1.99	.50	2.10	.50	2.01	.46
Örgütsel zaman tuzakları	2.44	.47	2.41	.52	2.48	.56	2.44	.51
Yönetsel düzenleme	4.04	.39	4.16	.39	4.27	.38	4.13	.39
Kavramsal düzenleme	4.35	.41	4.39	.43	4.50	.42	4.39	.43

Tablo 24 incelendiğinde, kişisel zaman tuzakları boyutunda 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.00$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 1.99$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.10$) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Toplam boyutta ($\bar{X} = 2.01$) orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bunun yanında, örgütsel zaman tuzakları boyutunda 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.44$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 2.41$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.48$) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu

görülmektedir. Toplam boyutta ($\bar{X} = 2.44$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin ortalama puanlarının kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, kıdem değişkeninin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir.

Yönetmelik düzenleme boyutunda 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.04$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.16$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.27$) kıdeme sahip öğretmenlerin yönetmelik düzenlemeye ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplam boyutta ($\bar{X} = 4.13$) da orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, artan kademelerin öğretmenlerin yönetmelik düzenleme becerilerinde farklılık yarattığı belirtilebilir. Kavramsal düzenleme boyutunda 1-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.35$), 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 4.39$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.50$) kıdeme sahip öğretmen ortalama puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplam boyutta ($\bar{X} = 4.39$) da ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanları 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, artan kademelerin öğretmenlerin kavramsal düzenleme becerilerini de arttırdığı belirtilebilir.

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel zaman tuzakları [$F(2, 380) = 1.44, p > .05$] ve örgütsel zaman tuzakları [$F(2, 380) = .43, p > .05$] boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetmelik düzenleme [$F(2, 380) = 8.70, p < .05$] ve kavramsal düzenleme [$F(2, 380) = 2.88, p < .05$] boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yönetmelik ve kavramsal düzenlemeye ilişkin görüşleri kıdeme göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerine ilişkin Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilebilir. Bununla birlikte,

öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetsel düzenleme ve kavramsal düzenleme boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Kişisel zaman tuzakları	Gruplararası	.62	2	.311	1.44	.24	-
	Gruplariçi	82.333	380	.217			
	Toplam	82.952	382				
Örgütsel zaman tuzakları	Gruplararası	.227	2	.114	.43	.65	-
	Gruplariçi	100.928	380	.266			
	Toplam	101.155	382				
Yönetsel düzenleme	Gruplararası	2.663	2	1.331	8.70	.00	2-1, 3-1
	Gruplariçi	58.216	380	.153			
	Toplam	60.878	382				
Kavramsal düzenleme	Gruplararası	1.056	2	.528	2.88	.05	3-1
	Gruplariçi	69.679	380	.183			
	Toplam	70.735	382				

Tablo 25 incelendiğinde, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yönetsel düzenlemeye ilişkin ortalama puanlarının 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kıdemi arttıkça yönetsel düzenlemeye ilişkin becerilerinin de arttığı belirtilebilir. Aynı şekilde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kavramsal düzenlemeye ilişkin puanlarının 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kıdemi arttıkça kavramsal düzenlemeye ilişkin becerilerinin de arttığı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Kulaber'in (2015) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha genç olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi yeterlilikleri konusunda daha yüksek puan gösterdiklerini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bozgeyikli ve Gözler'in (2016) yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin hem sınıf yönetimi becerilerinin hem de öğrencileri motive etme düzeylerinin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirten araştırma

sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yönetsel ve kavramsal becerilerinin artan kıdem veya artan tecrübeye bağlı olarak arttığı belirtilebilir. Youngs (2003) ile Collinson'a (1999) göre öğrencinin başarısı öğretmenin alan bilgisi, eğitim düzeyi ve mesleki tecrübesinden etkilenmektedir. Bu bağlamda, öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrenci başarısında kıdemli öğretmenlerin daha etkili olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet süresine göre betimsel analiz sonuçları Tablo 26'da, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	1) 1-5 yıl (n = 241)		2) 6-10 yıl (n = 103)		3) 11 yıl ve üzeri (n = 39)		Toplam	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Kişisel zaman tuzakları	1.87	.46	2.03	.36	2.25	.57	2.01	.46
Örgütsel zaman tuzakları	2.32	.49	2.48	.53	2.47	.53	2.44	.51
Yönetsel düzenleme	4.09	.38	4.21	.43	4.21	.37	4.13	.39
Kavramsal düzenleme	4.35	.43	4.43	.40	4.48	.40	4.39	.43

Tablo 26 incelendiğinde, kişisel zaman tuzakları boyutunda 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 1.87$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.03$), 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.25$) hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplam boyutta ($\bar{X} = 2.01$) da orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanları 1-5 ve 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, kişisel zaman tuzakları artan hizmet lehine değişmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça kişisel zaman tuzaklarının azaldığı belirtilebilir. Örgütsel zaman

tuzakları boyutunda 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 2.32$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 2.48$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.47$) hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplam boyutta ($\bar{X} = 2.44$) da orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanları 1-5 ve arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, örgütsel zaman tuzakları artan hizmet lehine değişmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça örgütsel zaman tuzaklarının azaldığı belirtilebilir. Bu bağlamda, daha uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel zaman tuzaklarıyla daha iyi baş edebildikleri belirtilebilir.

Yönetmel düzenleme boyutunda 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 4.09$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.21$), 11 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.21$) kıdeme sahip öğretmenlerin yönetmel düzenlemeye ilişkin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde toplam boyutta ($\bar{X} = 4.13$) da ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanları 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, yönetmel düzenleme artan hizmet lehine değişmektedir. Başka bir ifadeyle, hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin yönetmel düzenleme becerilerinin arttığı belirtilebilir. Kavramsal düzenleme boyutunda 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 4.35$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 4.48$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.50$) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplam boyutta ($\bar{X} = 4.43$) da ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanları 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, kavramsal düzenleme artan hizmet lehine değişmektedir. Başka bir ifadeyle, hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin kavramsal düzenleme becerilerinin arttığı belirtilebilir.

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel zaman tuzakları [$F(2, 380) = 10.22, p < .05$], örgütsel zaman tuzakları [$F(2, 380) = 3.64, p < .05$], yönetmel düzenleme [$F(2, 380) = 3.77, p < .05$] ve kavramsal düzenleme [$F(2, 380) = 3.50, p < .05$] boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşleri öğretim zamanı tuzakları ve öğretim zamanının etkililiği boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde

değişmektedir. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerine ilişkin Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde, öğretmen görüşlerinin hizmet süresine göre yönetsel düzenleme ve kavramsal düzenleme boyutlarında da anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, hizmet süresi değişkeninin kişisel zaman tuzakları ile örgütsel zaman tuzakları, yönetsel düzenleme ile kavramsal düzenleme boyutlarında farklılık yarattığı belirtilebilir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Kişisel zaman tuzakları	Gruplararası	4.237	2	2.118 .207	10.22	.00	3-1
	Gruplariçi	78.716	380				3-2
	Toplam	82.952	382				
Örgütsel zaman tuzakları	Gruplararası	1.901	2	.951 .261	3.64	.02	2-1
	Gruplariçi	99.254	380				3-1
	Toplam	101.155	382				
Yönetsel düzenleme	Gruplararası	1.184	2	.592 .157	3.77	.02	2-1
	Gruplariçi	59.695	380				3-1
	Toplam	60.878	382				
Kavramsal düzenleme	Gruplararası	1.283	2	.641 .183	3.50	.03	2-1
	Gruplariçi	69.453	380				3-1
	Toplam	70.735	382				

Analiz sonuçlarına göre, 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin kişisel zaman tuzaklarına ilişkin ortalama puanlarının 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde örgütsel zaman tuzakları boyutunda 6-10 yıl arası ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel zaman tuzaklarına ilişkin ortalama puanlarının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça kişisel zaman tuzaklarının azaldığı, öğretmenlerin örgütsel zaman tuzaklarıyla daha iyi baş edebildikleri belirtilebilir. Öğretim zamanının etkililiğine ilişkin

Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarına ilişkin görüşlerinin hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, yönetsel düzenleme boyutunda 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, kavramsal düzenleme boyutunda 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, yönetsel ve kavramsal düzenlemenin artan hizmet süresi lehine farklılaştığı belirtilebilir. Başka bir ifadeyle, hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin yönetsel ve kavramsal düzenleme becerilerinin arttığı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Dial'in (2008) öğretmenlerin hizmet süresinin öğrencinin akademik başarısına olumlu etki gösterdiğini belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Papay ve Kraft'ın (2015) öğretmenlerin hizmet süresinin öğrencinin başarısına olumlu etki gösterdiğini, artan hizmet süresinin öğrencilerin başarılarını artırdığını beliten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Rockoff'un (2004) öğrencilerin matematik ve okumadaki başarılarının öğretmenlerin tecrübeleri ya da hizmet süreleriyle ilişkili olduğu, öğretmenlerin hizmet süresinin öğrencilerin başarılarına olumlu etki gösterdiğini belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Gözel'in (2009) araştırma sonuçları, 21–26 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, 1–5 yıl ve 6–10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlere göre genel zaman yönetimi, zamanlarını planlama konusunda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Çubukçu ve Girmen'in (2008) araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, planlama ve amaçlı davranış, sınıfta davranış yönetimi alt boyutlarında, hizmet süresi değişkenine göre farklılaştığını, hizmet süresinin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir. Zhang'ın (2008) araştırma sonuçları, hizmet süresi değişkeninin lisansüstü eğitim değişkeniyle birlikte öğrencilerin fen-bilimleri başarılarına olumlu etki gösterdiğini belirlemiştir. Rice (2010) tarafından yapılan araştırma sonucu, öğretmenlerin hizmet süresinin öğrencinin akademik başarısında etkili olduğunu göstermiştir. Harris ve Sass'a (2011) göre, öğretmenlerin hizmet süreleri öğrencilerin okuma başarı düzeylerine olumlu etki göstermektedir. Türkan'ın (2018) araştırmasında da, öğretmenlerin zaman yönetimi becerileriyle mesleki tecrübe değişkeni arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabasi'nin (2018) araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada kendilerini yetersiz görmelerinin nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin yeterli mesleki deneyime sahip olmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Özer, Gelen ve Duran'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre deneyimsiz öğretmenlerin iletişim kuramama, derse hazırlıksız gelme, aşırı sert ya da yumuşak davranma, öğrencileri sık sık uyarma, tarafsızlığını kaybetme, sürekli aynı yöntemle ders anlatma, slayta ve ders kitabına bağlı kalma gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Luo, Bellows ve Grady'nin (2000) araştırmasında hizmet süresi az olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok sorunla karşılaştığı belirlenmiştir. Türkiye, OECD ülkeleri arasında genç öğretmen kadrosuna sahip ülkedir. Buna göre, 30 yaş altı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ortaokullarda çalışmaktadır (OECD, 2019a). Bu bağlamda, okullarda genç ve kıdemli ya da daha uzun hizmet süresine sahip öğretmen rotasyonunun iyi belirlenmesi, okullarda yeni mezun veya genç öğretmenler ile kıdemli veya daha uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin eşit rotasyonunun sağlanması, genç öğretmenler için öğretimsel destek sağlanmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Nitel Araştırma Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elden edilen nitel verilere dayalı olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Ortaokulların Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Görev yapmakta olduğunuz okulun genel özelliklerini nasıl açıklarsınız?” temel sorusu (i) öğrencinin hazır bulunuşluk ve akademik başarı düzeyi, (ii) anne ve babanın eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu, (iii) öğrencilerin tutum ve davranışları ve (iv) öğretmen motivasyonu bakımından olmak üzere sonda tipi maddeleri ile birlikte yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Ortaokulların Genel Özellikleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Hazır bulunuşluk ve akademik başarı	Düşük	10	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₈
	Orta	6	Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	İyi	4	Y ₁ , Y ₆ , Y ₁₅ , Y ₁₆
Tutum ve davranış	Olumlu	8	Y ₁ , Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₉
	Olumsuz	12	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀
Veli özelliği	Olumlu	10	Y ₁ , Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	Olumsuz	10	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₈
Öğretmen motivasyonu	Düşük	10	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₈
	Yüksek	10	Y ₁ , Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀

Tablo 28 incelendiğinde, ortaokulların genel özelliklerine ilişkin okul yöneticilerinin bir kısmı ($n = 6$) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ve akademik başarılarının orta düzeyde olduğunu belirtirken, katılımcıların bir diğer kısmı ($n = 4$) iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₅) “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi yüksek. Bunun sebebi de velilerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasıdır. Devletin üst makamlarında çalışan velilerin çocukları da var. Çocuklar az çocuklu velilerin çocuklarıdır. Bu ne demek çocuk sayısı az olunca çocuğun eğitime daha fazla emek ve para harcamak demektir. Özel yabancı dil, özel eğitim, ek ders vb. olanakları sağlıyorlar çocuklarına. Bu yüzden de akademik başarı bu okulda yüksek, Ankara’da ilk 7’ye giren okuldur. Bu davranışa da yansıyor ve disiplin sorunları çok az, davranışta aşırı bir olumsuzluk yaşanmıyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 10$) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ve akademik başarı düzeylerinin düşük yönde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₉) “Bu bölgede ekonomik durum kötü. Hem okulun fiziksel durumu çok kötü hem ailenin ekonomik durumu da kötü. Bölge itibarıyla anne baba çok kısıtlı ekonomik şartlarda çocuk yetiştirmektedir. Bu anlamda buradaki çocuklar merkezde yer alan okullardaki çocuklara göre çok dezavantajlıdır. Hem sağlıklı ortam ve okulda

yetişemiyor, hem de eğitim açısından da yeterince bilgi alamıyorlar.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin yarısına yakını ($n = 8$) ğrencilerin tutum ve davranışlarına ilişkin olumlu görüş belirtirken, okul yöneticilerinin yarısından fazlası ($n = 12$) olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y_5) “*Kırsal bölge, sorunlu, parçalanmış aile, maddi sıkıntının olduğu bir bölge. Ama çok başarısız değiller öğrenciler, orta düzeyde bir başarı mevcut. Çok zayıfı da, başarılı olanı da var. Ama ocukların sorunları kavgayla çözme eğiliminde olan bir okul. Yani, davranış bozukluğu mevcut*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Y_1) bazı öğrencilerin disiplin sorunu dışında insani değerlerden uzak bazı davranışlar gösterdiklerini ve eğitim politikalarının eğitim-öğretimin bu yönüne de belirli dzenlemeler getirmesi gerektiğini “*Tutum ve davranışlar bakımından diğerlerinin haklarını korumayan sadece kendini düşünen, bencilliği üst düzeyde çocuklar var genel olarak. Sadece kendi haklarının var olduğunu düşünen, diğerinin de hakkı olduğunu bilen ama bunu koruyan gözetten çocuklar değil. Bu bakımdan velilerin sadece meslek amaçlı eğitimine önem vermeden ya da sadece çocuğun başarısını düşünmeden çocuğun insani değerler eğitimine de önem vermeleri gerekir. Hayatın getirdiği birtakım yükler var, bunların altından kalkabilecek Okulda insani değerler eğitimi dersi başladı ama yeterli değil, müfredatta serpiştirerek verilmeye çalışıyor, gerekli ilgiyi hem öğretmenler tarafından hem veli hem ğrenci tarafından görmüyor. Maalesef bu anlamda verdiğimiz eğitim eksik.*” şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 10$) veli özelliğine ilişkin olumlu görüş belirtirken, okul yöneticilerinin yarısından fazlası ($n = 12$) olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y_2) “*evre sosyo ekonomik bakımından zayıf, parçalanmış aileler, çok fazla memur yok, daha fazla işçi kısım olduğundan öğrenciler zayıf. Davranış sorunu olan öğrencilerimiz de maalesef çok falza. Ama yine de çok gayretli ve parlak öğrenciler de var. Velinin desteği olması bu konuda şart. Velinin eğitim seviyesi, ve sosyo ekonomik durumu düşük, böyle olunca çocuğa eğitim anlamında çok fazla destek sağlayamıyorlar.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 10$) ğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtirken, okul yöneticilerinin diğer yarısı ($n = 10$) düşük olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Y_{11}) dezavantajlı bölgede görev yapan

öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu, dezavantajlı bölgedeki hazır bulunuşluk düzeyi düşük ve disiplin bakımından sorunlu öğrenciler ile okulun yetersiz fiziki şartlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkilediğini “*Davranış olarak problemli, burası gece konu bölgesi, davranış aileden kaynaklanıyor tabi. Akademik başarıları düşük, arada başarılı olan da var. En büyük sıkıntı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasıdır. Çünkü aileden bir destek alamıyor. Ailede de bir örnek birey olmayınca böyle oluyor. Öğretmen de zamanla motivasyonunu kaybediyor. Bu bağlamda çoğu öğretmen bölgeden ayrılma niyetinde.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur:

...Bu bölgede ilk 5 okuldan biridir başarı bakımından. 9 öğrencimiz Ankara Fen Bilgisi Lisesini kazandı. Diğerleri de başarılı liselere yerleşti. Velilerimiz genel olarak gelir düzeyi yüksek olan kısımdır. Bakanlıkta, mecliste çalışanlar. Ekonomik düzeyi yüksek velilerin çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyi yüksektir. Okul dışında etüt merkezlerine gönderiyorlar çocuklarını. Ama veliler arasında eğitim ve geliri düzeyi düşük olup da eğitime önem veren ve bunu çocuğa ya da bize yansıtan veliler de var. Diğer taraftan makam sahibi ama çocuğun eğitimine bu derece önem veren ya da üzerine düşmeyen veliler de vardır. Mesela veli toplantılarına katılmaz vb. gibi durumlar da var. (Y₁)

...Öğrenciler ilkokuldan nispeten istediğimiz gibi gelmiyor, hazır bulunuşluk düzeyi, akademik başarıları olabildiğince düşük. Bu durum müfredatın ağır olması, öğretmenlerden, aileden de kaynaklı olabilmektedir, el yazısına geçiliyor olması durumu vb. durumlar var. Birde eğitimde bazı şeylerin sürekli değişiyor olması. Artı internet, cep telefon, bilgisayar gibi araç gereçler çocuğun eğitimini olumsuz etkiliyor olabilir bana göre. Aslında sınıf tekrarı yapılması gereken çocuklar birçok eksiklikle geliyor. (Y₄)

...Bu okula okul yöneticisi olarak 3 ay önce geldim. Gelince öğretmenlerle beraber öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek için bir sınav yaptık. Bu sınav sonuçları itibarıyla öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri çok düşük. Ama sportif yönden iyiler. Ayrıca öğrencilerde davranış bozukluğu ya da disiplin sorunu da var. Biz bu seviye ya da durum belirleme sınavını yıl sonunda da yapacağız ve böylece kat ettiğimiz yolun sonucunu da göreceğiz. Böylece işimizi daha iyi değerlendirme fırsatımız olur. Neler eksik neler değiştirebiliriz bakarız sonrasında. İlk baştaki fotoğramızı böylece çektik. Disiplin sorunuyla ilgili de biz okulumuzda bu disiplin sorunlarına karşı öğretmenlerle birlikte aynı tepkiyi göstermeye karar verdik. Mesela bir soruna öğretmen tepki veriyorsa, diğeri vermeyebiliyordu. Ama artık herkesin tepkisi aynı olacak. Şu anda aradan iki ay geçti ve olumlu yönde geri dönüşler görüyoruz. Ama hala beklenen düzeyde değiliz. (Y₁₄)

Öğretmenlerin ortaokulların genel özelliklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını ($n = 14$) ortaokulların genel özelliklerine ilişkin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₆) “*Bizim öğrenciler*

akademik başarı olarak düşük öğrenciler. Zaten akademik başarı düşük olduğu için zaten hazır bulunuşluk düzeyi de düşük. Bunlar çalışmadan ev ödevlerini yapmadan gelen öğrenciler, disiplin problemleri de mevcut.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri (Ö₇) ise eğitim sistemi, eğitim programı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin öğrencinin öğrenimine olumsuz etki gösterdiğini “Çocukların bu eğitimi tam olarak almadığını düşünüyorum. Zaten hazır bulunuşluk düzeyi düşük, eğitim sistemi ve program içeriğinde de yanlışlıklar bulunmaktadır.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Ortaokulların Genel Özellikleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	Düşük	14	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉ ,
	Orta	6	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀
Tutum ve davranış	Olumlu	6	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀
	Olumsuz	14	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉
Veli özelliği	Olumlu	6	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀
	Olumsuz	14	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₉
Öğretmen motivasyonu	Düşük	8	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇
	Orta	3	Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₉
	Yüksek	9	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların bir kısmının (n = 6) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, öğrenci başarı düzeyleri ve disiplin sorunlarının sınıf özelliğine göre değiştiğini belirttikleri görülmektedir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₈) “Kimi öğrencinin başarı ve disiplini iyi, kimisi yetersiz, yani sınıfa göre değişiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların tamamına yakını (n = 14) öğrencilerin tutum ve davranışlarını olumsuz yönde belirtirken, katılımcılardan bir kısmı (n = 6) olumlu yönde belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Ö₃) disiplin sorunlarının olduğunu, ancak disiplin sorununa yönelik belirli bir sistematik uygulamanın olmadığı yönündeki düşüncesini “Disiplin bakımından büyük problemler var. Biz öğrencilere ceza veremedikçe öğrencilerin disiplin problemleri arttı.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bu bağlamda, disiplin

yönetmeliğinin formalite gereği kullanılmasından çıkılarak uygulanmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların tamamına yakını ($n = 14$) velilerin özelliğine ilişkin olumsuz yönde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan bir kısmı ($n = 6$) veli özelliğine ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₄) “*Hazır bulunuşluk düzeyleri çok düşük çocukların, azim ve isteklilikleri eksik. Devamsızlık var, çocuk istemiyor derse gelmeyi, bu biraz daha aileye bağlı.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 9$) öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) ise orta düzeyde, katılımcıların yarısına yakını ($n = 8$) ise düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö₅ ve Ö₉’un düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

...Motivasyon düzeyimiz yüksek, burası en iyi okullardan biridir, öğrencilerin başarı düzeyleri iyidir, veliler ilgilidir. (Ö₉)

...Bu okulun başarı düzeyi düşük, öğrenciler çok zayıf, şartlar elverişsiz, okul merkezden uzak, böyle durumda öğretmenin motivasyonu da azalıyor. (Ö₅)

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk ve akademik başarı düzeylerinin genel olarak düşük olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılara göre, öğrenciler ilkokuldan ortaokula gelirken genel olarak hazır bulunuşluk düzeyleri düşük olarak gelmektedirler. Katılımcılara göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, eğitim görmekte oldukları okulun konumu, öğretmen ve veli özelliğinden kaynaklanmaktadır. Buna göre, hazır bulunuşluk ve akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler, genel olarak dezavantajlı bölgede öğrenim gören, eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen öğrencilerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Altunoğlu ve Atav’ın (2005) öğrencilerin ilköğretimden yeterli bilgiye sahip olmadan gelmelerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları zorluklar olarak işaret edildiğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Özgan ve Tekin’in (2011) ortaokul öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki eksikliğin öğrenci, veli, öğretmen, eğitim programı, çevre, araç-gereç, yönetici vb. faktörlerden kaynaklandığını, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği

belirtilebilir. Şek ve diğerlerinin (2012) sınıf yönetimindeki sorunların öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile disiplin sorunlarından kaynaklandığını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Kırbaş ve Atay'ın (2017) öğretmenlerin en çok yaşadıkları sorunlardan birinin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile davranış bozukluklarının olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir.

Carroll'un (1963) okulda öğrenme modeline göre, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile öğrenmeye aktif katılma davranışı öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemektedir ve öğrenmeye ihtiyaç duyulan zaman ile öğrenmeye harcanan zamana katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi öğrenmeye aktif katılma düzeyini belirlemektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin yetenek, hazır bulunuşluk düzeyi ile öğrenmeye aktif katılma davranışı öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkilemektedir. Walberg'in (1988) eğitim verimliliği kuramına göre öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi eğitim-öğretimin verimliliğine etki göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi ve eğitim-öğretimi buna göre şekillendirmenin öğrenci başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Öğrenciye uygun düzeyde eğitim verebilmeyi amaçlayan öğrencinin yetenek, güçlü ve zayıf yönleri, dersi benimseme düzeyi, bilişsel stili, alıştırmanın gerektirdiği yetenekleri ve genel yeteneklerinin dikkatli şekilde değerlendirilmesiyle gerçekleştirilen hazır bulunuşluk düzeyi ile performans analizi yapılabilir. Öğrencinin yeterliğini geliştiren öğrenme koşullarının belirlenmesi ve öğretmenin bilgiyi entelektüel şekilde değerlendirip aktarmasını ifade eden öğretim niteliğinin kısa ve uzun vade etkisinin değerlendirilmesinin öğrencinin başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir (Glaser, 1976; Haertel vd., 1983).

Dezavantajlı öğrenciler için bireysel, kişiselleştirilmiş, yüksek beklenti içeren öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasının, öğretimde meşgul olunan zamanı artırıcı, doğrudan, aktif katılımlı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırabileceği belirtilebilir. Ayrıca, ailelere bilinçlendirici seminer, toplantıların yapılmasının yanında, ilkokul eğitim-öğretim programının öğrencileri ortaokul eğitim düzeyine hazırlayacak özellikte düzenlenmesi, ilkokuldan ortaokula gelen öğrencilerin zorlanmamaları bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Ayrıca, Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında ilkokula en az öğretim zamanı ayrılmış ülkelerden biri olduğu (OECD,

2019a) düşünöldüğönde, ilkokul öğrenim süresinin artırılmasının yararlı olabileceğı belirtilerilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin bulunduğı konumun hazır bulunuşluğı ve akademik başarıya etki gösterdiği yönündedir. Türkiye, okullar arasındaki bölgesel farkların en çok olduğı ölkelerden biridir (OECD, 2012). Dezavantajlı bölgedeki risk altındaki öğrencilerin sınıf zamanı ya da akademik öğrenme zamanından yararlanmaları daha çok zorlaşmaktadır (OECD, 2012). Bu durum ölkenin PISA sınav sonuçlarına da etkisini gösterdiği belirtilebilir. PISA verileri üzerinden yapılan analize göre, 15 yaş grubundaki öğrencilerin başarısında öğrencilerin devam ettiğı okullardaki öğretmen niteliğı, öğrenci özellikleri, disiplin problemleri vb. faktörler etkili olmaktadır, bu faktörlerin öğretim süresinin etkili kullanılmasını engellediğı belirlenmiştir (Cattaneo vd., 2017). OECD'ye (2012, 2019a) göre dezavantajlı öğrencilerin PISA sınav sonuçları avantajlı öğrencilere göre daha düşük olmaktadır.

Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda okullar arasındaki başarı farklarının azaltılarak okulların niteliğinin artırılacağı, şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hale getirileceğı, okul Gelişim Planları'nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediğı belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacağı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteğı sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda, dezavantajlı bölgelere yönelik iyileştirici politikaların düzenlenmesi, dezavantajlı bölgelerdeki risk altındaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması, bu konuda ailelerle işbirliğinin yapılmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarını genel olarak olumsuz olarak belirttikleri görölmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre öğrencilerin tutum ve davranışlarını öğrencilerin aile yapısı ve okulun bulunduğı bölge etkilemektedir. Buna göre, eğitim seviyesi ile sosyo-ekonomik durumu yüksek ailelerden gelen, konum itibarıyla avantajlı ya da merkezi bölgede yer alan okullardaki öğrenci davranışları olumlu değerlendirilmektedir. Bu bölgelerde yer alan okullarda öğrenci disiplin sorunlarına daha az rastlandığı belirtilmektedir. Bunun yanında, eğitim seviyesi ile sosyo-ekonomik durumu düşük

ailelerden gelen, dezavantajlı bölgede yer alan okullardaki öğrencilerin davranışları olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bu bölgelerde öğrenci disiplin sorunlarına daha sık karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bandura'ya (2000) göre ailenin eğitim seviyesi çocuğun davranışına etki göstermektedir. Yeterince aile desteği alamayan öğrencilerde davranış bozukluklarına daha sık rastlandığı belirtilebilir. Bu bağlamda, ailelerin bu konuda bilinçlenmeleri bakımından gerekli önlemlerin alınması gerektiği belirtilebilir. Bruce ve Singh'nin (1996) araştırma sonuçlarına göre, öğrencinin akademik başarısını, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, aile yapısı, güdülenme düzeyi ile ev ödevini sistematik yapma davranışı etkilemektedir. Bu bağlamda, aileler çocuğun eğitimi ile ilgilenmeli, güdüleyici olmalı, evde ödevinde yardımcı olmalı, ev ödevini yapabilmelerini için uygun ev koşulları yaratmalıdır. Ev ödevi çocuğun öğrenimini artırarak pekiştirmeye yardımcı olmaktadır. Ebeveynlerin desteği ve güdüleme davranışları, çocuğun akademik başarısının artmasını, öğrenmeye daha ilgili olmasını, olumlu tutum ve davranış sergilemesini sağlayacağı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin velilerin özelliğini genel olarak olumsuz yönde belirttikleri görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim düzeyi düşük ve sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan aileden gelen öğrencilerin akademik başarılarının, eğitim düzeyi yüksek ve sosyo-ekonomik durumu iyi olan aileden gelen öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular Özer ve Anıl'ın (2011) PISA 2006 verileri üzerinde yapılan çalışmasındaki aile özelliklerine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna göre, 15 yaş grubu öğrencilerin ebeveyn eğitim düzeyi ilköğretimi bitirmemiş (% 17.8), ilkököl (% 83.8) ortaokul (% 35.10), lise (%40.01), lisans ve lisansüstü (% 14.8) düzeyindedir. Ayrıca, çocuğun gelişmesi ve eğitiminde önemli bir yer alan annelerin eğitim düzeyleri babalara göre daha düşük bulunmuştur.

OECD (2017) verilerine göre, OECD ülkelerindeki nüfusun 25-34 yaş arası genç kısmı, nüfusun 55-64 yaş arası kısmına göre eğitim almış ya da yükseköğrenim görmüş bireylerden oluşmaktadır. İtalya ve Türkiye'de, 30-44 yaş ve 45-59 arası nüfusun sadece küçük bir kısmının yükseköğrenime sahip ebeveynlerden (ebeveynlerin en az birinin) oluştuğu belirtilmektedir. İtalya'da yükseköğrenime sahip olmayan 30-44 yaş arası ebeveyn düzeyi % 5 iken, Türkiye'de bu oranın % 4 olduğu belirtilmektedir. İtalya, Polonya, Slovakya ve Türkiye aynı zamanda hem eğitimli anne hem eğitimli babaya sahip

öğrencilerin en az görüldüğü ülkelerden olduğu belirtilmektedir. Eğitimli ebeveynlerin çocukları anne ya da babanın eğitim seviyesiyle aynı seviyeye ulaşmaktadırlar ve iyi meslekler edinmektedirler. Ebeveynlerden en az birinin anne veya babanın eğitimli olması çocuğun eğitim düzeyine etki göstermektedir. Anne ve babanın da eğitimli olma durumu, çocuğun yükseköğrenim görme düzeyini ve şansını artırmaktadır. Eğitim seviyesi düşük anne ve babaya sahip çocuğun öğrenim düzeyi genellikle anne ve babanın eğitim seviyesiyle aynı kalmaktadır. Böylece eğitimli ebeveynlerin çocukları, diğerlerine göre akademik anlamda daha avantajlı düzeye ulaşmaktadırlar (OECD, 2017).

Öğrencinin akademik başarısında ailelerin eğitim düzeyi (Alomar, 2006; 2007), sosyo-ekonomik durumu (Muijs, 1997), çocuğu güdüleme düzeyi (Peixoto, 2011) etkili olmaktadır. Araştırmalar (OECD, 2012; Rogers vd., 2014) ailenin eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumu, öğrencilerin bireysel özellikleri, hazır bulunuşluk düzeylerinin öğrencinin başarısına etki gösterdiğini belirtmektedir. Haveman ve Davis-Kean'ın (2005) çalışma sonuçları, ailenin eğitim durumuyla birlikte ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrenci başarısını etkilediğini göstermiştir. Caro'nun (2009) çalışma sonuçları, ailelerin sosyo-ekonomik durumunun çocuğun akademik başarısına etki gösterdiğini göstermiştir. Wolfe'un (1995) araştırma sonuçları, öğrencinin akademik başarısında ailenin eğitim durumunun etkili olduğunu göstermiştir. Corwyn'e (2002) göre, ailenin modelleme davranışı çocukların akademik öz yeterlikleri üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Bicer, M. Capraro ve R. Capraro'nun (2013) araştırma sonuçları, ailenin beklentisi, çocukla olan iletişimi, eğitim durumu, sosyo-ekonomik yapısının öğrencinin matematik başarılarını etkilediğini göstermiştir. Bradley ve Corwyn (2002) ile Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli'ye (2001) göre ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin çocuğuna olan inancı ve beklentisi yüksek oldukça öğrencinin eğitime karşı güdülenmesi ve başarısı yükselmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak, dezavantajlı ya da eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler için çocuğun eğitimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda rehberlik yapmak amacıyla ilgili iletişim kanallarının kurulmasının gerekli olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, okul içinde veya okul dışında çocuğun eğitimden daha iyi faydalanabilmesi için okul ve aile işbirliğini güçlendirici bazı faaliyetler düzenlenebilir. Ailelere bilgilendirici toplantılar, seminerler, kurslar düzenlenebilir. Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek amacıyla ailelerin çocuklarla iletişimi ile

eğitim beklentilerini yükseltici çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, ülke bazında nüfusu eğitime teşvik edici, dezavantajlı aileleri destekleyici politika ve uygulamalar düzenlenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğretmen motivasyon düzeylerini genel olarak yüksek ve düşük yönde belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar, öğretmen motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerindeki farklılıkların okulun konumu, öğrenci ve veli özelliği ile okul yöneticisi ve mesai arkadaşlarına bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, genel olarak avantajlı, iyi öğrenci profiline sahip okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Dezavantajlı bölgede görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’deki dezavantajlı okulların ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sayısı düşünüldüğünde, bu bölgelerdeki okulların fiziki ve eğitim şartlarının iyileştirilmesi, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu düşük aileler için çocuğun eğitimiyle ilgili bilinçlendirici çalışmalar yapmak, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve akademik başarılarını artırmak amacıyla kapsayıcı bireysel eğitimin uygulanması, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, disiplin sorunlarına yönelik daha güçlü yönetmeliğin düzenlenmesinin öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Ayrıca, dezavantajlı bölgede görev yapacak öğretmenler iyi seçilmeli ve bu öğretmenlere özel statü kazandırılmalıdır. Dezavantajlı bölgelere alanında daha etkili, pedagojik becerileri yüksek öğretmenlerin görevlendirilmesinin öğrencilerin ve okulun başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Bununla ilgili Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler için teşvik mekanizması kurulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018).

Öğretmenlerin Öğretim Zamanı Kavramıyla İlgili Tanımlama ve Kavramsallaştırmalarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Öğretim zamanı kavramını nasıl tanımlarsınız? Bu kavramı hangi kavramlarla (eğitim programı, eğitim sistemi, okul, öğretmen, sınıf, öğrenci) ilişkilendirirsiniz?” temel sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlama ve kavramsallaştırmalarına ilişkin görüşleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin Öğretim Zamanı Kavramına İlişkin Tanımlama ve Kavramsallaştırmaları

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Öğretim zamanının tanımlanması	Ayrılmış öğretim zamanı	13	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀
	Öğrencinin bilgiyi almaya en açık olduğu zaman	3	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉
	Okul içi ve okul dışını kapsayan geniş kavram	3	Ö ₂ , Ö ₈ , Ö ₁₈
	Ailede başlayan kavram	1	Ö ₇
Öğretim zamanı kavramına ilişkin kavramsallaştırma	Eğitim sistemi	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₈
	Müfredatın yoğunluk derecesi	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂
	Öğretmenin zaman yönetimi becerisi	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉
	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, azmı, motivasyonu, akademik başarısı	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₅
	Okulun fiziksel yapısı	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının ($n = 13$) öğretim zamanı kavramını ayrılmış öğretim zamanı ya da sınıf zamanı olarak tanımladıkları görülmektedir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₄) “Benim bu program dahilinde çocuklara öğretmem gereken bilgileri vermem gereken süre. Bu ders bazına baktığımızda 40 dakikalık süre. Ancak her zaman 40 dakika ders işlenmiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö₁) “Bence öğretim zamanı öğretmenin fiili olarak ders işleyebildiği zamandır. Yani ders zamanı 40 dakika olsa da bence öğretim zamanı 40 dakika değildir. Öğretmen hiçbir zaman dersine vaktinde girmez. Derse girdin çocuklarla selamlaştın 5 dakika geçti. Yoklama aldın 5 dakika geçti. Şimdi 30 dakika kaldı ama asla 30 dakika ders işleyemezsin çünkü mutlaka arada çocukların motivasyonu kaybolur. Onların dikkatini toparlamaya çalışırken aşağı yukarı kaldı 20 dakika. Öğretim zamanı budur. Yani 20 dakika ders işleyebilirsin.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre katılımcıların, öğretim zamanı kavramını, ayrılmış öğretim zamanı ya da sınıf zamanı kavramlarıyla ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Sınıf zamanı, okuldaki sınıf içinde harcanan zaman miktarını (öğle yemeği, ders arası molalar, dersler arası geçişler hariç) ifade etmektedir (Cotton, 1989). Ayrılmış öğretim zamanı, müfredatta öğretime ayrılmış gün sayısı, günlük ders sayısı ve ders saatleri olarak düşünülebilir (Berliner, 1990; Cotton,

1989). Literatürde daha önce yapılmış öğretim zamanı tanımlamalarına bağlı olarak, ayrılmış öğretim zamanı ve sınıf zamanının öğretim zamanının boyutlarından olduğu belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) öğretim zamanı kavramını öğrencinin bilgiyi almaya en açık olduğu zaman şeklinde tanımlamışlardır. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₆) “*İnsan beyninin bilgiyi alabileceği en uygun vakittir bence.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre katılımcıların, öğretim zamanı kavramını ‘öğrenme’ kavramıyla ilişkilendirdikleri, öğretim zamanının öğrencinin öğrendiği zamanı ifade ettiğini düşündükleri belirtilebilir. Buna göre, öğretmenlerin öğretim zamanı kavramını öğrenmenin gerçekleştiği meşgul olunan zamanla ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Meşgul olunan zaman, öğrencinin aktif olarak derse ya da öğrenme faaliyetlerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği, akademik öğrenmeyi gerçekleştirdiği zamandır (Csikszentmihalyi, 2014).

Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) ise öğretim zamanını okul içi ve okul dışını kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlamıştır. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₂) “*Öğretim zamanı çok geniş bir kavram. Çocuğun okula geldiği andan itibaren okul dışı etkinlikleri de kapsayan zaman, sadece okul içinde yeterli olan süreç değil. Okulda belki sadece temel basamak yapıyoruz, sadece okulla sınırlandırmanın doğru olduğunu düşünmüyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre katılımcıların, öğretim zamanı kavramını verimli zaman kavramıyla ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Verimli zaman, öğrenmeye ayrılmış öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve öğrencinin bireysel olarak çalıştığı zamanı bir arada tutmaktadır (Walberg, 1988). Öğrencinin bireysel olarak çalıştığı zaman evde veya okul dışında devam eden öğrenmeyi ifade ettiği belirtilebilir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmada öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlamalarının literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir. Araştırmada katılımcıların, öğretim zamanı kavramını tanımlayabildikleri, bununla birlikte öğretim zamanıyla ilgili daha geniş bilgiye sahip olmalarının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Ö₇) öğretim zamanı kavramını “*Çocuğun ilk algı düzeyi başladığı zaman, ailede başlar.*” şeklindeki ifadesiyle, literatürden farklı olarak bireyin okul yaşına gelmeden önceki öğrenme yeteneklerinin geliştiği dönemle ilişkilendirdiği belirtilebilir. Öğretim zamanı kavramının öğretime ayrılmış zaman ve akademik öğrenmeyi ifade ettiği

düşünüldüğünde, söz konusu katılımcının öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlamalarının literatürle uyumlu olmadığı belirtilebilir.

Öğretim zamanının kavramsallaştırılmasıyla ilgili katılımcıların tamamına yakını ($n = 10$) öğretim zamanı kavramını bir bütün olarak eğitim sistemi, müfredatın yoğunluk derecesi ($n = 10$), öğretmenin zaman yönetimi becerisi ($n = 10$), öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, azmi, motivasyonu, akademik başarısı ($n = 10$) gibi kavramlarla ilişkili olduğunu, tüm bu kavramların birbirleriyle bağlı olarak birbirini tamamladığını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₁) “*Öğretim zamanı kavramı bir bütün olarak eğitim sistemi, müfredat, öğretmen, öğrenci, veli, okul ile ilgilidir. Tüm bunlar birbirleriyle bağlantılıdır ve birbirini tamamlamaktadırlar.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ekici’ye (2007) göre sınıfta zaman yönetimini etkileyen temel boyutlar *eğitim sistemi, eğitim-öğretim programı, okul yönetimi, öğretmen ve öğrencidir*. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin kavramsallaştırmalarının literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Katılımcıların tamamına yakını öğretim zamanı kavramını okulun fiziksel yapısı ($n = 10$) kavramıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Okulun fiziksel yapısının öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkilediği düşünüldüğünde, katılımcıların öğretim zamanı kavramını öğretim zamanının kaybına neden olan örgütsel zaman tuzakları kavramıyla ilişkilendirdikleri belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin kavramsallaştırmalarının literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Okul Yöneticilerinin Okul Zamanı ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Okulunuzda okul zamanı ve öğretim zamanının etkili yönetilmesine yönelik görüş ve değerlendirmeleriniz nelerdir?” temel sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerine yönelik verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31 incelendiğinde, okul yöneticilerinin tamamına yakını ($n = 12$) öğretim zamanı ve okul zamanının müfredata uyularak etkili yönetildiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁) “*Herkesin bir görevi var, yazılı olarak herkese bildiriliyor ve herkes görevini yerine getiriyor. Yıllık plan çerçevesinde herşey zaten*

işliyor ve ilerliyor. Zaten belirlenmiş bir müfredat var. Bu bakımdan zamanın etkili kullanıldığını düşünüyorum. Zaman telafisi mümkün olmayan tek unsurdur. Çocukların yaklaşık 7 hatta bazı çocukların nerdeyse 8-9 saati okulda geçiyor. Seçmeli dersler, yetiştirme kursları var. Ama tabi ki bu zaman çocukların akademik eksikliklerini gidermek adına kullanılıyor. Bu bakımdan elimizden geleni yapıyoruz.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Tablo 31

Okul Yöneticilerinin Okul Zamanı ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine Yönelik Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Okul zamanı ve öğretim zamanının etkili yönetilmesi	Müfredata uyulmakta	12	Y ₁ , Y ₃ , Y ₁₀ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₁ , Y ₁₄ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	Daha etkili olunabilir	7	Y ₂ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₅
	Kırsal okul sorunu	1	Y ₉

Araştırmada elde edilen bulgular, Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) okul yöneticilerinin mesleki ve ahlaki sorumluluklardan daha çok yasal sorumluluklara öncelik verdikleri, görev ve sorumluluk temelinde yapıyı önemsediklerini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Aynı şekilde, Karatepe’nin (2016) araştırmasına göre okula yön veren okul yöneticilerinin merkeziyetçi yapıya çok fazla bağımlı oldukları gözlemlenmiştir. Bazı konularda yöneticilerin karar verme yetkileri olmayıp sadece verilen görevleri yerine getirmekle sınırlı kaldıkları belirtilmektedir. Karar verebildikleri konularda da merkeziyetçi yapıya uygun hareket etmek zorunda kaldıkları belirtilmektedir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 7$) ikili eğitim uygulaması sebebiyle öğretim zamanının istenilen yönde yönetilmediğini, müfredatın içerik ve işleyişine uymak zorunda olduklarını belirterek, daha etkili bir eğitim-öğretim sunabilmek için müfredatta belirlenen ders içeriği ve programda bazı değişikliklerin yapılması gerektiği, derslere yönelik esneklik yapılamadığı, müfredat dışına çıkmadıkları, işlenen ders ve eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₃) “İkili eğitim olduğu için zamanı iyi değerlendiremiyoruz. Bu kadar işin içinde istediğimiz

gibi etkili yönetemiyoruz. Zamanı akademik anlamda daha iyi kullanalım sorusuyla ilgilenemiyoruz.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) çalışmasında eğitimin sorunlarından birinin ikili öğretimin teşkil ettiği belirtilmektedir. Araştırmada ikili öğretim, MEB’in eksik taraflarından biri olarak nitelendirilmektedir. Araştırma’ya göre Türkiye’de hala ikili öğretimin devam etmesi derslik sorununun devam ettiğinin de bir göstergesidir. Araştırma’da bu konunun Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda “kalabalık sınıf mevcutları düşürülecek, ikili eğitim uygulamasının azaltılması” olarak hedefler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Ancak, daha önceki kalkınma planlarında da benzer hedeflerin yer aldığı, aslında sorunların bilindiğini ancak ayrılan kaynak ve çabaların yeterli olmadığının bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. Tan’ın (1989) eğitim sorunlarını konu alan çalışmasında, ikili eğitim yapan okul sayısının hala çok sayıda olduğu belirtilmektedir. Buna göre ikili öğretim sorunu günümüzde de devam etmektedir. Doğan (2005) kentlerdeki ikili eğitim sorununun kısa vadede çözülmesinin zor olduğunu belirtmektedir. Bununla ilgili MEB’in 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, temel eğitimde ikili öğretimin kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılacağı belirlenmiştir (MEB, 2018). İkili öğretim, okulun etkili yönetilmesi bakımından sorun teşkil etmektedir. Bu bakımdan bu uygulamanın kaldırılması, öğretim zamanının etkili kullanılması, öğrenci başarısı, okulun daha rahat ve etkili yönetilmesi bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Y₄) okullarda öğretim zamanının etkili yönetilmesi için mevcut sistemin fırsat vermediğini, müfredat dışına çıkamadıkları, müfredatın öğrencinin gelişmesi için yeterli düzeyde iyi düzenlenmediği, eğitim programının yüklü olduğu ve bunun zaman açısından sorun yarattığı, eğitimin formatlayan nitelikte olduğu, öğrencilerin yeteneği, yaratacılığını ölçerek geliştirecek nitelikte düzenlenmediği, müfredata uymak zorunda oldukları ve bu durumun okuldaki eğitim-öğretimin etkili işlemesine engel olduğunu “*Öğretim ve okul zamanının etkili yönetimi için sistem bize pek fırsat vermiyor. Belli saat ve belli program var ve herkes ona uyuyor dışına çıkamıyor. Müfredatın dışında çocukları nasıl yetiştirebiliriz derdi var bizim okulda. Bu akademik ve sosyal anlamda da geçerlidir. Format dışına fazla çıkamadığımız için bu zor oluyor bizim için. Zamanın etkili kullanılması açısından bu müfredatın içerisinde çocuklar aşırı boğuluyorlar, öğrencilere fazla yükleniyorlar, ezberci bir sistem ve anlayış mevcuttur, çocuklar kendi bireysel özelliklerini, yeteneklerini keşfedemiyorlar. Çocuğa*

sosyal becerilerini geliştirmek açısından da birşey veremiyoruz, müfredat sadece yüklemek için vardır, yani sadece elemeye çalışıyoruz çocukları, çocuklar gerçekten yeteneğini, kabiliyetini ortaya ıkarabilmeli, çocukları böylece kazanırız. Maalesef müfredat dışına çıkamıyoruz. Yeteneğini lemiyoruz. Daha çok yaparak yaşayarak öğrenmeli ocuk.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Karatepe’nin (2016) araştırmasında bireylerin yetenek, ilgi, kapasite ve beceri lme-değerlendirmelerinin merkezi sınavlarla, toplumsal konumlardaki hiyerarşiye uygun olacak şekilde bir elemenden geçirme sistemi ile yapıldığı, öğrencileri küçük yaştan itibaren bitimsiz bir yarışa hazırladığı, okullarda başarının merkezi sınavlara endekslenmiş durumda olduğu belirtilmektedir. Sarıbaş ve Babadağ’ın (2015) araştırmasına göre, eğitim sisteminde eğitim programına bağlı olarak kazanımlardan, içerikten, süreçten ve lme değerlendirmeden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Araştırmada gelişimin sağlanabilmesi için eğitim sisteminin öğelerinin çağın gereklerine uygun olması gerektiği belirtilmektedir. Düşün (2016) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun programın yoğun olduğunu, programda çok fazla hedefe yer verildiği ve öngörülen zamanın yeterli olmadığını düşündükleri, zaman yetmediği için konuları hızlı geçmek zorunda kaldıkları, programda çok fazla teorik ve gereksiz bilgi öğrettiklerini düşündükleri, bunun yerine hayatta kullanılabilecek daha kullanışlı bilgi ve beceriler kazandırılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı’nın (2018) araştırma sonuçları, sınıf ğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada zaman açısından sorun yaşadıkları ve bu sebepten kendilerini yetersiz gördüklerini göstermiştir.

Haertel ve diğerlerinin (1983) araştırmasında eğitim programı ve ğretim yönteminin öğrencinin sözlü bilgi, yetenek, entelektüel, bilişsel, motor becerilerini geliştirecek yönde formüle edilebileceği, eğitim-ğretim programının tasarlanabileceği belirtilmektedir. Aronson ve diğerleri (1999) zellikle meşgul olunan zamanı artırıcı eğitim-ğretim programı ve etkili eğitim-ğretim stratejilerinin ve aktif katılımlı eğitim-ğretim yönteminin öğrencinin başarısında etkili olduğunu belirtmektedir. Bununla ilgili Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, müfredatların tüm kademelerde bütüncül, yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş, esnek ve modüler yapılar olarak yapılandırılacağı, yeni nesil müfredatların geliştirileceği belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda eğitim sisteminde bazı değişikliklerin yapılması, eğitim programının yetenek ve yaratıcılığı ortaya çıkaracak yönde güncellenmesi, eğitim programının içeriği

ve uygulanan öğretim yönteminin öğrencinin meşgul olunan zamanını artıracak yönde düzenlenmesinin yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Y₅) zamanın müfredata uyularak iyi yönetildiğini, ancak eğitim sistemi, eğitim programında bazı sorunların olduğunu, müfredat içeriğinin ağır olduğunu, gereksiz bilgilerin yer aldığını, derslere yönelik uygulamanın olmadığını, eğitim içeriğinin bireyin bireysel yeteneği ya da gelecek mesleğini ortaya çıkaracak özellikte olmadığını, teste ya da sınava hazırlama eğiliminde olduğunu ve bu şekilde öğretim zamanının etkili kullanılmadığını “*Aslında amacımız öğrencileri teste hazırlamak değil, hayata hazırlamaktır. Herşeyi kıvamında yaşayabilmeli çocuk. Sadece öğretmenle sınırlı değildir. Bu yüzden okul ve paydaşlarının çocuğun eğitimine doğru yaklaşımı önemli. Müfredat değişimi çok fazla oluyor. Bizi bir adım ileriye götürecek bir değişim gerekiyor. Hiçbir şekilde bir siyasetin etkisi olmamalı. Gereksiz bilgilerle uğraşmamız gerekmediğini, bana yetecek bilgiyi almam gerekli olduğunu düşünüyorum. Mesela Afrikada’ki bir kenti bilmem şart değil, yetenek, mesleğe göre hazırlanmalı, bilgi verilmeli öğrenciye. Bence planlar kısa dönemli olmalı. Müfredat yetiştirme konusunda sıkıntımız yok, ama daha iyi değerlendirmeye çalışırsak sıkıntılı durumdayız. Gereksiz bilgilerle bütün günü doldurmak yerine, gerekli olanla doldurmak ve kalan zamanı sosyal etkinliklere ayırmak bence daha sağlıklı çocuklar için. Bu konuda öğretim zamanını etkili kullanılabildiğimizi düşünmüyorum. Mesela çocuk uygulamada görmeli herşeyi. Mesela fabrikaya gidilmeli, hastaneye gidilmeli, farklı mesleklere yönetltici uygulama yerlerine götürülmeli öğrenciler. Büyük amaçlar güden öğrenci ya da veli çok az. Mesela gerçekten astronot olayım ya da büyük teknolojik icatlar yapayım diyen, buna ilgi duyan yok.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre, eğitim sistemi, eğitim programı ve içeriği, okul ve öğretim zamanının etkili yönetilmesi bakımından yeterli bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular Şener’in (2018) araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Buna göre müfredat yoğun, hayata görelikten uzak, ders kitapları içerik bakımından yetersiz ve derslere yönelik uygulama yetersizdir. Türkiye’nin yeni 2023 Eğitim-Öğretim Vizyonu kapsamında okulların yaparak uygulayarak öğrenmeye dayalı eğitim-öğretimin düzenlenmesi, dersler yerine proje sunumları, portfolyo hazırlıkları gibi yaşam beceri etkinliklerinin uygulamaya konulması beklenmektedir (MEB, 2018). Öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla derslerin uygulama boyutunun geliştirilmesine yönelik çalışmalar

yapılabilir. Öğretim zamanının etkililiğini artırmak amacıyla öğretim zamanının derslere göre yeniden ayarlanması, ders dışı ve program dışı aktivitelere harcanan zamanın kısaltılması, bireysel öğretimin sağlanması, eğitimin okul dışına çıkılarak öğrencilerin uygulama dersleri, staj görebilecekleri kurum, enstitü, firmalarla işbirliğinin sağlanmasının yararlı olacağı belirtilebilir (Aronson, 1995).

Katılımcılardan biri (Y₁₅) müfredat dışına çıkılamadığı, programda okul bazında güncellenmenin yapılabilmesi gerektiği, gerekli durumlarda ders konularının yeri değiştirilerek ders verilebilmesi gerektiğini *“Maalesef kalıptan dışarı çıkamıyoruz. Güncelleme yapamıyoruz programda. Ama bence suç olmadığı sürece belirli bir konuyu oradan alıp buraya koyup ders verebilmek lazım, zamanı istediğimiz gibi kullanabilmeliyiz. Ama yapamıyoruz. Bir çıkmaz içindeyiz.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Sarıbaş ve Babadağ’ın (2015) araştırmasına göre, eğitim programına yönelik yerellik boyutunda esnekliğe izin vermeyen merkezi bir programın uygulanması önemli sorundur. Adelman’a (1996) göre esnek öğretim programının uygulanması, öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından yararlı olabilir. Türkiye’deki okullar herhangi bir ders veya öğretim programı ile öğretim zamanında esneklik uygulama özerkliğine sahip değildir. Bütün kararlar merkezi yönetim tarafından alınmaktadır ve okullar buna uymak zorundadır. Öğretim zamanının esnek kullanılması, öğrenme fırsatlarını artırma bakımından yararlı olabilir (OECD, 2013). OECD ülkelerindeki birçok ülkede derslere yönelik dikey ve yatay esneklik uygulanmaktadır. Fransa ve Almanya’da dikey, Hollanda’da yatay esneklik uygulanabilmektedir. İrlanda, İspanya, Portekiz, Slovakya gibi ülkelerde de ders esnekliği uygulamasını görmek mümkündür. Okul özerkliğinin en çok görüldüğü ülkeler olan İngiltere, İskoçya ve İsveçte ise genel esnekliğin uygulandığı görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Bu bağlamda, öğretim programı ve eğitim-öğretimin uygulanmasında okul, okul yöneticisi ve öğretmenlere bazı konularda esneklik tanınmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Y₉) öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili okulun bölgesel konumu, fiziki şartları, öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik durumundan kaynaklanan sorunlar yaşandığını *“Kırsal kesim kötü durumda. Bu okulda zamanın etkili yönetimi en çok öğrenciyle birebir ilgilenmekle geçiyor. Çünkü öğrenciler buna ihtiyaç duyuyor. Şimdi bazen müfettişler geliyor denince, herkes koşuşturmaya başlıyor. Bende diyorum gelsin görsünler herşeyi gözleriyle. Görsünler ve çözüm getirsinler. Burdan uzakta*

herkes koltuğunda herşeyi söyler ama gelip görüp çözüm üreten yok. Şu okula düzgün WC bile konulamadı. Okulun binası kırık dökük, buna önlem alan yok. Anne baba talep etmiyor, para vermiyor diye hiçbir destek sağlanmıyor. Ama aileler bunu sağlayacak durumda değil.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Bulut ve Coşkun’un (2018) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Buna göre bu bölgedeki okullarda fiziki şartlar yetersiz, velilerin çocuğun eğitimine olan ilgisi yetersiz, ders materyalleri eksik ve öğrencilerin başarıları düşüktür. Aynı şekilde, Şekerci’ye (2000) göre kırsal kesimdeki okullarda okulun fiziki şartları, öğretmenin niteliği, veli özelliği, öğrenci profili ve başarısı bakımından sorunlar yaşanmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) çalışmasına göre de kırsal bölgedeki okullar eğitimde eşitsizliğe uğrayan okullardır. M.Sevinç, Davran ve G.Sevinç’ göre (2016) Türkiye’nin kırsal kesimdeki eğitim sorunu günümüzde de devam etmektedir. Buna göre Türkiye’de sadece kırsaldaki eğitim uygulamaları değil, genelde uygulanan eğitim politikasında bir an önce çözülmeyi bekleyen çok ciddi sorunların olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda okullar arasındaki başarı farklarının azaltılarak okulların niteliğinin artırılacağı, şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hale getirileceği, okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacağı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Okulun bulunduğu bölge, okulun fiziki şartları öğrencinin akademik başarısını, öğretmen ve öğrencinin motivasyon düzeyini etkilemektedir. Bu bağlamda, öncelikle okullar arasındaki bölgesel farklar, okullar arasındaki başarı farklarının azaltılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencinin başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

...Her okulu yönetici etkili yönetmek ister. Ama şartlar her zaman uygun olmayabilir İkili eğitim sorunu var Türkiye’de. Genel olarak bakınca ikili öğretimde her iki öğretimi de denetleyecek bir zaman dilimi olduğunu düşünmüyorum. Vardiyalı sistem gibi düşünün, aynı vardiyada çalışıyorsun ve herşeyle kendin ilgilenmek zorundasın. (Y₁₂)

...Biz mesela herkesin matematikte başarılı olmasını istiyoruz. Bence öğrenciye ne gerekli olursa ya da hangi bilgiye ihtiyaç varsa o bilgi verilmeli. Yoksa, gereksiz boşuna zaman kaybına gerek yoktur. (Y₆)

...Zaman çok önemlidir. özellikle ders zamanı içinde hem akademik hem kültürel anlamda çocuğa birşeyler kazandırmalıyız. Ama ben açıkçası istediğimiz şekilde bunu sağlayabildiğimizi düşünmüyorum. (Y₈)

...Öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimi anlamında ders saatlerinin az olması gerekir. Bu durum, öğrencileri canlı, enerjik, diri tutmak, bilgi bazında bilgi alabilmeleri açısından önemli. Öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimi çocukların okulda bulundukları süre içerisinde aldıkları eğitimin onlara yeterli olup olmadığıdır. Çocuklar öğretim zamanı içinde konuları yeterince etkili alabiliyormu, faydası yeterince oluyormu anlamında. Okuldaki çevresel faktörler, sosyo-ekonomik, durum, herşeyi bulamamak, herşeyin bizden beklenmesi zamanı olumsuz etkiliyor. Bu bakımdan zamanı etkili ve önemli kaynak olarak kullanamıyoruz, zamanın önemini bilerek ve etkili kullanabilmek için basit sorunların çözülmesi, olmaması gerekli. Bence yeterince eğitim-öğretim sağlayamıyoruz. (Y₁₅)

...Türkiye’de merkezi ve kırsal bölge okulları arasındaki farkın giderilmesi lazım. Ama biz herşeye rağmen çocuk için zamanı iyi yönetmeye çaba göstermeye devam ediyoruz. (Y₁₁)

...Okulda en çok iletişim kurmaya önem veririm. Çevre öğrenci öğretmen ve veliler arasında ve müdür yardımcılar arasındaki koordinasyon iletişim. Hepsini dinlemek, zaman ayırmak zorundayım. Herkesi dikkatlice dinler sorun çözmeye çalışırım. Personel işleri çok zamanımızı alıyor, yani öğretmenlerimiz ile ilgili işler. Her birinin ayrı istek, soruları oluyor. Kendimi bireysel geliştirmeyi bu okul içerisinde gerçekten yapamıyorum. Masamda 3 tane kitap var ve sene başından beri duruyor. Kapım kapanınca, arkasından tekrar açılıyor. Gelen giden bitmiyor. (Y₄)

...Okulda planı severim ama çevremde aynı planlamayı ya da özelliği göremiyorum. Aynı profesyonellikte karşılaşamıyorum. İş bölümü anlamında elimi attığım her iş üzerinde kalıyor, yapmadığım zaman rahatsızlık hissediyorum, attığım zaman üzerinde kalıyor. İşleri zamanında yapmayı seviyorum. İş bölümü aramızda var ama açıkçası çalışma arkadaşlarım biraz bu konuda daha pasif. Birde yardımcılarımın işinde etkili olamayışı beni zorluyor. Herşey bana kalıyor. Bunun bir sebebi de cinsiyet ayrımı olabilir. Çünkü erkekler bir araya geliyor ve bir bayan olarak bu zihniyette çalışmak zor oluyor. 4 müdür yardımcısı tek bayanı. Onlar gruplaşarak baskın duruma düşüyor ve ben yalnız kalıyorum. Burada aslında kapasitemin altında çalışıyorum. Belki başka yerde çalışıyor olsam durum farklı olurdu. Öncelikleri belirliyorum, takipçiyimdir, iş disiplini inanılmaz aksıyor o konu zaten en zor olduğum konu. Takım ruhu yaratma bende çok fazla. Sürekli bilgi fikir alış veriş yaparım her konuda. Mesela disiplin cezası vermek değil, olumlu davranış vermek için ne yapmalıyız konusunu konuşuruz. Yapılan işleri fazlasıyla takdir ederim. Hizmetçiden tut öğretmene kadar. Koordinasyonu iyi sağlarım, not defteri vb. hatırlatıcılar kullanırım. Açık şekilde konuşurum. İşleri önem sırasına koyarım. (Y₂)

Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Öğretim zamanının etkili yönetimine ilişkin öğretmenlere yönelik değerlendirmeleriniz nasıldır?” temel sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerine yönelik verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Öğretim zamanının etkili yönetimi	Olumlu	10	Y ₁ , Y ₄ , Y ₁₀ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	Olumsuz	8	Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₅ ,
	Öğretmene göre değişir	3	Y ₂ , Y ₁₄ , Y ₁₈

Tablo 32 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yarısı ($n = 10$) öğretmenlerin öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda olumlu değerlendirmişlerdir. Okul yöneticilerine göre, öğretmenler öğretim zamanını etkili yönetmede öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ve davranış bozukluğundan sorun yaşamakta ancak öğretim zamanını etkili yönetmede yeterli çaba göstermektedirler. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁) “Öğretmen sınıfa girdiğinde çocuğun daha öğrenmeye hazır olmadıklarını görüyor. Bu tabi ki veli profilinden, öğrenci profilinden kaynaklanıyor. Öğrenmeye ayrılan zamanla birlikte disiplin sorunlarına da zaman ayrılmaktadır. Öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirebilmek için belli bir zaman ayrılıyor. Ama herşeye rağmen öğretmenler çaba gösteriyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre öğretim zamanının etkili kullanılamamasının sebeplerinden biri de öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve disiplin problemleridir.

Özgan ve Tekin’in (2011) araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri düşük olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki eksikliğin öğrenci, veli, öğretmen, program, çevre, araç-gereç, yönetici vb. faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Ercoşkun ve Ada’nın (2013) araştırmasında etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebeplerin anne-baba tutumu, öğrencilerin bireysel sıkıntıları, öğretmenin yeterli olmayışı vb. olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması ve öğretim zamanının buna göre düzenlenmesi öğrenci başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrencilere yönelik bireysel yaklaşılabılır, yüksek beklenti içeren öğretim

programları düzenlenerek uygulanabilir. Şek ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçları sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile disiplin sorunlarından kaynaklandığını göstermiştir. Kırbaş ve Atay'ın (2017) araştırma sonuçları, öğretmenlerin en çok yaşadıkları sorunun öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile birlikte davranış bozukluklarından kaynaklandığını göstermiştir. En çok davranış bozukluğunun ise Türkçe ve Matematik derslerinde görüldüğü belirlenmiştir. Öğrenciler genellikle canları sıkıldığı zaman istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Bu bağlamda öğretmen öğrencilerin derse etkili katılımlarını sağlayarak istenmedik davranışları azaltabilir (Erden ve Akman, 1995). Bu konuda öğretmenler sınıftaki istenmeyen davranışları önleyici, dikkat toplayıcı, ilgi çekici, motive edici davranışlarda bulunmalıdır.

Abbing'in (2013) çalışmasında öğrencilerin okulda yeterince akademik meşgul edilmemesi öğrencilerin derslerden sıkılmalarına, sıkıcı ders süreci ve öğrenmeye aktif katılmamaları nedeniyle okula olan ilgilerinin kaybolmasına, akademik başarısız olmalarına, okulu gereksiz bulmalarına sebep olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda meşgul olunan zamanı yaratmak için öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında daha etkili olacak şekilde yetiştirilmesi, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi, okulda meşgul olunan zamanın kullanılma düzeyinin araştırılması gerektiği önerilmektedir (Goss ve Sonnemann, 2017).

Hancock ve Zubrick'e (2015) göre derse etkili katılmayan ya da akademik meşguliyetten yoksun öğrenciler risk altına girmektedirler. Bu bağlamda farklı eğitim-öğretim yöntemleri, stratejilerden yararlanılabilir. Haagenson ve Schlangen (2016) meşgul olunan zamanı artırıcı stratejilerin (*tartışma ve rekabet, işbirliği, merak etme ve çekişme, seçim ve yaratıcılık* gibi stratejiler) öğrencilerin meşguliyetleri, derse olan dikkatlerini, derse katılımlarını, öğrenmeye olan ilgilerini artırdığını göstermiştir. Uygulanan strateji sonucu öğrenciler sınıfı daha anlamlı buldukları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri konusunda geliştirilmeleri gereklidir. MEB'in 2023 Vizyonu doğrultusunda, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim düzenlemelerinin yapılacağı belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda öğretim zamanının etkili değerlendirilmesi ve öneminin üzerinde durulması, öğretim zamanını verimli kullanılması, bununla ilgili öğretim modelleri ve stratejilerine yer verilmesinin öğretim zamanının etkili kullanılmasında yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların yarısı ($n = 8$) öğretmenlerin öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda olumsuz yönde değerlendirmişlerdir. Buna göre, öğretmenin kişisel ve mesleki yaklaşımından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğini benimseme, sorumluluk duygusu, sınıf yönetimi ve bilgi aktarma becerileri, etkili öğretim yöntemleri kullanma, öğrencilere bireysel yaklaşma gibi yönetsel ve kavrsamlı düzenleme becerileri yeterli değildir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Y₃) *“Benim gördüğüm öğretmenler 40 dakikalık ders saati içinde tek tip öğrenciler şeklinde ve sadece anlatım şeklinde öğretmen merkezli ders sunuyor. Etkili öğretim yöntemleri kullanılmıyor. Bireysel farklılığa yönelik eğitim-öğretim sunulmuyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bir diğer katılımcı (Y₈) bireysel farklılığa yönelik eğitim-öğretimin sunulmadığını, sınıf yönetiminin istenilen düzeyde sağlanmadığını *“Öncelikle öğretmenlerin mesleğini sevmek, derse isteyerek gelmeleri gereklidir. Her öğrenciye bireysel yaklaşmıyor, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eksik. En büyük sorun öğretmenin kendisinde”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Öğretmenlerin yetersiz sınıf yönetimi ve bireysel öğretim yöntemlerini kullanmama davranışlarının öğretmenlerde yönetsel düzenleme becerilerinin yetersiz olduğunu gösterir nitelikte olduğu belirtilebilir. Ayrıca, bu durumun öğretimi olumsuz etkileyen kişisel zaman tuzaklarına yol açtığı belirtilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, Gündüz ve Can’ın (2013) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerin öğrencileri derse katma, öğretmen-öğrenci ilişkisine yeterince önem vermedikleri, sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirten ve Döş’ün (2016) öğretmenlerin etkili öğretim metodlarını bilmediklerini, pedagojik eksiklik, tecrübe eksikliği, sınıf içi uygulamalar konusunda deneyim eksikliği ve diğer benzer konularda zorluklar yaşadıklarını belirten ve Batur ile Balcı’nın (2013) öğretmenlerin konu alan ve pedagojik alan bilgilerinin yetersiz, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da yetersiz olduklarını, sınıf içi uygulamalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları daha fazla kullandıklarını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Ayrıca, Yeşilyurt’un (2013) araştırmasında öğretmenlerin en fazla kullandıkları öğretim yöntemlerinin anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemleri olduğu; en az kullandıkları yöntemlerin ise, işbirlikli öğrenme, proje, kavram haritası yöntemi ile beyin fırtınası tekniği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bunların dışında kalan öğretim yöntemlerinden hiçbirisinin öğretmenler tarafından kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Kişiselleştirilmiş ve aktif katılımlı öğretim yöntemleri, öğretmen odaklı yöntemlere göre öğrencinin derse katılımını daha da artırmaktadır (Yair, 2000). Aktif katılımlı öğretim yöntemleri, öğrencilerin başarılarını artırma ve kalıcı bilgi sağlamada etkili olan meşgul olunan zamanın artırılmasında etkili olmaktadır. Öğrencinin derse aktif katılımı, öğrenciyi canlı tutmada, motivasyonunu yükseltmede, düşünce ve yaratıcılığını artırmada etkili olduğu belirtilebilir. Aronson ve diğerleri (1999) ile Briole'nin (2019) çalışmasında öğrencinin önceki bilgi birikiminin farkında olunması, aktif katılımlı eğitim-öğretimin uygulanması, meşgul olunan zaman miktarını artırıcı müfredat ve etkili eğitim-öğretim stratejilerinin akademik başarıya önemli ölçüde olumlu etki gösterdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin meşgul olunan zamanın başarıyı artırdığının bilincinde olması ve meşgul olunan zamanı artırma çabalarında bulunması (Kanthan, 2011), öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının, aktif katılımlı öğretim yöntemlerinin önemini farkında olması, geleneksel sınıf yaklaşımı ve öğretim yöntemlerinin yerine kuramsallığa dayalı çağdaş sınıf yönetimi yaklaşım ve öğretim yöntemlerini tercih etmesinin kişisel zaman tuzaklarını azaltacağı ve öğretim zamanının etkili kullanılmasında yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılar arasında öğretim zamanının etkili yönetilmesinin öğretmenden öğretmene göre değiştiğini ($n = 3$) belirtenler olmuştur. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₄) öğretim zamanının etkili yönetilmesinin öğretmenden öğretmene göre değişebildiğini, öğretmenlerin mesleğini benimseme düzeyi, sorumluluk duygusu ve mesleki becerilerine bağlı olduğunu “*Öğretmene göre değişir. Bazı öğretmenler sorunu bilir ve o sorunu da çözmeyi bilir. Ama bazı öğretmenler var, ben 40 dakika gireyim de derse ne verebilirsem vereyim sonra çıkayım, ama bazıları hem sınıf yönetimi hem bilgi aktarma anlamında başarılıdır. Öğretmen derse ne amaçla girerse ders onun sonucunu verir. Öğretmen hazır girerse derse zamanı da nasıl yönetmesi gerektiğini koordine eder. Yine kendini denetlemesi lazım öğretmen. Öğretmen ben anlattığım kadar değil, karşıdakinin anladığı kadar başarılıyım demelidir.*” şeklindeki ifadeyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₁₈) “*Öğretmenler arasında fark var. Biri kısa zamanda dersi güzelce aktarırken, diğeri daha fazla zamanda yapıyor. Bu öğretmenlerin derse hazırlıklı, planlı girmediklerini gösteriyor. Kişisel özelliklerine bağlıdır. Ben günlük plan yaptırmaya başladım. Öğretmen önceden öğrenciyi hazırlamalı. Zaman konusunda titizim. Ama ekibim ayak uyduramıyor. Öğretmen derse mutlu gelmiyor. Kendi özel sıkıntılarıyla*

geliyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, katılımcılardan bir diğeri (Y₂) ise “Öğretmenlerin kendi kişisel yapıları kendileri için sorun olabiliyor. Aslında öğretim zamanı iyi yönetilebilir ama iyi yönetemeyen öğretmenin çoğunun kendinden kaynaklandığını görebiliyorum. İşinde iyi insanları tercih ederek onlara sırtımı dayayarak çalışmayı tercih ederek devam ediyorum.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) araştırmasında görevini yerine getirme konusunda öğretmenler arasında farklılıklar olduğu, kimisinin serbest, dikkatsiz, disiplinsiz davrandıkları, kimisinin işini ciddiye alarak yaptığı belirtilmektedir. Batur ile Balcı’nın (2013) araştırmasında öğretmenler arasında pedagojik beceri ve uygulamaları öğretim yöntemleri ile dersi etkili işleme çabaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bazı öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilediği görülürken, bazılarının ideal bir anlatım peşinde olduğu öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, alanında ve mesleğinde yetersiz olan öğretmenlerin belirlenmesi ve hizmet içi eğitimle geliştirilmesi yararlı olabilir. En başta öğretmen yetiştirme, seçimi ve istihdamı konusunda bazı yeni kriterler geliştirilebilir.

Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, YÖK ile yürütülecek iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde, Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili öğretmenler arasındaki farkların, öğretmenlerin kişisel özellikleri, iş doyumu, mesleki bağlılık gibi faktörlerden de kaynaklandığı belirtilebilir. Çanak’ın (2014) araştırmasında öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ücret, bireyler arası ilişkiler, veli ve öğrenci bakımından kısmen doyumlu olarak, yönetim, başarı ve saygınlık ve işin kendisi ya da meslek bakımından doyumsuz oldukları belirlenmiştir. Kırdök ve Doğanülkü’nün (2018) araştırmasında kişilik özelliklerin mesleki bağlılıkla ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki bağlılığının duygusal dengesizlik ile negatif yönde, sorumluluk vb. kişilik özellikleriyle pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda duygusal dengesizliğin öğretmenlerde mesleki bağlılığı azalttığı, sorumluluk duygusunun ise mesleki bağlılığı arttırdığı düşünülebilir. Öğretmenlerin sorumluluk duygusu ve mesleğe bağlılığının öğretim zamanının etkili yönetilmesini etkilediği belirtilebilir. Sorumluluk duygusu gelişmiş mesleğine bağlı öğretmenin öğretim zamanını yönetmede daha etkili olduğu belirtilebilir. Aynı şekilde,

öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri öğretim zamanını etkili yönetmede etkili olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bağlılık, iş doyumlarının artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Y₁₁) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, öğretim zamanının etkili kullanılmasında öğretmenlerin yeterli olmadığını “*Süreyi çok iyi kullanmak lazım. Zaten çok talep gören bir okul değil. Herkes çocuğu başka okula gönderme derdinde. Zaten hazır bulunuşluk düzeyi düşük, dikkat hızlı dağılıyor, bu yüzden öğretmenin bu süreyi iyi kullanması gerekli. Öğrtmenlerin bu konuda çok başarılı olduğunu zannetmiyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₁₅) öğretmenlerde mesleki bağlılık ve kendini yenileme çabalarının olmadığını “*Öğretmen anlamında, sadece derse girip çıkayım değil, öğrenci ne durumda, hangi eksikliği vardır, bunu nasıl tamamlarım diye düşünen yoktur. Öğretmen kendini sürekli yenilemeli, bu eksiklik var, kendilerini yenileme çabası sıfır.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) araştırmasında öğretmenlerin kendilerini yenilemedikleri, yöntem ve teknikleri bilmedikleri belirtilmektedir. Araştırmalar (Anderson, 1984; Carroll, 1984; Gettinger, 1985; Hoxby, 2009; Lavy, 2015; Lavy, 2019; Lomax ve Cooley, 1979; Farbman, 2015; Frederick, 1993; Frederick ve Walberg, 1980; Karweit, 1982; Woessmann, 2003) öğretim süresinin öğrencinin akademik başarısında etkili olduğuna, öğretim zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, Benavot ve Gad (2004) öğrencilerin öngörülen ders saati miktarından daha az öğrenim gördüklerini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyerek dezavantajlı öğrenciler için bireysel yaklaşımlı öğretim yöntemlerini tercih etmesi gerektiği belirtilebilir. Gündüz ve Can’ın (2013) araştırmasında öğretmenlerin öğrencileri derse katma, öğretmen-öğrenci ilişkisine yeterince önem vermedikleri, sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Döş’ün (2016) araştırmasında öğretmenlerin pedagojik eksiklik, tecrübe eksikliği, sınıf içi uygulamalar konusunda deneyim eksikliği, sınıf yönetme konusunda zorluklar yaşadıkları, nitelikli materyaller hazırlama vb. konularda kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmektedir. Batur ile Balcı’nın (2013) araştırmasında öğretmenlerin, öğretim sırasında kullandığı ya da kullanacakları yöntem, teknik, ölçme değerlendirme konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları, bunun yanında uygulama sırasında da çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Yeterli olmayan sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri öğretim zamanının kaybına da neden olmaktadır (Yair, 2000). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin bilgi birikimi konusunda bilgiye sahip olması, öğretim zamanının kayba uğramaması veya kişisel zaman tuzaklarını azaltmak için dezavantajlı öğrenciler için bireysel yaklaşımlı öğretim yöntemlerini tercih etmesi, sınıfı nasıl yöneteceği ve öğrencilerin başarılarını artırmak için meşguliyetlerini maksimum düzeye nasıl çıkarabileceği konusunda kavramsal ve yöntemsel bilgiye sahip olmaları gerektiği belirtilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilebilir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

...Zamanı ne kadar etkili kullanırsan tabi ki öğrenci başarısı da artar. Ancak, bu zamanı kullanacak olan kişiyle de ilgili. Kişiden kişiye göre değişebilir. Zamanı etkili kullanacak kim, öğretmendir. Öğretmen faktörü önemli. Ama zamanı etkili kullanayım derken de grup dinamiği önemli. Gruptan gruba göre değişebilir. Burayı atlamış, burayı es geçmiş gibi eleştirelere maruz kalabilir başka öğretmenler tarafından. (Y₄)

...Öğretmenin yeni konuya geçmesi zaman alıyor. Öğrencinin derslere hazır gelmeyişi öğretmenin zamanını ve enerjisini alıyor. (Y₁₀)

...Öğretmenin kendini müfredat yetiştireceğim diye kasma ve işin eğitim-öğretimi boyutunun böylece unutulması, bu öğrenciyi birebir tanımlarına engel oluyor. (Y₁₂)

Öğretmenlerin Öğretim Zamanı ve Okul Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Okul yöneticinizin öğretim zamanı ve okul zamanını etkili yönetmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?” temel sorusu (i) öğretim zamanını etkili yönetmeye yönelik davranışlarda bulunma, (ii) okulun fiziksel yapısı, rutin işlerle meşgul olma, (iii) öğrencilerin disiplin sorunlarıyla meşgul olma ve (iv) öğretmenlerle ilgili resmi prosedürlerle meşgul olma gibi sonda sorularıyla birlikte yöneltilmiştir. Öğretmenlere yönelik verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını ($n = 15$) okul yöneticilerinin okul zamanını okulun fiziksel yapısı, öğrencilerin disiplin sorunları, veli ziyaretleri, öğretmen sorunları ve rutin resmi prosedürler gibi eğitim-öğretimi doğrudan ilgilendirmeyen işlerle meşgul olarak geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₆) “Okul yöneticisi genellikle okulun sorunlarıyla meşgul oluyor. Veliler, öğrencilerle ve okulun fiziksel yapısıyla uğraşıyor genellikle. Yeri

geliyor öğretmenlerin istekleriyle meşgul oluyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö₈) “Okulun fiziksel sorunlarını çözmeye çalışıyor genellikle. Veliler geliyor onları yönlendiriyoruz onları kabul ediyor odasında. Öğretmenlerle diyaloga, onları dinlemeye vakit ayırıyor, öğrencilerin sorularına cevap veriyor birebir, öğrencilerin disiplin sorunlarıyla da uğraşıyor ama yapıcı bir disiplin yönetmeliği olmadığından disiplin sorunlarına bir çözüm getirilemiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Öğretim Zamanı ve Okul Zamanının Etkili Yönetimine Yönelik Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Okul yöneticisi	Okulun fiziksel yapısı, öğrencilerin disiplin sorunları, öğretmen sorunu, rutin resmi prosedürlerle meşgul olma	15	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀
	Öğretim zamanını etkili yönetmeye yönelik davranışlarda bulunma	5	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₁

Araştırmada elde edilen bulgular, Çelikten’in (2004) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Buna göre okul yöneticisinin okulda en çok zaman ayırdığı yönetim işlevlerinden bazıları genel yönetim, planlama, gezinti, yazışma, disiplin, ziyaret, telefon, toplantı; en az ise üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul-çevre ilişkileri gibi etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Genel yönetimin, işgörenler arasındaki sorunların çözümü, okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler, büro işleri, vb. etkinliklerinden, planlama ise, bir sonraki gün yapılacakları düzenlemek, bu etkinliklerde kimlerin hangi sorumluluğu olduğuna karar vermek; acil olarak yapılması gereken konularla kısa, orta ve uzun sürede yapılacak etkinlikler arasında yetkileri oranında planlama yapma etkinliklerinden oluştuğu belirtilmektedir. Gezinti etkinliğinin ise, sabah binanın çevresini kontrol etme, teneffüs zili çaldığında koridoru dolaşma, öğretmenler odasını ziyaret, öğretmenlerle sohbet, yapılan işleri denetleme, ziyaretçileri kabul etmeyi içeren etkinlikleri kapsadığı belirtilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak okullarda okul yöneticilerinin teknik yeterliklerinin daha öne çıktığı, okul yöneticilerinin genel yönetim biçimini izledikleri belirtilebilir. Bu durum okul yöneticilerine birden fazla görev düştüğüyle ilişkilendirilebilir.

Öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetilmesini eğitim sisteminin yapısı da etkilemektedir. Griffin'in (1993) çalışmasında merkezi yönetime bağlı olmayan okul yapısının, okul yönetiminin daha iyi yürütülmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerinden ziyade bürokratik işlere daha çok zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Cansoy, Polatcan ve Kılınç'ın (2018) araştırmasında MEB'in merkezi yönetim yapısından dolayı okul müdürlerinin okulun bulunduğu çevredeki koşullara göre yeni uygulamalar yapmaları konusunda kendilerine yeterince özerklik tanınmadığı belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim işlerine öğretim zamanının % 10 oranından daha az zaman harcayabildikleri belirtilmektedir (Higginson, 2011).

Akbaba Altun'un (2011) araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin en çok bürokrasi ve okulun fiziksel sorunlarıyla uğraştıkları ve be nedenle istedikleri gibi öğretim işleriyle ilgilenemedikleri belirtilmektedir. Türkiye'de okullar merkez yönetim tarafından alınan kararlarla ve merkezi yönetim tarafından yönetilmektedir (OECD, 2019a). Bu bağlamda, merkezi yönetime bağlı yönetilen okullardaki okul yöneticilerinin bürokrasiyle baş etmek zorunda kaldıkları, okul yöneticilerinin merkezi yönetim, bürokrasiden kaynaklanan örgütsel zaman tuzakları yaşadıkları, katı şekilde merkeze uymak zorunda oldukları için bazı konularda düşünce ve davranışlarını uygulamaya dökemedikleri, sistemden kaynaklanan yoğun iş yükü, her konuyla ilgilenmek zorunda kaldıklarından öğretim zamanının etkili işlenmesine ve yönetilmesine yönelik davranışlarda bulunamadıkları, Bu bağlamda, örgütsel zaman tuzaklarını azaltmak ve öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından okullarda hiyerarşiye dayanan yönetim sisteminden kaynaklanan sorunlara bir çözüm getirilmesi, bürokrasinin, okul yöneticilerinin yoğun iş yükünün azaltılması, görevlerinin paylaştırılması, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevlerinin öne çıkmasını sağlayacak mevzuat, eğitim programı ya da müfredatın geliştirilmesinin yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Ö₄) okul yöneticisinin derse giriş çıkış saatlerini kontrol ederek öğretim zamanını yönetmeye çalıştığı, ancak okullarda öğretim zamanının etkili yönetilmesinde bazı öğretmenlerin sorumsuz davrandıklarını “*Derslere vaktinde girilsin, çıkılsın diye uyarıyor. Ders kontrollerini belli dönemlerde yapıyor. Ama uyarı dışında çıkmıyor. Zil çalınca öğretmen odasına gelip zil çaldı diyor. Ama öğretmenler arasında oturmaya devam edenler oluyor. Ama öğretmenin böyle bir uyarıya kalmaması gerekiyor.*

Öğretmenin öz denetimi olması gerekiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) araştırmasında görevin yerine getirilmesiyle ilgili öğretmenlerin derse giriş çıkış saatlerinde, öğrenciye karşı sorumluluklarında sorunlar olduğu, görev bilincinde eksiklikler olduğu, öğretmenlik mesleğinin bazı öğretmenler tarafından ikinci planda tutulduğu, öğretmenlerin kendi şahsi işlerinin daha önemli olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin derse giriş saatleri gibi konularda titiz olmamasının okul yöneticileri tarafından en önemli iletişim problemi olarak görüldüğü belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerde örgütsel bağlılık, mesleki sorumluluğun artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının yanında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmesine yönelik daha etkili iletişim veya yaklaşım izlemeleri, okul yöneticilerinin mesleki statü ve yaptırım güçlerinin artırılabilirliği belirtilebilir. Bununla ilgili Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda mevcut insan kaynağının en verimli şekilde kıymetlendirilmesi için aidiyet duygusunu güçlendirecek adımlar atılacağı, aidiyetin güçlenmesi için öğretmen ve yöneticilerin hakları konusunda gerekli duyarlılık gösterileceği, okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacağı, okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacağı, özlük haklarının iyileştirileceği, okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirileceği belirtilmektedir (MEB, 2018).

Katılımcılardan biri (Ö₇) okul yöneticisinin derse giriş saatlerini kontrol ederek uyarılarda bulunduğu, ancak okul yöneticisinin bu konuda sıkı davranmasının öğretmenlerde strese neden olduğunu *“Yönetici aşırı sıkı davranıyor. Bu öğretmenlerde stres yaratıyor. Daha zil çalmadan ayaklanıp gittiğimiz oluyor. Bu da öğretmenleri geriyor. Öğretmende isteksizlik uyandırıyor. Sıkı davranıyor ama okulda bir hareketlilik de olmadı. Bir zorunluluk yaratıyor, bu şekilde güdüleme olmaz. Öğrencilere karşı uyguladığı projeler de havada kalıyor, çünkü öğrenci seviyesini aşıyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin daha insancıl, demokratik yöntemlerle okul yönetimini sağlamaları gerektiği belirtilebilir. Demokratik okul yönetiminin barışçıl okul iklimi yaratarak okul ve öğretim zamanının daha etkili yönetilmesini sağlayacağı belirtilebilir. Okullarda okul yöneticilerinin görevlerine yönelik mesleki ve kişisel yaklaşımlarının denetlenmesi gerektiği belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili okul yöneticilerinin öğretmenlerin derse giriş saatlerini kontrol ederek öğretim zamanını yönetmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₅) okul yöneticisinin önceden planlanan toplantılar hakkında hatırlatmalar yaparak ve derse giriş çıkış saatler konusunda uyarılarda bulunarak öğretim zamanını yönetmeye çalıştığını *“Okul yöneticisi öğretim zamanıyla ilgili giriş çıkışlar konusunda hassas, bu konuda uyarılarda bulunuyor. Önceden planlanan toplantılar hakkında bize hatırlatmalar yapıyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Cansoy ve diğerlerinin (2018) okul yöneticilerinin derse giriş çıkış saatlerini kontrol ederek öğretim zamanını koruma davranışlarında bulunduklarını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Okul yöneticisi öğretimsel bir lider olarak, öncelikle öğretim zamanının etkili kullanılmasından, öğretmenin etkililiği ve öğrenci başarısından sorumlu olmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yönlerini öne çıkaracak davranışlarda bulunmaları, öğretim zamanının etkili yönetilmesine yönelik sınıf gözlemi yaparak dersin işleyişini denetleme, analiz yaparak değerlendirme ve iyileştirmeye yönelik ilgili kurumlarla işbirliği içinde ilgili çalışmalarda bulunmaları, öğretmenlerin akademik yönden gelişmelerine yardımcı olmaları, mesleki yönden desteklemeleri, yol göstermeleri, öğrenci başarısına odaklanmaları ve bu konulara ve davranışlara daha fazla zaman ayırmaları gerektiği belirtilebilir.

Cansoy ve diğerlerinin (2018) araştırmasında okul yöneticilerinin formal ve informal sınıf gözlemi yapmaya çalıştıkları ancak etkili bir şekilde yapamadıkları, okul yöneticilerinin ders içeriklerini ve öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik davranışlarda bulunmadıkları belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin bu davranışlarının ya da kavramsal ve teknik yönden yetersiz olmalarının, okul yöneticilerinin öğretmen kökenli olmalarından dolayı öğretmen yetiştirme sisteminden, eğitim sistemi ve müfredattan kaynaklandığı belirtilebilir. Ayrıca, Türkiye’de okul müdürleri için yeni bir liderlik rolü oluşturulmasına yönelik mevzuatın yetersiz olduğu, MEB tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ulusal düzeyde liderlik programlarının olmadığı, bu konuda okul yöneticilerine öğretim içeriğine müdahale edebilme ve geliştirebilme konusunda daha fazla özerklik tanınabileceği belirtilmektedir (Cansoy vd., 2018). Bu bağlamda eğitim sistemi, eğitim politikaları, müfredatın ve öğretmen yetiştirme sisteminin okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özelliklerini

sergilemeye yönelik düzenlenmesinin bu sorunların azalmasına katkı sağlayacağı belirtilebilir. Okul yöneticilerinin bu görevleri yapabilmeleri için mevcut yoğun mesleki iş yüklerinin azaltılması, görev alanlarının akademik boyutunun yoğunlaştırılması, öğretimsel liderlik konusunda teşvik edilmeleri ve görevde olan okul yöneticilerinin kavramsal ve teknik konularda geliştirilmeleri gerektiği belirtilebilir.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimiyle İlgili Kendilerine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Okulda zamanın etkili yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?” temel sorusu, çalışma grubundaki öğretmenlere “Öğretim zamanını etkili yönetme konusunda kendinizde olumlu ve olumsuz bulduğunuz yönleriniz nelerdir?” temel sorusu, (i) derse erken girme, (ii) dersi başarılı planlama, (iii) ders içeriğini amaca ve zamana yönelik düzenleme ve (iv) derse geç girme, (v) öğretim dışı aktivitelere ya da rutin işlere (resmi prosedürler, yoklama, ödev vb.) fazla zaman harcama, (vi) öğrenciden düşük performans bekleme, (vii) etkisiz ders başlangıçları ve (viii) disiplin sorunlarıyla fazla zaman harcama olmak üzere sonda tipi sorular biçiminde yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Okul Yöneticilerinin Okul ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Kendilerine Yönelik Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Sisteme uyma	Müfredatta belirlenenleri zaman açısından en iyi şekilde yönetmeye çalışıyorum	4	Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₂ , Y ₁₆
Sistem sorunu	Öğretmen veya çalışma ekibimden kaynaklanan sorun yaşıyorum	3	Y ₁₁ , Y ₁₇ , Y ₁₈
	Sistem, örgütsel zaman tuzakları, okulun fiziki şartlarından kaynaklanan sorun yaşıyorum	13	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₉ , Y ₂₀

Tablo 34 incelendiğinde, okul yöneticilerinin tamamına yakını (n = 13) okul ve öğretim zamanını etkili yönetimi konusunda eğitim sistemi, eğitim programı ve içeriği, ikili

öğretim sorunu, disiplin sorunları, okulun fiziki şartlarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, yoğun iş yükü, fiziksel ve zihinsel yorgunluk, aşırı bürokrasi, rutin resmi prosedürler, gerekli-gereksiz resmi yazışmalar, plansız görev ve toplantılar gibi merkezi yönetim, bürokrasiden kaynaklanan örgütsel zaman tuzakları yaşadıkları, ayrıca öğretmen sorunu, veli ziyaretleri, nedeniyle istedikleri ya da düşündükleri şekilde öğretim zamanını yönetemediklerini, okulda her işi yaptıklarını, bu şartlar altında kendilerini bireysel ve mesleki yetiştiremediklerini, akademik yönden okula istedikleri şekilde bir katkı sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y5) *“İdeallerimdeki yönetimi sağlayamıyorum. Gönlüm çok şey istiyor ama şartlar uygun değil, şartlar ya da sistem buna izin vermiyor. Gereksiz gerekli konularda çok fazla dilekçeyle karşılaşıyorum ve bununla ilgilenmek zorundayım ve ben istediğim şekilde zamanı etkili yönetemiyorum, bana buna fırsat verilmiyor. Sadece bu değil, gerekli gereksiz yazışmalar, sorunlu veliler, öğretmen sorunları, okulun fiziksel sorunları, öğrenciler vb. konularla ilgilenmek zorundayız. Sabah, akşam okuldayım. Bu kadar çok sorunla uğraşırken, bu kadar sorun zamanımı çalışırken ben zaman yönetimini istediğim gibi yapamıyorum. Sadece bir doğal gaz alabilmek için bile bir sürü zaman harcıyoruz. Aslında bu böyle olmamalı. Mesela ilgili firma gelir ve bunu çözebilir. Zaten devlet ödüyor. Bu kadar hiyerarşi, bürokrasi olmamalı. Okul yönetimi aslında 3’e bölünmeli, sosyal aktivitelerle uğraşan müdür, okulun ekonomik ve fiziksel sorunlarıyla uğraşan müdür ve eğitim-öğretimle uğraşan müdür olarak. Ancak bu şekilde ben eğitim-öğretime yeterince zaman ayırabilirim zamanı etkili yönetebilirim. Ama bütün bunların hepsi bende toplandığında ben kendimi ve zamanı her konuya ayırmak zorundayım ve bir taraf her zaman eksik kalır. Ben kendi çocuğuma bile buradaki enerji ve zamanı harcayamıyorum. Çünkü yoruluyorum. Aslında benim işim, kendimi mesleki yönden geliştirmem ve bunu okula yansıtmam, dünyadaki yenilikleri, yeni yöntem, teknikleri araştırmam ve örneğin bunu okulumda nasıl uygulayabilirim gibi konularla uğraşmam lazım bir okul yöneticisi, bir lider olarak çocuklara, okula, öğrenciye artı değer katabilir miyim ile meşgul olmalıyım, ama yok, bu imkansız bu şartlarda.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan biri (Y4) öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili müfredatta belirlenen görevleri zamanında yapmaya çalıştığını, ancak yoğun ve ekstra görevler nedeniyle okulla birebir ilgilenemediğini, çalışmasının evde de devam ettiğini *“Zaten*

belli bir müfredat var. Programlamayı yapmışız. Zamanı etkili yönetmede verilmiş yazılmış belirlenmiş olanları zamanında yapmaya çalışıyoruz. 3 müdür yardımcısı var okulumuzda, nöbetçi öğretmenler var. Bizim ekstra görevlerimiz de var. Mesela okul soruşturmaları, toplantılara gidiyoruz. Bu zaman dilim içinde okulla birebir ilgilenemiyoruz. Bazen bizimle ilgisi olmayan yazılar da geliyor. Onlarla da ilgilenmek zorunda kalıyoruz. Eve de iş götürüyorum. Sabah akşam evde çalışıyoruz. Çünkü ertelersek başımıza gelebilecek olan var.” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₁₅) aynı zamanda hem yöneticilik hem de sınıfta ders anlattığı için öğretim zamanını etkili yönetemediğini *“Ben mesela derse de giriyorum, hem idarecilik hem ders vermek zorundayım ve tabi ki bu benim için zor oluyor. Bir müdür hem müdürlük yapıp hem derse girmemeli.”* ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgular, okul yöneticilerinin sistemden, örgütsel zaman tuzaklarından, görevlerinin karmaşıklığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ve bu yönden öğretim zamanını etkili yönetemediklerini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) yardımcı personelin olmayışı, ısınma, bürokratik engellerin aşılammaması, veli ilgisizliği vb. faktörlerin okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Aynı şekilde, Çelikten’in (2004) okul yöneticisinin okulda en çok zaman ayırdığı yönetim işlevlerinin genel yönetim, planlama, gezinti, yazışma, disiplin, ziyaret, telefon, toplantı; en az ise üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul-çevre ilişkileri gibi etkinlikler olduğunu belirten araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Okul yöneticilerinin okuldaki rolleri okulu ilgilendiren farklı görevlerle ilgilenmek zorunda oldukları için zor olmaktadır (Brewer, 1993). Sarros’un (1988) çalışmasında okul yöneticilerinin örgütten ayrılma nedenlerinden bazılarının, okuldaki kişisel ilişkilerin sağlıksızlığı, yoğun iş yükü ve tüm iş ve görevlere yeterli zamanlarının olmadığı belirlenmiştir.

Griffin’in (1993) çalışmasında merkezi yönetime bağlı olmayan okul yapısının, okul yönetiminin daha iyi yürütülmesinde etkili olduğu, merkezi yapıya bağlı olan okul yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerinden ziyade bürokratik işlere daha çok zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Karatepe’nin (2016) araştırmasına göre okula yön veren okul yöneticilerinin merkeziyetçi yapıya çok fazla bağımlı oldukları gözlemlenmiştir. Gümüş ve Akçaoğlu’nun (2013) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini

nadiren uyguladıkları belirtilmektedir. Okul yöneticisi, öğretmenin etkililiği ve öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür (Altun ve Çakan, 2008). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri öğrencinin akademik başarısına, öğretim zamanının verimli kullanılmasına etki göstermektedir (Eberts ve Stone, 1988). Öğretim liderliğinin temel amacı öğrenci başarısının artırılmasıdır. Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmen performansını değerlendirmeli ve kültürel ve pedagojik olarak öğrencinin ve öğretmenin güçlü yanlarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde liderlik etmelidir (Robinson, 2010). Okul yöneticileri eğitim-öğretimde bir lider olarak, okulun akademik yönden güçlenmesine, öğretim zamanının verimli kullanılmasına ve artırılmasına yönelik çalışmalarla zamanlarını ve enerjilerini harcamaları gereklidir. Bu bakımdan sistemden kaynaklanan sorunlara çözüm getirilmesi, okul yöneticilerinin iş ve görev yüklerinin azaltılması, görevlerinin akademik yönden yoğunlaştırılması, zamanlarını öğretimsel liderlik rollerine ayırmaları, öğretimsel liderlik rollerini sergileyebilmeleri için olanakların sağlanmasının öğretim zamanının daha etkili yönetilmesi bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili müfredatta belirlenen görevleri en iyi şekilde yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₃) “*Müfredata göre bir planımız çizelgemiz var zaten ve buna göre en iyi şekilde görevimizi yapmaya çalışıyoruz.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mevcut merkezi yönetim sistemine bağlı olarak müfredata uydukları ve bunun okul yöneticisi davranışlarına yansıdığını göstermektedir. Karatepe’ye (2016) göre, MEB’in amaçlarının kanunlarla, yönetmeliklerle belirlediği okullarda, yöneticiler sadece sistemin uygulayıcısı olmaktadır. Merkezi karar birimlerince belirlenen her türlü eğitimsel amaç, materyal, araç, zaman ve süreçlerin, uygulanmasının sorumluluğu yöneticilere bırakılmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular Cansoy ve diğerlerinin (2018) okul yöneticilerinin okulun amaçlarını iletme, müfredatı izleme vb. konularda güçlü davranışlar sergilediğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bununla birlikte söz konusu araştırmada, okul yöneticilerinin müfredatı izleme, okul paydaşlarıyla ilişkiler kurma, öğretmenleri takdir etmede etkili oldukları, ancak teknik beceriler bakımından etkili olmadıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin müfredatı izlemenin ötesinde okul ve öğretim zamanının etkili kullanılmasına yönelik davranışlarda

bulunmaları, bu konuda kavramsal ve teknik becerilere sahip olmaları gerektiği belirtilebilir. Bu bağlamda öncelikle eğitim planlanırken, teknokratik, rutine, katı uygulamaya dayalı geleneksel planlamanın yerine, sonuca odaklı, değişime meyilli stratejik planlamanın tercih edilmesi eğitimde niteliği artıracak belirtilebilir (Dang, 2013). Okulun, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre şekillenmesinin, öğretmen ve öğrenci başarılarını, öğretim zamanının etkililiğini artıracak belirtilebilir. Bu bağlamda müfredatın okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özelliklerini sergileyecek yönde düzenlenmesi gerektiği belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Y₁₄) öğretim zamanını yoğunluk içinde iyi yönetmeye çalıştığını, ancak yapılmakta olan çalışmaların öğrenci için faydalı olup olmadığından, eğitim sistemi ve eğitim programının öğrencinin mesleki yeterliklerini belirleyecek yönde düzenlenmediğinden, sistemin doğru işlemediğinden endişe duyduğunu “*Az zamanda çok iş yapmaya çalışıyoruz. Öğrenciler açısından bakınca, keşke öğrencileri yeteneğine göre farklı mesleklere yönlendirsek. Devletimiz bunu yapmıyor. Asıl zamanın kaybı buradadır. Öğrencinin zamanından çalıyoruz, hem bizim zamanımız da faydalı geleceğe harcanmıyor, hem devletin bütçesi, planı da faydasız oluyor.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre, eğitim sistemi, öğretim programındaki eksikliklerin okul yöneticisi ve öğretmenleri etkilediği belirtilebilir. Bu ve benzer eksiklikler, okul ve öğretim zamanı içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin performanslarına ve örgütsel bağlılıklarına, dolayısıyla öğretim zamanının etkili yönetilmesine ve öğrenci başarısına olumsuz etki gösterebilir. Okul bir organizma olarak düşünüldüğünde, sistemin sağlıklı işlemesi bakımından bir bütün olarak sağlam temellere dayanmasının gerektiği belirtilebilir.

Katılımcılardan bazıları ($n = 3$) öğretim zamanını etkili yönetmede öğretmen ya da çalışma ekibinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler yeterli çaba göstermiyor, ekip ruhu ve inisiyatif özelliklerini öne çıkaramamaktadırlar, okullarda yeni mezun ya da tecrübesiz öğretmenler çalıştırılmaktadır ve bu sebeple öğretim zamanı iyi değerlendirilemiyor. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₁) “*İstenilen düzeyde olduğumuz söylenemez. Halbuki çok iyi yönetmemiz gerekli. Bu da imkansızlıklardan kaynaklanıyor. Bir kere ekip ruhu yok. Öğretmenlerin derdi derse giriyim çıkayım. Başka bir inisiyatif, çaba yok. Ayrıca, okulumuzda hep genç öğretmenler var, neden yapmadın deyince üzülüyor ve daha*

çok motivasyon kaybediyor. Ama iş öğretmenlerde bitiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Karatepe’nin (2016) araştırmasında okul yöneticilerinin olumlu tutumlarına karşın öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istemedikleri, öğretmenlerin, ilgisiz, tembel, gelişime kapalı oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin rutin eğitimsel eylemler için kendilerini yeterli görmeleri, değişime ve gelişime yönelik talepte bulunmadıkları belirtilmektedir. Luo ve diğerlerinin (2000) araştırmasında hizmet süresi az olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok sorunla karşılaştığı belirlenmiştir. Z. Ünal ve A. Ünal (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre de, yeni başalayan öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinde diğerlerine göre daha çok zorlanmaktadırlar. Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı’nın (2018) araştırma sonuçları da sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada kendilerini yetersiz görmelerinin nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin yeterli mesleki deneyime sahip olmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Özer ve diğerlerinin (2013) araştırma sonuçlarına göre deneyimsiz öğretmenlerin iletişim kuramama, derse hazırlıksız gelme, aşırı sert ya da yumuşak davranma, öğrencileri sık sık uyarma, tarafsızlığını kaybetme, sürekli aynı yöntemle ders anlatma, slayta ve ders kitabına bağlı kalma gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmalara göre (Harris ve Sass 2007; Kane, Rockoff ve Staiger, 2006) genç ya da tecrübesiz öğretmenlerin öğrenci başarısına etkisi daha az olmaktadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında ortaokullarda genç öğretmenlerin en çok olduğu ülkedir. Buna göre, 30 yaş altı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 27) ortaokullarda çalışmaktadır. Bu konuda OECD’nin ortalaması % 11, AB’nin % 8’dir (OECD, 2019a). Gözel’e (2009) göre 21–26 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, 1–5 yıl ve 6–10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlere göre genel zaman yönetimi, zamanlarını planlama konusunda daha başarılı olmaktadır. Öğretmenlerin zaman içinde artan bilgi, tecrübe ve algılarının öğretim zamanının nitelikli kullanılmasında etkili olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencilerin başarıları bakımından okullarda yeni mezun ya da genç öğretmen ile kıdemli ya da tecrübeli öğretmenlerin eşit dağıtılması gerektiği belirtilebilir. Bu bağlamda, öncelikle öğretmenlerin rotasyonunun okullara göre iyi belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim niteliğinin iyileştirilmesinin gerektiği belirtilebilir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme sisteminin teorikten daha çok uygulamaya dönük düzenlenmesinin öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencilerin başarıları bakımından önemli olduğu belirtilebilir. Bununla ilgili 2023 Eğitim Vizyonu

doğrultusunda MEB tarafından gerekli altyapı hazırlandıktan sonra eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendireceği belirtilmektedir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur:

...Yoğun iş yükü var. MEB'in çalışma sisteminin minimize edilmiş örneğidir okul. Bunları yapmak zorundasınız. Plansız toplantılar var, bir gün ya da iki gün öncesinden haber veriliyor. Rutin resmi prosedürler, personel işleri gibi durumlar engel teşkil ediyor. (Y₁)

...İkili öğretim olduğu için zamanımızı istediğimiz şekilde yönetmeye fırsatımız olmuyor. Okulun sorunlarıyla uğraşmakla geçiyor. Her konuyla ilgileniyoruz. (Y₁₀)

...Zamanı yetiştiremiyorum. Okul-çevre ilişkiler, velilerle çok ciddi sorunlar yaşanıyor, öğrenci disipliniyle ve beni en çok sıkın bürokratik işler beni çok yoruyor ve olmaması gereken birşey. Ama diğer yönden kendimi daha iyi yetiştirmek için yüksek lisansa bile başladım ama bu yoğunluk içinde ne kadar başarılı olurum bilmem. Planlı bir insan, düzeni seven insan olduğum için plansız toplantılar beni rahatsız ediyor. Okulda memur işini de ben yapıyorum. Bir memur var ama o da yeterince yardımcı olamıyor. Rutin resmi prosedürler, veli ziyaretleri, disiplin sorunları, yoğun iş yükü, fiziksel ve zihinsel yorgunluk engel yaratmaktadır. (Y₂)

...En çok bürokratik ve rutin işler bizi yoruyor ve en çok vaktimizi alıyor. Bunun dışında okulun fiziksel yapısı ve diğer rutin işler zaman anlamında sorun yaratıyor. Kendimizi bireysel mesleki yetiştirmeye vaktimiz olmuyor bu şartlar altında. Resmi prosedürler, plansız toplantılar, uzun süren toplantılar, yazışmalar, evrak takibi, veli ziyaretleri, telefon konuşmaları olumsuz anlamda etkiliyor. Bu açıdan öğrencilerle birebir ilgilenemiyorsun. (Y₃)

...Öğrenci disiplini, bürokratik ve rutin işler, okulun yetersiz fiziki şartları ve diğer rutin işler, bu fiziksel şartları düzeltmeyle meşgul olurken akademik işlerle ilgilenemiyoruz. Veliler de meşgul ediyor. Okulda mesela memur da yok. Herşeyle kendimiz ilgileniyoruz, kendimiz takip etmek zorundayız. Çok gereksiz yazışmalar geliyor, müdür yardımcısı da yılıyor bundan. Hepsi yoruyor. Zaten okul içinde sorunlarımız var birde bunlar olunca yoruluyoruz. Personel maaşlarını da biz düzenliyoruz. Kendimizi bu şartlar altında bireysel ve mesleki de yetiştiremiyoruz tabi. (Y₉)

Öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili olumlu ve olumsuz hususları veya geliştirilmesi gereken özelliklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Etkili Yönetmeyle İlgili Olumlu ve Olumsuz Hususları veya Geliştirilmesi Gereken Özellikleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Olumlu	Derse erken girme	8	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀
	Ders içeriğini amaca ve zamana yönelik düzenleme	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇
	Dersi başarılı planlama	4	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Öğrencilerle kişisel ilgilenme, motive etme, yüksek performans bekleme	2	Ö ₂ , Ö ₉
Olumsuz	Derse geç girme	3	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₁₀

Tablo 35 incelendiğinde, katılımcıların yarısına yakını ($n = 8$) öğretim zamanını etkili yönetmeye bağlı olarak derse erken girmeyi öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili kendilerine ilişkin olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₆) “*Derse erken girmeyi olumlu davranış olarak görüyorum kendimde. Müfredatta belirlenen konuyu zamanında yetiştirmek için dersi işliyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Ö₂) “*Öğretim zamanı diliminin öğrenciye ait olduğunu düşünüyorum. Derse zamanında girip zamanında çıkıyorum. Öğretim zamanından maksimum düzeyde faydalanmaya çalışıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Gündüz ve Can’ın (2013) öğretmenlerin derse zamanında girip çıktıklarını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Boyraz ve Kocabaş’ın (2018) zamanı etkin kullanma boyutunda öğretmenlerin en sık derse zamanında başlama ve bitirme yöntemlerini kullandıklarını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Öğretmenlerin derse erken ya da zamanında girmeleri öğrenmeye ayrılan zamanı koruma ve öğretim zamanının etkililiği bakımından olumlu bir davranış olarak belirtilebilir. Öğretmenlerin öğretim zamanını koruma bakımından sınıftaki dikkat dağınık unsurları ortadan kaldırmaya yönelik davranışları, öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı bakımından öğretim zamanlarını dolu dolu geçirmelerini sağlamaları ya da meşgul olunan zamanı yaratma davranışları, meşgul olunan zamanı artırıcı ve öğrencinin aktif katılımını sağlayıcı eğitim-öğretim yöntemlerini kullanmalarının öğrencinin başarısı ve öğretim zamanının etkililiği

bakımından önemli olduğu belirtilebilir (Kane, 1994). Öğretmen, farklı öğretim yöntemleri ve materyalleriyle sınıfın ilgisini canlı tutmalı, ders sürecinde zaman tuzaklarından kaçınmalı, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeli, sınıfı sık sık gözden geçirmeli, dikkat dağıldığında öğrencilerin derse katılımını sağlamalıdır. Sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından birinin zaman yönetimi olduğu düşünüldüğünde öğretimin niteliği ve zamanın verimli kullanılması öğretime ayrılmış zamanın miktarından çok daha önemlidir. Eğitim-öğretimde önemli olan ne kadar zamanın ayrılmış olduğu değil, ayrılmış öğretim zamanı içinde neler yapılabileceğidir.

Araştırmalar (Aronson vd., 1999; Rangel ve Berliner, 2007; Wyss vd., 2013; Gromada ve Shewbridge, 2016) öğretim zamanının niceliğinden çok niteliği ya da nitelikli kullanılmasının önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler öncelikle kendilerine (a) başarılı bir şekilde öğretim zamanını yönetebilmekte miyim? (b) öğrencilere ayırdığım öğretim zamanı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır? (c) öğrencilerin beceri düzeyleri sunulan öğretim materyaline uygun mu? (d) programım öğretim zamanını artırmakta mıdır? öğrencilerin soruları yanıtlamasına ya da soru sormalarına olanak sundum mu? (e) ya da ben mesleğimde nasılım, nasıl ilerliyorum? gibi soruları sorarak öz değerlendirme yapmaları gereklidir (Gettinger ve Seibert, 2002). Bununla ilgili öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerine ilişkin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, öğretmen ve okul yöneticilerinin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacağı, öğretmen ve okul yöneticileri için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılacağı, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacağı beklenmektedir. Bunun yanında, sertifikaya dayalı “Pedagojik Formasyon” uygulamasının kaldırılacağı ve yerine yurt sathında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” açılacağı, bu programın mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı’nda öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlanacağı belirtilmektedir. Benzer şekilde, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile yüz yüze, örgün veya uzaktan eğitim iş birliklerinin hayata geçirileceği belirtilmektedir.

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 6$) ders içeriğini müfredatta belirlenen amaca ve zamana yönelik düzenlemeyi öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili kendilerine ilişkin

olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₆) “*Derse erken girmeyi olumlu davranış olarak görüyorum kendimde. Müfredatta belirlenen konuyu zamanında yetiştirmek için dersi işliyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerin müfredatta belirlenen ders içeriğini ya da konuyu derse erken girerek yetiştirmeyi amaç olarak gördükleri görülmektedir. Arslan’ın (2016) araştırmasına göre öğretmenlerin eğitim öğretime yönelik ilkelere orta düzeyde uydukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ders içeriğini müfredatta belirlenen amaca ve zamana yönelik düzenlemenin yanında, öğretim zamanını daha etkili kullanma, farklı eğitim-öğretim yöntemlerine, yaklaşım ve stratejilerine başvurma ve öğrenci başarısını artırma konusunda yeterli olmaları gerektiği belirtilebilir. Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir bölümü kendisini geliştirmemekte, yeniliklere uyum sağlamamakta ve mezun olduğu zamanki bilgileriyle öğretmenliğini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretimde daha etkili olmaları bakımından mesleki yönden geliştirilmeleri gereklidir. Bununla ilgili 2023 Vizyonu doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulacağı, çağdaş bir yaklaşımla lisansüstü derecesine dayalı olarak yapılandırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018).

Katılımcılar arasında (Ö₆) öğretim zamanından kazanmak amacıyla rutin prosedürleri sınıf zamanı dışındaki süre içersinde yapmaya çalıştığını “*Yoklama gibi rutin işleri çocukların vakti kaybolmasın diye teneffüslere bırakıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtenler olmuştur. Öğretmenlerin öğrenmeye ayrılan zamanı koruma davranışına yönelik yönetsel düzenleme becerileri öğretim zamanının etkililiği bakımından önemli olduğu belirtilebilir. Taş’ın (2010) araştırmasında genel olarak sınıfta zaman kaybettiren etkinliklerin dersin girişinde ve işlenişinde daha sıklıkla olduğu gözlenmiştir. Öğretim zamanı sınıfta rutin işler, gecikmeli ders başlangıçları gibi sebeplerle kaybedilebilir, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretim dışındaki öğretmenin sorumlulukları vb. durumlar öğretim zamanının etkililiğine etki gösterebilir (Rogers vd., 2014). Öğretmenler, öğretim için ayrılan zamanı maksimize etmek için rutin işlere yönelik harcanan gereksiz zaman harcamalardan kaçınmalıdır, örneğin yoklama yapmak, tahtayı silmek, araç-gereç temin etmek v.b. (Ada, 2000). Öğretmenin yönetsel düzenleme

becerileri, sınıftaki olası zaman tuzaklarından kaçınması öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından önemli olmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili dersi başarılı planlamayı olumlu bir özellik olarak belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri Ö₄ “*Dersle ilgili konuyla ilgili plan yaparım. Gerekli araç gereçleri hazırlarım.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, İzci’nin (1999) öğretmenlerin her düzeyde plan yapma yeterliliklerinin olumlu düzeyde olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Gözel’in (2009) araştırmasında öğretmenlerin genel zaman yönetimi (zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar) hakkındaki görüşleri yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benner ve Partelow’a (2017) göre ders planlaması ve diğer yönetsel görevler öğretim zamanının niteliğini etkilemektedir. Yazıcıoğlu, Koçak ve Kayacan’ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin deneyimsizliği, derse hazırlıksız ve plansız gelmelerinin öğretim zamanının etkili kullanılmasını engelleyen faktörler olarak belirlenmiştir. Plansızlık, acelecilik, kararsızlık, olaylara karşı güvensizlik zamanın verimli kullanılmasını engelleyen zaman harcattırıcılar olmaktadır (Gözel, 2009). Dersin başarılı planlanması olası zaman tuzaklarının önlenmesi, öğretim zamanını koruma, öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından önemli olmaktadır.

Katılımcıların bazıları ($n = 2$) öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili öğrencilerden yüksek başarı bekleme, öğrencilerle kişisel ilgilenme, motive etme gibi kavramsal düzenleme becerilerini kendilerine ilişkin olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₉) “*Okulda düzenlenen bir seminerde, öğrencileri motive etmede öğrencileri övmenin önemini anlamıştım. Bu yüzden her derste öğrencileri gerekli yerlerde överim.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Öğrencilerle bireysel ilgilenme, motive etme, yüksek performans bekleme gibi öğretmenin kavramsal düzenleme becerileri, öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından önemli olmaktadır. Dobbie ve Fryer’in (2011) araştırmasında öğretmenlerin geri bildirimleri, farklı eğitim-öğretim kaynaklarından yararlanmaları, yüksek başarı beklentisi içinde olmaları gibi davranışlarının öğrenci başarısının yaklaşık % 50’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisindeyler. Kendilerinin öğretebileceğine öğrencilerin de öğrenebileceğine içtenlikle inanırlar (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995).

Arslan'ın (2016) araştırmasında öğretmenlerin öğretmen öğrenci ilişkilerine orta düzeyde uydukları, İzci'nin (1999) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunda, öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma, geri bildirim, düzeltme, ipucu ve pekiştireçleri yerinde kullanmayla ilgili yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenme faaliyeti, bireysel bir faaliyettir, sınıf da homojen değildir, bu bağlamda öğretmen sınıf içi bireysel farklılıklara dikkat etmelidir. Sık sık değerlendirme yaparak öğrencileri güdülemelidir (Akyıldız, 1989). Yazıcı ve diğerlerinin (2018) araştırmasında öğretmenlerin bir ders saatinde (kırk dakika) etkili ve verimli kullandıkları ortalama sürenin 21-30 dakika olduğu, bu sürenin böyle olmasının temel olarak öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Haertel ve diğerleri (1983) öğrencinin motivasyon düzeyinin öğretim zamanının etkili kullanılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Motivasyon öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir faktördür (Kaya, 2001). Öğrenci motivasyonundaki artış, sınıf yönetimi sorunlarının azalmasına neden olmaktadır (Öncü, 2001).

Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili derse geç girmeyi kendilerine ilişkin olumsuz bir özellik olarak işaret etmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₃) “*Bazı günlerde derse geç girdiğim oluyor.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin öğretimde zaman kaybına neden olan davranışlar sergiledikleri, okulda öğretmenlerin kişisel zaman tuzaklarından kaynaklanan zaman kayıplarının yaşandığı belirtilebilir. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) araştırmasında görevin yerine getirilmesiyle ilgili öğretmenlerin derse giriş çıkış saatlerinde, öğrenciye karşı sorumluluklarında sorunlar olduğu, görev bilincinde eksiklikler olduğu, öğretmenlik mesleğinin bazı öğretmenler tarafından ikinci planda tutulduğu, öğretmenlerin kendi şahsi işlerinin daha önemli olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin derse giriş saatleri gibi konularda titiz olmamasının okul yöneticileri tarafından en önemli iletişim problemi olarak görüldüğü belirtilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel yapıyı bilmemesi, iletişim kanallarının sağlıklı olmaması, görev bilinci eksikliği, nöbete zamanında gelmemek ve nöbet yerinde bulunmamak, derse giriş saatlerine riayet etmemek, ders planlarının, faaliyet raporlarının, zümrelerin ve diğer evrakların zamanında teslim edilmemesi, sorumluluk, samimiyet eksikliği, veli iletişim eksikliği, öğretmen ve okul idaresi arasındaki iletişim kopukluğu, kişisel ve mesleki problemler, empati eksikliği ve okul

kültürü, öğretmenlerin mesleki yetersizliği, tükenmişlik, öğretmen atamasındaki yanlışlık, insani yapı, değişime direnme, görev heyecanı ve mevzuat eksikliği gibi noktalarda sorun yaşadıkları, öğretmenlerin mevzuatı iyi bilmedikleri, bireysel düşündükleri, kitap okumadıkları ve kendilerini yenilemedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin bazı öğretmenler tarafından ikinci planda tutulduğu, öğretmenlerin kendi şahsi işlerinin daha önemli olduğu, öğretmenlerde meslek bilincin tam anlaşılmadığı belirtilmektedir.

Nitelikli sınıf yönetiminde öğretim zamanının kaybedilmesine neden olan öğrenci, okul ve okul yönetimi kaynaklı nedenlerin yanında, öğretmenlerin mesleki becerileri ve kişisel davranışları ya da karakterleri belirleyici etken olabilmektedir (Aronson vd., 1999). Saloviita'nın (2013) araştırmasında derslerin farklı sebeplerle ortalama 6 dakika kadar geç başladığı belirlenmiştir. Buna göre yılda ortalama 5 hafta kadar öğretim zamanından kaybedildiği, öğretim zamanını artırmak için derslerin daha dikkatli başlanması gerektiği belirtilmektedir. Kırdök ve Doğanülkü'nün (2018) araştırmasında kişilik özelliklerin mesleki bağlılıkla ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki bağlılığının duygusal dengesizlik ile negatif yönde, sorumluluk vb. kişilik özellikleriyle pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda duygusal dengesizliğin öğretmenlerde mesleki bağlılığı azalttığı, sorumluluk duygusunun ise mesleki bağlılığı arttırdığı düşünülebilir. Öğretmenlerin sorumluluk duygusu ve mesleğe bağlılığının öğretim zamanının etkili yönetilmesini etkilediği belirtilebilir. Sorumluluk duygusu gelişmiş ve mesleğine bağımlı öğretmenin öğretim zamanını yönetmede daha etkili olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerde sorumluluk ve mesleğe bağlılık düzeyinin geliştirilmesinin öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından önemli olduğu belirtilebilir. Bununla ilgili 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda mevcut insan kaynağının en verimli şekilde kıymetlendirilmesi için aidiyet duygusunu güçlendirecek adımlar atılacağı belirtilmektedir ve uygulamaya geçirilmesi beklenmektedir (MEB, 2018).

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Sizce öğretim zamanının etkili kullanılması öncelikle hangi faktörlere bağlıdır?” temel sorusu (i) öğretmene, (ii) öğrenciye (hazır bulunuşluk

düzeyi, motivasyonu), (iii) okul yöneticisine (iv) okulun fiziksel yapısına, (v) eğitim programına (program içeriği, yüklü program, güncel olmayan bilgiler), (vi) eğitim sistemine (öğretim gün sayısı, sınav sistemi vb.), (vii) veliye (velinin eğitim düzeyine, çocuğun eğitimine verdiği öneme), (viii) uzun ders arası molalara şeklindeki sonda sorularıyla birlikte yöneltmiştir. Öğretmenlere yönelik verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 36' da sunulmuştur.

Tablo 36

Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Etkileyen Faktörler

Kategori	Alt Kategori	n	Katılımcılar
Öğretmen	Öğretmenin eğitim düzeyi, motivasyon düzeyi, alan bilgisi, mesleki bağlılığı	9	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉
Eğitim programı	Yüklü program, güncel olmayan bilgiler	8	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₂₀
Öğrenci	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, motivasyonu	8	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈
Veli	Veli özelliği	8	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉
Eğitim sistemi	Öğretim gün sayısı, sınavlar	5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆
Okul yöneticisi	Okulda bulunma, öğretim zamanını denetleme	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₈ , Ö ₉
Fiziksel yapı	Laboratuvar, kantine erişim sorunu	4	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈

Tablo 36 incelendiğinde, katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörler olarak öğretim gün sayısı, sınavlar, okul yöneticisinin öğretim zamanını denetleme davranışı ($n = 4$), okulun fiziksel yapısına bağlı laboratuvar, kantin vb. imkanların erişilebilirliği ($n = 4$) olarak işaret etmişlerdir. Katılımcıların yarısı ($n = 9$) öğretim zamanının etkili kullanılmasını öğretmen faktörüne bağlamışlardır. Katılımcılardan biri (Ö₉) mesleğini benimsemeyen, alan bilgisi bakımından yeterli olmayan bir öğretmenin öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyebileceğini “Öğretmen konusunda yetersizse, mesleğini sevmiyorsa, öğrenciyi, sınıfı, okulunu benimsemiyorsa o öğretmenden fayda sağlayamayız. Öğrencinin azmi, isteği de önemli ama bunu sağlayacak olan da öğretmen.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Güven ve Karşlı'nın (2014) araştırmasında okul müdürleri, sınıf yönetiminin etkililiğinin birçok faktörden etkilendiğini ve bunların başında, okulun bulunduğu çevre, aile ve öğretmen niteliğinin geldiğini belirtmişlerdir. Aronson ve diğerleri (1999) ile Gromada ve Shewbridge'in (2016) belirttiği gibi, okulda zamanın etkili kullanılması, sınıf yönetimi ve öğretim niteliğini geliştirmeye bağlıdır. Yıldırım ve Öner'in (2016) araştırmasında etkili öğretmenlerin başarılarını öncelikle kişisel özellikleri ve mesleği sevmeleriyle açıkladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, Uğraşoğlu ve Kıvanç Çağanağa'nın (2017) araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. Çetin, Basım ve Aydoğan (2011) araştırmasında öğretmenlerin örgüte bütünleşme, örgüt amaçlarıyla özdeşleşme, örgüte anlamlı katkılarda bulunma gibi örgüte duygusal bağlılık düzeylerindeki azalmanın mesleki tükenmişliği de arttırdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bağımlılık düzeylerinin artırılması, hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik düzenlemelerinin yapılmasının öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Ö₁) öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile motivasyon düzeylerinin eğitim-öğretim sürecini, öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkilediğini “*Örneğin öğretmende bir motivasyonsuzluk varsa, öğretmenler zil çalsa bile çayını içmeye devam eder. Öğretmenin motivasyonu ve eğitim düzeyine bağlıdır. Öğretmenin eğitim düzeyi yüksekse motive etme ve motive olmada daha etkili olur.*” şeklindeki ifadeyle belirtmiştir. Deniz'in (2016) araştırmasında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinde hem örgütsel-yönetmel motivasyon hem de psiko-sosyal motivasyon alt boyutlarında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Akman'ın (2017) araştırmasında iş motivasyonunun örgütsel özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda düşük motivasyona sahip öğretmenlerin örgüte duygusal bağlılığının azaldığı, dolayısıyla öğretimsel verimliliğin de azaldığı belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşviki ya da eğitim düzeyleri ve bilgi birikimlerinin yükseltilmesine yönelik düzenlemelerin yanında, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile mesleki bağlılıklarının artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 8$) öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörler olarak yüklü program, eğitim programında yer alan güncel olmayan bilgiler şeklinde belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₄) eğitim programının güncelleştirildiğini ancak içerik bakımından yetersiz olduğunu “*Eğitim programı güncelleştirildi diyorlar ama çok sık kalıyor. Yani sadece adı güncellenmiş oldu. Bence bu konuda ciddi düzeltici çalışmalar yapılması gerekiyor.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aynı şekilde katılımcılardan bir diğeri (Ö₃) “*Eğitim programı çok yüklü, gereksiz bilgiler alıyor, oradaki herşeyin öğrencinin öğrenmesine gerek yok.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Buluş-Kırıkkaya (2009) ile Geçer ve Özel’in (2012) eğitim programının yoğun olduğunu belirten araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Gelen ve Beyazıt’ın (2007) araştırmasına göre eğitim programı yüklü olduğu için derslerin pekiştirme ve tekrarı için zaman kalmadığı belirlenmiştir. Aydın ve diğerlerinin (2018) araştırmasında öğretmenlerin programın yoğunluğu ve zaman problemine çözüm olarak içeriğin sadeleştirilmesi ve matematik derslerine ayrılan zamanın arttırılmasını önerdikleri belirtilmektedir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı’nın (2018) araştırma sonuçları bilgi ağırlıklı bir eğitim sistemi, öğretim programının yoğun olması sebebiyle sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada sorun yaşadıkları ve bu sebepten kendilerini yöntem ve teknik kullanmada yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Aydın ve diğerlerinin (2018) araştırmasında eğitim programının içeriğinden kaynaklı zorlukların sebebinin sarmal yapı, hiyerarşik yapının olmayışı, işlevsellik, sade olmayışı, güncel olmayışı, dengesiz dağılım, yoğun olması ve zaman sorunu olduğu, programdaki içeriğin ilgi çekici ve günlük hayata daha yakın seçilmesi ve işlevsel olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Eksik ya da yanlış eğitim programı içeriği oldukça öğretim zamanının etkili kullanılmasından bahsetmek mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda eğitim programının yeniden düzenlenmesi, gereksiz bilgilerden arındırılarak öğrencinin hayatında yararlı olacak bilgilerle güncellenmesinin gerektiği belirtilebilir.

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 8$) öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktör olarak öğrencinin hazır bulunuşluk ve motivasyon düzeyi olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₂) “*Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi çok önemli. Mesela çarpım tablosunu bilmeyen öğrenciyle ortaokulda karşılaşabiliyoruz,*

bu şekilde öğrenciye bilgi vermek zor oluyor. İlkokul önemli burada, ilkokulda temel çalışma prensiplerini kazanamayan öğrenci için sonradan kazanması çok zor oluyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Yazıcı ve diğerlerinin (2018) öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin, hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliği, dikkat dağınıklığının, sınıf mevcutlarının fazla olmasının derste zamanın etkili kullanımını engelleyen faktörler olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı’nın (2018) araştırmasında öğrenci seviyelerinin uygun olmaması sebebiyle sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada sorun yaşadığı ve bu sebepten kendilerini yöntem ve teknik kullanmada yetersiz hissettikleri belirtilmektedir. Bu bağlamda eğitimin öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmesi, uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 8$) öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktör olarak ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu ve çocuğun eğitime verdiği önem olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₃) “*Anne babanın eğitime verdiği önem, çocuktan beklentisi, ekonomik durumu neyse çocuk da onu yansıtıyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Memduhoğlu ve Meriç’in (2014) okul müdürlerinin çevre ile ilişkilerden kaynaklı yaşadıkları temel sorun alanlarından birinin velilerinin ilgisizliği ve duyarsızlığı olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bruce ve Singh’e (1996) göre, öğrencinin akademik başarısıyla öğrencinin güdülenme düzeyi, ev ödevini sistematik yapma davranışı, öğrencinin aile yapısı ve önceki bilgi birikimi öğrencinin akademik başarısında etkili olmaktadır. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi öğrenmeye ihtiyaç duyulan zamana ya da öğrenmeye harcanan zamana olumlu katkıda bulunmaktadır (Carroll, 1963; 1989). Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyleri ilk önce ailelerin çocuğu hazır etme çabalarına bağlanmaktadır. Funkhouser ve Conzales (1998) çocuklarından yüksek beklenti içerisinde olan velilerin öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Wentzel’in (1998) araştırmasında aile desteğinin öğrencinin güdülenmesine sebep yaratarak okula ve derse ilgilerini artırdığı belirtilmektedir. Schunk ve Mullen’nin (2012) araştırma sonuçları ailelerin zorlu ve motive edici öğrenim ortamı geliştirme davranışlarının öğrencinin başarısına olumlu etki gösterdiğini göstermiştir. Bu bağlamda öğretim zamanının etkili kullanılmasında ailelerin

etkisi göz önünde bulundurularak ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri ve etkilerini artırıcı düzenlemelerin yapılmasının gerektiği belirtilebilir. Öğrencinin başarısında aile faktörünün önemi eğitim politikası bakımından iyi anlaşılmalıdır ve buna göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere veya Zaman Tuzaklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Okulunuzda önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörlere ya da zaman tuzaklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” temel sorusu (i) plansız toplantılar ve toplantı sürelerinin uzaması, (ii) beklenmedik diğer işler, (iii) yoğun iş yükü, yazışmalar, (iv) evrak takibi, uzun telefon konuşmaları, (v) olumsuz okul iklimi, iletişim bozukluğu, (vi) davetsiz ziyaretler, (vii) veli ziyaretleri, (viii) seminerler, (ix) öğrenci disiplin sorunları, (x) personel işleri, (xi) rutin resmi prosedürler, (xii) fiziksel, zihinsel yorgunluk şeklindeki sonda tipi sorularıyla birlikte yöneltmiştir. Okul yöneticilerinin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 37’de sunulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlere “Öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörler nelerdir?” temel sorusu okul içi faktörler şeklinde (i) öğrenci (derse geç kalma, disiplin sorunları, vb.), (ii) öğretmen (rutin işler), (iii) okul yöneticisi, (iv) ders arası uzun teneffüsler, (v) öğrencilerin dersi veya öğretmeni bekleme zamanı, (vi) öğretim yılı başı ve sonu hazırlıkları, (vii) eğitim programı (program içeriği, yüklü program, güncel olmayan eksik bilgiler, vb.), (viii) ölü zaman (hiçbir akademik etkinlikte bulunmadan geçirilen zaman) ve okul dışı faktör şeklinde (i) ders kitaplarının yetersizliği, (ii) öğrencinin okul dışındaki disiplin sorunları, (iii) disiplin yönetmeliğinin yetersizliği, (iv) okulun fiziksel yapısı, (v) özel dershaneler, (vi) çevre, (vii) ülkenin kültürel özellikleri, (viii) aile, (ix) hava koşulları, (x) yaz tatili resmi tatiller (törenleri), (xi) kantin sırası, (xii) WC sırası olmak üzere sonda maddeleri biçiminde yöneltmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 37 incelendiğinde, okul yöneticilerinin tamamına yakını ($n = 17$) önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörler ya da zaman tuzakları olarak yoğun iş yükü, plansız toplantılar, rutin resmi prosedürler, zaman

harcatan önemsiz yazışmalar, öğretmen sorunları, veli ziyaretleri, davetsiz ziyaretler, fiziksel ve zihinsel yorgunluk, okulun fiziki şartlarının yetersizliği olarak belirtmişlerdir.

Tablo 37

Okul Yöneticilerinin Önceden Belirlenen Planların ya da Eğitim-Öğretimin Etkilli İşleyişine Engel Yaratan Faktörlere ya da Zaman Tuzaklarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Sistem	Yoğun iş yükü, plansız toplantılar, rutin resmi prosedürler, zaman harcatan önemsiz yazışmalar, öğretmen sorunları, veli ziyaretleri, davetsiz ziyaretler, fiziksel, zihinsel yorgunluk, okulun fiziki şartları	17	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀
Öğretmen	Öğretmenlerin kişisel sorunları, uzun süreli rapor almaları	3	Y ₄ , Y ₁₀ , Y ₁₅

Önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörler ya da zaman tuzakları ile ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₁) “Çok gereksiz yazışmalar geliyor, müdür yardımcısı da yuluyor bundan. Hepsi yoruyor. Zaten okul içinde sorunlarımız var birde bunlar olunca yoruluyoruz. Personel maaşlarını da biz düzenliyoruz.” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₄) “Gereksiz yazışmalar, rutin işler bunlar çok gereksiz. Çocuğa, eğitime odaklanamıyorsun, bu gereksiz yazışma, anlamsız uygulamalar yüzünden. Mesela bir yazıya cevap vermişsin, ama 10-15 gün sonra tekrar aynı yazıya cevap isteniyor. Bunlar bizim bütün enerjimizi, gücümüzü alıyor, fırsatımız kalmıyor öğrenciyi yetiştirmeye. Bir okul yöneticisi aslında bir liderdir, bir rol, model olmalı. Ama tüm gereksiz işler içinden odadan ya da bu çıkmaz içinden çıkamıyorsun. Okul yöneticisi konuşması, davranışı, kararlarıyla o kadar kişiyi etkileyebilir ki, ama buna fırsat kalmıyor. Tabi ki liyakat sahibi olmayan, her yönüyle yetersiz okul müdürlerini saymıyorum. Şöyle de durumlar oluyor, mesela akşam saat 5’e kadar bu yazı yetişecek diyorlar. Bu kadar kısa sürede bir yazıya cevap vermek, ya da ilgili birime ulaştırılması gerektiği sıkıntılar yaratıyor. Şöyle de olabiliyor, mesela liseyle ilgili bir yazı bize de geliyor. Diğer taraftaki memur tek tek ilgilenmek istemiyor ve sadece liseyi seçmek yerine tümü diyor ve tümü tuşuna basıyor ve bu yazı bize de geliyor ve biz de bu işle ilgilenmek zorunda kalıyoruz. Herkes yaptığı işi düzgün yaparsa böyle şeyler

olmaz. Birde baştaki kişi bu duruma izin vermezse denetlerse bu sorun çözülür. Kendimi bireysel geliştirmeyi bu okul içerisinde gerçekten yapamıyorum. Masamda 3 tane kitap var ve sene başından beri duruyor. Kapım kapanınca, arkasından tekrar açılıyor. Gelen giden bitmiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) okul müdürlerinin mesleki ve ahlaki sorumluluklardan öte yasal sorumluluklara öncelik verdikleri, eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye çalıştıkları, görev ve sorumluluk temelinde yapıyı önemsediklerini, okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde yeterince önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığını belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Kaymaz’ın (2014) araştırmasında okul yöneticilerinin en çok personel hizmetleri ve öğrenci velisinden kaynaklı sorunlar, en az genel ve idari hizmetlerden kaynaklanan idari sorunlar ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Çelikten’in (2004) araştırmasında okul yöneticilerinin en fazla işgörenler arasındaki sorunların çözümü, okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler, büro işleri, vb. etkinliklere, planlamaya, sabah okula geldiğinde binanın çevresini kontrol etme, teneffüs zili çaldığında öğrenciler arasında dolaşma, öğretmenler odasını ziyaret, öğretmenlerle sohbet, yapılan işleri denetlemek amacıyla yapılan gezintiler, ziyaretçileri karşılama ve uğurlamaya, yazışmalara vb. zaman ayırdığı, en az zaman ayırdığı ise üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul-çevre ilişkileri gibi etkinlikler olduğu saptanmıştır. Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) araştırmasına göre de okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler veli ilgisizliği, iletişim eksikliği, yardımcı personelin olmayışı, temizlik, ısınma, öğretmen ve araç-gereç eksikliği, öğretimle ilgili yapılan planlamaların yetersiz olması, okul aile birliklerinin yeteri kadar çalışamaması ve okul bütçelerinin yetersizliği gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, bürokratik engellerin aşılammaması, okul müdürlerinin çok fazla toplantıya katılmasının da okul yönetimini zorlaştıran etkenler olduğu belirtilmiştir. Memduhoğlu ve Meriç’in (2014) araştırmasında da okul müdürlerinin genel hizmetlerin yönetimine ilişkin yaşadıkları temel sorun alanlarından birinin okulun fiziki yapısı olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de okul yöneticiliğinin her geçen gün artan güç mesafesi, aşırı merkeziyetçilik, politik etkileşim, yetkisizlik, yetersizlik ve yoksunluk olarak başlıklandırılabilir temel açmazları vardır (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2019).

Günümüzde sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlardaki gelişmelerin etkisiyle eğitim ve okul yönetimi giderek merkeziyetçilikten uzak bir yapıya dönüşmektedir. Özellikle okulun yakın çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve okullara karşı ilgisi, eğitimle ilgili kararlara katılma isteği her gün artmaktadır ve çevre okul ilişkilerinin geçmişteki niteliği ve sınırlarını değiştirmektedir. Tüm bu gelişmelerle birlikte birçok bakımdan farklılaşan günümüz okullarını artık klasik anlayışla yönetmenin olanaklı olmadığı ifade edilmektedir (Gümüşeli, 2001).

Merkezi yönetim sisteminin öğretmen, yönetici ve topluluk üyelerinin görev yükünü arttırdığı, yoğun bürokrasi ile örgütsel zaman tuzaklarını arttırdığı, yoğun iş yükü ile verimliliği düşürdüğü, uzmanlık gücünün sınırlanması ile performansta belirsizlik yarattığı belirtilebilir. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) araştırmasında öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi bağlamında okul müdürlerince öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya bilinmediği, okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, okullarda önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan merkezi yönetim sisteminden kaynaklanan aşırı bürokrasi, zaman harcatan önemsiz resmi yazışmalar gibi örgütsel zaman tuzaklarının ve okul yöneticisinin yoğun iş yükünün eğitim-öğretimin daha verimli işleyişi amacıyla azaltılması, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini öne çıkarabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörler ya da zaman tuzakları olarak öğretmenlerin kişisel sorunları ile uzun süreli ya da sıklıkla rapor almalarını işaret etmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₅) *“Olumsuz okul iklimi oluyor, mesela morali bozuk bir öğretmen geliyor bana ve benden sonra da çocukların yanına derse, sınıfa giriyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri (Y₄) öğretmenlerin sıklıkla rapor almalarının öğretim zamanının etkili işlenmesine engel yarattığını *“Öğrenci, öğretmen, veliler ile okul yöneticisi arasındaki koordinasyon, iletişim önemli. Hepsini dinlemek, zaman ayırmak zorundayım. Personel işleri çok zamanımızı alıyor, yani öğretmenlerimiz ile ilgili işler. Her birinin ayrı istek, soruları oluyor. Öğretmenler sık sık rapor alıyor, bu durum öğretimi aksatıyor. Öğretim zamanından ödünç alınıyor. Bu öğrencileri de olumsuz etkiliyor. Çocuklar risk altına giriyor. Onlara da bakmak*

zorundayız. Başka birini de görevlendiremiyorsun. Yedek öğretmen de yoktur.” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, katılımcılardan bir diğeri (Y₁₀) “Mesai saatlerinde öğretmenlere yapılan toplantılar, öğretmenlerin 40 gün rapor alıp gelmemesi, kimisi bunu suistimal da ediyor. Gereksiz rutin yazışmalar, mesela bir yazıya cevap yazıyorsun, aynı yazı tekrar geliyor ve tekrar aynı yazıyı cevaplamak zorunda kalıyorsun.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Memduhoğlu ve Meriç’in (2014) okul müdürlerinin personel hizmetlerinin yönetimine ilişkin yaşadıkları temel sorunlarından birinin öğretmenlerin sevk ve rapor almaları olduğunu belirten araştırma sonucuya benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Araştırmada elde edilen bulgularla ilgili olarak öğretmenlerin görevlerinde suistimalden kaynaklanan dersin aksamasını önlemek amacıyla bazı yasal önlemlerin alınabileceği belirtilebilir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

...MEB’in çalışma sisteminin minimize edilmiş örneğidir okul. Yoğun iş yükü var. Bunları yapmak zorundasınız. Plansız toplantılar var, bir gün ya da iki gün öncesinden haber veriliyor. (Y₁)

...Planlı bir insan, düzeni seven insan olduğum için plansız toplantılar beni rahatsız ediyor. Memur işini de ben yapıyorum. Bir memur var ama o da yeterince yardımcı olamıyor, fiziksel ve zihinsel yorgunluk engel yaratmaktadır. (Y₂)

...Yoğun iş yükümüz var. Bazı kurumlar herşeyi okula yıkıyorlar, kendi iş yükünü bize yıkıyorlar. (Y₁₃)

Öğretmenlerin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını ($n = 13$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktör olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile disiplin sorununa işaret etmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₁) “*Öğretim zamanını öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve disiplin sorunları olumsuz etkilemektedir.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Habib Özgan ve Tekin’in (2011) araştırmasında öğretmenler öğrencilerin istenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmadığını belirtmiş, bunun sebebi olarak öğrenci, veli, öğretmen, program, çevre, araç-gereç, yönetici vb. kaynaklı etkenleri göstermişlerdir. Çalışmada, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyindeki eksikliklerin öğretmenlerin sınıf yönetim sürecini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Karataş ve Çakan’ın (2018)

araştırmasında öğrenci ile ilgili yaşanan sorunlar olarak öğrencilerin motivasyon eksikliği ve bilişsel altyapısının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinde aile yapısı önemli rol oynamaktadır. Eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyi de düşük olmaktadır. Dezavantajlı ailelerin çocukları daha çok öğretim zamanına ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, ihtiyaç sahibi öğrenciler için öğretim zamanı artırılabilir ya da ek öğretim zamanı tanınabilir (Lauer vd., 2006). Bunun yanında, öğrencinin bilgi birikiminin artırılmasında öğretmenin pedagojik becerileri ve uyguladığı öğretim yöntemleri etkili olmaktadır. Quartarola'ya (1984) göre, öğretim zamanının etkililiği öğrencinin önceki bilgi birikimi ile öğretmenin aktif katılımlı öğretim yöntemi ile birleştirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçerek eğitim-öğretimi şekillendirmek, öğretimde bireysel öğretimi, aktif katılımlı öğretim yöntemlerini tercih etmenin öğrencinin akademik başarısını artırmada etkili olacağı belirtilebilir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Okul içi	Öğrenci (hazır bulunuşluk düzeyi, disiplin sorunları, derse geç kalma, vb.)	13	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈
	Eğitim programı (program içeriği, yüklü program, güncel olmayan, eksik bilgiler)	7	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₉
	Öğretmen (rutin işlere fazla zaman harcama, derse geç gelme, mesleki yönden kendini yetersiz görme)	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₂₀
	Okul yöneticisi	2	Ö ₇ , Ö ₈
	Öğrencilerin dersi, öğretmeni beklemesi	1	Ö ₁
	Sınıf temizliği	1	Ö ₇
Okul dışı	Ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi	5	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈
	Uzun yaz tatili	5	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆
	Kantin sırası	5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈
	Resmi tatiller (törenler)	3	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆
	Eğitim sistemi	2	Ö ₇ , Ö ₉
	Ülkenin kültürel özellikleri	2	Ö ₁ , Ö ₃
	Ders kitaplarının yetersizliği	2	Ö ₁ , Ö ₄
	Disiplin yönetmeliğinin yetersizliği	1	Ö ₁
	Okulun fiziksel yapısı	1	Ö ₁
	WC sırası	1	Ö ₃

Katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul dışı faktör olarak velilerin eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumuna işaret etmiştir. Keser Özmantar ve Aktaş'ın (2018) araştırmasında eğitimdeki sorunlardan birinin velilerin çocuğun eğitimine yeterince önem vermemesi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile okul aile iletişimindeki eksiklikler olduğu belirtilmektedir. Karataş ve Çakan'ın (2018) araştırmasında da velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olması ve duyarsız kalmaları, velinin eğitim düzeyinin yetersizliği ve çocuğa okul dışında gerekli desteğin sağlanamaması ailesel ve sosyal sorunlar olarak belirlenmiştir. West (2007) dezavantajlı ailelerin çocuğun eğitimiyle aktif olarak ilgilenemediklerini belirtmektedir. Eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin sosyo-ekonomik zorluklar nedeniyle çocuğun eğitimiyle aktif olarak ilgilenemedikleri belirtilebilir. Aynı şekilde, ailenin kendisinden ne beklediğini bilen öğrencinin öğrenmeye daha iyi heveslendiği, motive olduğu belirtilebilir. Eğitimli kişilerin çocukları anne ya da babanın eğitim seviyesine ulaşmaktadır ve iyi meslekler edinmektedirler. Eğitimli ebeveynler çocuğun yükseköğrenim görme şansını artırmaktadır. Çocuklarından yüksek beklenti içerisinde olan veliler öğrencinin akademik başarısını desteklemektedir (Funkhouser ve Conzales, 1998). Eğitim seviyesi düşük anne ve babaya sahip çocukların öğrenim düzeyi genellikle anne ve babanın eğitim seviyesiyle aynı kalmaktadır (OECD, 2017).

Türkiye, sosyo-ekonomik durumun akademik başarıyı en çok etkilediği ülkelerden biridir. Bu konuda Türkiye, OECD ortalamasının altında kalmaktadır (OECD, 2012). Bu bağlamda, okuldaki ve evde devam eden eğitimin çocuk için anlamı ya da önemi aileler tarafından iyi anlaşılması gereklidir. Bu bağlamda veli ve öğrencilerin öğretim zamanı konusunda bilinçlendirilmeli gereklidir (Ekici, 2007). Ayrıca, dezavantajlı aileler için çocuğun eğitimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda okul düzeyinde rehberlik faaliyetleri yapılabilir. Bu stratejiyle aileler en basitinden çocuğun derse çalışma, ödevin önemi ve ödev yapma becerileri ve alışkanlıklarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda bilgilendirilebilir. Ayrıca, bu faaliyetlerin olumlu sonuçları ya da olumlu sonuç örnekleri ailelerle paylaşarak ailelerin çocuğun eğitimine olan olumlu katkılarının farkına varmaları sağlanabilir.

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 7$) öğretim zamanını olumsuz yönde etkileyen okul içi faktörler olarak eğitim programı içeriğinin karmaşıklığı, yüklü program, güncel olmayan ve eksik bilgileri içeren programa işaret etmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini

katılımcılardan biri (Ö₈) “*Yüklü bir program var. Güncel olduğunu düşünmüyorum. Birçok konunun yanlış öğretildiğini düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Buluş-Kırıkkaya (2009) ile Geçer ve Özel’in (2012) eğitim programının yoğun olduğunu belirten çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Gelen ve Beyazıt’ın (2007) araştırma sonuçlarına göre, eğitim programının yüklü olması sebebiyle derslerde pekiştirme ve tekrar için zaman kalmadığı belirlenmiştir. Özmantar ve Aktaş’ın (2018) araştırmasında, eğitim programında bölgesel farkların dikkate alınmadığı, eğitim programında içerik bakımından sorunların olduğu belirtilmektedir. Yair’e (2000) göre, öğretim zamanıyla ilgili kayıplar, yeterli olmayan sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri ile disiplin sorunlarının yanında eğitim programının içeriğiyle ilgili sorunlara da bağlıdır. Eğitim programının yüklü olması hem öğrenci hem de öğretmenin zamanı verimli kullanması için daha fazla zaman harcamalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda bu yükü kaldırmak amacıyla programlar sürekli yeni bilgilerle yenilenmeli, eskileri programdan çıkartılmalıdır. Programda yer alan bilgilerin öğrenciler için önemi iyi değerlendirilmeli ve programın içeriği ile öğretileceği zaman ya da süre uyumlu olmalıdır (Ekici 2007).

Katılımcıların bir kısmı ($n = 6$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen iç faktörler olarak öğretmenin eğitim düzeyi, kendini mesleki yönden yetersiz görmesi şeklinde belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₂) “*Ben bazı konularda kendimi yetersiz görüyorum, mesela öğretim yöntemlerini kullanayım diyorum ama kullanamıyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, katılımcılardan bir diğeri (Ö₉) “*Ben mesela yüksek lisans yapan biri olarak sorunlara daha pratik çözümler üretmeye başladığımı farkettim. Yüksek lisans yapayım diyen çok az burada, rahatına düşkünler, gelip gideyim sadece.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Keser Özmantar ve Aktaş’ın (2018) araştırmasında Türk eğitim sistemindeki temel sorunlarından birinin öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi nitelikli yetiştirilememesi olarak gösterilmektedir. Karataş ve Çakan’ın (2018) araştırmasında öğretmenin mesleki yetersizliği ve kendini güncelleyememesi eğitim-öğretimde yaşanan bir sorun olarak belirtilmektedir. Yeşilyurt ve Karakuş’un (2011) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmeyi öğrenemediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Ekici’ye (2007) göre öğretime ayrılmış zaman, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin kendilerini yenilemesi vb. faktörlere önem verildiğinde

verimli kullanılabilecektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi, mesleki gelişmelerine yönelik düzenlemelerin yapılması, mesleki bilinç ve sorumluluk düzeylerinin artırılması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin iyileştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 6$) öğretmenin derse geç girmesi ve öğrencilerin dersi ya da öğretmeni bekleme zamanı, rutin işlere fazla zaman harcamasının öğretim zamanını olumsuz etkileyen iç faktör olarak belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₄) “*Bazı öğretmenler derse geç giriyor, öğrenciler koridorda gürültü yapınca öbür sınıflara engel yaratıyor, ders aksıyor.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, katılımcılardan bir diğeri (Ö₈) “*Derse başarılı başlangıç yaptığımı düşünmüyorum mesela, sınıfı yatıştır yoklama al derken aradan çok zaman geçiyor.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Taş’ın (2010) araştırmasında genel olarak sınıfta zaman kaybettiren etkinliklerin dersin girişinde ve işlenişinde daha sıklıkla olduğu gözlenmiştir. Öğretim zamanı sınıfta rutin işler, gecikmeli ders başlangıçları gibi sebeplerle kaybedilebilir, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretim dışındaki öğretmenin sorumlulukları vb. durumlar öğretim zamanının etkililiğine etki gösterebilir (Rogers vd., 2014). Araştırmalara göre (Anderson, 1981; Frederick vd., 1979) öğretim zamanının % 46.5’i yoklama, gecikme ve dikkatsizlik nedeniyle kaybedilmektedir. Öğrenciler öngörülen ders saati miktarından daha az öğrenim görmektedirler (Benavot ve Gad, 2004).

Aronson (1995) ve Adelman (1996) öğretim zamanını artırmak için ders dışı ve program dışı aktivitelere harcanan zamanın kısaltılması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler, öğretim için ayrılan zamanı maksimize etmek için rutin işler için gereksiz zaman harcamadan kaçınmalıdır, örneğin yoklama yapmak, tahtayı silmek, araç-gereç temin etmek v.b. (Ada, 2000). Türkiye, doğrudan öğretime harcanan öğretim zamanının en az olduğu ülkelerden biridir (OECD, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretimde zaman kayıplarını önlemek amacıyla mesleki sorumluluklarının farkında olmaları, sınıfta zaman yönetimi konularına hakim olmaları, öğretim zamanını koruma, doğrudan öğretime harcanan öğretim zamanını artırma, öğretim zamanını etkili kullanma konularında bilgi sahibi olmaları gerektiği belirtilebilir. Bununla ilgili okul yöneticileri, interaktif öğretim yöntemlerini kullanma, rutin prosedürleri en aza indirme, sınıfta ölü zamanın azaltılması konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilir (Abadzi, 2009).

Behar-Horenstein ve diğerkleri (2006) öğretim zamanı kaybı konusunda farkındalık yaratmanın, sınıf yönetimi ve öğretim süresini etkili kullanma konusunda sorumluluk belirlemenin, ayrılmış öğretim zamanının kaybını azaltabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerde öğretim zamanı kaybı konusunda farkındalık yaratma, öğretmenlerde öğretim süresini etkili kullanma konusunda sorumluluk belirleme, öğretmenlerin ders sunma ve bilgi aktarma becerilerinin geliştirilmesi, öğrenci katılımlı ders sunma yöntemlerini kullanmalarına teşvik edilmesi, öğretim zamanını etkili kullanmalarına yönelik düzenlemelerin yapılması ayrılmış öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencilerin başarılarının artırılması bakımından faydalı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) uzun dönem yaz tatilini öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul dışı faktör olarak belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Alexander vd., 2001; Cooper vd., 1996; Silva, 2007) yaz tatilinin öğrencilerin matematik ve okumada bilgi kayıplarına neden olduğuna işaret etmektedir. Türkiye, OECD ülkelerine karşılaştırmalı yaz tatilinin uzun dönem uygulandığı ülkelerden biri (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; 2018) olarak değerlendirilirken, 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, yaz tatil süresinin 13 haftadan 11 haftaya kısaltılmasına ve ara tatillere bölünerek uygulanmasına karar verilmiş olup, 2019 yılının Kasım ayında ilk ara tatil yapılmıştır (MEB, 2018).

Katılımcılar arasında öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktörler olarak okul yöneticisi ($n = 2$), resmi törenler ($n = 3$), sınıf temizliği (Ö₇), uzun kantin sırası ($n = 5$), disiplin yönetmeliğinin yetersizliği (Ö₁) ve WC sırasını (Ö₃) belirtenlerin yanında, öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul dışı faktörler olarak eğitim sistemi ($n = 2$), ülkenin kültürel özellikleri ($n = 2$) ve ders kitaplarının yetersizliğini ($n = 2$) belirtenler olmuştur.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

...Yaz tatili çok uzun süre, üç ay boyunca kitap açan öğrenci çok az oluyor ve herşeyi unutmüş halinde geliyorlar. (Ö₄)

...Yaz tatilleri uzun, bölünürse daha iyi olur. (Ö₆)

...Derse geç gelmeyi alışkanlık haline getiren öğrenciler var. (Ö₄)

...Bizim okul çok katlı kantin en aşağı katta. Kantinde her zaman sıra oluşur. Hizmet personeli yetersiz kalıyor. (Ö₇)

Okul Yöneticilerinin Öğretime Ayrılmış Günlük Ders Süresi ve Ders Saatlerinin Yeterliliğine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Okullardaki öğretime ayrılmış öğretim zamanının yeterliliği konusunda görüş ve düşünceleriniz nelerdir?” temel sorusu yöneltmiştir. Okul yöneticilerinin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Okul Yöneticilerinin Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılmış Zamana Yönelik Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
7 saatlik ders süresi	Fazla	17	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	Yeterli	3	Y ₅ , Y ₆ , Y ₈
40 dakikalık öğretim süresi	Fazla	8	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₉ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₈
	Yeterli	12	Y ₂ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀

Tablo 39 incelendiğinde, okul yöneticilerinin tamamına yakını ($n = 17$) öğretime ayrılmış 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu belirterek, ders saatlerinin 6 saat olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₃) “7 saatlik ders süresi fazladır, çocuğa yüküdür bu saatler. Bence aşağı çekilmesi gerekiyor. Ortaokullarda 5-6 saat olarak çekilmesi gerekiyor. Bence üst makamdaki karar vericiler eğitimle ilgili bir karar alınması gerekiyorsa uygulayıcılardan ya da sahadakilerden, yani öğretmen ve okul müdürlerinden fikir almalı. Okuldaki gerçek olayı görmeden yazmak, karar almak yanlış sonuçlara getirmektedir.” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₃) “7 saat ortaokul öğrencisi için çok fazla yük. Hatta 12’ye kadar ders olur, 12’den sonra sosyal aktivitelerine ayrılarak düzenleme yapılabilir.” şeklindeki ifadesiyle, katılımcılardan bir diğeri (Y₁₅) ise “7 ders fazla, bunun yerine ders çeşitliliğinde azalmaya gidilebilir. Daha az ders olmalı. Ders saati en fazla 6 saat olmalı. Daha fazla sosyal aktivite olmalı. Mesela tiyatro, santranc kulüpleri vb. aktivitelere zaman ayırmalı.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) 7 saatlik ders süresinin yeterli olduğunu, ancak öğrencilerin sosyo-kültürel anlamda gelişmelerine de zaman ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konudaki

düşüncesini katılımcılardan biri (Y₅) “Yeterli ama doğru planlanmış değil. Sosyal aktivitelere zaman yeterince ayrılmamış. Sadece dört duvar arasında emir komuta değil, sosyalleşmeyi de öğretmeliyiz çocuklara. Mesela yaz tatillerinde çocuğu eve göndermeden, sistemin veremediğini verebiliriz. Yani tatilleri kısaltılarak öğrenciyi sosyal ve aynı zamanda akademik yönden zenginleştirebiliriz.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların yarısından fazlası (n = 12) 40 dakikalık ders süresini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, derse ortalama 25 dakika ayrılmaktadır. Diğer kalan zaman dersin girişinde rutin resmi prosedürler için harcanmaktadır, bu bakımdan 40 dakikalık öğretim süresi yeterlidir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₂) “40 dakikanın zaten 15 dakikası rutin işlere gidiyor, ortalama 25 dakika öğretime ayrılmış oluyor. Bu açıdan 40 dakika yeterli.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Y₁₃) ise 40 dakikalık ders süresinin yeterli olduğunu, ancak teneffüs sürelerinin artırılması gerektiğini “40 dakika ders süresi normal, ancak 10 dakika teneffüs az, teneffüsler uzatılmalı. En az 20 dakika teneffüs süresi olmalı.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların yarısına yakını (n = 8) 40 dakikalık ders süresinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre 40 dakikalık ders süresi fazladır ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan ders süresi 30 dakika olmalı ve teneffüs süreleri artırılmalıdır, Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Y₃) “Dersler 40 dakika, teneffüs 10 dakika, 40 dakika değil de en azından 30 dakika olabilir. 20-25 dakikada zaten öğrenci etkili öğrenebilir. Diğer saatlerde dikkati dağılıyor. Teneffüsler 20 dakikaya çıkarılırsa öğrenciler daha rahat öğrenebilir düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aynı şekilde, katılımcılardan biri (Y₁₅) 40 dakikalık öğretim süresinin kısaltılması gerektiğini belirterek, teneffüs sürelerinin çoğaltılması, öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından ders içeriğinin, öğrencinin pasif olduğu ders işleme yönteminin değişmesi gerektiğini, dersin uygulama boyutunun artırılması, ikili eğitim sisteminin kaldırılması, tatil sürelerinin yıl içinde farklı aylara bölünerek uygulanması gerektiğini “Çocuğun 7 saat içinde ne almasına bakmak lazım. Tabi bir müfredat var. Ama bundan çocuk tatmin oluyor mu, bunu düşünmek lazım. Mesela ders saati 30 dakika, teneffüs saati 15 dakika olmalı. Çocuğu robot gibi 40 dakika tutarsan bilgi akataramazsın. Tabi burada öğretmenlerin sınıftaki davranışı da önemlidir. Öğretmen bilgi yükleyici olmamalı. Öğretmenler eğer öğrenciyle beraber

dersi götüren kişi olursa çocuk daha fazla derse katılır, eğer daha fazla derse katılırsa derste daha başarılı olur. Ama biz çocukların sınıfta olmasını dersi robot gibi dinlemesini istiyoruz. Teneffüs saatleri çoğaltılmalı. İkili eğitim kaldırılmalı, tek eğitim olmalı. Çocuklar çok erken saatte okula gelmemeli. Bu çocuklardan ne bekliyoruz ki sonra. Ama en önemlisi teorik ders dışında uygulamaya daha çok yönelmemiz gereklidir. Pratik yapmadan birşey öğrenmek zordur, deney yaparak öğrenilmeli. Bu en büyük eksik ve bence yazın vereceğin tatili üçe bölerek verilmeli bence. Yani, tatil süresi yıl içinde farklı aylara bölünecek. Bu tatilleri üstteki bürokratlar kendilerine göre yapıyorlar. Oysa çocuğun eğitimi için en elverişli zaman hangi zamandır düşünen yoktur ya da öğrenciye en güzel şekilde eğitimi hangi zaman dilimlerinde verebiliriz diye düşünen yoktur.” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₁₈) derste öğrencilerin sıkıldığını, derslerde tahta gibi araç gereçlerin yeterince kullanılmadığını, derslerin doğru zamana konulmadığını, müfredattaki gereksiz bilgilerin verilmemesi gerektiğini “40 dakika fazla bence, çocuklar sıkılıyor. Bu konuda tahtaların etkili kullanıldığını düşünmüyorum. Öğretmenler pek kullanmıyor. 7 ders veriliyor ama öğrenci aç bırakılıyor. 5-6 ders olmalı. Öğleden sonraki dersler müzik, sosyal, resim, beden eğitimi gibi dersler olmalı. Müfredat sadeleştirilmeli. Çocuğa gereksiz bilgiler verilmemeli.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar bazı okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur:

...7 ders çok fazla, belki ülkemizdeki en büyük yanlış budur. Ders sayısı daha önceki yıllardaki gibi 6 olmalı.(Y₁₂)

...Ortaokulda 40 dk. öğretim zamanı yeterli, bence çok fazla bile. 7 saatlik ders süresi bence çok fazla. 7 ders bunun üzerine yetiştirme kursu vb. eğitimler bir çocuk için fazla. Çocuğun sosyal anlamda gelişmesine de zaman ayrılmalı. (Y₁)

...Ders ve saatler fazla. Bu kadar ders saati olmaz, olmamalı.. 7 dersi 40 dakika yapmak öğrenciyi sıkıyor, yoruyor, dikkatini dağıtıyor. (Y₄)

Öğretmenlerin Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılmış Öğretim Zamanına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Sınıfta öğretime ayrılmış zamanın yeterliği konusundaki değerlendirmeleriniz nelerdir?” temel sorusu (i) temel derslere ayrılmış öğretim süresinin yeterliği, (ii) öğretim zamanının etkili kullanılması, (iii) öğrencinin akademik başarısının artırılması ve (iv) öğretmene daha çok öğretim zamanı tanınması

bakımından olmak üzere sonda maddeleri ile birlikte yöneltmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Öğretmenlerin Öğretim Sürecine ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılmış Zamana İlişkin Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
7 saatlik ders süresi	Fazla, azaltılmalı	19	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀
	Az, artırılmalı	2	Ö ₂ , Ö ₈
40 dakikalık öğretim süresi	Fazla	5	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀
	Yeterli	13	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈
	Az, artırılmalı	2	Ö ₂ , Ö ₈
	Müfredatın yetişmesi için yeterli	11	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇
Temel derslere ayrılmış öğretim süresinin yeterliği	Etkili işlenmesi için yetersiz	2	Ö ₂ , Ö ₈
	Temel bilgileri vermede yeterli	6	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₉
	Etkili işlenmesi için yetersiz	2	Ö ₂ , Ö ₈
	Öğretmenin ya da sınıfın özelliğine bağlı değişir	2	Ö ₁ , Ö ₉
Öğrenci akademik başarısının artırılması	Yeterli	6	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₈
	Fazla. Uzun ders saatlerinin olumsuz etkisi	1	Ö ₁ , Ö ₃
Öğretmene daha çok öğretim zamanı tanınması	Yeterli	6	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₂₀
	Nitelikli eğitim için daha fazla zaman tanınmalı	1	Ö ₂

Tablo 40 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını ($n = 19$) 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu, derslerin 6 saat şeklinde düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₁) 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu, öğrencilerin sıkılmasına neden olduğunu, ders saatinin 6 saat şeklinde düzenlenebileceğini ya da buna alternatif olarak okul gününün ikili değil tam olarak düzenlenmesi gerektiğini “Günlük 7 ders süresi çok fazla, çocuklar sıkılır. 6 dersin ideal olduğunu düşünüyorum. 6 ders olursa ikili öğretimde hem öğrenciler daha erken çıkar,

hem çocuklar sıkılmaz, hem biz rahat şekilde teneffüs sürelerini uzatabiliriz veya 7 ders olacaksa okul günü tam olmalı, ikili öğretim olmamalı.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan biri (Ö₄) 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu, derslerin 6 saat şeklinde düzenlenebileceğini ya da buna alternatif olarak uzun yaz tatillerini kısaltarak yerine ders konulabileceğini, ayrıca uygulama derslerinin olması gerektiğini “*7 ders saati kesinlikle azaltılmalı, ortaokul için uzun bir süre. Eski sistemdeki gibi 6 ders ya da 5 ders olabilir. Ayrıca uygulamalı ders olursa sıkıcı da olmaz. Yaz tatil süresi 3 aylık süresi çok uzun. Çocuk herşeyi unutarak geliyor. Yani yaz tatili kısaltılarak yerine dersler sıkıştırılabilir.*” şeklindeki ifadesiyle, bir diğer katılımcı (Ö₃) 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu, öğrencilerin dikkatlerinin kaybolmasına neden olduğunu, buna alternatif olarak uzun yaz tatillerini kısaltarak yerine ders konulabileceğini “*Bence 7 saat çok fazla. Öğleden sonra çocuklar adapte olamıyorlar. Bence yaz tatilinin bu kadar uzun olmasının yerine keşke ders saatleri 4 ders olsa yaz tatilleri daha kısa olsa. Yani ders saatleri kısa olup, gün olarak artırılabilir, yani 1 ay daha fazla gelebilirler ama verimli olur.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların yarısından fazlası ($n = 13$) 40 dakikalık temel derslere ayrılmış öğretim süresinin öğrencinin dikkatini toplama, temel bilgileri verme, müfredatı yetiştirme, o günkü dersin amacına ulaşma, öğrencinin akademik başarısının artırılması ve öğretmenin ders işleyebilmesi bakımından yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö₅) ise 40 dakikalık ders süresinin yeterli olduğunu, bu sürenin ortalama 20 dakikasını öğretime ayırdıklarını, geri kalan zamanın ise rutin işlere, dikkat toplamaya harcandığını “*Müfredat olarak yeterli. Ders süresi olarak 40 dakika normal. Zaten ortalama 20 dakikası yoklama, dikkat toplama vb. gidiyor.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö₈) ise, 40 dakikalık ders süresinin sistemin bu haliyle ders anlatıp çıkmak için yeterli olduğunu, ancak öğretim niteliğinin düşük olduğunu, ayrıca dikkat dağılmaması için derslerin ara verilerek ya da parçalara bölünerek işlenmesinin daha verimli olacağını “*Sistemin bu haliyle o süre ders anlatıp çıkmak için yeterli oluyor. Süre yeterli ama öğretim niteliği düşük. Ayrıca dikkat dağılmaması için 20 dakika ders 10 dakika mola tekrar 20 dakikalık ders olarak devam edilebilir.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) temel derslere ayrılmış öğretim süresinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₁₇) “*40 dakikalık ders süresi fazla, bu süre içinde öğrencilerin dikkatleri dağılıyor, öğrenciler belli bir süreden*

sonra dikkatli dinlemiyor, 40 dakikalık bilgi içinden zaten ancak 20-25 dakikalık bilgiyi öğrenebilirler öğrenciler. Dersin içeriğindeki gereksiz bilgiler çıkartılabilir. Bu yüzden de dersler 30 dakika olabilir. Öğretim niteliği olarak derste öğrencilerin daha aktif olduğu öğretim yöntemleri kullanılabilir. Teneffüsler 15 dakikaya kadar çıkarılabilir.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan biri (Ö₉) temel derslere ayrılmış öğretim süresinin temel bilgileri vermede yeterli olduğunu, ancak müfredat dışına çıkılarak programın işlenmesi durumunda daha fazla zamana ihtiyaç duyulacağını “Çocuktan ne beklediğinize bağlı. Temel bilgileri vermede yeterli. Program, müfredat dışına çıkarsak o zaman daha fazla zaman gereklidir.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aynı şekilde, katılımcılardan bir diğeri (Ö₂) temel derslere ayrılmış öğretim süresinin temel bilgileri vermede yeterli olduğunu, ancak ders saatlerinin etkili işlenebilmesi bakımından yeterli olmadığını, müfredatı yetiştirme kaygısı nedeniyle dersin anlatma düzeyinde kaldığını, sınırlı öğretim yöntemlerinin kullanıldığını ve bu sürenin daha fazla olması gerektiği yönündeki düşüncesini “Ayrılmış ders saatlerinin daha fazla olmasını isterdim. Çünkü müfredatı yetiştirme kaygısı ister istemez her öğretmenin yaşadığı sıkıntı. Daha geniş daha detaylı bilgilendirme, daha keyifli, öğrencinin daha aktif olduğu bir sürecin içinde olmasını isterdim. Ama müfredat kaygısından dolayı zaman zaman bizim öne çıktığımız, derslerin sadece anlatma düzeyinde kaldığı, o eğitim yöntemlerini tam anlamıyla kullanamadığımız zamanlar oluyor. Nitelikli eğitim için daha fazla zaman tanınmalı.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar öğretmenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur:

...Bana göre yeterli. Zaten daha fazlası öğrenciyi sıkacak, zorluk çıkar. Daha azı da olmaz. (Ö₆)

...Ben çocukları sıkmamak adına 20-25 dk etkin ders yapabiliyorum. Öğretmene ya da öğrenciye bağlı. Mesela bir sınıfta etkin kullanan zamanı öbür sınıfta da kullanamıyorum. (Ö₁)

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel olarak 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcılara göre, 7 saatlik ders süresi öğrencilerin sıkılmasına, dikkatlerinin dağılmasına ve fazla yorulmalarına, dersin verimliliğinin azalmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar 7 saatlik ders süresinin 5 veya 6 saat şeklinde azaltılması gerektiğini ya da

bir alternatif olarak uzun yaz tatillerini kısaltarak yerine ders konulabileceğini ya da ders saatlerini kısaltarak ayrılmış öğretim zamanının artırılabilceğini, ayrıca teneffüs sürelerinin uzatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Uzun ders süresinin öğrencilerin zihinsel ve fiziksel yorulmalarına, derste dikkatlerinin kaybolmasına neden olduğu düşünüldüğünde, ders saatlerinin kısaltılması, teneffüs sürelerinin artırılmasının öğrencilerin daha verimli ders görmeleri bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Arabacı ve Namlı'nın (2014) ilkökul okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin ders saatlerinin fazla olduğuna işaret ettikleri ve bu nedenle dersi istedikleri gibi işleyemedikleri, bu bakımdan ders saatlerinin azaltılması gerektiğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Buna benzer şekilde Çaycı'nın (2018) araştırmasında ders süresinin ilgi, dikkat ve merak gibi özelliklerin dağılmasına neden olduğu, bu yüzden azaltılması gerektiği, ders süresi azaltılarak teneffüs süresinin artırılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında, Yazıcı ve diğerlerinin (2018) araştırmasında Fen Bilgisi ders saatinin az olduğu, konu ve etkinliklerin fazla olması sebebiyle öğretmenlerin öğretim programını yetiştirme telaşı yaşadıkları belirtilmektedir. İzci ve Eroğlu'nun (2018) araştırma bulgularına göre de, öğretmenler 9. Sınıf Kimya dersiyle ilgili başta ders saatlerinin yetersizliği olmak üzere, kaynakların yetersizliği, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, bazı konuların gereksizliği gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Önder'in (2017) araştırmasında ise ders saatlerinin fazlalığının lise öğrencilerinin dersten sıkılma gibi olumsuz etkilenmesine ve okula devamsızlığı artırdığı nedeniyle azaltılması gerektiğine işaret edilmektedir.

NECTL'nin (2005) çalışmasında, öğrencinin başarısını, öğretmenin performansını ve okul başarısını artırmak için okullarda 6 günlük okul gününün ve 5-6 saatlik ders süresinin olması gerektiği önerilmektedir. Türkiye, ortaokulda (4 yıl, 3371 saat) hem yıl hem saat olarak OECD'nin ortalamasının (3 yıl, 3022 saat) üstünde olduğu görülmektedir. Ancak, 3371 saat 4 yıla bölündüğünde, Türkiye'de ortaokullarda daha az saat (ortalama 1 ay) öğrenim görüldüğü belirtilebilir. Türkiye, OECD ülkelerine göre sırayla Sosyal Bilgiler ile Fizik ve Sağlık Bilimleri, Fen Bilgileri, Sanat ve Pratik Bilgileri derslerine daha az öğretim süresi tanıyan ülkedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; OECD, 2017; 2019a). Ayrıca, ortaokul öğretmenlerinin zorunlu tutulduğu net öğretim zamanına ilişkin OECD ortalaması 709 saate denk gelirken, Türkiye'nin ortalaması 504 saate denk gelmektedir. Ortaokullarda öğretmenlerin okulun

zorunlu tuttuğu çalışma süresinin OECD ortalaması 1135 saate denk gelirken, Türkiye’de bu rakam 836 saate denk gelmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; OECD, 2017; 2018; 2019a). Bu bağlamda, Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ülkelerindeki meslektaşlarına göre daha az süre çalıştıkları belirtilebilir.

Ders saatleriyle ilgili Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda temel eğitimde ders saatlerinin azaltılmasına, ikili eğitimin kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması beklenmektedir (MEB, 2018). Buna göre, temel becerilere ilişkin zorunlu derslerin korunması şartıyla, zorunlu ders saat ve çeşitleri azaltılarak, derinleşmeye, kişiselleştirmeye ve uygulamaya zaman ayrılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). TED’e (2016) göre Türkiye’de öğretim sürelerinde uluslararası karşılaştırmalar dikkate alındığında, derslere ayrılan öğretim sürelerinin toplam öğretim süresine oranları veya toplam öğretim süreleri bazında bir azaltmaya gitmek rasyonel gözükmemektedir. Öğretime ayrılan süre öğrenme düzeyini artıran değişkenlerden biri olarak değerlendirildiğinde, diğer değişkenlerle ilgili bir düzenleme yapmadan öğretim süresini azaltmak öğrenci başarısının olumsuz etkilenmesine neden yaratabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, bazı ders (örneğin okuma ve yazma) saatlerinin azaltılmasının, bazı ders (örneğin sanat, fen bilgileri) saatlerinin ise artırılmasının, hangi derse ne kadar zaman ayrılacağı, hangi saatlere konulacağı ve hangi konuları içermesi gerektiği konusunda öğretmenlerin fikirlerine başvurulmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Saxena ve Sell’e (2016) göre öğretim zamanının etkililiği ve akademik başarı uygulanan eğitim-öğretim programı ve eğitim-öğretimin niteliği ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda, ders saatlerinin azaltılmasının yanında, eğitim programının ya da ders içeriğinin çağdaş, gereksiz bilgilerden arındırılmış şekilde düzenlenmesinin hem öğretim zamanını koruma hem öğretmenlerin öğretim zamanlarının artmasına ve daha etkili ders işlemleri, dersin verimliliği bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Ayrıca, öğrencinin akademik başarısının öğretim zamanının miktarıyla değil, öğretim zamanının nitelikli ya da etkili kullanılması ile ilgili olduğu iyi anlaşılmalıdır. Öğretim zamanının niteliği ise, öğrenci profili, eğitim programı içeriği, öğretmenin pedagojik becerileri, alan bilgisi ve uyguladığı öğretim yöntemleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, ortaokullarda öğretmenlerin çalışma sürelerinin artırılması, öğrenci profilinin iyileştirilmesi, ders saatlerinin azaltılmasıyla beraber ders içeriğinden yeterince verim alabilmek amacıyla ders konuları

ve içeriğinin güncel, gereksiz bilgilerden arındırılmış, uygulamaya dönük, öğrencilerin meşgul olunan zamanlarını artırıcı şekilde düzenlenerek güncellenmesi ve en önemlisi öğretmen niteliğinin artırılmasının öncelikli olması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel olarak 40 dakikalık temel derslere ayrılmış öğretim süresinin yeterli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular Gökçe'nin (2012) öğretmenlerin yarısından fazlasının günlük ders süresinin yeterli olduğunu ve Yazıcı ve diğerlerinin (2018) öğretmenlerin % 50'si tarafından 40 dakikalık sürenin yeterli olduğu, bu süre içinde konu özeti ve tekrar yapabildiklerini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Çaycı'nın (2018) araştırmasında da % 45 katılımcı tarafından ders öncesi ve ders sonu yapılan hazırlık ve toparlamalar ve ders esnasında öğrencilerin dağılan dikkatlerini toplamak ve öğretim programlarının içeriğini ve kazanımlarını tam olarak yetiştirmek için 40 dakikalık ders süresinin yeterli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmının 40 dakikalık ders süresinin yeterli olduğu, bu sürenin ortalama 20 dakikasını ancak öğretime ayırdıkları, geri kalan zamanın ise rutin işlere, dikkat toplamaya harcandığını, 40 dakikalık ders süresinin sistemin bu haliyle ders anlatıp çıkmak için yeterli olduğu, ancak öğretim niteliğinin düşük olduğu, ayrıca dikkat dağılmaması için derslerin ara verilerek ya da parçalara bölünerek işlenmesinin daha verimli olacağını belirttikleri belirlenmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin derslerinde sınıf yönetimi ve organizasyonuna gereğinden fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Seferoğlu'nun (2007) araştırmasında bilgisayar dersiyle ilgili öğretmenlerin bir ders saati için ayrılan 40 dakikalık sürenin bir kısmını öğrencilerin laboratuvara yerleşimi, bilgisayarların açılması ve yoklamanın alınması gibi ders dışı etkinliklere ayırmak zorunda kaldıkları, bu nedenle de ayrılan bir veya iki ders saati öğretim programında verilen etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Öğretim niteliği, öğretmenin öğretim zamanını koruma ve öğretim zamanını etkili kullanma becerileri öğretime ayrılan süreden çok daha önemli olmaktadır. Yapılan araştırmalara (Anderson, 1981; Fredrick vd., 1979) göre öğretim zamanının % 46,5'i yoklama alma, derse ve etkinliklere geç katılım, dikkatsizlik vb. faktörler nedeniyle kaybedilmektedir. Benavot ve Gad (2004) öğrencilerin öngörülen ders saati miktarından daha az öğrenim gördüklerini belirtmektedir. Aronson (1995) ve Adelman (1996) öğretim

zamanını artırmak için ders dışı ve program dışı aktivitelere harcanan zamanın kısaltılması gerektiğini belirtmektedirler. Smith'e (2000) göre, başarılı öğretmenler zamanlarının % 14'nü öğretim dışı aktivitelere harcarken, diğerleri % 30'nu harcamaktadırlar. Öğretmenlerin derse hazırlanma, öğrencileri değerlendirme, ödevleri kontrol etme, hizmet içi eğitim ve toplantılar gibi okuldaki öğretim dışı aktivitelerine harcanan süre doğrudan öğretime harcanan süre oranını azaltmaktadır. OECD kapsamındaki 24 ülkede öğretim zamanının ortalama % 47'si doğrudan öğretim için harcanırken, Japonya, Polonya ve Türkiye'de doğrudan öğretime % 34'ten daha az zaman harcadığı belirtilmektedir. ABD, İngiltere, İskoçya, Litvanya, İspanya ve İsviçre'de öğretmenler zamanlarının en az % 50'sini öğretimle meşgul olarak geçirmektedirler (OECD, 2017).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmalarda (Baloğlu, 1998; Korkmaz, 2007; Yalçın, 2007; Gündüz, 2001) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eksik olduğu belirtilmektedir. Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı'nın (2018) araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada zaman açısından sorun yaşadıkları ve bu sebepten kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Yeşilyurt ve Karakuş (2011) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmeyi öğrenemediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Batur ve Balcı (2013) ile Yeşilyurt'un (2013) araştırmasında öğretmenlerin alan bilgi ve öğretim yöntemleri becerilerinin eksik olduğu öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları daha fazla kullandıkları belirtilmektedir. Döş'ün (2016) araştırmasında öğretmenlerin etkili öğretim metodlarını bilmediklerini, pedagojik eksiklik, tecrübe eksikliği, sınıf içi uygulamalar konusunda deneyim eksikliği ve diğer benzer konularda zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. NCTL (2018) öğrencinin öğrenim düzeyini artırmak için okuldaki okul gün sayısının artırılması ve öğretmenlerin akademik güçlendirilmesinin gerektiğini belirtmektedir. Türkiye'de ders saatlerinin belli başlı başka ülkelere göre daha fazla olmasına rağmen, akademik yönden daha az performans gösteren ülkelerden biri olduğu belirtilmektedir (TED, 2016).

Aronson ve diğerleri (1999) ile Gromada ve Shewbridge'in (2016) belirttiği gibi, okulda zamanın etkili kullanılması, sınıf yönetimi ve öğretim niteliğini geliştirmeye bağlıdır. Öğretim nitelikli olursa öğrenci fazla zamana ihtiyaç duymadan öğrenmektedir. Öğretim niteliği düşük olursa, öğrenci konu anlamakta zorluk çeker ve daha fazla öğrenme

zamanına ihtiyaç duymaktadır (Burns ve Block, 1976). Yapılan araştırmalar nitelikli öğretimin pedagojik beceriyle ilgili olduğunu göstermektedir (Kane vd., 2011). Öğrencilerin başarıları öğrencinin bireysel özelliklerine, öğretmenlerin yönetsel becerilerine, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemine, grup uygulamalarına göre % 50'den % 90'a kadar çıkabilmektedir (Hollowood vd., 1995). Öğretmenler öğretimin zamanının etkili kullanılması için sınıfı nasıl yöneteceği ve öğrencilerin başarılarını artırmak için meşguliyetlerini maksimum düzeye nasıl çıkarabileceği konusunda bilgiye sahip olmaları gereklidir. Bu bağlamda, öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından sınıfta ders dışı ve program dışı aktivitelere, rutin resmi prosedürlere harcanan zamanın kısaltılması, doğrudan öğretim zamanının artırılması, doğrudan öğretimi olumsuz etkileyen faktörlerin azaltılmasının, öğretimde verimlilik ve dikkatin dağılmaması bakımından öğrencilerin meşgul olunan zamanlarını artıran aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin önemli bir kısmının 40 dakikalık temel derslere ayrılmış öğretim süresinin fazla olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcılara göre, öğrencinin öğrenmesi ortalama 20-25 dakikadır ve 40 dakikalık öğretim süresi öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan katılımcılar, derslerin gereksiz konulardan arındırılarak derinleştirilebileceği, derslerin 30 dakikadan oluşabileceği, teneffüs sürelerinin uzatılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretim niteliğinin artırılabilmesi ve derslerde öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Çaycı'nın (2018) % 47,5 katılımcı tarafından 40 dakikalık ders süresinin ilgi, dikkat, merak gibi özelliklerin dağılmasına neden olduğu, bu yüzden azaltılması gerektiğini, ders süresi azaltılarak teneffüs süresinin artırılması gerektiğini belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Pareto'nun 80/20 ilkesine göre, herhangi bir bireyin önemli başarılarından çoğunun, zamanının küçük bir bölümünde ortaya çıktığından söz edilmektedir. Başarının % 80'i kullanılan zamanın % 20'sinde üretildiği, buna karşılık harcanan zamanın % 80'inin çıktı değerinin sadece % 20'sini verdiği belirtilmektedir (Koch, 1999). Başka bir ifadeyle, harcanan zamanın % 20'si, sonuçların % 80'ini oluşturur ve harcanan zamanın % 80'i sonuçların % 20'sini oluşturmaktadır (Scoot, 1997). Bu bağlamda, zamanın nitelikli harcanması önemli olmaktadır. Öğretim zamanının nitelikli harcanması ise öğretim programının niteliğini,

güçlü pedagojik beceriyi ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ders süresi azaltılarak öncelikle derslerin içeriği gereksiz bilgilerden arındırılarak derinleştirilmesinin öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlayacağı belirtilebilir.

Öğretim zamanının etkili kullanımında, öğretime ayrılan zamanın yanında, öğretmenin bilgi aktarma becerileri ya da genel olarak pedagojik becerileri ile uyguladığı öğretim yöntemleri önemli olmaktadır. Carroll'a (1963) göre öğrencinin başarısı doğru ölçüde öğretim zamanı ayrıldığında ve etkili öğretim yöntemi kullanıldığında gerçekleşmektedir. Kane (1994) ile Walberg ve Frederick'in (1993) araştırmasında, öğretim zamanının genelde öğrencilerin derse dikkat verememesi ve etkisiz öğretim uygulamaları nedeniyle boşa harcandığı belirtilmektedir. Yılmaz ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin 40 dakikalık bir dersin ortalama 6.8 dakikasını teorik bilgi için, 8.1 dakikasını sınıf yönetimi ve organizasyonu için ve ortalama 19.9 dakikasını fiziksel aktiviteler için kullandıkları görülmüştür. Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin ise % 82.9'nun alıştırma, % 14.2'sinin komut, % 2.9'nun yönlendirilmiş buluştan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde sınıf yönetimi ve organizasyonuna gereğinden fazla zaman ayırdıkları ve çok sınırlı sayıda öğretim yöntemi kullandıkları görülmüştür.

Fisher (2009) 15 sınıfta 2.475 dakikalık öğretim uygulamalarını gözlemlemiştir. Öğrenciler, zamanlarının çoğunu dinleme ve beklemekle, okuma, yazma gibi pasif aktivitelerle geçirmişlerdir. Öğrencilerin okuma, yazma ve grup çalışmasına günün çok az zamanını harcadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin uyguladıkları pasif dinleyici öğretim yöntemi, öğrencinin dersten sıkılmasına ve dersten soğumasına, derse olan ilgi ve motivasyonunu kaybetmesine, öğrencilerin başarısız olmasına neden olabilir. Bu bağlamda okulların öğrencilerin başarısını artırmak için bu stratejiyi değiştirmesi, öğrencilerin meşgul olunan zamanını artırması gerektiği belirtilmektedir. Meşgul olunan zaman, öğrencinin aktif olarak derse ya da öğrenme faaliyetlerine katıldığı ve dikkatini derse verdiği, akademik öğrenmeyi gerçekleştirdiği zamandır (Csikszentmihalyi, 2014).

Briole (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrenci katılımlı ders işleme yöntemi öğrencilerin akademik başarılarını iki kat artırdığı belirtilmektedir. OECD (2016) ve Karweit'e (1985) göre, tipik bir okul gününün yalnızca % 38'i meşgul olunan zamana ayrılmaktadır. Meşgul olunan zamanın etkili kullanılmasında öğretmenin öğretim

zamanını etkili kullanma becerileri önemli olmaktadır (Cooper vd., 2006; Valle vd., 2016). Anderson ve diğerlerine (1980) göre, öğretmenin iyi sınıf yönetimi becerileri öğrencinin meşgul olunan zamanını daha verimli kullanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin meşgul olunan zamanın başarıyı artırdığının farkında olması ve meşgul olunan zamanı artırma çabalarında bulunması önemli görülmektedir (Kanthan, 2011). Meşgul olunan zamanı yaratmak için öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında daha etkili olacak şekilde yetiştirilmesi, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi, okulda meşgul olunan zamanın kullanılma düzeyinin araştırılması gerektiği önerilmektedir (Goss ve Sonnemann, 2017).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 40 dakikalık öğretim süresinin temel bilgileri vermede yeterli olduğu, ancak müfredat dışına çıkılarak programın işlenmesi durumunda daha fazla zamana ihtiyaç duyulacağını, bu sürenin ders saatlerinin etkili işlenebilmesi bakımından yeterli olmadığı, müfredatı yetiştirme kaygısı nedeniyle dersin anlatma düzeyinde kaldığı, sınırlı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ve bu sürenin daha fazla olması gerektiği yönündeki düşüncesini belirtenler olmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, Altunoğlu ve Atav'ın (2005) Biyoloji öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşündükleri, programda yer alan konuların tümünün işlenebilmesi, daha fazla deney yapılabilmesi, konuların pekiştirilmesi ve üniversite sınavına yönelik çalışma yapılabilmesi bakımından ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşündüklerini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Çaycı'nın (2018) öğretmenlerin öğrenci katılımı için kullanılan modern yöntem, teknik ve etkinlikler için, öğrencilerle birebir ilgilenmek ve konuyu tam anlamıyla yetiştirebilmek için, öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleyip öğretim sürecine dahil etmek için ders süresinin artırılması gerektiğini belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir.

Bazı araştırma (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Ayvacı ve Durmuş, 2013; Balbağ ve Karaer, 2017; Doğan, 2010) sonuçlarına göre öğretim zamanı öğretim programındaki etkinliklerin uygulanması için yeterli bulunmamıştır. Diğer yandan yapılan bazı araştırmalarda (Buluş-Kırıkkaya, 2009; Geçer ve Özel. 2012; Gelen ve Beyazıt, 2007) eğitim programının yoğun ve yüklü olması sebebiyle derslerde sorun yaşandığından söz edilmektedir. Mülâyim ve Soran (2002) ile Çaycı'nın (2018) çalışmasında haftalık ders saatinin eğitim programındaki teorik bilgi yoğunluğu sebebiyle öğretim için yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Aydın ve diğerlerinin (2018) araştırmasında geometri derslerinin

cebir ile birleştirilmesi sonrası zaman probleminin yaşandığı, konuların yetiştirilemediği ya da öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramadıkları belirlenmiştir. Ketenoglu Kayabaşı'nın (2018) araştırma sonuçları ise sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanmada zaman açısından sorun yaşadıkları ve bu sebepten kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Kane (1994) teorik bilgi değil, öğrenciye kalıcı bilgi aktaran uygulamalı eğitim-öğretim sunmaya yönelik eğitim programı hazırlamak ve buna uygun öğretim yöntemi düzenlemenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öncelikle eğitim-öğretim programı içeriğinin gereksiz bilgilerden arındırılarak yeniden düzenlenmesi, içerik bakımından zenginleştirilmesi ya da derinleştirilmesi, buna ek olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılmasının öğretim zamanının etkili kullanılması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Bireysel veya Okul Dışı Öğrenmeye Ayırdıkları Zamana Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Öğrencinin okul dışı bireysel eğitime ve öğrenmeye ayırdığı zamana ilişkin görüşleriniz nelerdir?” temel sorusu (i) okul başarısı ve genel akademik performansı bakımından, (ii) okula karşı tutumu (öğrenci/veli/çevre) bakımından, (iii) okula devam etme isteği bakımından ve (iv) öğrenme motivasyonu ve kararlılığı bakımından olmak üzere sonda tipi sorular biçiminde yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41 incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlası ($n = 13$) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin okulda aldığı bilgi birikimini pekiştirerek genel akademik performansını ve sınav başarısını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Aynı şekilde, katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₄) “Okul dışı öğrenim öğrencilerin bilgilerini artırmaktadır. Öğrenciler oradan daha iyi öğrenerek gelmektedirler. Mesela okulda kaçırdıkları veya unuttuklarını orada öğretmene sorarak öğrenmeye fırsat bulabilirler. Öğrenciler daha iyi öğrendikleri için motivasyonları da yükselmektedir.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Öğrencilerin Okul Dışı Eğitime ve Öğrenmeye Ayırdıkları Zamana İlişkin Görüşleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Okul başarısı ve genel akademik performansı, sınav başarısı	Olumlu	13	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀
	Olumsuz	2	Ö ₈ , Ö ₉
Öğrenme motivasyonu	Olumlu	4	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇
	Olumsuz	3	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈
Okula karşı tutumu, devam etme isteği	Değişmiyor	13	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉

Araştırmada elde edilen bulgular, Aslan ve Demircioğlu'nun (2018) okul dışı öğrenimin, öğrenci başarısını arttırdığı, bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği ve derse yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, okul dışı öğrenimin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek, öğrencileri sosyalleştirmek ve kalıcı öğrenim sağlamak için önemli olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Fatih'in (2012) araştırmasında okul dışı öğrenimin öğrencinin akademik başarısını anlamlı derecede artırdığı ve bu yönden okul öğrenmelerinin niteliğinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması gerektiği önerilmektedir. Temelli, Kurt ve Köse'nin (2010) araştırmasında ortaöğretim kurumlarında gözlenen yetersizlikler sebebiyle öğrencilerin daha iyi olanaklara sahip olan okul dışı öğrenim kurumlarına yöneldikleri saptanmıştır. OECD'ye (2011) göre de okul dışı öğrenim alan öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek puan almaktadırlar. Bununla birlikte, okul dışı öğrenim başarılı öğrencinin bilgisini pekiştirirken, başarısız öğrencide gözle görülür bir değişiklik yaratmadığı belirtilmektedir (Karatepe, 2016). Buna göre okul dışı öğrenimin bilgi pekiştirici bir özellik taşıdığı ve bunun özellikle hazır bulunuşluk düzeyi yüksek, başarılı öğrencinin akademik başarısı ve sınav başarısına yansıdığı belirtilebilir. Bu bakımdan okul dışı öğrenimin bilgi pekiştirmek, teorik bilgiyi daha iyi öğrenmek için özellikle başarılı öğrenciler için faydalı olduğu belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 2$) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin akademik başarısını artırmadığı, test çözme tekniğini öğrettiğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₉) “Veliler

mesela sınavlardan korkarak çocukları okul dışı öğrenmeye gönderiyor. Bence çocuğun dışarıda aldığına kesinlikle bilgi olduğunu düşünmüyorum. Bence orada aldıkları test tekniği ve benzeri şeylerdir. Bence okulda verilen bilgi yeterli.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Aynı şekilde, katılımcıların bir kısmı (n = 3) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₈) “Öğrencilerin çok motive olduklarını düşünmüyorum. Okul dışı eğitim bence zaman kaybı. Dışarıdan destek almaya gerek yok bence. Öğrenmeleri açısından gerekmiyor ama test çözmeleri ya da sınavlar için gerekiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri (Ö₁) ise öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın hazır bulunuşluğu iyi düzeyde olan öğrenciye daha çok faydalı olduğunu ve motivasyonunu yükselttiğini “Özel ders alan veya okul dışı öğrenmeye giden öğrencinin zaten hazır bulunuşluğu iyiye bu ona daha iyi etki ediyor, motivasyonunu yükseltiyor. Ama hazır bulunuşluk düzeyi düşük ise bir olumlu etkisi olmuyor. Özel ders alırsa olumlu katkısı olabilir.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) okul dışı öğrenimin okullara alternatif kurumlar haline geldiğini, fırsat eşitsizliğine yol açmakta olduğunu, ezberci eğitime neden olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Türkiye’de önceden dersane adındaki kurumlar kapatılmış olsa bile, merkezi sınavlar nedeniyle ihtiyaç devam ettiğinden çeşitli isimlerle ve şekillerde varlığını sürdürdüğü bilinmektedir. Okul dışı öğrenimden en çok sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrenciler faydalanırken, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler dezavantajlı duruma düşmektedirler (Karatepe, 2016).

Araştırmalar (Carroll, 1963; Haertel vd., 1983) eğitim-öğretimin yeterli şekilde sağlanmadığı durumda öğrencilerin okul dışı öğrenim kaynaklarına başvuracağı ya da kendi öğrenme kaynaklarıyla baş başa kalabilecekleri belirtilmektedir. Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) çalışmasında öğrencilerin yaşamdan kopuk gereksiz bilgilerle donatıldığı ve bir süre sonra bu bilgilerin unutulduğu, yapılandırmacı eğitim anlayışına göre eğitim programlarının yeniden düzenlenmesine rağmen kıdemli öğretmenlerin alışkanlıklarını devam ettirmesi nedeniyle ezberci ve öğretmen merkezli eğitimi sürdürdükleri belirtilmektedir. Bu bağlamda, okul dışı öğrenimin artmasının okulda sunulan eğitim-öğretimin yeterince etkili olmadığını da bir göstergesi olduğu

belirtilebilir. Öğrencilerin okul dışında öğrenmeye ayırdıkları zaman en az OECD ülkelerinde görülürken, Türkiye’de bu oran matematik ve yabancı dilde % 70’tir. OECD ülkelerindeki (Yunanistan, Kore, İspanya ve Türkiye hariç) öğrenciler okul dışı öğrenime haftada yaklaşık 2 saatten daha az zaman ayırmaktadır (OECD, 2011b).

Türkiye’deki mevcut durum düşünüldüğünde, okul dışı öğrenim öğrencilerin daha fazla enerji harcamalarına, dolayısıyla zihinsel ve bedensel yorulmalarına, ailelerin daha fazla maddi zarara uğramalarına neden olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin, eğitim programının öğrencileri okul dışı öğrenime mecbur bırakmayacak nitelikte düzenlenmesi gereklidir. Aynı şekilde, merkezi sınavların yapı ve içeriğinin, ders içeriğinin değişmesi, eğitim ve sınavların öğrencinin yetenek ve becerilerini, yaratıcılığı geliştirecek ve ölçecek nitelikte düzenlenmesi, öğretim niteliğinin artırılmasının gerekli olduğu belirtilebilir.

Katılımcıların yarısından fazlası ($n = 13$) öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin okula karşı tutumu, devam etme isteği üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₇) “Okul dışı öğrenim öğrencilerin okula karşı tutumu ve devam etme isteğinde bir değişiklik yarattığını düşünmüyorum. Öğrenciler aynı şekilde okula devam ediyor, tutumları da değişmiyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Temelli, Kurt ve Köse’nin (2010) araştırmasında öğrencilerin okul dışı öğrenimi ilk başta üniversite sınavını kazanmak için seçtikleri belirlenmiştir. Öğrencileri okul dışı öğrenime iten diğer bir faktörün ise aile baskısı olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak Seçer ve Gençdoğan’ın (2012) araştırma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin okula ilgi kaybı boyutunda okul dışı öğrenime gitmeyenlerin daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen tutumlarından tükenme boyutunda okul dışı öğrenime gidenlerin dershaneye gitmeyenlerden daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğrencilerin okul dışı öğrenimi farklı bir amaç için ya da üniversite sınavını kazanılmak için kullandıkları, bu yönden okul dışı öğrenimin öğrencileri olumlu etkilediği, bir güvence olarak görüldüğü belirtilebilir. Bu bakımdan öğrencilerin okul ve okul dışı öğrenime karşı tutum ve amaçlarının farklı olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin bireysel ya da okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamanın öğrencinin okula karşı tutumu, devam etme isteğindeki değişmezliğin, aynı şekilde öğrencinin iki farklı kurumdan farklı beklentilere sahip olmaları, ayrıca öğrencilerin

okula devam zorunluluğundan, aile baskısından kaynaklanıyor olabileceği belirtilebilir. Ayrıca, öğrencilerin okul dışı öğrenimle okulda gördükleri bilgileri pekiştirdikleri ve okul bir sosyalleşme kurumu olarak düşünüldüğünde de, öğrencinin okula karşı tutumu, devam etme isteğindeki değişmezliğin normal bir durum olduğu belirtilebilir. Son olarak okul dışı öğrenimin öğrenciler için üniversiteye hazırlayıcı alternatif bir kurum olmaktan çıkartılması, okulların statüsünün yükseltilmesi, cazip kurumlar haline gelmesi bakımından eğitim sistemi, eğitim programı, öğretmen niteliği, öğretim zamanının etkililiğinin artırılması gerektiği belirtilebilir.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Denetimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Okulda öğretim zamanının denetim sürecinin etkili yürütülmesi konusunda görüşleriniz nelerdir?” temel sorusu, öğretmenlere “Sizce okulda zamanın etkili kullanımı nasıl denetlenebilir, bu konuda okulun, okul yöneticisinin ve öğretmenin öğrenciye ve topluma karşı sorumluluğu konusunda neler söylersiniz?” temel sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 42 ve Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 42

Okulda Öğretim Zamanının Denetim Sürecinin Etkili Yürütülmesi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüş ve Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	<i>n</i>	Katılımcılar
Öğretim zamanının denetim sürecinin etkili yürütülmesi	Öğretmenin öz denetimiyle	12	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	Okul yöneticisinin derslere girerek denetlemesi	5	Y ₂ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₄ , Y ₁₅
	Eleştiren değil çözüm üreten müfettişlerle	3	Y ₇ , Y ₁₃ , Y ₁₅
	Gözlemleyerek sorun çözmek	1	Y ₆

Tablo 42 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yarısı (*n* = 12) öğretim zamanının denetim sürecinin etkili yürütülmesinin sınıf içinde öğretmenin öz denetimi olmadan mümkün olmadığını, öğretmenin öğretim zamanını iyi yönetebilmesi, sorumluluk sahibi olması

gerektiği yönündeki görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₂) “*Esas bilinç öğretmende ve öğrencide olmalı. Öğretmen zamanını iyi hazırlamalı. Başta öğretmen öğretmenliğe başlamadan önce öğretmene bu bilinç yerleştirilmeli ve öğretmen bu bilinçle derse girmeli. Bu bilinçte olmayan öğretmene daha sonra davranış kazandırmak zordur. Öğretmenin 3-5 dakika boşa giden zamanın öğrencide nasıl bir kayıp oluşturabileceğinin bilincinde olmalı. Sorunun çözümü kişinin kendisinde, o da üniversite yıllarında kazandırılmalı.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₄) “*Öğretim zamanının denetim süreci gerçekten kişinin bu denetimi kendisinin yapmasıdır. Herkesin sorumluluğu alması ve bilmesidir. Bu biraz da öğretmenin okulu, çocukları, mesleği sevmesi ve kendine, işine olan saygısıyla ilgilidir. Başına gelecek eleştiri, uyarılara karşı ben bu duruma neden düşeyim diye düşünmesi gerekli.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcılar, okul yöneticisinin öğretmeni denetlemeye zamanının olmadığı, müfettişlerin denetiminin etkili olmadığı, okul yöneticisi ve müfettişler uzaklaşınca sınıfın yine öğretmene kaldığı, bu yönüyle öğretmenin öz denetimi sağlaması gerektiğini, bu bakımdan öğretmenlerde hesap verebilirlik, sorumluluk, mesleki bağlılığın olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) araştırmasında görevin yerine getirilmesiyle ilgili öğretmenlerin derse giriş çıkış saatlerinde, öğrenciye karşı sorumluluklarında sorunlar olduğu, görev bilincinde eksiklikler olduğu, öğretmenlik mesleğinin bazı öğretmenler tarafından ikinci planda tutulduğu, öğretmenlerin kendi şahsi işlerinin daha önemli olduğu belirtilmektedir. Sınıf içinde öğretim zamanının etkili kullanılması öncelikle öğretmene bağlı olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin öğretim zamanının önemini bilincinde olması, bilgiyi öğrencilere uygun şekilde aktarması, etkili öğretim yöntemleri kullanması, öğretim zamanını artırma davranışlarında bulunması gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerde hesap verebilirlik, sorumluluk, mesleki bağlılığın geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilebilir.

Okul yöneticilerinin bir kısmı ($n = 3$) öğretim zamanının denetim sürecinin yoğun iş yükü ve kalabalık kadro sebebiyle etkili sağlamalarının mümkün olmadığını, bunun için görevlendirilmiş müfettişlerin olduğunu, denetimin eleştiren değil çözüm sunan müfettişlerin denetim ve yönlendirmesiyle olabileceğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₅) “*Müfettişler bizi aşağılamak, cezalandırmak için değil, eskiden olduğu gibi rehberlik, kılavuz yapmak için gelsinler lütfen.*” şeklindeki

ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y₁₃) “*Mesela müfettişler var denetlemek için. Ama onlar insanı eleştirmeye değil, yol göstermeye gelmeli. Öğretmenlerle ilgili de öz denetim olmalı öğretmende.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Altun’un (2014) okul yöneticilerinin denetimi kendilerinin ve müfettişlerin yapabileceğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Öztürk ve Gök’ün (2010) araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri kurum denetiminde sadece durum saptamayla yetinilmesi, denetçilerin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi, ortak ölçüt kullanmaması ve yöneticinin makam masasına oturmasını sorun olarak gördükleri, denetimle ilgili genel sorunlar açısından okul müdürleri denetimin geçmişle sınırlı olması ve geleceğe yönelik olmamasını sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. Aslanargun ve Göksoy’un (2013) araştırmasında öğretmenlerin, öğretmen denetimini kim yapmalıdır sorusuna en çok kurum yöneticisi olarak belirtmişlerdir. Araştırmada eğitim örgütlerinin denetlenmesi ile ilgili birinci derecede sorumlu olan ve denetim denildiğinde ilk akla gelen eğitim denetmenlerinin öğretmenlerce en az sıklıkla tercih edildiği belirtilmektedir. Buna karşın yasal görevleri arasında öğretmen denetimi de olmasına karşın yönetim görevi daha baskın bir şekilde algılanan yöneticilerin öğretmenlerce en yüksek oranda dile getirildiği belirtilmektedir. Çalışmada denetimin kurum müfettişleri tarafından yapılmasının olumlu yönleri olarak rehberlik, objektiflik, alan uzmanlığı olduğu, olumsuz yönleri olarak ise denetim süresinin kısalığı, farklı branştaki denetmenlerin denetim yapması, öğretmenlere yönelik nazik olmayan davranışlar, denetmenler arasındaki tutarsızlık ve göstermelik yapılan denetim şeklinde öğretmenlerce ifade edildiği belirlenmiştir.

Memduhoğlu ve Zengin’in (2012) araştırmasında Türk eğitim sisteminin denetim alt sisteminde öğretimsel denetim bağlamında yapısal örgütlenme, rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim, birbiriyle çelişen denetmen rolleri, denetmenlerin iş yükü, denetime ayrılan sürenin yetersizliği, standart değerlendirme formları, deneticilerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanan önemli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, müfettişlerin görevleriyle ilgili etik yönden denetlenmeleri, daha etkili denetim yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirtilebilir. Aynı şekilde, eğitim politikalarının öğretim zamanının etkili kullanılmasına ilişkin hesap verebilirliği sağlayacak özellikte düzenlenmesi, müfettişlerinin okulun gelişimiyle ilgili raporlar hazırlayarak geri bildirim sağlaması, geri bildirimlerin öğretimi iyileştirmeye

yönelik ele alınmasının öğretim zamanının daha etkili kullanılmasında faydalı olacağı belirtilebilir.

Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda bakanlık müfettişlerine eğitim politika ve uygulamalarındaki uyumun sağlanması, izlenmesi ve raporlaştırılmasına ilişkin yeni bir rol verileceği, teftiş sisteminde rehberlik işlevi, okul gelişim modeline paralel olarak yapılandırılacağı belirtilmektedir. Teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmen ve okulların ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacağı, bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri araştırma, inceleme ve soruşturma görevlerinin yanında; yerinde yaptıkları yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri, yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla ve elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını, doğrudan okula ve Millî Eğitim Bakanlığına sunacakları, bu raporların, gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimlerle paylaşarak, sadece hata ve eksiklik tespiti olarak değil, gelişimsel veri olarak da hizmet sunacağı belirtilmektedir.

Okul yöneticilerinin bir kısmı ($n = 5$) öğretmenlerin denetlenmesi gerektiğini, öğretim zamanının denetiminin okul yöneticisinin sıklıkla derslere girerek sağlayabileceği, ancak bunun için okul yöneticisine fırsat sunulmadığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y_{15}) “*Şu anda öğretmenleri denetleyen kimse yok. Şimdi 50 tane öğretmenin hangisinin dersine gireyim. Sadece 1 kere giremiyorsun, tekrar girmen lazım. Eskiden çok şey şimdikinden daha güzeldi. Biz aslında kaybediyoruz. Mesela ben zil çalınca öğretmen odasını terk ederim. Zil çalmak demek dersin başlaması demek. Ama öğretmen hala orada oturuyorsa bu ayıptır.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, bir diğer katılımcı (Y_{10}) “*Okul yöneticisinin derslere girip denetlemesi gerek. Öğretmenler hazır geliyor mu, öğrenciler ne durumda vb. konuları araştırması lazım.*”, katılımcılardan bir diğeri (Y_{11}) ise “*Gidip dersleri dinlemesi gerekli müdürün, ne durumda. Öğrencinin başarısının artırılması için ders iyi işleniyor mu, yoksa boş mu geçiyor kontrol edilmesi lazım. Ama müdürün derse girip dinlemeye çok da zamanı kalmıyor. Ama bu zorunlu hale getirilirse belki bu olumlu işler.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Burcu'nun (2014) okul yöneticilerinin denetimi kendilerinin yapabileceğini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Uğurlu Eren'in (2018) araştırmasına göre öğretmen ve okul yöneticileri denetim sisteminin bir sorun olduğunu ve iyi işletilmesi gerektiğini önermişlerdir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında mesleklerini daha iyi yapabilmeleri için

öğretmenlere ve okul personeline yardımcı olmak şeklinde tanımı yapılan denetim etkinliğinin rehberlik yönüne son yıllarda sıkça vurgu yapılmasına karşın uygulamada oldukça nadiren başvurulduğu belirtilmiştir. Bununla ilgili Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda dünyadaki başarılı eğitim sistemlerinde izleme, değerlendirme ve denetim süreçlerindeki farklılaşmanın odağında, öğretimin iyileştirilmesine yönelik öğretmen ve okul temelli rehberliğin yer alacağı, teftiş sisteminde okul geliştirme amaçlı rehberlik boyutunun öne çıkarılacağı belirtilmektedir. Teftiş sisteminde inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik bileşenleri ayrılarak iki ayrı uzmanlık alanı oluşturulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018).

Sabancı ve Akcan'nın (2019) araştırmasında denetim modeli olarak okul müdürünü merkeze alan bir yaklaşımda, okul müdürlerinin üstlendikleri görev ve sorumlulukların, öğretim ve program liderliği odaklı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu bakımdan okullarda öğretim zamanının daha etkili kullanılması ve akademik başarıyı artırmak amacıyla sınıftaki öğretim sürecini tamamıyla kapsayan öğretimsel denetimin öne çıkması gerektiği belirtilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin iş yükünün azaltılması, derslere girme, dersin işlenişi ile işlenen konuları gözlemlene imkanı tanınmalıdır. Öğretimsel denetim sadece denetim uzmanlarının öğretmenlerle çalışmasından daha çok, okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personeline planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir (Erdem, 2006).

Okulda öğretim zamanının denetim süreci okul yöneticisi ve müfettişlerin işbirliği ile de etkili yürütülebilir. Abadzi'ye (2009) göre okul yöneticileri, müfettişler öğretim zamanını artırmayla ilgili eğitilebilir ve okul ile sınıf düzeyinde öğretim zamanına yönelik rapor hazırlanabilir. Bu düzenlemenin öğretmenler üzerinde baskı yaratarak öğretim zamanı kullanımlarını artırabileceği belirtilmektedir. Sınıftaki öğretim aktivitelerinin (interaktif ve pasif öğretim, sınıf yönetimi, öğrencilerin ölü zamanı 'off task') sistematik sınıf gözetimi tekniklerinden sınıfın resmi ya da 'snapshot' yöntemi aracılığıyla denetlenebilir. Yerel yönetimlerin öğretim zamanıyla ilgili rapor talebi, öğretim zamanının açık ve anlaşılır denetlenmesi ve takibi vb. düzenlemelerin öğretim zamanının öğretmenler tarafından daha dikkatli kullanmalarını sağlayabilir ve zaman kaybını azaltabilir (Abadzi, 2009).

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

...Denetim çalışma disiplini getirir bir yerde, bu elbette eğitim kurumlarında olması gerekir. Herkesin, ben dahil, tüm okul paydaşlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinin zamanıyla ilgili bir bilinç içinde olması gerekli. Herkesi denetleyemeyiz. Herkeste öz denetim olmayınca iş aksar. Yani, denetimin insanın içinde olması gerekli. Denetim ve rehberlik içinde bu işe bakılması lazım bence. Herkese zamanın denetimi konusunda bir rehberlik sağlanmalı. Zaman denetimi yapılırsa ne olur, yapılmazsa ne olur insanlara gösterilmeli. Rehberlik tabi ki işinde uzman biri tarafından ya da uzman tarafından yapılmalıdır. Bu konuda yeterli olmayan insan getirirseniz bir başarı elde edemeyiz. Üniversiteyle okul arasında böyle konularda işbirliği kurulması gerekiyor. Seminerlerle iş olmuyor. (Y₁)

...Öğretim zamanının denetimi konusunda çalışanların hepsinin uyum içinde olması gerekli. Olaylara profesyonel bakmak önemli ve herkesin bu noktaya odaklanması gerekli. Amacımızdan sapmadan o amaç doğrultusunda güçlü bir ekip ruhu yaratarak öğretim zamanının doğru kullanılmasını sağlamak etkililiği arttırır ve dolayısıyla denetimin gerekliliğini de azaltır. (Y₂)

...Öğretmenin giriş-çıkışları kontrol edilebilir. Derslerine de gidilebilir. Ama sorun şu ki bunu her zaman yapamayız. (Y₁₂)

... Derslere giriyorum ama girmeyince ne oluyor kapalı kutu. Zil çalınca öğrencilere sesleniyorum. (Y₁₈)

Okuldaki zamanın etkili kullanımının denetimi konusunda öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Okuldaki Zamanın Etkili Kullanımının Denetimi Konusunda Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Okuldaki zamanın etkili kullanımının denetimi	Denetlenmesi zor, vicdana bağlı	13	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀
	Eğitimle bilinçlendirme	5	Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈
	Öğretmenlerin öz denetimi	3	Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅
	Okul yöneticisinin öğretmenlerle sosyal ve akademik işbirliği	1	Ö ₁

Tablo 43 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını ($n = 13$) okuldaki öğretim zamanının etkili kullanılmasının denetiminin zor olduğunu belirterek, vicdana bağlı olarak geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₆) “Öğretmenlik mesleği vicdan işi olduğu için öğretim zamanında denetim olamaz. Yani bu öğretmende bitiyor. Öğretmen kendisini denetlemeli. Vicdanı rahat edecekse boş

geçirebilir. Ama vicdanı rahat etmiyorsa zamanı verimli şekilde geçirir.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Buna göre katılımcıların, öğretim zamanının denetiminin okul yöneticileri ve müfettişler tarafından yapılması gerektiğini belirtmedikleri görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Aslanargun ve Göksoy (2013), Demir ve Tok (2016), Gündüz (2012) ile Yeşil ve Kış'ın (2015) öğretmenlerin denetimin okul yöneticisinin yapması gerektiğini düşündüklerini belirten araştırma sonuçlarıyla çeliştiği belirtilebilir. Deniz ve Saylık (2018) ile Köybaşı, Uğurlu, Bakır ve Karakuş'un (2017) araştırmasında, denetimde birtakım sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında öğretmen denetiminin eğitim denetmenlerince yapılması gerektiğini savunan öğretmenlerin branş uyumuna ve sınıf ortamının bilinmesine vurgu yaptıkları ve mevcut haliyle uygulanan denetim faaliyetlerinin öğretmenlerce savunulmadığı belirtilmektedir. Uçar'ın (2012) araştırmasında öğretmenlerin müfettişlerce yapılan denetimlerin işlerine olan motivasyonlarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını, denetim sonunda yapılan değerlendirmelerde objektif kriterlerin dikkate alınmadığını, rehberlik ve denetim için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, denetim uygulamalarında zaman yetersizliği, programın yetiştirilememesi, denetmenlerin tutumu, sınıfların kalabalık olması, denetmenlerin rehberliğe gitmeden denetime gitmeleri ve denetim sürecinin yapısı gibi sorunlar yaşandığını ifade ettikleri belirtilmektedir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında öğretmenlerin müfettişlerin öğretmeni tanımadıkları, aynı branşta olmadıkları ve bu nedenle denetimin ilk başta öğretmeni yakından tanıyan ve gözlemleyen ve daha objektif olan okul yöneticileri tarafından yapılması gerektiğini ifade ettikleri belirtilmektedir. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun denetim sistemine ve müfettişlere karşı olumsuz tutum sergiledikleri, müfettişlerin yapıcı, uyarıcı ve yol gösterici olmaları gerektiği düşüncesi ile denetim süresinin çok kısa olduğu, rehberlik boyutunun ihmal edildiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Deniz ve Saylık'a (2018) göre okul yöneticilerinde denetimle ilgili süreçte bilgi ve beceri sorunu, geri dönüt sorunu, iletişim sorunu, işbirliği sorunu farklı branşlarda alan bilgisi sorunu, objektif olma sorunu, denetimi planlama sorunu bulunmaktadır ve bu öğretmenler tarafından önemli eksiklik olarak algılanmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerine denetim konusunda eğitimler verilmesi, somut geri dönütler sağlanması, destekleyici ve süreç odaklı denetim uygulanması, eğitim ve öğretime daha çok

odaklanması, alan uzmanı veya zümre desteği alınması önerilmektedir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında, denetimin okul yöneticilerince yapılmasının objektif olamama, uzmanlık dışı değerlendirme gibi olumsuz yönlerinin de olabileceği belirtilmektedir. Buna göre Türk Eğitim Sisteminde denetim anlayışının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim müfettişleri ile ilgili felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu, okul müdürleri merkezli olmak üzere denetim anlayışının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin denetimin zor olduğunu düşünmeleri, denetimi öğretmenin vicdanına bağlamaları, okul yöneticisi ve müfettişler tarafından yapılan denetimin etkili olmadığına ya da somut bir sonuç getirmediğine işaret ettiği, bu bakımdan öğretmenlerin denetimi vicdana bağladıkları belirtilebilir. Ayrıca, öz denetimin öğretmenden öğretmene göre değişebileceği, bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içinde öğretim zamanının denetiminin insanın vicdanına bağlı kaldığını düşündükleri belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 3$) denetimin öğretmenlerin öz denetimiyle sağlanabileceği yönündeki düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₁₄) "*Herkes kendini denetlemeli. Okul yöneticisi derse girer çıkar. sonrası ne olur? Yine sınıf öğretmene kalır. Bu yüzden denetim ancak öğretmenin öz denetimiyle olur.*" şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Altun'un (2014) öğretmenlerin denetimi kendilerinin öz denetimiyle yapabileceklerini belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin vicdan işi olduğu, iç denetim olmadıkça, hiçbir denetimin öğretmende etkili olamayacağını, öğretmenin sürekli kendisini yenilemesi gerektiği, daha verimli olmak için öz denetimin olması gerektiğini ifade ettikleri belirtilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin öğretmen denetiminin öz denetim şeklinde öğretmenin kendisi tarafından vicdanının kontrolünde olması gerektiğini savundukları belirlenmiştir. Bu görüşlere göre öğretmen vicdanının rehberliğinde ve sorumluluk bilinci içerisinde kendi denetimini yapacak düzeydedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yöneticisi ve müfettişin yanında, denetimde öncelikle kendilerini sorumlu gördükleri belirtilebilir. Öğretim zamanının etkili kullanılması öncelikle öğretmene bağlı olduğu düşünüldüğünde, öz denetiminin öncelikli olduğu, öğretmenlerde sorumluluk ve mesleğe bağlılık, alan becerilerinin önemli olduğu ve bu yönlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) denetimin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimle bilinçlendirilerek daha etkili sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen ve okul yöneticilerinin yetersiz olduklarına ve bu bakımdan mesleki yönden eğitilmeleri gerektiğine işaret etmişlerdir. Deniz ve Saylık'ın (2018) araştırmasında okul yöneticilerinde denetimle ilgili süreçte bilgi ve beceri sorunu, geri dönüt sorunu, iletişim sorunu, işbirliği sorunu farklı branşlarda alan bilgisi sorunu, objektif olma sorunu, denetimi planlama sorunu bulunmaktadır ve bu öğretmenler tarafından önemli eksiklik olarak algılanmaktadır. Araştırmada, okul müdürlerine denetim konusunda eğitimler verilmesi, somut geri dönütler sağlanması, destekleyici ve süreç odaklı denetim uygulanması, eğitim ve öğretime daha çok odaklanması, alan uzmanı veya zümre desteği alınması önerilmiştir. Bu bağlamda, ortaokullarda okul yönetici merkezli denetimin ya da öğretimsel liderliğin yapılması gerektiği, bu süreçte okul yöneticilerinin bu yönden uzmanlaştırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilebilir. Batur ve Balcı (2013) ile Yeşilyurt'un (2013) araştırmasında öğretmenlerin alan bilgi ve öğretim yöntemleri becerilerinin eksik olduğu öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları daha fazla kullandıkları belirtilmektedir. Döş'ün (2016) araştırmasında öğretmenlerin etkili öğretim metodlarını bilmediklerini, pedagojik eksiklik, tecrübe eksikliği, sınıf içi uygulamalar konusunda deneyim eksikliği ve diğer benzer konularda zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin mesleki yönden gelişmeye ihtiyaç duydukları, okullarda öğretimsel liderliğin sağlanması gerektiği, bu yönden okul yöneticilerinin yeterliklerinin artırılması gerektiği belirtilebilir.

Katılımcılardan biri (Ö₁) ise *“Okul yöneticisi denetimden çok öğretmenlerle sosyal ve akademik işbirliği yaparak denetimi işbirliği içinde sağlaması gereklidir.”* şeklindeki ifadesiyle, okul yöneticisinin denetimden çok öğretmenlerle sosyal ve akademik işbirliği, okulda olumlu iklim yaratma konularına işaret etmiştir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmasında öğretmenlerin denetim yerine işbirliği, takım çalışması, demokrasi ve rehberlik gibi kavramları vurguladıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda bazı öğretmenlerce samimiyet, empati, içtenlik, dürüstlük, sadakat, arkadaşlık, yardımseverlik, kolaylaştırıcılık, yenilikçilik, etkileyicilik, birlikte çalışma, sabır, ince bir mizah duygusu, ikna yeteneği, mesleki şevk gibi değerlerin beklendiği belirtilebilir (Rutrough, 1967). Bu bağlamda, öğretmenlerin daha demokratik ortamda, öğretmenlerin de katkıları olacak şekilde işbirliği içinde denetimin gerçekleşmesini istedikleri

belirtilebilir. Bu yönüyle ortaokullarda öğretmenlere yönelik öğretimsel liderliğin demokratik ortamda ve işbirliği içinde uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanı ve Zaman Yönetimine İlişkin Bir Kültür Oluşturma, Geliştirme, Yaratma ile İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki okul yöneticilerine “Okulunuzda öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin bir kültür oluşturmak, geliştirmek, yaratmak için neler yapılabilir, önerileriniz nelerdir?” temel sorusu (i) eğitim politikaları, (ii) eğitim sistemi, (iii) müfredat, (iv) paydaşlar (öğretmen, veli, öğrenci) olmak üzere sonda sorularıyla birlikte sunulmuştur. Okul yöneticilerinin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44

Okul Yöneticilerinin Öğretim Zamanı ve Zaman Yönetimine İlişkin Kültür Oluşturma, Geliştirme ve Yaratmayla İlgili Düşünce ve Önerileri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Eğitim sistemi	İstikrarı sağlama	2	Y ₁₁ , Ö ₄
	Norm, kuralların konulması	2	Y ₄ , Y ₁₀
Eğitim programı	Gereksiz derslerin kaldırılması, dersleri doğru zamana koymak	4	Y ₅ , Y ₁₅ , Y ₁₄ , Y ₂₀
	Eğitimin asıl uygulayıcılarının fikirlerine başvurarak düzenleme	2	Y ₁₄ , Y ₁₆
Öğretmen	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim	9	Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉
Veli	Bilinçlendirme	6	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₂ , Y ₁₄

Tablo 44 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yarısı ($n = 9$) öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültür oluşturma, geliştirme, yaratmayla ilgili en çok öğretmen faktörü üzerinde durmuşlardır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin öğretim zamanının yönetimi konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği, öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültürün öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi iyi bir eğitim almalarıyla ya da eğitimle oluşturulabileceğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₀) “Hizmet içi eğitimle sağlanabilir, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerekli.

Burada zaman yönetimi konusunda da becerikli olmaları sağlanmalı.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan biri (Y₁₆) öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültürün hizmet öncesi eğitim ve uygulamayla oluşturulabileceğini *“Şimdi zaman yönetimi konusu başlı başına bir eğitimidir. Bu eğitim fakültelerinde ilk başlanılan yıllarda öğrencilerin okullara gönderilip oradaki deneyimlerle öğretilmesi lazım. Bu müfredat zaten başlı başına bir sorun zaten. Bunu kim neye göre hazırlıyor. Yeni bakandan umutluyuz.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Okulun tarihi ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşan özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır (Balcı, 2002). Uğurlu Eren’in (2018) araştırmasında okul yöneticilerinin eğitimdeki sorunlarla ilişkin öğretmen niteliğinin yetersizliği üzerinde daha fazla durdukları belirlenmiştir. Aronson ve diğerleri (1999) ile Gromada ve Shewbridge’in (2016) belirttiği gibi okulda zamanın etkili kullanılması, sınıf yönetimi ve öğretim niteliğini geliştirmeye bağlıdır. Okuldaki eğitim-öğretim süreci ve sınıf yönetimi öğrenci başarısına doğrudan etki göstermektedir. Okul kültürünün okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve velilerin oluşumu ve katkılarıyla oluşturulduğu düşünüldüğünde, öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin bir kültür yaratmak için öncelikle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim niteliğinin artırılması, öğretmenlerin öğretim zamanı ve etkili kullanılması konusunda bilgi sahibi olmaları ya da bilgilendirilmeleri gerektiği belirtilebilir. Okul yöneticisi ve öğretmen öğrenen aktif bireyler olmalıdır. Bu bağlamda okulda öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin bir kültür yaratmak için öğretim zamanı ve zaman yönetimi kültürünü oluşturma amacı belirlenerek amaç birliği oluşturulmalıdır ve öncelikle okul yöneticisi ve öğretmenlerin bilgi birikimleri artırılmalıdır ve karşılıklı etkileşimle geliştirilebilir.

Etkili okulların başarıya dayandığı düşünüldüğünde, başarı ve verimlilik unsurlarına dayanan okul kültürünü oluşturma, öğretim zamanı ve zaman yönetimini etkili kullanma ile sağlanabilir. Başarı kültürünün özünde, işlerini başarı ile yapan işgörenlerin desteklenmesi yatar (Sezgin, 2010). Bu bağlamda okul yöneticisi, okulda öğretimsel liderlik yamalıdır, öğrencinin başarısını artırmak amacıyla öğretmeni desteklemeli, rehberlik yapmalı, olumlu öğrenme ortamı yaratmalı ve okul paydaşlarıyla işbirliği içinde hareket etmelidir. Bu yönden okul yöneticilerinin yeterliklerinin artırılması gerektiği belirtilebilir. Okul kültürü öğrenci başarısına etki göstermektedir. Bu bakımdan öğretim

zamanı ve zaman yönetimi kültürünün oluşturulmasının öğretmen ve öğrenci başarısı bakımından olumlu sonuçlar getireceği belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 6$) öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültür oluşturma, geliştirme, yaratmayla ilgili velilerin okulun amacı ve öğretim zamanı konusunda bilinçli olmaları ya da bilinçlendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁) *“Bu konuda öncelikle okulun amaçlarının neler olduğu konusunda veli ve öğrencinin bilinçli olması gerekiyor. Sonra okul anlamında okuldan veli ve öğrencinin beklentileri neler belirlenmesi lazım öncelikle. Zamanın etkin ya da etkili kullanılması için öncelikle okul paydaşlarının bu konuda bilinçlendirilmesi ve veli ve öğrencinin beklenti ve amaçlarının belirlenmesi ya da netleştirilmesi lazım.”* şeklindeki ifadesiyle belirtirken, katılımcılardan bir diğeri (Y₂) *“Aslında öğrenci ve velilerimiz bilinçli olsa iyi ama yeterince bilinçli değiller, veliler çocuğun eğitim – öğretimine dikkat ederek, özen göstererek, takip ederek ve öğretmene bazı mesajlar vererek durumu düzeltebilirler ve böylece belki bize ihtiyaç kalmaz bu konuda. Veliler öğretmeni izlemeli, öğretmen de kendinin izleniyor olduğunu bilmeli ya da farkında olmalı. Hem veli hem öğretmen bilinçlenir. Herkese güzel dille anlatılmalı.”* şeklindeki ifadesiyle, bir diğeri katılımcı (Y₁₄) ise *“Veliler için de farklı aydınlatıcı toplantılar yapılmalı. Çünkü onlar ve biz zaten geleceğin velilerini yetiştiriyoruz. Çocuğu kaybetmek gelecekteki veliyi kaybetmektir.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ailelerin okul kültürüne katkıları ve çocuğun eğitimindeki rolleri düşünüldüğünde velilerin öğretim zamanı ve yönetimiyle ilgili bilinçlendirilmeleri, okul gelişimi ve öğrenci başarısına aktif katılımlarının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 2$) öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültür oluşturma konusunda eğitim sistemi bakımından istikrarın sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₁) *“Bizim sıkıntı eğitim politikaları, sistemle ilgili. Şimdi eğitim başarısız, bunu herkes kabul ediyor. İstikrar yok, model alıp çöpe atıyoruz. Şu okulun fiziki şartlarını bile düzeltemiyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Alan yazında yapılan farklı araştırmalarda Araştırmada elde edilen bulgularla paralel olarak Türk Milli Eğitim Sistemindeki istikrarsızlık sorunundan söz edilmektedir. Bunlardan Gür ve Çelik’in (2009) araştırmasında Türk Milli Eğitim Sisteminde, eğitim sisteminin organizasyonu, yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık gibi sorunların olduğundan söz edilmektedir. Karakütük ve Özbal’ın (2019) araştırmasında da

okul yöneticileri tarafından Türk Milli Eğitim Sisteminde yapı, mevzuat, öğretim programı ve sınav sisteminin sık değişmesi, istikrarsızlık, plansızlık gibi birçok sorunların yaşandığından söz edilmektedir. Eğitim sistemi ve eğitim programı ile öğretmen yetiştirme programlarının kusursuzluğu ve istikrarı güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli olduğu belirtilebilir. Öğretim zamanı ve zaman yönetimi kültürü de bu çerçevede okula ve okul paydaşlarına kazandırılabilir. Bu bağlamda, öncelikle eğitim sistemindeki eksikliklere yönelik düzenlemelerin yapılması, nitelikli ve istikrarlı eğitim sistemi ve eğitim yönetiminin düzenlenmesinin beraberinde yararlı gelişmeler getireceği belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 2$) öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültür oluşturma konusunda eğitim sistemi bakımından öğretmen ve velilere yönelik norm, kuralların konulması gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y4) *“Bazı norm, kurallar koyarak sağlanabilir veli, öğretmen ekseninde. Mesela bu sene o kadar çok sınıf değiştirmek isteyen veliler geldi ki, ama ben çok özel durumlar olmadığı sürece hayır dedim. Kural, normları koyduğün zaman ve bunun neden konulduğunu açıkladığın zaman bir sorun kalmaz düşünüyorum. Bu kural, normaları uygulayabilmek çok önemli. Bunu sağlamak çok zor değil, ama yapılabilir. Mesela benim ‘hayır’ demem burada olumsuz yönde olabileceklerin önüne geçti. Bu da bir norm, kuraldır ve esnememeyi gerektirir. Böyle küçük şeylerden başladığın zaman bir kültür oluşuyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Öğretim zamanı ve zaman yönetimi kültürü başarı kültürüne dayandırılarak oluşturulabilir. Okul yöneticisi okulda görev yönelimli bir örgüt kültürü değil başarı kültürüne dayanan norm, kurallar oluşturabilir. Başarı kültüründe, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön planda tutulur, bireysel sorumluluğa önem verilir ve sorunlar uygun bir şekilde çözülür (Sezgin, 2010). Bu bağlamda, öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin öğretmenlerin ve velilerin bireysel sorumluluklarının artırılması, işlerin ve amaçların gerçekleşmesine engel olan faktörlerin azaltılması, velilerin öğretim zamanının etkili yönetilmesine olumsuz etkilerinin azaltılması, okul yöneticileri ve öğretmenler ile velilerin işlerin ve amaçların gerçekleşmesi için ortak hareket yapmaları sağlanarak başarıya dayanan güçlü bir kültür oluşturulabilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin kültür oluşturma konusunda eğitim programı bakımından gerekli görülmeyen derslerin

kaldırılması, derslerin doğru zamana konulması gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₅) “*Eğitim politikası yeniliğe açık olmalı, gereksiz konular, bilgiler müfredattan kaldırılmalı, dersler uygun zamana konulmalıdır. Partiler ötesi bir politika olması gerekli.*” şeklindeki ifadesiyle belirtirken, katılımcılardan bir diğeri (Y₁₄) “*Aslında biz zamanı planlarken bir ömrü planlıyoruz. Bence okul bazında daha verimli saat sabahki saat olduğunu görüyorum. Öğleden sonraki zaman bence hafif derslere ya da fiziki derslere ayrılmalı.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı (n = 2) öğretim zamanı ve zaman yönetimi kültürünü oluşturma, yaratma geliştirme bakımından eğitim sistemine ilişkin düzenlemeler ve eğitim programı hazırlanırken olası sorunları önlemek amacıyla eğitim-öğretimin asıl uygulayıcılarına sorularak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Y₁₄) “*Eğitim politikası yaparken işin asıl uygulayıcılarına sorulmalı. Bakanlık başında oturup Hakkarıde okulda olup biteni bilemezler. Bu sorunun cevabı baştakilere bağlı, yani ona göre eğitim politikası düzenlenecek ve sisteme, müfredata geçirilecek ki herkes zaten ona uyacak.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Eğitim programının okul kültürü ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, öğretim zamanı ve zaman yönetimi kültürünü yaratmada eğitim programının güçlü olması gerektiği, ağır derslerin sabah saatlerine konulması gerektiği, eğitimle ilgili kararlar alınırken eğitimin asıl uygulayıcılarının fikirlerine başvurulmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

... Ben açıkçası eğitim sisteminin çökmüş olduğunu düşünüyorum. Yeterince ehil insanlar yönetmediği için eğitim aksıyor, gerçekten ehil olan insanlar arada kaynıyor, yapamayan insani ilişkileri güçlü olan insanlar öne çıkıyor bu çok kötü ülke açısından. Ama bunun için yukarıdan başlayarak bir düzeltmeye gidilmesi gerekli. Ziya Selçuk hocadan beklentilerimiz büyük. (Y₂)

... Eğitim politikası açısından olumlu örnekler alınabilir, ama bizim kültürümüze göre alınması çok önemli. Karakter, kültür, aile yapımı ya da eğitim yapımı uygun olmayabilir. Bunun için kendimize has, bize özel birşey olmalı. (Y₅)

... Yani bizim okulda seminer, toplantılar, eğitimler yapılabilir. Ama ne kadar başarılı olur bilmiyoruz. Bizim okulda önce şartlar düzelsin, çünkü öğretmenler bu şartlarda motive olamıyor, herşey öğretmende bitiyor. (Y₁₁)

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasına Yönelik Beklenti ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Öğretim zamanını daha etkili ve verimli hale getirilebilmek için sizce neler yapılabilir? Bu konudaki beklenti ve önerileriniz nelerdir?” temel sorusu (i) eğitim politikaları, (ii) eğitim programı, (iii) okulun eğitim politikası, (iv) paydaşlar (okul, yöneticisi, öğretmen, veli, öğrenci) olmak üzere sonda sorularıyla birlikte yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin bulgular Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

Öğretmenlerin Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasına İlişkin Beklenti ve Önerileri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Eğitim sistemi	İstikrarı sağlama	2	Ö ₁ , Ö ₄
	Hiyerarşik olmaması	1	Ö ₁
	12 seneden az olan zorunlu eğitim	1	Ö ₃
	Etkili zaman yönetimi kitapları	1	Ö ₉
Eğitim programı	Ders saatlerinin azaltılması	17	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀
	Program yoğunluğunda denge sağlama	2	Ö ₅ , Ö ₇
	Anlaşılır, uygulama ağırlıklı program	2	Ö ₄ , Ö ₆
	Uzmanlar tarafından hazırlanması	2	Ö ₄ , Ö ₈
Okul yöneticisi	Yeterliçe sahip, cazip statülü meslek	1	Ö ₁
Öğretmen	Öğretmen niteliğinin artırılması	4	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Motivasyonu, performansı artırma	2	Ö ₁ , Ö ₈
	Sınıflandırarak görevlendirme	1	Ö ₃
Öğrenci	Hazır bulunuşluğu, motivasyonu artırma	4	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉
Veli	Bilinçlendirme	6	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₂

Tablo 45 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını ($n = 17$) öğretim zamanını daha etkili hale getirebilmek ya da öğretim zamanının daha etkili kullanılması bakımından ders saatlerinin azaltılması gerektiğini önermişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₄) “Ders saatleri fazladır, ders saatlerinin fazla olması hem

öğretmenleri hem öğrencileri yormaktadır.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularla paralel olarak, Arabacı ve Namlı’nın (2014) araştırmasında ilkokul okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin ders saatlerinin fazla olduğuna işaret ettikleri ve bu nedenle dersi istedikleri gibi işleyemedikleri, bu bakımdan ders saatlerinin azaltılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun aksine, Altunoğlu ve Atav’ın (2005) araştırmasında elde edilen bulgularla paralel olmayan şekilde, Biyoloji öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşündükleri, programda yer alan konuların tümünün işlenebilmesi, daha fazla deney yapılabilmesi, konuların pekiştirilmesi ve üniversite sınavına yönelik çalışma yapılabilmesi bakımından ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşündükleri belirtilmektedir.

Önder’in (2017) araştırmasında ders saatlerinin fazlalığının lise öğrencilerinin dersten sıkılma gibi olumsuz etkilenmesine ve okula devamsızlığı artırdığı nedeniyle azaltılması gerektiğine işaret edilmektedir. Bu bağlamda, benzer araştırma sonuçlarının da ders saatleriyle ilgili sorunların olduğunu gösterdiği belirtilebilir. Ders saatlerinin genel olarak azaltılmasının, ders içeriklerinin gereksiz konulardan arındırılması ve uygulama ağırlıklı düzenlenmesinin öğretim zamanının daha etkili işlenmesi, öğrenci başarısının artırılması, okulun daha cazip hale gelmesi ve böylece ders devamsızlıklarının azalması, öğrencilerin okul ve eğitime olan ilgisinin artması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Ders saatlerinin azaltılması ya da derslerin içerik bakımından daha özgün hale getirilmesinin, öğretmenlerin öğretim zamanlarının artmasına ve dersi daha etkili işlemeleri bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğretmenler arasında nitelik bakımından farklılıklar olduğu, öğretim zamanının etkili kullanılmasına yönelik öğretmen niteliğinin artırılması gerektiğini önermiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₃) *“Öğretmenlere uygulayıcı sınavlar yapılabilir ve sınıflandırılabilir. Fen lisesi ve teknik lisesi olarak görevlendirilebilir. Bu yüzden nitelikli öğretmenler bir arada olmalı, birbirini görerek gelişmeli. Yani öğretmen kendini yetiştirsin. Neden dershaneler doğuyor, niteliksiz eğitimden yada öğretmenden kaynaklanıyor.”* şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularla paralel olarak Aslanargun ve Bozkurt (2012) ile Batur ve Balcı’nın (2013) araştırmalarında öğretmenler arasında nitelik yönünden farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, alanında ve mesleğinde yetersiz olan öğretmenlerin belirlenmesi ve güçlü bir hizmet içi eğitimle geliştirilmelerinin yararlı

olacağı, en başta öğretmen yetiştirme, seçimi ve istihdamı konusunda bazı yeni kriterlerin geliştirilmesinin yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması gerektiğini önermişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₈) “Çocukların hazır bulunuşluk düzeyi artırılmalı, böylece çocuklar daha kolay ve zevkli öğrenme sağlayabilir.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda (Altunoğlu ve Atav, 2005; Özgan ve Tekin, 2011; Şek vd., 2012; Kırbaş ve Atay, 2017) bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel şekilde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretim zamanını daha etkili hale getirebilmek ya da daha etkili kullanılması bakımından öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcıların bir kısmı ($n = 6$) öğretim zamanının etkili hale getirilmesine ilişkin velilerin çocuğun eğitiminin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini önermişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö₇) “Çocuğun eğitimiyle ilgilenen bilinçli anne baba her şekilde kendini gösteriyor ve bu da çocuğa yansıyor. Bilinçlenme olunca öğrenci okula hangi amaçla geldiğini biliyor ve böylece herşey yakından takip ediliyor.” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Alan yazında, ailelerin çocuğun eğitimiyle yeterince ilgilenmediklerini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe’nin (2016) araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin, velilerin çocukların eğitimlerine yeterince katkıda bulunmadıkları, iletişime geçtikleri aile sayısının sınırlı olduğunu ve bu durumun önemli bir sorun olduğunu ifade ettikleri belirtilmektedir. Çocuklarından yüksek beklenti içerisinde olan velilerin öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Funkhouser ve Conzales, 1998). Wentzel’in (1998) araştırmasında aile desteğinin öğrencinin güdülenmesine sebep yaratarak okula ve derse ilgilerini artırdığı belirtilmektedir.

Schunk ve Mullen’in (2012) araştırma sonuçlarına göre ailelerin zorlu ve motive edici öğrenim ortamı geliştirme davranışlarının öğrencinin başarısına olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Bicer ve diğerlerinin (2013) araştırma sonuçları, ailenin beklentisi, çocukla olan iletişimi, eğitim durumu, sosyo-ekonomik yapısının öğrencinin matematik başarılarını etkilediğini göstermiştir. Bandura ve diğerlerine (2001) göre ailenin sosyo-

ekonomik durumu, ailenin çocuğuna olan inancı ve beklentisi yüksek oldukça öğrencinin eğitime karşı güdülenmesi ve başarısı yükselmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin hazır bulunuşluk ve güdülenme düzeyi ile akademik başarısını artırmak amacıyla ailelerin çocuğun eğitimine olacak katkıları bakımından bilinçlendirilmesi, bu konuda okulla işbirliği içinde olmaları ve çocuğun başarısını takip etmelerinin sağlanması öğretim zamanının etkili hale getirilmesi bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Katılımcılar arasında eğitim sisteminde istikrarın ve program yoğunluğunda dengenin sağlanması ($n = 2$), eğitim programının yeniden düzenlenmesi, uzmanlar tarafından hazırlanması ($n = 2$), uygulama ağırlıklı eğitimin yapılmasını ($n = 2$) önerenler olmuştur. Alan yazında araştırmanın bu bulgularıyla paralel şekilde eğitim programıyla ilgili sorunlar olduğunu belirten farklı araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan Yanık ve diğerlerinin (2016) araştırma sonuçları ilkökul öğretmenlerinin, en çok yaşadıkları sorunlarının program yoğunluğu olduğu, zaman yetişmediği için bu yoğunluk sebebiyle etkinlik, grup çalışması, ödev kontrolünü yapamadıkları, öğrencileri birebir takip edemedikleri ve geri dönüt veremediklerini göstermiştir. Ayrıca araştırmada matematik dersiyle ilgili öğrenme ağırlıklı değil, konu ağırlıklı ders işlendiği, bu yönüyle öğretmen merkezli bir öğretim uygulamasının uygulandığı belirtilmektedir. Altunoğlu ve Atav'ın (2005) araştırmasında öğretmenler tarafından Biyoloji dersi programının uygulanmasında en çok karşılaşılan sorunun program içeriğinin yoğunluğu olarak işaret edildiği belirtilmektedir. Önder'in (2017) araştırmasında program yoğunluğunun öğrenci devamsızlığına etki gösterdiği, bu nedenle hafifletilmesi gerektiği belirtilmektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarından yola çıkarak bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel şekilde eğitim programıyla ilgili bazı sorunların olduğu, bu bakımdan eğitim programının yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Katılımcılar arasında eğitim sisteminin yapısı, okul yönetici, öğretmenin niteliğini ilgilendiren önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre katılımcılar eğitim sisteminin hiyerarşik olmaması ($\ddot{O}_1$), zorunlu eğitimin 12 seneden az olması ($\ddot{O}_3$), eskide olduğu gibi öğretmenlere kılavuzluk edecek etkili zaman yönetimi kitaplarının yeniden çıkartılması ($\ddot{O}_9$), öğretmenlerin motivasyonunu artırma, iyi oluşunu sağlama, performansını artırma ($n = 2$), öğretmenleri sınıflandırarak görevlendirme ($\ddot{O}_3$), okul yöneticisinin yüksek lisans mezunu, liyakat sahibi, okul yöneticiliğinin cazip statülü bir meslek ($\ddot{O}_1$) olması gerektiğini önermektedirler. Araştırmanın bu bulgularından yola

ıkarak eğitim sistemi ve okul yönetiminde hiyerarşık düzenin etkisinin azaltılması, okul yöneticisinin niteliğinin artırılması, öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinde bazı yeni düzenlemelerin getirilmesi, her ğretmen için bir el kitabının hazırlanması ve bu kitapların her sene içerik bakımından yeni konuları içerecek şekilde yeniden basılmasının eğitim-ğretim, ğretim zamanını daha etkili hale getirme bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

...Öğretmenin ğretim zamanıyla ilgili ve genel olarak bilinçlendirilmesi için eğitimler yapılabilir. Aynı zamanda okul müdüründe de farkındalık yaratılmalı. (₂)

...Önceden ğretmen kitapları vardı, öğretmenin sınıfta 40 dakikada adım adım ne yapacağını yazıyordu, ynelndiriyordu. Ama kullanılmadı, o kitaplar kaldırıldı, bence tekrar çıkartılmalı. (₉)

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının analizine dayalı sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularından hareketle varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları, öğretmen görüşlerinin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği, kadınların yönetsel ve kavramsal düzenleme becerilerine ilişkin ortalama puanlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin eğitim değişkenine göre analiz sonuçları, lisans eğitim düzeyine sahip öğretmen ortalama puanlarının kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetsel düzenleme boyutunda eğitim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen görüşlerinin kavramsal düzenleme boyutunda eğitim değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen ortalama puanlarının lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları ile kavramsal düzenleme boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetsel düzenleme boyutunda artan yaş lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarında artan kıdem lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretim zamanının etkililiğine ilişkin görüşlerinin kişisel ve örgütsel zaman tuzakları ile yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarında artan hizmet süresi lehine farklılaştığını göstermiştir.

3. Araştırmanın nitel bulgularıyla ilgili olarak ortaokullardaki öğrenci profiline ilişkin katılımcı görüşleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve akademik başarılarının genel olarak düşük olduğu, bu durumun öğrencilerin davranışlarına da yansıdığı, disiplin sorunlarına yol açtığı yönündedir. Katılımcılar, okullar arasında bölgesel farklılıklar olduğu, genel olarak ebeveynlerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olduğu, kırsal ve dezavantajlı bölgedeki okullarda öğrenim gören eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyleri ve akademik başarılarının düşük olduğu görüşündedirler. Okul yöneticileri, dezavantajlı bölgede görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu görüşünderken, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri genel olarak olumlu yönde değerlendirilmiştir.

4. Öğretmenlerin öğretim zamanı kavramına ilişkin tanımlama ve kavramsallaştırmalarına ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin öğretim zamanı kavramını ayrılmış öğretim zamanı ve sınıf zamanıyla, bazı öğretmenlerin ise öğrenme kavramıyla ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Genel olarak, katılımcıların öğretim

zamanıyla ilgili bilgiye sahip oldukları, ancak ayrıntılı bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının kavramsallaştırılmalarına ilişkin sonuçlar, katılımcıların öğretim zamanını bir bütün olarak eğitim sistemi, müfredatın yoğunluk derecesi, öğretmenin zaman yönetimi becerisi, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrencinin derse olan azmi, motivasyonu, okulun fiziksel yapısı gibi kavramlarla ilişkilendirilerek, tüm bu kavramların birbirleriyle bağlı olarak birbirini tamamladığı görüşünde olduklarını göstermiştir.

5. Okul yöneticilerinin öğretim zamanının etkili yönetilmesine yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar, genel olarak okul yöneticilerinin öğretim zamanı ve okul zamanını müfredatta belirlenen görevleri yerine getirerek etkili yönettikleri yönündedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin yarısına yakınının görüşleri, öğretim zamanı ve okul zamanını etkili yönetemedikleri yönündedir. Okul yöneticilerine göre, öğretim zamanı ve okul zamanını etkili yönetmede eğitim sistemi, ikili öğretim, merkezi yönetim sistemi, eğitim programı, okullar arasındaki bölgesel farklılıklar, derslerdeki uygulama eksikliği ve öğretmen niteliği ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimine ilişkin öğretmenlere yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmede genel olarak yeterli çaba gösterdikleri yönündedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların, öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanılmasıyla ilgili öğrenci ve diğer nedenler dışında öğretmenin kendisinden ya da kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklanan sorunların olduğu, öğretmenlerde sınıf yönetimi ve bilgi aktarma becerileri, derse hazır girme, mesleğini benimseme, öğrencilere bireysel yaklaşma gibi özelliklerin eksik olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

6. Öğretmenlerin öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimine ilişkin okul yöneticisine yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar, okul yöneticilerinin öğretim zamanının etkili yönetilmesiyle ilgili genel olarak derse giriş-çıkış saatlerini kontrol ederek öğretim zamanını etkili yönetme davranışlarında bulundukları yönündedir. Bununla birlikte öğretmen görüşleri, okul yöneticilerinin daha çok

okulun fiziksel yapısı, öğrencilerin disiplin sorunları, öğretmen sorunu, rutin resmi prosedürlerle meşgul oldukları yönündedir.

7. Öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretim zamanının etkili kullanılmasını öğretmen, yüklü eğitim programı, güncel olmayan bilgileri içeren müfredat, eğitim programı içeriğindeki sorunlar, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve motivasyonu, velinin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi ve okulun yetersiz fizik şartlarının etkilediği yönündedir.
8. Okul yöneticilerinin öğretim sürecine ve öğrenme etkinliklerine ayrılan zamana yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar, genel olarak 7 saatlik ders süresinin fazla ve 40 dakikalık öğretim süresinin yeterli olduğu yönündedir. Katılımcıların, 7 saatlik ders süresinin öğrencilerin sıkılmasına, dikkatlerinin dağılmasına ve fazla yorulmalarına, dersin verimliliğinin azalmasına sebep olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde katılımcıların, 40 dakikalık öğretim süresinin yeterli olduğu, bu süre içinde öğrencilerin dikkatlerini toplamak ve o günkü dersin amacına ulaşmanın mümkün olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcıların, 40 dakikalık öğretim süresinin temel bilgileri vermede yeterli, ancak derinlemesine bilgi vermede yetersiz olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların, yaz tatil süresinin kısaltılması, teneffüs sürelerinin artırılması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sürecine ve öğrenme etkinliklerine ayrılan zamana yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar, genel olarak 7 saatlik ders süresinin fazla ve 40 dakikalık öğretim süresinin yeterli olduğu yönündedir. Katılımcıların, 7 saatlik ders süresinin öğrencilerin sıkılmasına, dikkatlerinin dağılmasına ve fazla yorulmalarına, dersin verimliliğinin azalmasına sebep olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin görüşleri, temel derslere ayrılmış öğretim zamanının müfredatı yetiştirme, temel bilgileri verme, öğrencinin akademik başarısının artırılması, öğretmenin ders işleyebilmesi bakımından yeterli olduğu yönündedir. Bununla birlikte bazı öğretmen görüşleri, 40 dakikalık öğretim süresinin daha kalıcı ve derin öğretmek ya da nitelikli öğretim için yetersiz olduğu, bazı öğretmen görüşlerinin ise 40 dakikalık öğretim süresinin fazla olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların, teneffüs sürelerinin artırılması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

9. Öğrencilerin bireysel veya okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zamana ilişkin öğretmen görüşleri, okul dışı öğrenimin öğrencinin akademik ve sınav başarısını olumlu etkilediği yönündedir. Diğer taraftan bazı katılımcıların, bireysel ya da okul dışı öğrenimin öğrencinin akademik başarısını artırmadığı, test çözme tekniğini öğrettiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri, öğrencilerin okul dışı öğrenime ayırdıkları zamanın öğrencinin okula karşı tutumu, devam etme isteği üzerinde bir etki yaratmadığı yönündedir.
10. Okul yöneticilerinin öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetimine ilişkin kendilerine yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar, okul yöneticilerinin müfredatta belirlenen görevleri zaman açısından en iyi şekilde yönetmeye çalıştıkları, bununla birlikte eğitim sistemi, eğitim programı, okulun fiziki şartları, öğretmen, veli ve öğrenciden kaynaklanan sorunların olduğu yönündedir. Okul yöneticileri, plansız görev ve toplantılar gibi örgütsel zaman tuzaklarıyla karşılaştıkları, ikili öğretim, disiplin sorunları, yoğun iş yükü, rutin resmi prosedürler, gerekli-gereksiz resmi yazışmalar, aşırı bürokrasi, öğretmen sorunu, veli ziyaretleri vb. nedeniyle istedikleri ya da düşündükleri şekilde öğretim zamanını yönetemedikleri, bu şartlar altında kendilerini bireysel ve mesleki yönden yetiştirmeye, öğretimle ilgilenmeye zamanlarının kalmadığı, fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaşadıkları görüşündedirler.
11. Öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili olumlu ve olumsuz hususlarına ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin öğretim zamanını etkili yönetmeye bağlı olarak derse erken girmeyi, ders içeriğini müfredatta belirlenen amaca ve zamana yönelik düzenlemeyi öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili kendilerine ilişkin olumlu özellik olarak değerlendirdikleri yönündedir. Öğretmenlerin genel olarak olumsuz özelliklerine ilişkin ifadelerde bulunmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılar arasında, öğretim zamanını etkili yönetmeyle ilgili genel olarak derse geç girmeyi, rutin işlere fazla zaman harcamayı kendilerine ilişkin olumsuz özellik olarak belirtenlerin olduğu belirlenmiştir.
12. Okul yöneticilerinin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlere ya da zaman tuzaklarına ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar, okul yöneticilerinin önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörlerin ya da zaman tuzaklarının genel olarak yoğun iş yükü, evrak

takibi, rutin resmi prosedürler, tekrar eden ilgisiz yazışmalar, plansız toplantılar, veli ziyaretleri, davetsiz ziyaretçiler, öğretmen sorunları, fiziksel, zihinsel yorgunluk, okulun fiziki şartları vb. olduğu görüşünde oldukları yönündedir.

Öğretmenlerin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlere ya da zaman tuzaklarına yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktörlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ders saatlerinin fazlalığı, yüklü program, güncel olmayan eksik bilgileri içeren eğitim programı, okul dışı faktörler olarak eğitim sistemi, ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi, teneffüs saatlerinin yetersizliği, uzun dönem yaz tatillerinin olduğu görüşünde oldukları yönündedir.

13. Okul yöneticilerinin öğretim zamanının denetimine ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar, okuldaki zamanın etkili kullanımının eleştiren değil geliştiren müfettişlerin denetim ve yönlendirmesiyle, okul yöneticisinin derslere girerek sağlanmasıyla olacağı yönündedir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının denetimine ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar, öğretim zamanının etkili kullanımının denetiminin zor olacağı, öğretmenlerin vicdanına bağlı geliştiği, denetimin müfettiş ya da okul yöneticisinden daha çok öğretmenlerin öz denetimiyle sağlanabileceği yönündedir.

14. Okul yöneticilerinin öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin görüş, öneri ve beklentilerine ilişkin sonuçlar, genel olarak öğretmenlerin öğretim zamanının etkili yönetimiyle ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları, velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği, eğitim politikası bakımından istikrarı sağlama, eğitim programı bakımından gerekli görülmeyen derslerin kaldırılması, eğitim politikası ve eğitim programı düzenlenirken olası sorunları önlemek amacıyla eğitim-öğretimin asıl uygulayıcılarına sorularak düzenlenmesi gerektiği yönündedir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanımına ilişkin görüş, öneri ve beklentilerine ilişkin sonuçlar, genel olarak ders saatlerinin azaltılması, eğitim sisteminde istikrarın sağlanması, öğretmenlerin ve velilerin bilinçlendirilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması gerektiği yönündedir.

Öneriler

1. Öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencinin akademik başarısı bakımından öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi ve buna bağlı olarak eğitim-öğretimin düzenlenmesi gerektiği belirtilebilir. Eğitimde eşitliğin, eğitim-öğretimde niteliğin sağlanması, öğretim zamanının etkili kullanılması ve nitelikli okul çıktıların alınması bakımından okullar arasındaki bölgesel farklar azaltılabilir. Dezavantajlı bölgelerde yer alan eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler için bilgilendirici toplantılar, öğretici seminerler, kurslar gibi olumlu katkı sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
2. Okullarda önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörlerle ilgili okul yöneticilerinin bürokrasi, yoğun iş yükü, resmi yazışmalar, evrak takibi vb. gibi örgütsel zaman tuzaklarının eğitim-öğretimin daha etkili yönetilmesi amacıyla azaltılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Okul yöneticilerinin daha çok okulun, öğretmen ve öğrencinin akademik başarısıyla, öğretim zamanının etkili kullanılmasıyla ilgilenmelerini, öğretimsel liderlik yapmalarını sağlayacak bazı düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca, merkezi yönetim sisteminde okul paydaşlarını karara katacak bazı düzenlemeler yapılabilir.
3. Öğretim zamanı kavramına ilişkin derin bilgi sağlamak ve öneminin daha iyi anlaşılması amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında öğretim zamanı, öğretim zamanını artırma ve koruma, öğretim zamanının etkili yönetimi kavramlarına daha çok yer verilebilir. Öğretmen yetiştirme programları bu konularda içerik bakımından zenginleştirilebilir ve uygulama boyutu artırılabilir. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerde kavramsal ve örgütsel düzenleme becerilerini artırmaya yönelik düzenlenebilir.
4. Öğretim zamanının etkili kullanılmasını olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin öğretime ayrılan zamanın etkili kullanılması ve öğrenci başarısı bakımından müfredatın içeriği gözden geçirilebilir, derslerin uygulama boyutu artırılabilir, öğrencinin hayatına katkısı olmayan ders ve konular programdan çıkartılabilir. Derslerde bireysel öğretimin yanında öğrencilerin meşgul olunan zamanını artırıcı öğrenci katılımlı aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasına odaklanılabilir. Öğretime ayrılan zamanı olumsuz etkileyen rutin resmi perosedürler gibi örgütsel

zaman tuzakları öğretmenler tarafından en aza indirilebilir. Öğretim zamanının daha etkili kullanılması ve kişisel zaman tuzaklarını azaltmak amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin öğretmenlerin öğretim zamanını daha etkili kullanılmasına ilişkin sınıfta öğretim zamanı yönetimi ve bilgi aktarma becerileri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini amaçlayan öğretmenlerde kavramsal ve örgütsel düzenleme becerilerini artırıcı programlar düzenlenebilir. Bu bağlamda öncelikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları gözden geçirilebilir. Öğretim zamanının etkililiği bakımından ortaokullarda genç öğretmen sayısının orta yaş öğretmen sayısını aşmasını önlemek amacıyla genç ve orta yaş öğretmenlerin okullara göre eşit dağıtılmasının ya da bir dengenin sağlanmasının öğretim zamanının etkili kullanılmasını artıracığı belirtilebilir.

5. Öğretime ayrılan 40 dakikalık öğretim süresinin etkili değerlendirilmesi amacıyla ders konuları ve içeriğinin güncel, gereksiz bilgilerden arındırılmış, uygulamaya dönük, öğrencilerin meşgul olunan zamanlarını artırıcı şekilde düzenlenmesinin yararlı olacağı belirtilebilir.
6. Öğrencileri okul dışı öğrenime zorlayan eğitim sistemi, eğitim programı ve sınav sisteminde, öğrenciyi okula daha çok bağlayacak, okulun statüsünü yükseltecek şekilde yeni düzenlemeler yapılabilir.
7. Okullarda denetim süreci okul yöneticileri ve müfettişlerin sıkı işbirliği ile yapılması daha faydalı sonuçlar getirebilir. Denetimin eğitim-öğretimi iyileştirmeye, okulu akademik yönden geliştirmeye yönelik düzenlenmesinin öğretim zamanının etkili kullanılması, eğitim verimliliği ve öğrencinin akademik başarısı bakımından yararlı sonuçlar getireceği belirtilebilir. Okullarda teknik denetimden çıkılarak, öğretimsel denetime daha çok odaklanılmasının eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması ve öğrenci başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.
8. Bu çalışma ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Türk eğitim sisteminde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları farklı amaç ve önceliklere sahip olduklarından öğretim zamanının etkililiği ilköğretim ve lise düzeyinde de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290.
- Abbing, J. (2013). *Effect of students' engagement on academic achievement in different stages of their academic career from a dropout perspective*. Bachelor Thesis, University of Twente, Netherlands. <https://essay.utwente.nl/64264/1/Abbing%20J.%20-%20S0215767%20-%20bachelorscriptie.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler, *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12,1-8.
- Adelman, N. E. (1996). *The uses of time for reaching and learning. (Volume I: Findings and conclusions.) Studies of education reform* (Report No. 0-16-048870-2; ORAD-96-1322). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397562.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akan, D., Şener, N., Başar, M., & Şen, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71-88.
- Akbaba Altun., S. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 491-507.
- Akıncı, B., Uzun, N., & Kışoğlu, M. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve Fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 71-88.
- Akturan, U. & Esen, A. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74), 1-10.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(8), 907-922.
- Alomar, B. O. (2007). Personal and family factors as predictors of pupils' mathematics achievement. *Psychological Reports*, 101(1), 259-269.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Factors affecting student success on exams: The case of successful cities on LGS/ÖSS exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157-173.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Altunoğlu, B. D., & Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 19-28.
- Andersen, S.C., Humlum, M. K., & Nandrup, A. B. (2016). Increasing instruction time in school does increase learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 113(27), 7481-7484.
- Anderson, L. W. (1980). Learning time and educational effectiveness. *Curriculum Report*, 10(2), 1-14.
- Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343-356.
- Anderson, L. W. (1981). Instruction and time-on-task: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 289-303.

- Anderson, L. W. (Ed.). (1984). *Time and school learning: Theory, research and practice*. London: Croom Helm.
- Andrietti, V. (2015). The causal effects of increased learning intensity on student achievement: Evidence from a natural experiment. *UC3M Working Paper Economic Series*, 15 (06), 1-43. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2632002>.
- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 31-48.
- Arslan, B. (2018). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, A., & Demircioğlu, G. (2018). Türkiye’de okul dışı ortamları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 1-24.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? [Özel Sayı]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 98-121.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281-306.
- Aronson, J. Z. (1995). *Stop the clock: Ending the tyranny of time in education. Policy perspectives on time and learning* (Report No. 142). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381895.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aronson, J. Z., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1999, Nisan). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* PACE Media/Education Writers seminerinde sunulmuş bildiri, WestEd Institution, San Francisco. <http://www.wested.org/cs/we/view/rs/95> sayfasından erişilmiştir.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303.
- Ayodele, O. D. (2014). Teacher instructional time, student-engaged time and numerical ability as predictors of student achievement in senior secondary school chemistry. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(3), 377-380.
- Aytuna, H. (1974). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik ve problemleri*. İstanbul: MEB.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2013). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların yıllara göre değişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 29-44.
- Badgett, K., Decman, J., & Carman, C. (2013). National implications: the impact of teacher graduate degrees on student math assessments. *National Forum of Teacher Education Journal*, 23(3), 1-18.
- Baker, R. S. (2007). *Modeling and understanding students' off-task behavior in intelligent tutoring systems*. In proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems, 1059-1068. USA: ACM. <http://www.columbia.edu/~rsb2162/BakerCHI2007Final.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-46.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? *Teachers College Record*, 102(1), 1-27.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Battistin, E., & Meroni, E.C. (2016). Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*, 55, 39-56.

- Batur, Z., & Balcı, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 9-19.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bell, Michael L., & Davidson, C.W. (1976). Relationships between pupil-on-task performance and pupil achievement. *The Journal of Educational Research*, 69(5), 172-176.
- Behar-Horenstein, L. S., Isaac, C. A., Seabert, D. M., & Davis, C. A. (2006). Classroom instruction and the loss of instructional time: A case study. *Education and Society*, 24(3), 83-99.
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Benavot, A., & Gad, L. (2004). Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, 34(3), 291-310.
- Benner, M., & Partelow, L. (2017). *Reimagining the school day: Innovative schedules for teaching and learning*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586222.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bennet, S. N. (1978). Recent research on teaching: A dream, a belief and a model. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 127-147.
- Berliner, D. C. (1978, April). *Allocated time, engaged time, and academic learning time in elementary school mathematics instruction*. Paper presented in National Council on Teaching Mathematics, San Diego, CA. <https://www.researchgate.net/publication/234664053AllocatedTimeEngagedTimeandAcademicLearningTimeinElementarySchoolMathematicsInstruction>. sayfasından erişilmiştir.

- Berliner, D. C. (1990). What's all the fuss about instructional time? In M. Ben-Peretz and R. Bromme (Eds.), *The nature of time in schools* (pp. 3-35). New York: Teachers College. https://www.researchgate.net/publication/242745201_What's_All_the_Fuss_About_Instructional_Time sayfasından erişilmiştir.
- Bicer, A., Capraro, M. M., & Capraro, R. (2013). The effects of parent's SES and education level on students' mathematics achievement: Examining the mediation effects of parental expectations and parental communication. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(4), 89-97.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Block, J. H. (1972). Student learning and the setting of mastery performance standards. *Educational Horizons*, 50(4), 183-191.
- Block, J. H., & Burns, R. B. (1976). Mastery Learning. *Review of Research in Education*, 4, 3-49.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Boyraz, M., & Kocabaş, İ. (2018). İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi, *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 42-57.
- Bozgeyikli, H., & Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1-18.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brewer, D. J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economics of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Bright, G. W. (1988). Time-on-task in computer and non-computer estimation games. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 7(4), 41-46.

- Brione, S. (2019). *From teacher quality to teaching quality: Instructional productivity and teaching practices in the US*. Working Paper № 2019-08, Paris School of Economics. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01993616/document> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, B. W., & Saks, D. H. (1986). Measuring the effects of instructional time on student learning: evidence from the beginning teacher evaluation study. *American Journal of Education*, 94, 480-500.
- Bruce, R. E., & Grimsley, E. (Eds.) (1987). *Readings in educational supervision, Volume 2*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. EA 020270) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332259.pdf#page=162>.sayfasından erişilmiştir.
- Buluş-Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 133-148.
- Bulut, K., & Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010; 2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınç A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579-622.
- Card, D., & Krueger, A.B. (1992). Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States. *Journal of Political Economy*, 100(1), 1-40.
- Caro, D. H. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence, *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.

- Carroll, J. B. (1984). The model of school learning: Progress of an idea. In L. W. Anderson (Eds.), *Time and school learning: Theory, research and practice* (pp. 13-15). London: Croom Helm. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Time+and+school+learning:+Theory+research+and+practice&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar sayfasından erişilmiştir.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C., & Wolter, S. C. (2017). The more, the better? The impact of instructional time on student performance. *Education Economics*, 25(5), 433-445.
- Collinson, V. (1999). Redefining teacher excellence. *Theory into Practice*, 38(1), 4-11.
- Cooper, H., Allen, A. B., Patall, E. A., & Dent, A. L. (2010). Effects of full-day kindergarten on academic achievement and social development. *Review of Educational Research*, 80(1), 34-70.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cotton, K., & Savard, W. G. (1981). *Time factors in learning*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. <https://eric.ed.gov/?id=ED214706> sayfasından erişilmiştir.
- Cotton, K. (1989). *Educational time factors, school improvement research series*. Close-up #8. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducationalTimeFactors.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Christenson, S. L. (1987). Instructional psychology and models of school learning: Implications for effective instruction of handicapped students. Monograph No. 2. Instructional Alternatives Project. <https://pdfs.semanticscholar.org/61c0/fa04>

64b5602b482d5bc2290c076203e55d2f.pdf?_ga=2.114665159.1926959531.1570127548-302499043.1570127548 sayfasından erişilmiştir.

- Creswell, J., Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2008). *An expanded typology for classifying mixed methods research into designs*. California: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: University of Nebraska–Lincoln.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: University of Nebraska–Lincoln.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. & Metcalf, K. K (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 209-226). Springer, Dordrecht. https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience sayfasından erişilmiştir.
- Çanak, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 7-26.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5, 117-131.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çetin, F., Basım, H. N., & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi.

- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Daly, E. J., Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26, 554-574.
- Dang, Q. A. (2016). Education sector analysis and strategic planning. K. A. Honeyman (Ed.), In *25 ways to improve learning* (pp. 101-104). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Deniz, Ü., & Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar içinde* (s. 29-41). Saarbrücken: Lambert.
- Denham, C., & Lieberman, A. (1980). *Time to learn. A review of the beginning teacher evaluation study*, Sacramento: California State Commission for Teacher Preparation and Licensing. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED192454.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, M., & Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Dial, J. C. (2008). *The effect of teacher experience and teacher degree levels on student achievement in mathematics and communication arts*, Doctoral Thesis, Baker University Faculty of the School of Education, Baker. https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Dial_Jaime.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dobbie, W., & Fryer, R.G. (2011). *Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York city* (NBER Working Paper Series, No 17632). National Bureau

of Economic Research, <http://www.nber.org/papers/w17632.pdf>. sayfasından erişilmiştir.

Dobbie, W., & Fryer, R. G. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York city. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60.

Doğan, C. (2005). Türkiyede sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig*, 35, 133-149.

Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.

Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91(3), 347-360.

Doyle, W. (1975). *Paradigms in teacher effectiveness research*. Presented in American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103390.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Döş, B. (2016). Determining the deficiencies of the teachers in terms of professional knowledge and skills: A qualitative study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 41-52.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (2013). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. UK: Taylor & Francis.

Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7(3), 291–299.

Eğitim-Bir-Sen, (2010). *Gelecek için eğitim raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Ekici, G. (2007). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 119-144). Ankara: Ekinoks.

Ercoskun, M.H., & Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 60-79.

Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *The organisation of school time in Europe: Primary and general secondary education*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2015/16*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *The organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2017/18*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019a). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2018/19*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019b). *The organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2018/19*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eyüp, İ. Z. C. İ., & Eroğlu, M. (2018). Yenilenen 9. sınıf Kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 13-35.
- Farbman, D. A. (2015). *The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice*. National Center on Time & Learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561994.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fatih, A. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Filiz, S. B. (2011). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Fisher, C., Marliave, R., & Filby, N. (1979). Improving teaching by increasing academic learning time. *Educational Leadership*, 37(1), 52-54.

- Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen L. S., & Dishaw, M. M. (1981). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: An overview. *The Journal of Classroom Interaction*, 17(1), 2-15.
- Fisher, D. (2009). The use of instructional time in the typical high school classroom. *The Educational Forum*, 73(2), 168-176.
- Fifer, F. L. (1986). Effective classroom management. *Academic Therapy*, 21(4), 401-410.
- Franklin, A., Bruce Jr., & Kusum, S. (1996). Academic achievement: A model of school learning for eighth grade students. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(3), 95-111.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147-252.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. (REL 2011–No. 098). [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/sayfasından erişilmiştir](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/sayfasından%20erişilmiştir).
- Frederick, W. C., Walberg, H. J., & Rasher, S. P. (1979). Time, teacher comments, and achievement in urban high schools. *Journal of Educational Research*, 73(2), 63-65.
- Frederick, W. C., & Walberg, H. J. (1980). Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 73, 183-94.
- Freiberg, H. J. (1987). Teacher self-evaluation and principal supervision. *NASSP Bulletin*, 71(498), 85-92.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60.
- Funkhouser, J. E., & Conzaes, M. R. (1998). *Family involvement in children's education*. National Institute on the Education of At-Risk Students. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/PDFDocs/97-7022.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.
- Gettinger, M., & White, M. A. (1979). Which is the stronger correlate of school learning? Time to learn or measured intelligence? *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 405-412.
- Gettinger, M. (1984). Achievement as a function of time spent in learning and time needed for learning. *American Educational Research Journal*, 21(3), 617-628.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3-11.
- Gettinger, M. (1991). Learning time and retention differences between nondisabled students and students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 179-189.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Psychology IV*, 1, 773-787.
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). New York: Springer.
- Gijsselaers, W. H., & Schmidt, H. G. (1995). The effect of quantity of instruction on time spent on learning and achievement. *Educational Research and Evaluation*, 1(2), 183-201.
- Glaser, R. (1976). Components of a psychology of instruction: Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 46(1), 1-24.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1996). *Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance* (Report No. 142), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406400.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55.

- Good, T. L., & Beckerman, T. M. (1978). Time on task: A naturalistic study in sixth grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 73, 193-201.
- Goss, P., Sonnemann, J., & Griffiths, K. (2017). *Engaging students: Creating classrooms that improve learning*. Grattan Institute (Report No. 2017-01) <https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2017/02/Engaging-students-creating-classrooms-that-improve-learning.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gökçe, F. (2012). Öğretmen ve velilerin, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, ders ve dinlenme süreleri ile tatiller ve okul dönemleri konusundaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2541- 2560.
- Gözel, E. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Griffin, M. S. (1994). *Instructional leadership behaviors of Catholic secondary school principals*. Doctoral Thesis, The University of Connecticut.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433–444.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). *Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies* (Report No. 143). <https://eric.ed.gov/?id=ED364330> sayfasından erişilmiştir.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Atwater, J. (1991). Ecobehavioral analysis in the classroom: Review and implications. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 59-77.
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). *Student learning time: A literature review* (OECD Education Working Papers, No. 127), Paris: OECD.

- Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Doçentlik Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gündüz, Y., & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 419-446.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Gür, B. S. & Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- Güven, S., & Karşlı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-24.
- Guskey, T. R., & Gates, S. L. (1986). Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational Leadership*, 43(8), 73-80.
- Haagenson, H., & Schlangen, C. (2016). *Engaging all students: Strategies to promote meaningful learning and increase academic performance* (Report No. 12-2016). <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1200&context=maed> sayfasından erişilmiştir.

- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53(1), 75-91.
- Halinan, M.T. (1976). Salient features of Harnischfeger-Wiley model. *Curriculum Inquiry*, 6(1), 45-59.
- Hancock, K. J., & Zubrick, S. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school* (Report No. 06-2015). Commissioner for Children and Young People, Western Australia. <https://www.ccyp.wa.gov.au/media/1422/report-education-children-at-risk-of-disengaging-from-school-literature-review.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18(4), 45-65.
- Harnischfeger, A., & Wiley, D. E. (1976). The teaching learning process in elementary schools: A synoptic view. *Curriculum Inquiry*, 6, 5-43.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-1878.
- Hidalgo-Cabrillana, A., & Lopez-Mayan, C. (2018). Teaching styles and achievement: Student and teacher perspectives. *Economics of Education Review*, 67, 184-206.
- Higginson, M. S. (2011). *The relationship between elementary principals' conceptualizations of instructional leadership and their perceived use of time*. Doctoral Thesis, Brigham Young University Institute of Educational Sciences, Brigham. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=4191&context=etd> sayfasından erişilmiştir.
- Hincapie, D. (2016). *Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia* (No.IDB-WP-679). IDB Working Paper Series. http://www.education.gov.yk.ca/pdf/schools/do_longer_school_days.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61(3), 242-252.
- Honzay, A. (1987). More is not necessarily better. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 2-6.
- Horn, A. S., & Jang, S. T. (2017). *The impact of graduate education on teacher effectiveness: Does a master's degree matter?* (MHEC Research Brief). *Midwestern Higher Education Compact*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587432.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Horng, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2009). *Principal time-use and school effectiveness*. (School Leadership Research Report No. 09-3). CA: Stanford University, Institute for Research on Education Policy & Practice. <https://web.stanford.edu/~sloeb/papers/Principal%20TimeUse%20%28revised%2029.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hossler, C. A., Stage, F., & Gallagher, K. (1988). *The relationship of increased instructional time to student achievement*. Policy Bulletin No. 1: Consortium on Educational Policy Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED298671> sayfasından erişilmiştir.
- Hoxby, C. M., & Murarka, S. (2009). *Charter schools in New York City: Who enrolls and how they affect their students' achievement* (NBER Working Paper No. 14852). Cambridge: National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w14852.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Huebener, M., Kuger, S., & Marcus, J. (2017). Increased instruction hours and the widening gap in student performance. *Labour Economics*, 47, 15-34.
- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Jensen, V. M. (2013). Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance. *Educational Research*, 55(2), 180–194.

- Jez, S. J., & Wassmer, R. W. (2015). The impact of learning time on academic achievement. *Education and Urban Society*, 47(3), 284-306.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Jimerson, S.R., Renshaw, T.L., Stewart, K., Hart, S., & O'Malley, M. (2009). Promoting school completion through understanding school failure: A multi-factorial model of dropping out as a developmental process. *Romanian Journal of School Psychology*, 2, 12-29.
- Kale, M., & Baburşah, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(1), 75-88.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W., & Benavot, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116-138.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2007). Photo finish: Certification doesn't guarantee a winner. *Education Next*, 7(1), 60-68.
- Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587-613.
- Kanthan, G. (2011). Strengthening student engagement in the classroom. *Singapore: National University of Singapore*. <http://www.math.nus.edu.sg/aslaksen/projects/Ganeshini.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 1-14.

- Karatepe, R. (2016). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin okullarındaki yönetsel uygulamalarının bankacı eğitim modeli çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karweit, N. (1976). Quantity of schooling: A major educational factor? *Educational Researcher*, 5(2), 15-17.
- Karweit, N. (1982). *Time-on-task: A research review*. Baltimore: Center for Social Organization of Schools (No. 332). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228236.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational Researcher*, 14(6), 9-15.
- Karweit, N. (1989). Time and learning: A review. In R. E. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (pp. 69–95). <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136564802> sayfasından erişilmiştir.
- Kato (Ed). (1997). A Summary of theories or principles underlying some classroom management models: Paraphrased and quoted from Charles H. Wolfgang, (1995). Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers <http://www.ice.ucdavis.edu/seed/pdf/centraltheories.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, Z. (2001). Eğitimin psikolojik temelleri. Ö. Demirel (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 97-126). Ankara: Pegem.
- Kaymaz, L. (2014), *ilköğretim kurumları yöneticilerinin karşılaştıkları idari sorunların iş doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keser Ö. Z., & Aktaş, H. İ. (2018). A review of current problems in Turkish education system, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2254-2288.
- Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 1-22.
- Kırdök, O., & Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-13.

- Kieff, J. (2001). Prisoners of time: Too much to teach; not enough time to teach it. *Childhood Education*, 77(4), 252.
- Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review* (REL 2014-015). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Appalachia. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> sayfasından erişilmiştir.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective Schools* (Assesment Report). San Antonio: Pearson Education. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrsrg/EffectiveSchools.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Koch, R. (1999). *80/20 ilkesi. Daha azıyla daha çoğunu elde etmenin sırrı.* (K. Özdemir, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Kolbe, T., Partridge, M., & O'Reilly, F. (2011). *Time and learning in schools: A national profile*. Boston, MA: National Center on Time & Learning. <http://www.timeandlearning.org/research/Time%20and%20Learning%20in%20Schools%20-%20A%20National%20Profile.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Bakır, A. A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344.
- Kruger, D. I., & Berthelon, M. (2011). Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile. *Journal of Public Economics*, 95(12), 41-53.
- Kulaber, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli degişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. <http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/KuhTeamReport.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2015). *Do master's degrees matter? Advanced degrees, career paths and the effectiveness of teachers* (Working Paper 136). *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)*.https://caldercenter.org/sites/default/files/WP%20136_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Aphorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- Lavy, V., & Schloser, A. (2005). Targeted remedial education for underperforming teenagers: Costs and benefits. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 839-874.
- Lavy, V. (2012). *Expanding school resources and increasing time on task: Effects of a policy experiment in Israel on student academic achievement and behavior*. (WP No. 18369). National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w18369.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397- 424.
- Lavy, V. (2019). Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students' academic and non-cognitive outcomes. *Journal of the European Economic Association*. jvy054, doi/10.1093/jeea/jvy054.
- Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(3), 777-803.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43(2), 265-275.
- Leonard, L. (2008). Preserving the learning environment: Leadership for time. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(16), 1-9.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates of effective schools; The first and second generation. <https://static1.squarespace.com/static/57c4731c893fc047731cea43/t/5946db3b2994cac227699178/1497815867695/Correlates+of+Effective+Schools.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Lezotte, L. W. (1997). *Learning for all*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
<http://50.28.48.199/~effectiv/staging/images/stories/learningforall.pdf>
sayfasından erişilmiştir.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement.
http://www.parentssee.org/media/sess_1_the_effective_school_movement.pdf
sayfasından erişilmiştir.
- Lezotte, L. W. (2010). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*.
Indianapolis, IN: Solution Tree. https://www.researchgate.net/publication/265624598_What_Effective_Schools_Do_Re-Envisioning_the_Correlates
sayfasından erişilmiştir.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
https://www.researchgate.net/...methodology.../Methods_in_Educational_ResearchFro. sayfasından erişilmiştir.
- Lomax, R. G., & Cooley, W. W. (1979, April). *The student achievement-instructional time relationship*. Paper presented at the 63rd annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED179598.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Luo, J., Bellows, L. & Grady, M. (2000). Classroom management issues for teaching assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353-383.
- Mazzarella, J. A. (1984). Longer day, longer year: Will they make a difference? *Principal*, 63(5), 14-20.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14-19. doi: 10.1037/0003-066X.59.1. 14.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*, Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017/2018). *Milli eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2017/2018*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019). *2019-2020 eğitim-öğretim yılı çalışma takvimi*. Ankara: MEB.
- Mirel, J. (1994). High standards for all: The struggle for equality in the American high school curriculum, 1890-1990. *American Educator*, 18(2), 4-9.
- McNamara, D. R. (1981). Attention, time-on-task and children's learning: Research or ideology? *Journal of Education for Teaching*, 7, 284-97.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 263-277.
- Mulholland, R., & Cepello, M. (2006). What teacher candidates need to know about academic learning time. *International Journal of Special Education*, 21(2), 63-73.
- Mülayim, H., & Soran, H. (2002). Lise 1 Biyoloji ders kitapları ve haftalık ders saatleri hakkında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 185-197.
- National Education Commission on Time and Learning (NECTL, 2005). *Prisoners of time, to much to teach not enough time to teach it*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489343.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National Education Association (1988). *Part-time, temporary, and nontenure track faculty appointments. Report and recommendations*. Washington, DC: NEA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294477.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nelson, S. (1990). *Instructional time as a factor in increasing student achievement*. (Information Analyses No.070). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327350.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Nomi, T., & Allensworth, E. (2009). Double-dose algebra as an alternative strategy to remediation: Effects on students' academic outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(2), 111-148.
- O'Donnell, H. (1978). Instructional time as related to reading achievement. *The Reading Teacher*, 32(2), 246-251.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2011a). *Learning for Tomorrow's world: first results from PISA 2003*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2011b). *Quality time for students: Learning in and out of school*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2011c). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013). *Innovative learning environments, educational research and innovation*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015). *How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?: OECD education indicators in focus*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019b). *PISA 2018: Insights and Interpretations*, Paris.: OECD.
- Öncü, H. (2001). Motivasyon (güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.19-25) Ankara: Nobel.

- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Özer, B, Gelen, İ., & Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 1-15.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.
- Özgan, H., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Öztürk, Ş., & Gök, T. (2010, Kasım). *İlköğretim okulu müdürlerinin kurum denetiminde karşılaştıkları sorunlar*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications konferansında sunulmuş bildiri, Antalya.
- Papay, J., & Kraft, M. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436.
- Peixoto, F. J. B. (2011). Is it beneficial to stress grades to my child? Relationships between parental attitudes towards academic achievement, motivation, academic self-concept and academic achievement in adolescents. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 98-109.
- Persson, A. (2016). Curriculum and expected learning outcomes. K. A. Honeyman (Ed.), *In 25 Ways to improve learning* (pp. 63-67). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Quartarola, B. (1984). *A research paper on time on task and the extended school day/year and their relationship to improving student achievement*. Sacramento, CA:

Research, Evaluation and Accreditation Committee; Association of California School Administrators.

Rangel, E., & Berliner, D. (2007). Essential information for education policy: Time to learn. *Research Points: American Educational Research Association*, 5(2), 1-4.

Resmî Gazete. (2012, Nisan 11). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. Kanun No. 6287, Kabul Tarihi: 30.3.2012, Sayı: 28261.

Resmî Gazete. (2019, Temmuz 10). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Tarih: 10.07.2019, Sayı: 30827.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute. https://www.researchgate.net/publication/Teacher_Quality_Understanding_the_Effectiveness_of_Teacher_Attributes sayfasından erişilmiştir.

Rice, J. K. (2010). *The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implications* (Brief No. 11). National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication-The-Impact-of-Teacher-Experience.PDF> sayfasından erişilmiştir.

Rinne, C. H. (1997). *Excellent Classroom Management*, California: Wadsworth.

Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125(588), 425-448.

Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.

Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.

Rogers, J., Mirra, N., Seltzer, M., & Jun, J. (2014). *It's about time: Learning time and educational opportunity in California high schools*. Los Angeles: UCLA IDEA. <https://idea.gseis.ucla.edu/projects/its-about-time/Its%20About%20Time.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Rosenshine, B. V. (1978). Academic engaged time, content covered, and direct instruction. *The Journal of Education*, 160(3), 38-66.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Rutrough, J. E. (1957). The supervisor's role in personel administration, *Educational Leadership*, 249-255.
- Sabancı, A., & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 1893-1910.
- Saloviita, T. (2013). Classroom management and loss of time at the lesson start: A preliminary study. *European Journal of Educational Research*, 2(4), 167-170.
- Sanford, J. P., & Evertson, C. M. (1983). Time use and activities in junior high classes. *Journal of Educational Research*, 76, 140-147.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2016). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarros, J. C. (1988). School administrators write about burnout: Individual and organisational implications. *British Educational Research Journal*, 14(2), 175-190.
- Saxena, P., & Sell, L. J. (2016). *Performance on international assessments and learning time: a snapshot of how the U.S. Compares to other education systems on an international scale*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574858.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, G., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 99-111.

- Sbrocco, R. (2009). *Student academic engagement and the academic achievement gap between black and white middle school students: Does engagement increase student achievement?* Doctoral Thesis, University of Minnesota Institute of Educational Sciences, Minnesota. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/57326/1/Sbrocco_umn_0130E_10755.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. J. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.219-235). New York: Springer.
- Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Sleegers, P., & Cees, G. (2013). *Productive time in education. A review of the effectiveness of instructional time at school, homework and extended time outside school hours*. Enschede: University of Twente. https://ris.utwente.nl/ws/files/5143337/Productive_time_in_education.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Scoot, M. (1997). *Zaman yönetimi*. (A. Çıngıl Çelik, Çev.). İstanbul: Rota.
- Seifert, E.H., & Beck, J.Jr. (1984). Relationships between task time and learning gains in secondary schools. *Journal of Educational Research*, 78, 5-10.
- Sevinç, M. R., Davran, M. K., & Sevinç, G. (2016). Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(56), 1-20.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Silva, E. (2007). *On the clock: Rethinking the way schools use time*. Washington: DC: Education Sector. <https://www.air.org/sites/default/files/publications/OntheClock.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Silver, H. F., & Perini, M. J. (2010). The eight Cs of engagement: How learning styles and instructional design increase student commitment to learning. In R. J. Marzano (Ed.), *On excellence in teaching*, (pp. 319-344). Bloomington: Solution Tree.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA. 2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: Turkuvaz.

- Slavin, R. E. (1995). A model of effective instruction. *The Educational Forum*, 59(2), 166-176.
- Smith, B. (2000). Quantity matters: Annual instructional time in an urban school system. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 652-682.
- Shernoff, D.J., & Schmidt, J.A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 564-580.
- Shuls, J. V. (2013). *Do teacher characteristics affect student achievement? Evidence from a rural state*. Doctoral Thesis, Arkansas University Institute of Educational Sciences, Fayetteville. <https://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1775&context=etd> sayfasından erişilmiştir.
- Stallings, J. A. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Education Researcher*, 9(11), 11-16.
- Sözer, E. (1996). Türk eğitim sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 116-128.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200.
- Şek, Ş. Aydın, S. Tedik. G., & Oltulu, H. (2012, 24-26 Mayıs). *Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Şekerci, C. (2000). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 63-66.
- Talmage, H., & Rasher, S. P. (1979, April). *A study of the effects of three dimensions of instructional time on academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED73327.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 129-139.

- Taş, S. (2010). İlköğretim okullarında sınıfta zaman kaybettiren etkinlikler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 73-93.
- Taylor, E. (2014). Spending more of the school day in math class: Evidence from a regression discontinuity in middle school. *Journal of Public Economics*, 117, 162-181.
- Temelli, A., Kurt, M., & Köse, E. Ö. (2010). Özel dershanelerin biyoloji öğretimine katkılarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 148-161.
- Tennyson, R. D., Park, O., & Christensen, D. L. (1985). Adaptive control of learning time and content equence in concept learning using computer-based instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 481-491.
- Texas Accountability Intervention System (TAIS, 2014). *Critical Success Factor (CSF). Planning Guide Increased Learning Time*. <http://www.taisresources.net/wp-content/uploads/2014/10/Increased-Learning-Time-Planning-Guide.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Thompson, C., Powers, C. J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Double jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive-disruptive behavior in first grade. *School Psychology Review*, 37(4), 516-532.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparision between the time-management skills and akademik performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32(2), 199-215.
- Türkan, Ü. (2018). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin İncelenmesi: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Uğurlu Eren, Z. (2018, 5-7 Ekim). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri*. I.Uluslararası Sosyal ve Hukuk

Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Samsun Büyükşehir Belediyesi Sanat Merkezi, Samsun.

- Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 1-20.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7: 463, 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2016.00463.
- Veeran, K. (2012). *Master's degrees and teacher effectiveness: New evidence from state assessments* (Report No. 02-2012). https://www.academia.edu/5368598/Masters_Degrees_and_Teacher_Effectiveness_New_Evidence_From_State_Assessments?auto=download sayfasından erişilmiştir.
- Waugh, M. (2016). Instructional time and classroom management. K. A. Honeyman (Ed.), In *25 Ways to Improve Learning* (pp. 93-126). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Walberg, H. J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45(6), 76-85.
- Walberg, H., & Frederick, W. C. (1982). Instructional time and learning. *Encyclopedia of Educational Research*, 2, 917-924.
- Waweru, S. N., & Nyagosia, P. O. (2013). Utilization of allocated time and academic achievement: A survey of secondary school students in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 1(6), 2-10.
- Wayne, A. J., & Young, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122.
- Wedel, K. (2019). *The impact of instruction time on student achievement*, Master's Thesis, Lund University Institute of Social Science, Switzerland.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

- West, A. (2007). Poverty and educational achievement: Why do children from lower-income families tend to do less well at school? *Benefits*, 15(3), 283-297.
- Woessmann, L. (2003). Schooling resources, education institutes and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170.
- White, R. T., & Tisher, R. P. (1986). Research on natural sciences. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 874-905.
- Wuest, D. (1999, April). Are You With It?, *PE Central*. <https://www.pecentral.org/climate/april99article.html> sayfasından erişilmiştir.
- Wyss, V. L., Dolenc, N., Kong, X., & Tai, R. H. (2013). Time on text and science achievement for high school biology students. *American Secondary Education*, 41(2), 49-59.
- Yaman, E., Yaman, H., & Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü.. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö., & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yair, G. (2000). Not just about time: Instructional practices and productive time in school. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 485-512.
- Yazıcı, S., Koçak, N., & Kayacan, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin zamanı etkili kullanma yeterliliklerine yönelik görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 1-22.
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yeşilyurt, E., & Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.

- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005; 2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N., & Selami Ö. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 135-155.
- Yılmaz, L. S., İnce, M. L., Kirazcı, S., & Çiçek, Ş. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 3-10.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.
- Zhang, D. (2008). The effects of teacher education level, teaching experience, and teaching behaviors on student science achievement. *Graduate Theses and Dissertations*, 155, 4-94. <https://pdfs.semanticscholar.org/9053/d11f71237ad0b769b5e090df25b0d4c52e11.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



Ek 1. Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği ve Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği

ORTAOKULLARDA ÖĞRETİM ZAMANININ ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama aracı “Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde “Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği” yer almaktadır.

Formda yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için en uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Mirgul ENTERİEVA
menterieva@gmail.com

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2. Yaşınız:
3. Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz: yıl
5. Mesleki kıdeminiz: yıl
6. Branşınız: () Sınıf () Branş

BÖLÜM II – ÖĞRETİM ZAMANİ TUZAKLARI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu kısımda, sınıfınızda öğretim süresinin olumsuz etkilenmesine ya da öğretim zamanının kesintiye uğramasına neden olan zaman tuzaklarıyla ne derece karşılaştığınıza ilişkin 15 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyarak ifadelerin her biri için size en uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

№	Öğretim zamanı tuzağı ifadeleri	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
		1	2	3	4
1.	Amaçların belirsiz olması	()	()	()	()
2.	Amaçlara uygun plan yapmakta zorluk yaşanması	()	()	()	()
3.	Amaç dışı etkinliklere gereğinden fazla yer verilmesi	()	()	()	()
4.	Konunun ayrıntılarına gereğinden fazla yer verilmesi	()	()	()	()
5.	Alan bilgisinin ve öğretim becerilerinin yetersiz olması	()	()	()	()
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve konulara uygun öğretim etkinlikleri seçmede zorluk yaşanması	()	()	()	()
7.	Öğrencilerle aşırı sosyal ilişkiler kurulması	()	()	()	()
8.	Kararsızlık, acelecilik, öz denetim eksikliği, sinirlilik, vb. istenmeyen özelliklerin gösterilmesi	()	()	()	()
9.	Sınıf mevcudunun fazla olması	()	()	()	()
10.	Sınıfın düzensiz olması	()	()	()	()
11.	Uygun araç-gereç, malzemelerin eksik ya da yetersiz olması	()	()	()	()
12.	Okulun fiziki şartlarının yetersiz olması	()	()	()	()
13.	Plansız işlerin ya da görevlerin verilmesi	()	()	()	()
14.	Beklenmeyen ziyaretçilerin ya da velilerin gelmesi	()	()	()	()
15.	Okulun bürokratik iş ve görevlerinin yoğun olması	()	()	()	()

BÖLÜM III – ÖĞRETİM ZAMANININ ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu kısımda, öğretim zamanının etkililiğine ilişkin 32 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyarak, ifadelerin her biri için size en uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

№	Öğretim zamanının etkililiği ifadeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5

1.	Derse (çalışmalara) tam vaktinde başlarım.	()	()	()	()	()
2.	Ders materyallerini önceden hazırlarım.	()	()	()	()	()
3.	İş programı hazırlarım.	()	()	()	()	()
4.	Öğretim süresini planlarım.	()	()	()	()	()
5.	Öğretimi olumsuz etkileyen tüm faktörleri ya da karışıklıkları en aza indiririm.	()	()	()	()	()
6.	Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını kontrol altına alırım.	()	()	()	()	()
7.	Derste farklı öğretim yaklaşımları kullanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
8.	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecini yönetirim.	()	()	()	()	()
9.	Yoklama, vb. rutin işleri mümkün olduğu kadar kısa sürede ya da teneffüste yaparım.	()	()	()	()	()
10.	Tüm etkinlikleri ya da bilgileri sistematik şekilde sunarım.	()	()	()	()	()
11.	Etkinliklerin akıcılığını sürdürürüm.	()	()	()	()	()
12.	Derste konular arası geçişi yumuşak ve belirgin yaparım.	()	()	()	()	()
13.	Öğrencinin dikkatini çekmekte etkili yöntemler kullanırım.	()	()	()	()	()
14.	Kavramları açıkça ifade ederim.	()	()	()	()	()
15.	Derste öğrencilerin anlayabileceği uygun dil kullanırım.	()	()	()	()	()
16.	Sınıfta ses tonumu etkili kullanırım.	()	()	()	()	()
17.	Ders içindeki önemli bilgiler konusunda öğrencileri uyarırım.	()	()	()	()	()
18.	Önemli konu ya da bilgileri vurgularım.	()	()	()	()	()
19.	Ders sonunda önemli noktaları özetlerim.	()	()	()	()	()
20.	Açıklamaları basitten karmaşığa doğru açık ve net ifadelerle yaparım.	()	()	()	()	()
21.	Öğrencilere bilgileri tekrar edici ve pekiştirici etkinlikler yaptırım.	()	()	()	()	()
22.	Öğrencilere onaylayıcı, açıklayıcı ve yönlendirici cevaplar veririm.	()	()	()	()	()
23.	Öğrencinin seviyesine uygun sorular sorarım.	()	()	()	()	()
24.	Soruya cevap alırken hatırlatıcılar kullanırım.	()	()	()	()	()
25.	Konuları pekiştirecek somut örnekler sunarım.	()	()	()	()	()

Veri toplama aracı burada sona ermiştir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ek 2. Okul Yöneticisi Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU (Okul Yöneticisi)

Sayın Katılımcı

Bu araştırmada “Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Katıldığınız bu görüşmede söyleyeceklerinizin araştırmamın konusuna bağlı olarak geniş bilgi vereceğini umuyorum. Bu araştırma sonuçlarının ortaokullardaki öğretim zamanının daha etkili kullanımıyla ilgili yararlı bilgiler sağlayacağı ve bu konuda öneriler sunabileceğine ümit ediyorum.

Araştırmada veri kaybını önlemek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almayı düşünüyorum. Bu araştırmada yapılan görüşmelerimizin kimseyle paylaşılmayacağı, tamamen gizli tutulacağını belirtmek isterim. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Hiçbir şekilde isim verilmeyecek, isim yerine kodlamalar kullanılacaktır. İsteğiniz durumunda ses kayıtları, verilerin yazıya dökülmesinden sonra silinebilecektir.

Bana ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Mirgul ENTERİEVA
menterieva@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Branşınız:

Kıdeminiz:

Hizmet süreniz (yıl): () Öğretmen olarak () Okul Yöneticisi olarak

SORULAR

- Okulunuzun genel özelliklerini nasıl açıklarsınız?
Sonda:
 - Öğrenci profili bakımından (öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik durumu)
 - Öğretmen motivasyonu bakımından
 - Bireysel ya da okul dışı eğitim bakımından
- Okulunuzda öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetilmesine yönelik görüş ve değerlendirmeleriniz nelerdir?
- Okullarda öğretim zamanının ders saatlerinin etkili kullanımıyla öğrenci başarısı arasında nasıl bir ilişki vardır? Biraz açıkla mısınız?

4. Okullardaki öğretime ayrılmış öğretim zamanının yeterliği konusunda görüş ve düşünceleriniz nelerdir?

5. Okulda zamanın etkili yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda:

- a. olumlu yönler bakımından
- b. olumsuz yönler bakımından

6. Öğretmenlerin öğretim zamanlarını yönetmede karşılaştıkları en büyük sorun nedir? Ne düşünüyorsunuz?

7. Günlük iş akışınızda ve genel olarak mesai saatlerinizde hangi iş ya da görevlere daha çok zaman harcarsınız?

Sonda:

- a. planlama
- b. okulun fiziksel yapısı ve diğer rutin işler
- c. eğitim-öğretim işleri (eğitim-öğretimi geliştirme ve iyileştirme)
- d. kendini bireysel, mesleki olarak yetiştirme
- e. öğretmenin bireysel, mesleki gelişmesine yönelik etkinlikler yapma
- f. okul-çevre ilişkisi
- g. personel işleri
- h. öğrenci disiplini
- i. bürokratik ve rutin işler

8. Okulunuzda önceden belirlenen planların ya da eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan faktörlere ya da zaman tuzaklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonda:

- a. plansız toplantılar
- b. toplantı sürelerinin uzaması
- c. beklenmedik diğer işler
- d. yoğun iş yükü
- e. yazışmalar
- f. evrak takibi
- g. uzun telefon konuşmaları
- h. olumsuz okul iklimi
- i. iletişim bozukluğu
- j. davetsiz ziyaretler
- k. veli ziyaretleri
- l. seminerler
- m. öğrenci disiplin sorunları
- n. personel işleri
- o. rutin resmi prosedürler
- p. fiziksel, zihinsel yorgunluk

9. Okulda kullandığınız zaman yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonda:

- a. planlama (günlük, aylık, yıllık)
- b. iş bölümü
- c. işleri zamanında yapma
- d. zamanı başarılı şekilde denetleme
- e. yetki devri
- f. öncelikleri belirleme
- g. yapılan işi takip etme

- h. *işleri önem sırasına koyma*
 - i. *açık iletişim kurma*
 - j. *ajanda vb.hatırlatıcılar kullanma*
 - k. *planlamayı değerlendirme*
 - l. *iş yükü dağılımı yapma*
 - m. *koordinasyon sağlama*
 - n. *takım ruhu yaratma*
 - o. *iş disiplini*
 - p. *yapılan işleri takdir etme*
 - q. *doğru zamanlama*
 - r. *doğru zamanda ve uygun şekilde hayır diyebilme*
10. Okulda öğretim zamanının denetim sürecinin etkili yürütülmesi konusunda görüşleriniz nelerdir?
11. Okulunuzda öğretim zamanı ve zaman yönetimine ilişkin bir kültür oluşturmak/ geliştirmek/ yaratmak için neler yapılabilir/önerileriniz nelerdir?
- Sonda:
- a. *Eğitim politikaları*
 - b. *Eğitim sistemi*
 - c. *Müfredat*
 - d. *Paydaşlar (öğretmen, veli, öğrenci)*

Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU (Öğretmen)

Sayın Katılımcı

Bu araştırmada “Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Katıldığınız bu görüşmede söyleyeceklerinizin araştırmamın konusuna bağlı olarak geniş bilgi vereceğini umuyorum. Bu araştırma sonuçlarının ortaokullardaki öğretim zamanının daha etkili kullanımıyla ilgili yararlı bilgiler sağlayacağı ve bu konuda öneriler sunabileceğine ümit ediyorum.

Araştırmada veri kaybını önlemek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almayı düşünüyorum. Bu araştırmada yapılan görüşmelerimizin kimseyle paylaşılmayacağı, tamamen gizli tutulacağını belirtmek isterim. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Hiçbir şekilde isim verilmeyecek, isim yerine kodlamalar kullanılacaktır. İsteğiniz durumunda ses kayıtları, verilerin yazıya dökülmesinden sonra silinebilecektir.

Bana ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Mirgul ENTERİEVA
menterieva@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Branşınız:
Kıdeminiz:
Okulunuzdaki hizmet süreniz:
Yaşınız:
Cinsiyet: () Kadın () Erkek

SORULAR

- Görev yapmakta olduğunuz okulun genel özelliklerini nasıl açıklarsınız?
Sonda:
 - Öğrenci profili bakımından (öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik durumu)
 - Başarı düzeyi bakımından
 - Öğretmen motivasyonu bakımından
 - Sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından
- Öğretim zamanı kavramını nasıl tanımlarsınız? Bu kavramı hangi kavramlarla (eğitim programı, eğitim sistemi, öğretmen, sınıf, öğretmen, öğrenci, okul) ilişkilendirirsiniz?

3. Sınıfta öğretime ayrılmış zamanın yeterliği konusunda değerlendirmeleriniz nasıldır?

Sonda:

- a. *Temel derslere ayrılmış öğretim süresinin yeterliği bakımından*
- b. *Öğretim zamanının etkili kullanımı bakımından*
- c. *Öğrencinin akademik başarısının artırılması bakımından*
- d. *Öğretmene daha çok öğretim zamanı tanınması bakımından*

4. Ortaokullarda ikili öğretimde günlük okul süresinin 7 ders (ya da ders sayısı) ya da ders sürelerinin (40 dakika) artırılması ya da azaltılması yönünde nasıl bir öneriniz olabilir?

Artırılmasını öneriyorsanız, sizce niçin artırılmalıdır?

Azaltılmasını öneriyorsanız, sizce niçin azaltılmalıdır?

5. Sizce ortaokullarda öğretim zamanının artırılması veya azaltılmasının olumlu ve olumsuz sonuçları neler olabilir?

Sonda:

- a. *Öğrenci bakımından*
- b. *Okul yönetimi bakımından*
- c. *Öğretmen bakımından*
- d. *Eğitim programı bakımından*
- e. *Eğitim sistemi bakımından*

6. Sizce öğretim zamanının etkili kullanılması öncelikle hangi faktörlere bağlıdır?

Sonda:

- a. *Öğretmene*
- b. *Öğrenciye (öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ya da motivasyonu)*
- c. *Okul yöneticisine*
- d. *Okulun fiziksel yapısına*
- e. *Eğitim programına (program içeriği, yüklü program, güncel olmayan bilgiler)*
- f. *Eğitim sistemine (öğretim gün sayısı, sınav sistemi, vb.)*
- g. *Veliye (velinin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu)*
- h. *Uzun ders arası molalara*

7. Öğretim zamanı içinde öğrencilerin tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? *Alternatif soru: Öğrencilerinizin akademik özellikleri ve ders sürecindeki davranışlarına ilişkin neler gözlemliyorsunuz?*

Sonda:

- a. *Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından*
- b. *Derse veya okula devam bakımından*
- c. *Derse ilgi ve isteklilik (öğrenme azmi) bakımından*
- d. *Disiplin bakımından*
- e. *Öğrencilerin ev ödevlerini sistematik ve düzenli yapmaları bakımından*

8. Öğrencinin okul dışı bireysel eğitime ve öğrenmeye ayırdığı zamana ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonda:

- a. *Okul başarısı ve genel akademik performansı bakımından*
- b. *Okula karşı tutumu bakımından*
- c. *Okula devam etme isteği bakımından*
- d. *Öğrenme motivasyonu ve kararlılığı bakımından*

9. Sizce öğretim zamanını etkileyen faktörler nelerdir?

Sonda:

1. Okul içi faktörler

-
- a. Öğrenci (hazır bulunuşluk düzeyi, derse geç kalma, disiplin sorunları, vb.)
 - b. Öğretmen (rutin işler)
 - c. Okul yöneticisi
 - d. Ders arası uzun molalar
 - e. Öğrencilerin dersi veya öğretmeni bekleme zamanı
 - f. Öğretim yılı başı ve sonu hazırlıkları
 - g. Eğitim programı (program içeriği, yüklü program, güncel olmayan eksik bilgiler, vb.)
 - h. Ölü zaman (hiçbir akademik etkinlikte bulunmadan geçirilen zaman)
2. Okul dışı faktörler
- a. Ders kitaplarının yetersizliği ya da zamanında hazır olmaması (MEB'e bağlı)
 - b. Öğrencinin okul dışındaki disiplin sorunları
 - c. Disiplin yönetmeliğinin yetersizliği
 - d. Okulun fiziksel yapısı
 - e. Okul dışı öğrenim
 - f. Çevre
 - g. Ülkenin kültürel özellikleri
 - h. Aile
 - i. Hava koşulları
 - j. Yaz tatili, resmi tatiller (törenler)
 - k. Kantin sırası
 - l. WC sırası
10. Öğretim zamanını etkili yönetme konusunda kendinizde olumlu ve olumsuz bulduğunuz yönleriniz nelerdir?
- Sonda:
- Olumlu bulduğunuz yönleriniz:
- a. Derse erken girme
 - b. Dersi başarılı planlama
 - c. Ders içeriğini amaca ve zamana yönelik düzenleme
- Olumsuz bulduğunuz yönleriniz:
- a. Derse geç girme
 - b. Öğretim dışı aktivitelere ya da rutin işlere (resmi prosedürler, yoklama, ödev, vb.) fazla zaman harcama
 - c. Öğrencilerden düşük performans bekleme
 - d. Etkisiz ders başlangıçları
 - e. Disiplin sorunlarıyla zaman harcama
11. Okul yöneticinizin öğretim zamanını etkili yönetmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sonda:
- a. Öğretim zamanını etkin yönetmeye yönelik davranışlarda bulunma
 - b. Okulun fiziksel yapısıyla ilgili rutin işlerle meşgul olma
 - c. Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla meşgul olma
 - d. Öğretmenlerle ilgili resmi prosedürlerle meşgul olma
12. Sizce okulda zamanın etkili kullanımı nasıl denetlenebilir? Bu konuda okulun, okul yöneticisinin ve öğretmenin öğrenciye ve topluma karşı sorumluluğu konusunda neler söylersiniz?
13. Okulunuzda öğretim zamanının etkili kullanımıyla ilgili etkinlikler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Sonda:
-

-
- a. *Seminer*
 - b. *Toplantılar*
 - c. *Farkındalık geliştirici etkinlikler*
 - d. *Etkinlik yapılmıyor*

14. Öğretim zamanını daha etkili ve verimli hale getirilebilmek için sizce neler yapılabilir? Bu konudaki beklenti ve önerileriniz nelerdir?

Sonda:

- a. *Eğitim politikaları*
 - b. *Okulun eğitim politikası*
 - c. *Eğitim programı*
 - d. *Okul yöneticisi*
 - e. *Öğretmen*
 - f. *Öğrenci*
 - g. *Veli*
-

Görüşme

Tarih: ... / ... / ...

Saati: :

Yeri:

Ek 4. Görüşmeci Sözleşme Formu

GÖRÜŞMECİ SÖZLEŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle, bana ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmama gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ediyorum.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında doktora yapıyorum. “Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırma kapsamında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Katıldığınız bu görüşmede söyleyeceklerinizin araştırmamın konusuna bağlı olarak geniş bilgi vereceğini umuyorum. Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası eksiklikleri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almayı düşünüyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. İsteğiniz durumunda ses kayıtları, verilerin yazıya dökülmesinden sonra silinebilecektir.

Sonuç olarak bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama katıldığınız için tekrar teşekkür ediyorum.

Araştırmama katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Tarihi:/...../.....

Saati: :

Yeri:

Görüşülen

Görüşmeci

Ek 5. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.17264870
Konu : Araştırma İzni

24.09.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 17/09/2018 Tarihli ve E.34990 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mirgöl ENTERİEVA'nın "**Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (9 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
24.09.2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA
Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden aed5-852f-3f22-83d4-0147 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..