



**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRETMEN
ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ SEÇME
NEDENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Çetin Toraman

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakkı saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1(bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Çetin

Soyadı : Toraman

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza : 

Teslim Tarihi :/08/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Özellikleri ile Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Üzerine Bir Araştırma

İngilizce Adı : A Research on Effective Teacher Qualities of Middle School Teachers and Their Reasons for Choosing Teaching Profession as a Career

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 : Çetin TORAMAN

İmza :



JÜRİ ONAY SAYFASI

Çetin TORAMAN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Özellikleri ile Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Üzerine Bir Araştırma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Kıymet SELVİ

(Eğitim Programları ve Öğretim, Anadolu Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Gülgün BANGIR ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Esed YAĞCI

(Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 26/07/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Olanakları çok fazla olmayan bir ailede doğmuş olmama karşın ülkenin önde gelen üniversitelerinde, eğitim gibi büyük saygıyı hak eden bir bilim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi görme fırsatı buldum. Bu fırsatı bulabilmemin en büyük mimarı Türkiye Cumhuriyetini kuran Mustafa Kemal ATATÜRK ve yüce Türk Milletidir. Bu nedenle ilk ve en büyük teşekkürü onlara borçlu olduğumu düşünüyorum.

Yorucu tez çalışmam süresince beni yönlendiren, çalışmama en üst seviyede destek ve katkı sunan, beni anlayan ve daima yardımcı olan tez danışmanım, çok değerli Prof. Dr. Melek ÇAKMAK hocama teşekkür ederim. Tez çalışmamda bilimsel birikim ve yetkinlikleriyle tezime katkı sunan tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Ülker AKKUTAY ve Prof. Dr. Kıymet SELVİ hocama, jüri üyeleri Doç. Dr. Esed YAĞCI ve Doç. Dr. Gülgün BANGIR ALPAN hocama çok teşekkür ederim. Tezimin istatistik analizlerine bilgisi ile katkı sağlayan Prof. Dr. Adnan KAN hocama teşekkür ederim. Bilimde alınabilecek en büyük derece doktora derecesidir. Bu yolda tüm adaylar bilim alanında yetkin bir birey olmaya çalışır. Ancak bu yetkinlik sadece bireyin çabası ile gerçekleşmez. O bireyi eğiten kişilerin katkısı çok büyüktür. Benim üzerimde katkısı olan tüm öğretmenler, öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Yoğun desteğini gördüğüm Dr. Öğr. Üyesi Fatmanur ÖZEN, Dr. Öğr. Üyesi Şenol ORAKÇI, Dr. Osman AKTAN, Hasan Fehmi ÖZDEMİR, Süleyman ÇELİK, Özge Ceren ÇELİK'e teşekkür ederim.

Hayatıma dair aldığım bütün kararlarda yanımda olan ve desteğini sunan, gelişimim için kendimden çok çabalayan, daima maddi ve manevi destek veren eşim Sultan ÖRENOĞLU TORAMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Çetin TORAMAN

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRETMEN
ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ SEÇME
NEDENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Doktora Tezi

Çetin TORAMAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2019

ÖZ

Bu araştırmada alanyazında çok sayıda araştırmmanın konusunu oluşturan “etkili öğretmen” kavramının, ortaokullarda görev yapan öğretmen, bu düzeydeki öğrenciler, öğretmen adayları ve alan uzmanlarının gözünden sorgulanması, etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesi, ortaokul öğretmenleri için etkili öğretmen özelliklerini ölçen bir ölçme aracı geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlarının paylaşılması amaçlanmıştır. Diğer yandan araştırmada ortaokul öğretmenlerinin, sahip olduğu etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasındaki ilişkinin sınanması da amaçlanmıştır. Araştırma karma araştırma yönteminde tasarlanmıştır. Keşfedici karma yöntem araştırması gereği, öncelikle nitel veri toplama ve çözümleme yöntemleri, daha sonra ise nicel veri toplama ve çözümleme yöntemleri kullanılmıştır. Alanyazında ele alındığı haliyle etkili öğretmen kavramı incelenmiştir. Etkili öğretmen özellikleri hakkında öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı ve alan uzmanlarının görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında açık uçlu sorular, çalıştay, beyin fırtınası aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu aşamada araştırma yöntemi olarak betimsel, nitel araştırma yöntemi ve Delphi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine sahip olma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin düşünceleri arasındaki ilişkiler, ilişkisel tarama yöntemi ile incelenmiştir. Delphi süreci;

ortaokul düzeyinde görev yapan çeşitli branşlardan 139 öğretmen, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 402 öğrenci, üç farklı devlet üniversitesinden farklı öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 207 öğretmen adayı, etkili öğretmen özellikleri konusunda akademik çalışma yürüten ve çalışmaya katılan 14 uzmandan elde edilen verilerle tamamlanmıştır. Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri geliştirme aşamasında açıklayıcı faktör analizi ortaokul kademesinde görev yapan farklı branşlardaki 421 öğretmenden, doğrulayıcı faktör analizi ise 403 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine sahip olma ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri hakkındaki düşüncelerinin ilişkisel olarak modellenmesi süreci; ortaokul kademesinde görev yapan farklı branşlardan 321 öğretmenden elde edilen verilerle tamamlanmıştır. Verilerin analizlerinde “içerik analizi”, “aritmetik ortalama”, “standart sapma”, “Pearson Korelasyon Katsayısı”, “çoklu doğrusal regresyon analizi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen etkili öğretmen özellikleri ile alanyazında ortaya konulan etkili öğretmen özelliklerinin büyük oranda benzerlik gösterdiği saptanmıştır. “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri” içeriğinde dört bağımsız ölçek ile geçerli ve güvenilir biçimde veri toplamayı sağlayan bir envanterdir. Öğretmenler alan bilgisinde kendilerini özelliklerle; bir konuyu işlerken mümkün olduğunca çeşitli örneklerden faydalanma, konuyla ilgili bilgileri detaylandırma ve öğrencilerin ek bilgi gerektiren sorularına cevap vermede yetkin görmektedir. Öğretmenler öğretim becerilerinde kendilerini özelliklerle; değerlendirmede yöntem çeşitliliği, uygun çeşitlilik ve sıklıkta pekiştirece başvurma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencileri derse motive etme, sınıfta demokratik bir ortam oluşturma ve anlaşılmayan konuları tekrarını yapma konusunda yetkin görmektedir. Öğretmenler kişilik özellikleri kapsamında; öğrencilere saygı gösterme, öğrencilere adil davranma, onlara karşı samimi davranma ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yüksek algıya sahiptir. Öğretmenler mesleki gelişim özellikleri konusuna önem vermekte ve bu konuda kendilerini etkili bulmaktadır. Öğretmenlik işinin anlamlı olması, çocuklara yardım etme isteği, öğretmenliğin kişiliğine uygun olması ve çok tatil imkanı sağlaması öğretmenlik mesleğini seçmede en önemli nedenlerdir. Alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, kişilik özellikleri, mesleki gelişim özellikleri, mesleği seçmede diğerkam nedenler, etkilenme nedenleri birbiri ile pozitif ilişkilidir. Öğretmenlerin alan bilgisinde yetkinliğinin artması, kişilik özelliklerinin olumlu olması, mesleki gelişime önem vermeleri, onların öğretim becerilerinin artmasını sağlamaktadır. Ancak mesleği seçme nedenleri öğretmenlerin öğretim becerileri üzerinde bir etkiye sahip değildir.

Anahtar Kelimeler : Etkili öğretmen özellikleri, öğretmenliği seçme nedenleri, Delphi tekniği, ölçek geliştirme

Sayfa Adedi : 152

Danışman : Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

**A RESEARCH ON EFFECTIVE TEACHER QUALITIES OF MIDDLE
SCHOOL TEACHERS AND THEIR REASONS FOR CHOOSING
TEACHING PROFESSION AS A CAREER**

PhD Thesis

Çetin TORAMAN

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

In this study it is aimed that the concept of “effective teacher”, which is the topic of diverse studies, be analyzed within the perspective of secondary school teachers, students, teacher candidates and field experts; determine characteristics of effective teachers, develop a measurement tool assessing the effective characteristics for secondary school (middle-school) teachers, conduct the scale and share its results in turn. On the other hand, the relationship between the views of secondary school (middle-school) teachers on effective teacher and their choosing teaching as a profession is analyzed. The study is devised as a mixed research design. As required by exploratory mixed method research, at first, qualitative data collection and analysis, then, quantitative data collection and analysis methods are implemented. The concept of effective teacher is investigated with the state held in the literature. The opinions of teachers, students, teacher candidates and field experts on effective teacher are examined. During this examination, the data is collected via open-ended questions, workshop and brain storming. Delphi process was completed with the data collected from 139 middle-school teachers of different branches, 402 students of 5th, 6th, 7th, 8th grades, 207 teacher candidates studying at different departments at three different state universities, 14 experts conducting academic studies on effective

teacher and having participated in the workshop. The exploratory factor analysis during Effective Teacher Characteristics Inventory was conducted with the data collected from 421 teachers working at middle schools while the confirmatory factor analysis was done with 403 teachers. The process of correlate modeling the opinions of teachers on having characteristics of effective teacher and the reason for choosing teaching as a profession was conducted with the data collected from 321 teachers of different branches working at middle schools. In the analysis of the data, “content analysis”, “mean”, “standard deviation”, “Pearson’s Correlation Coefficient”, “multiple linear regression analysis” were applied. According to the results, it was revealed that teacher characteristics determined via the opinions of teachers, students, teacher candidates and field experts and those in the literature were similar to a great extent. “Effective Teacher Characteristics Inventory” is inventory enabling collecting valid and reliable data with four independent scales in its scope. In the field knowledge, teachers find themselves competent especially at benefiting from diverse resources while explaining a subject, detailing information about the subject and answering the questions that require extra knowledge. In the teaching skills, teachers find themselves competent especially at method diversity at assessment, applying reinforcement at a proper frequency and type, paying attention to individual differences of the students, motivating students for the lesson, creating a democratic environment in the classroom and making repetitions for the subjects that are not well understood. Teachers, within personal characteristics scope, have high perception of respecting students, behaving them justly, being sincere towards them and fulfilling their responsibilities. Teachers give importance to professional development and find themselves effective at this issue. Teaching’s being meaningful, the desire to help students, teaching’ being suitable for personality and providing the chance of having holiday are of most important reasons for it to be chosen. Being competent at field knowledge, teaching skills, personal characteristics, professional development, altruist reasons to choose the job, reasons for being affected are in positive relationship. Teachers increasing their competence at field knowledge, having positive personal characteristics, and giving importance to professional development increase their teaching skills. Yet, the reasons for choosing the job do not have any influence on teachers teaching skills.

Key Words : Effective teacher characteristics, choosing teaching profession as a career, Delphi technique, scale development

Page Nuber : 152

Advisor : Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Etkili Öğretmen Özellikleri	7
Alan (Konu) Bilgisinde Yetkinlik	9
Öğretim Becerileri	10
Kişilik Özellikleri	13
Mesleki Gelişim	14
Öğretmen Etkililiği	16
Etkili Öğretmen Özelliklerine İlişkin Ölçme Araçları	19
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri	24
İçsel-Özgeci Nedenler	25
Dışsal Nedenler	26

Algılanan Öğretim Becerileri	28
Sosyal Etki	28
Öğretim Deneyimleri	28
Diğer Faktörlerin Etkisi	29
BÖLÜM III	30
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
Etkili Öğretmen Konusunda Yapılan Araştırmalar	30
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	30
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	33
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Konusunda Yapılan Araştırmalar	38
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	38
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM IV	43
YÖNTEM	43
Araştırma Modeli	43
Araştırma Grupları	46
Veri Toplama Araçları	54
Açık Uçlu Soru	54
Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri	55
Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeği	56
Verilerin Toplanması	57
Araştırmacının Rolü	60
Verilerin Analizi	60
Delphi Uygulamasının Veri Analizi	60
Envanter Geliştirme Sürecinde Gerçekleştirilen Veri Analizleri	61
İlişki ve Regresyon Analizleri	62
Araştırma Süreci Özeti	63
BÖLÜM V	65
BULGULAR VE YORUM	65
Etkili Öğretmen Özellikleri	65
Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinin Teknik Özellikleri	77
Alan Bilgisi Ölçeği	78

Öğretim Becerileri Ölçeği	80
Kişilik Özellikleri Ölçeği	84
Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği	86
Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Özellikleri	89
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri	92
Etkili Öğretmen Özellikleri ile Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri İlişkisi	95
Öğretmenlerin Öğretim Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi	100
BÖLÜM VI	108
SONUÇ VE ÖNERİLER	108
Sonuçlar	108
Öneriler	110
KAYNAKÇA	112
EKLER	135
EK 1. Etkili Öğretmen Açık Uçlu Soru (Öğretmen Formu)	136
EK 2. Etkili Öğretmen Açık Uçlu Soru (Öğrenci Formu)	137
EK 3. Etkili Öğretmen Açık Uçlu Soru (Öğretmen Adayı Formu)	138
EK 4. Araştırma İzin Yazısı	139
EK 5. Etkili Öğretmen Çalıştayı Görseller	140
EK 6. Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri	141
EK 7. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği	143
Özgeçmiş	144

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Etkili Öğretmenlerin Sahip Oldukları Nitelikler</i>	18
Tablo 2. <i>Delphi Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Branş, Mezun Oldukları Fakülte ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları</i>	48
Tablo 3. <i>Delphi Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	49
Tablo 4. <i>Delphi Uygulamasına Katılan Öğretmen Adaylarının Bölüme ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	50
Tablo 5. <i>Çalışmaya Katılan Uzmanların Bölüm, Unvan ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i> ..	51
Tablo 6. <i>AFA ve DFA Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 7. <i>Araştırmanın İlişkisel Modelleme Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Görevli Olduğu İlçe, Cinsiyet, Kıdem ve Branşa Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 8. <i>Alan Bilgisi Ölçeği DFA Uyum İndeksleri</i>	62
Tablo 9. <i>Araştırma Sürecinin Özeti</i>	64
Tablo 10. <i>Alan Bilgisi Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları</i>	79
Tablo 11. <i>Madde Toplam Korelasyonları Düşük Olması Nedeniyle Öğretim Becerileri Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler</i>	81
Tablo 12. <i>Öğretim Becerileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları</i>	81
Tablo 13. <i>Öğretim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları</i>	82
Tablo 14. <i>Öğretim Becerileri Ölçeği DFA Uyum İndeksleri</i>	84
Tablo 15. <i>Madde Toplam Korelasyonları Düşük Olması Nedeniyle Kişilik</i> ..	84

<i>Özellikleri Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler</i>	
Tablo 16. <i>Kişilik Özellikleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları</i>	85
Tablo 17. <i>Kişilik Özellikleri Ölçeği DFA Uyum İndeksleri</i>	86
Tablo 18. <i>Madde Toplam Korelasyonları Düşük Olması Nedeniyle Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler</i>	87
Tablo 19. <i>Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları</i>	87
Tablo 20. <i>Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği DFA Uyum İndeksleri</i>	89
Tablo 21. <i>Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Alan Bilgisinde Yetkinlik Özellikleri</i>	89
Tablo 22. <i>Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Öğretim Beceri Özellikleri</i>	90
Tablo 23. <i>Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Kişilik Özellikleri</i>	91
Tablo 24. <i>Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Mesleki Gelişim Özellikleri</i>	92
Tablo 25. <i>Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeğine Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri</i>	93
Tablo 26. <i>Öğretmenlerin Alan Bilgisi, Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özelliklerine İlişkin Görüşleriyle Mesleği Seçme Nedenleri Arasındaki İlişki</i>	96
Tablo 27. <i>Çoklu Doğrusal Regresyon Model Özeti</i>	101
Tablo 28. <i>Çoklu Doğrusal Regresyon Model Uyumu</i>	101
Tablo 29. <i>Alan Bilgisi, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri ve Mesleği Seçme Nedenlerinin Öğretmenlerin Öğretim Becerilerine Etkisi</i>	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Alanyazında etkili öğretmen özelliklerinin incelendiği alanlar	9
Şekil 2. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin <i>alan (konu) bilgisinde yetkinlik</i> boyutunda sahip olması gereken özellikler	10
Şekil 3. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin <i>öğretim becerileri</i> boyutunda sahip olması gereken özellikler	12
Şekil 4. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin <i>kişilik özellikleri</i> boyutunda sahip olması gereken özellikler	13
Şekil 5: Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin <i>mesleki gelişim özellikleri</i> boyutunda sahip olması gereken özellikler	14
Şekil 6: Gholam ve Kobeissi'nin etkili öğretmeni belirlemede kullandığı beş standart alanından örnekler	21
Şekil 7: Stronge'un etkili öğretmen anketinden örnekler	22
Şekil 8: Moran'ın öğretmen kalite anketinden örnekler	23
Şekil 9. Keeley, Smith ve Buskist'in kontrol listesinden örnekler	24
Şekil 10. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar	45
Şekil 11. Etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan veri kaynakları	55
Şekil 12. Delphi sürecinde izlenen aşamalar	59
Şekil 13: Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin <i>alan bilgisi yetkinliğine</i> ilişkin ortaya çıkan özellikler	66
Şekil 14: Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin <i>öğretim becerisine</i> ilişkin ortaya çıkan özellikler	67
Şekil 15: Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin <i>sınıf yönetimi becerisine</i> ilişkin	69

ortaya çıkan özellikler	
<i>Şekil 16: Uzman görüşlerine göre etkili bir öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin ortaya çıkan özellikler</i>	71
<i>Şekil 17: Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin ortaya çıkan özellikler</i>	73
<i>Şekil 18: Alan bilgisi ölçeği yamaç grafiği (scree plot)</i>	79
<i>Şekil 19: Alan bilgisi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler)</i>	80
<i>Şekil 20: Öğretim becerileri ölçeği yamaç grafiği (scree plot)</i>	83
<i>Şekil 21: Öğretim becerileri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler)</i>	83
<i>Şekil 22: Kişilik özellikleri ölçeği yamaç grafiği (scree plot)</i>	85
<i>Şekil 23: Kişilik özellikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler)</i>	86
<i>Şekil 24: Öğretmenin mesleki gelişim özellikleri ölçeği yamaç grafiği (scree plot) ..</i>	88
<i>Şekil 25: Öğretmenin mesleki gelişim özellikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler)</i>	88
<i>Şekil 26. Öğretmenlik mesleğini fiili olarak yapmayı açıklayan varsayım modeli (hipotetik model)</i>	102

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Çağdaş, yüksek refah düzeyine sahip, gelişmiş bir ülke olmak, vatandaşlık bilinci yüksek bireyler yetiştirmek, insan kaynağını nitelikli ve esnek işgücüne dönüştürebilmek, çıkarlarını koruyabilmek, kazanımlarını sürdürmek her ülkenin hedefidir. Bu hedefe en büyük katkıyı ülkenin eğitim sistemi vermektedir. Ülkelerin eğitim sistemleri toplumda yapılandıkları okullar aracılığıyla bu işlevi yerine getirmeye çalışmaktadır.

Eğitim sistemlerinin başarıları, yönetim ve liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimi, parasal kaynaklar ve tesisler ile öğretim programları olarak sıralanabilen çoklu faktörlerle açıklanabilir (Karip ve Koksall, 1996). Sayılan faktörlere ilaveten öğretmenler, eğitim sistemlerinde önemli rol ve sorumluluğa sahiptir. İlgili alanyazında öğretmen temalı birçok araştırmaya rastlanmakla birlikte, son yıllarda öğretmen nitelikleri, etkili öğretmen özellikleri, öğretmen etkililiği gibi çeşitli alt başlıklar çerçevesinde etkili öğretimde öğretmen unsuruna odaklanılan birçok çalışma da dikkat çekicidir. Bu araştırmada temel olarak etkili öğretmen özelliklerine odaklanılmıştır, bu nedenle ilgili alanyazın taraması bu tema bağlamında gerçekleştirilmiş ve sınırlandırılmıştır.

İlgili alanyazında, etkili öğretmen özellikleri: *Alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, kişilik özellikleri, mesleki gelişim özellikleri* gibi boyutlar bağlamında açıklanmakta,

tartışılmakta ve üzerinde araştırmalar yapılan bir konu olarak dikkat çekmektedir (Bayraktar ve Çınar, 2010; Brophy, 2000; Cotton, 2000; Danielson, 2007; Demmon Berger'den aktaran Moran, 2005, s. 19-20; Dilekmen, 2008; Gholam & Kobeissi, 2012; Goe, Bell & Little, 2008; Jones, Jenkin & Lord, 2006; Karakelle, 2005; Kyriakides, Campbell, & Christofidou, 2002; McArdle & Coutts, 2003; McEwan, 2002; Muijs & Reynolds, 2000; Polk, 2006; Saunders, 2000; Shindley Elliott, 2010; Stronge, 2007; Swainston, 2008; Şen ve Erişen, 2002; Tucker & Stronge, 2005; Woolfolk, 1998). Bu konuda yapılan araştırmalarda etkili öğretmenin temel özellikleri genellikle, branş alanı ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili gerekli bilgi-becerilere sahip olma, genel kültür sahibi olma, öğretim stratejilerini etkili kullanabilme, iletişim becerisine sahip olma ile açıklanırken, bazı araştırmalarda öğretmenin sabırlı olması gibi kişiliğe özel özellikler ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada, etkili öğretmen konusunda ilgili alanyazın; alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özellikleri boyutları altında ele alınmıştır. Ancak, bu boyutlar altında belirtilen özelliklerin değişen koşullar bağlamında gözden geçirilmesinin gerekli ve yararlı olacağı düşünülmüş ve araştırma bu çerçevede yapılandırılmıştır.

Bu araştırmada yapılan alanyazın taraması sonuçları, etkili öğretmen konusunda yapılan çalışmalar kapsamında *öğretmen etkililiği* ve *ideal öğretmen* gibi diğer kavramların kullanıldığını göstermektedir. Berliner (1987) ideal öğretmenlerin, ders zamanlamasına özen gösteren, öğrenmede kalıcılık adına tekrar stratejilerinden yararlanan, önemli noktaları ve anahtar kavramları vurgulayan ve soru sorma tekniklerini etkin kullanan öğretenler olduğunu vurgulamıştır. Etkili öğretmenlik ise, öğrenci performansı yani akademik başarı ve strateji, yöntem, planlamayı içeren öğretimsel yetkinlikle ilgilidir (Kızıltepe, 2002). İdeal öğretmenle ilgili çalışmalarda etkili öğretmenin kişilik özellikleri ön planda çıkarılmaktadır (Hoşgörür, 2012; Raufelder vd., 2016). Genel olarak, etkili öğretmen ve ideal öğretmen tartışmalarının, öğretmenin sahip olması gereken belirli niteliklerle ilgili olduğu; öğretmen etkililiğinin ise sahip olunan bu özelliklerin uygulamada ne ölçüde yer bulduğu ile ilgili olduğu söylenebilir. Şahin'e (2011) göre etkililik öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerin sınıfta etkin kullanımı ile ilgilidir.

Uzun yıllar eğitimciler ve araştırmacılar hangi değişkenlerin öğrencinin başarısını etkilediği üzerinde tartışmışlardır. Elde edilen kanıtlar, okulların öğrenci başarısında büyük farklılıklara neden olabileceğini, bu farklılıklarında önemli bir kısmının öğretmenlere atfedilebileceğini göstermektedir: Özellikle öğretmen etkililiği, öğrencilerin öğrenmesinde

sınıf boyutuna ait etmenler içinde en güçlü belirleyicidir (Darling Hammond, 2000).

Etkililik, eğitimin çok yönlü boyutlara sahip olduğu düşünüldüğünde, açıklanması zor bir kavramdır. Alanyazında öğretmen etkililiğinin, girdiler (öğretmen nitelikleri gibi), öğretme süreci (eğitim uygulamaları gibi), ürünler (öğrenci kazanımları üzerindeki etkiler gibi) ya da bunların hepsinin etkisinin olduğu bir anlayış kapsamında değerlendirilip değerlendirilmeyeceği üzerinde dikkate değer bir tartışma vardır. Öğretmen etkililiğiyle ilgili araştırmalarda, genel olarak etkili öğretmen bağlamında incelenen temel faktörler bir araya getirilmiştir. Bu faktörler öğretmenlerin psikolojik özelliklerinden, mesleki becerilerine (sınıf yönetimi, öğretimi düzenleme, dersi organize etme vb.), inançlarına, öz-yeterliliklerine kadar uzanan geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu araştırmalar içinde öğretmenin etkililiğini girdi-ürün biçiminde ele alan çalışmalarda birer psikolojik özellik olarak kişisel özellikler, tutumlar, deneyimler ile yetenek başarı oranı etki eden faktörler olarak incelenmekte; öğretme süreci-ürün biçiminde ele alan çalışmalarda ise, akademik etkinliklerin miktarı, öğretmenin dersi organize etme kalitesi, sınıf iklimi faktörleri ele alınmaktadır. Sözü edilen bu girdi-ürün, öğretme süreci-ürün biçiminde ele alan çalışmalarda birer gösterge olarak değerlendirilen etmenlerin listesi maddeler halinde sunulmuştur (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004, s. 43-44).

a) Akademik etkinliklerin miktarı

- Öğretimin Hızı ve Miktarı: Etkili öğretmenler akademik öğrenmeyi ön plana alırlar ve hiçbir engelin hedeflere ulaşmaya engel olmasına izin vermezler.
- Sınıf Yönetimi: Etkili öğretmenler, sınıf yönetimini etkin bir şekilde gerçekleştirirler ve derse katılımı artırır.
- Öğrenme Süreci: Etkili bir eğitim ortamında öğrenciler zamanının çoğunu eğitim kazanımlarını elde etmeye ayırmalıdır.

b) Öğretmenin dersi organize etme becerisi

- Bilgi Verme: Derste sorulan soruların bilişsel düzeyi, sorunun türü (süreç ya da ürün odaklı) ve sorunun açıklığı.
- Dönüt Verme: Öğretmenlerin öğrencilerin cevaplarına göre uygun dönütleri sağlaması.
- Pratik Yapma ve Uygulama Fırsatı Sağlama

c) Sınıf iklimi: Öğrenme için olumlu bir sınıf ortamı oluşturma

Yukarıda sıralanan liste öğretmen etkililiği araştırmalarında olası değişkenler olarak ele alınmaktadır. Alanyazında öğretmen etkililiğini girdi-ürün ve öğretme süreci-ürün bağlamında ele alan modeller dışında modellere de raslanmaktadır. Bunlar öğretmenin sahip olduğu belli başlı özellikleri inceleyen modellerdir ve çoğunlukla alan bilgisi, pedagoji bilgisi, öğretmen inançları ile öğretmenin öz-yeterliği gibi faktörleri ele almaktadır (Campbell vd., 2004, s. 43-44).

Etkili öğretmen nasıl tanımlanabilir? Etkili öğretmen özelliklerini belirlemek öğretmenin uygulamalarına bu özellikleri hangi ölçüde yansıttığını belirlemede araştırmacılara ve karar vericilere rehberlik eder mi? Türk Kültüründe öğretmenler, öğrenciler, öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrenciler, öğretmen eğitimi alanında yoğun araştırmalar içinde olan uzmanlar “etkili öğretmen”i nasıl tanımlar? Tanımlamaları alanyazından farklılaşmakta mıdır? Öğretmenlik mesleğini seçmede neler etkili olur? Öğretmenin mesleği hangi gerekçelerle seçtiği onun mesleki uygulamalarına yansır mı? Bu ve benzeri birçok soru araştırmanın itici gücü olmuştur. Araştırma bu sorular çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada “Etkili Öğretmen Özellikleri”ni alanyazın ve Türk Kültürü temelinde ele almak, etkili öğretmen özelliklerini belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek, ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özelliklerinde kendilerini nasıl algıladıkları ile öğretmenliği meslek olarak seçme nedenlerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Tanımlanan bu amaç çerçevesinde, araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1. Etkili öğretmen özellikleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenleri için geliştirilen “Etkili Öğretmen Özellikleri Ölçme Aracının” geçerlik ve güvenirlik özellikleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenleri kendilerini etkili öğretmen özelliklerinde nasıl algılamaktadır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin kendilerinde etkili öğretmen özelliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim becerileri, öğretmenlik mesleğini seçme

nedenleri, alan (konu) bilgisinde yetkinlik düzeyi, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinden etkilenmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Etkili öğretmen özellikleri, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve değerlendirilmesi sürecinde önemli role sahiptir (Stronge, Ward & Grant, 2011). Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri tanımlama, profesyonel gelişim sağlama, öğretmenler hakkında geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapma (Darling Hammond & Bransford, 2005; Hanushek, 2008; National Academy of Education, 2008; Odden'den aktaran Stronge vd., 2011, s. 339) ve daha sayılabilecek birçok bağlamda, öğretim kademeleri bazında etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesi önemlidir. Bu noktada alanyazında birçok çalışma olduğu gözlenmekle birlikte, yurtiçinde ve yurtdışında ortaöğretim düzeyinde “etkili öğretmen özelliklerine” odaklanan bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Alanyazın tarandığında Türkiye’de son yıllarda genel ve özel alan öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için çalışmaların yapıldığı, yapılan çalışmaların “öğretmen yeterlikleri” adı altında yayınlandığı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008) görülmektedir. Doküman olarak hazırlanan bu çalışmalarda, öğretmen yeterlikleri kavramsal olarak açıklanmakta ve ilgili yeterlikler sıralanmaktadır. Etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın sonuçlarının öğretmen yeterliklerinin hazırlanma sürecinde de katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Türkiye’de halihazırda öğrenciler ilkökul ve ortaokula adrese dayalı sistem ile kayıt olmaktadır. Bu sistem gereği öğrencinin ikamet ettiği adres hangi okulun sorumluluk alanında ise öğrencinin okul kaydı o okulun bilişim sistemine düşmektedir. Fakat daha eski yıllarda böylesi bir sistem uygulanmaz, veliler çocuklarını gönderecekleri okulları belirler ve çocuklarını o okula kayıt ettirirlerdi. Bu uygulamada birçok veli, çocuğu için etrafından ve çeşitli veri kaynaklarından elde ettiği referanslar çerçevesinde öğretmen arayışına girerdi. Hatta kendi mesleği öğretmenlik olan veliler de kendi çocukları için “etkili, iyi” öğretmenler araştırırlardı. Geçmişte yaşanan bu deneyimden anlaşılaacağı üzere nitelikli, etkili öğretmen, eğitimde çok büyük fark yaratmaya aday bir faktördür. Etkili öğretmeni nasıl tanımladığımız, kararlarımızı hangi ölçütler doğrultusunda verdiğimiz oldukça önemlidir. Bu araştırmanın bu tanımlamaya bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, eğitimden beklentisi yüksek olan birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen kalitesi, nitelikleri, etkililiği önemli sorunsallardandır ve sorunsalların incelenmesinde temel nokta “etkili öğretmen” özelliklerinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın, bu anlamda ortaokul kademesine odaklı katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerle,
- Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle,
- Veri toplama bakımından açık uçlu soru uygulaması, Delphi uzman panelleri ve Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeğiyle toplanan veriler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimin önemli bir bileşeni olan *öğretmen* alanyazında birçok yönüyle incelenmiştir. Öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlikleri, etkili öğretmen, iyi öğretmen, ideal öğretmen, öğretmen etkililiği, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretmen inançları vb. başlıklar altında öğretmen bileşeni inceleme konusu olmuştur. Bu araştırmada kavramsal çerçeve, araştırmanın temel alanları bağlamında alt başlıklar çerçevesinde sunulmuştur. Araştırmanın kavramsal çerçevesinde öncelikle etkili öğretmen ve öğretmen etkililiğiyle ilgili alanyazına odaklanarak bu kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

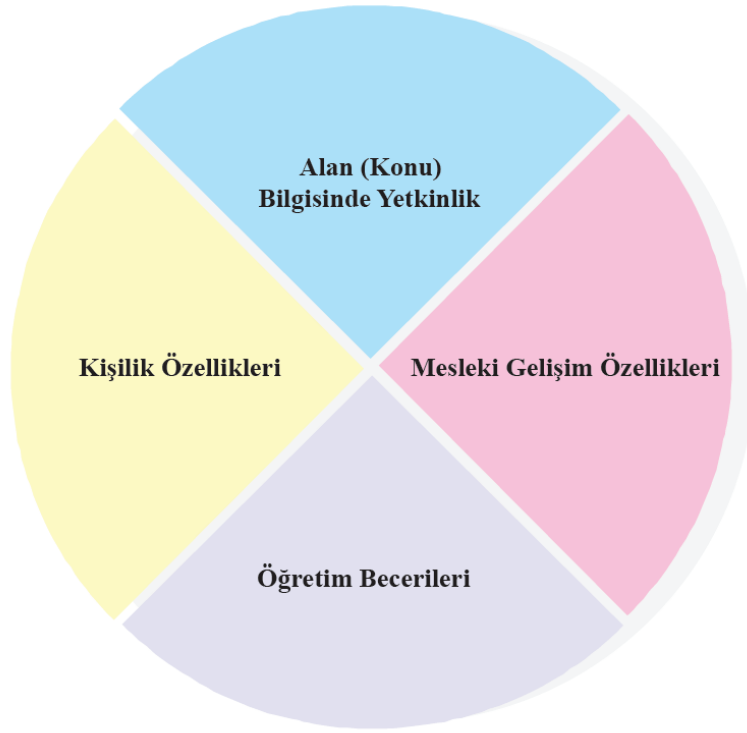
Etkili Öğretmen Özellikleri

Shulman (1986) bir profesyonel olarak öğretmenlerde temel olarak yedi tip bilginin olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar; 1) içerik bilgisi, 2) genel pedagoji bilgisi (sınıf yönetimi ve organizasyonu, ilkeler ve stratejiler gibi), 3) öğretim programı bilgisi, 4) pedagojik içerik bilgisi (öğretmenlerin kendi özel mesleki anlayışları, öğretmenlerin özel alan içerik bilgisi ile pedagoji bilgilerinin karşımı), 5) öğrenenlerin özelliklerine dair bilgi, 6) eğitimsel bağlam bilgisi (bu tür bilgi mikro düzeyde grup ve sınıf içi çalışmalara ait bilgidir makro düzeyde eğitim yönetimi ve finansmanı, kültürel etkileşime kadar bir kapsamı temsil etmektedir), 7) eğitim amaçları, değerleri ve bunların felsefi ve tarihsel gerekçelerinin bilgisi olarak sıralanmaktadır (s. 8). Raufelder vd. (2016) iyi öğretmeni tanımlamanın belirsizliğini belirtmişler ve araştırmalarında öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin önemi, belirleyiciliği ve öğretmenin rol model olma özelliğini vurgulamışlardır. Slavin (2018) iyi bir öğretmenin kişilik özellikleri arasında öğrencilerle sıcak ilişkiler

kurma, mizah anlayışına sahip olma, öğrencilerine değer verme, çalışkan ve öz disipline sahip olma, liderlik gösterebilmeye yer vermiştir. Mesleki anlamda ise mesleğine bağlı, iyi bir konuşma yeteneğine sahip, öğretimsel becerileri yüksek olma önemli özellikler içinde verilmiştir. Mowrer Reynolds, Love ve Orem (2004) lisans öğrenciler tarafından önemli görülen öğretmen özelliklerinin; ulaşılabilir, bilgili, istekli ve hevesli, gerçekçi, destekleyici, esnek ve açık görüşlü, saygılı olma ile etkili iletişim kurma olduğunu belirtmiştir. Berliner (1987) ideal öğretmeni, ders zamanlamasına dikkat eden, öğrenme kalıcılığı için öğrenilenleri tekrar ettiren, önemli noktaları ve anahtar kavramları vurgulayan ve soru sorma tekniklerini etkin kullanan olarak tanımlamıştır.

Mowrer Reynolds (2008) göre örnek olarak gösterilen öğretmenler; hoşgörülü, şefkatli ve empati kurabilen, sıcak, kibar, dostça davranışları olan, sosyal, samimi, adil ve öğrencilerine eşit davranan, istekli, heyecanlı, organize, esnek ve işbirlikçi, konusunu hakim ve anlatabilen, somut örneklerle destekleyebilen, sabırlı ve hoşgörülü, esprili, eğlenceli, öğrencileri için konuları eğlenceli kılabilen, kolay ulaşılabilir, iletişime açık, disiplinli, sınıfını kontrol edebilen, derinliği olan, öğrencilerini nasıl motive edebileceğini bilen, sınıfın dikkatini üzerinde tutabilen, öğrencilerine sınıf dışında da destek verebilen, farklı öğretim yöntemlerini kullanabilen, yaratıcı ve yenilikçi, yüksek beklentilere sahip, iyi bir hatip, öğrencilerine saygılı ve onların görüşlerine değer veren profesyonellerdir.

Diğer taraftan *etkili öğretmenlik* ise öğrenci performansı, dolayısıyla başarı ve öğretimsel yetkinlikle (strateji, yöntem, planlama gibi) ilgilidir (Kızıltepe, 2002). Etkili öğretmen, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip, mesleki becerileri ve genel kültürü gelişmiş kişilerdir. Bu öğretmenler aynı zamanda öğretim stratejilerini aktif kullanabilen ve iletişim becerileri gelişmiş profesyonellerdir. Alanyazında etkili öğretmenlerin alan ve meslek bilgisi kadar kişisel özelliklerine de vurgu yapılmaktadır. Buna göre etkili öğretmenler sevecen, sabırlı, arkadaşça davranan bireylerdir. Etkili öğretmen öğrencilerini önemser ve etkili öğretim etkinlikleri sunar (Bayraktar ve Çınar, 2010; Dilekmen, 2008; Şen ve Erişen, 2002). Şekil 1’de alanyazının etkili öğretmen için vurguladığı alanlar gösterilmiştir.



Şekil 1. Alanyazında etkili öğretmen özelliklerinin incelendiği alanlar

Aşağıda ilgili alanyazında etkili öğretmen özellikleri konusunda araştırmacılar tarafından vurgulanan alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, kişilik özellikleri, mesleki gelişim alt başlıkları sırayla açıklanmıştır.

Alan (Konu) Bilgisinde Yetkinlik

Etkili öğretmen özellikleri içinde önemli bir konuma sahip olan *alan bilgisi* için, ilgili alanyazın *konu hakimiyeti* (Demmon Berger, 1986, Akt. Moran, 2005, s. 19-20), *alanın kavramlarına hakimiyet* (Polk, 2006), *pedagoji bilgisi* (Polk, 2006; Tucker & Stronge, 2005), *içerik bilgisi* (Shulman, 1986) terimleri kullanılmaktadır. Diğer taraftan, Woolfolk (1998) etkili öğretmenlik özellikleri içinde bilginin rolü ve öğretmenin öğretimi, açıklamaları, sunumlarının net olmasının öğrenci öğrenmesindeki önemine işaret etmiştir. Etkili bir öğretmenin alan bilgisi boyutunda sahip olması gereken özellikler alanyazından örneklerle Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin *alan (konu) bilgisinde yetkinlik* boyutunda sahip olması gereken özellikler

Öğretim Becerileri

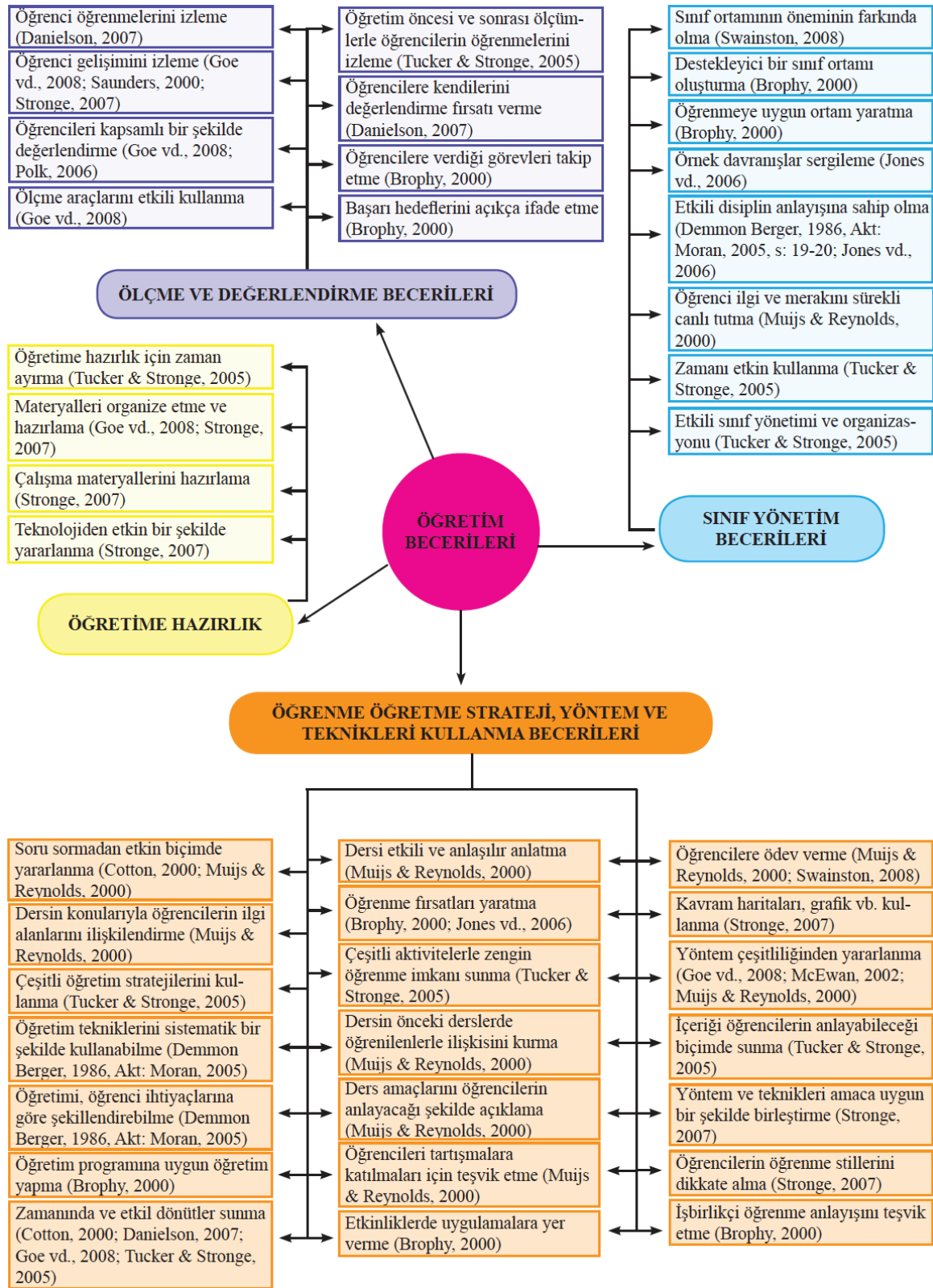
Etkili öğretmen özellikleri içinde bir diğer boyutu oluşturan *öğretim becerileri* için ilgili alanyazında; olumlu bir sınıf ortamı oluşturma, çeşitli öğretim yöntem veya tekniklerini etkili kullanma, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirerek anlatma (Tucker & Stronge, 2005), derse hazırlıklı gelme (McArdle & Coutts, 2003) gibi çok ve çeşitli özellikler vurgulanmaktadır. Aşağıda alanyazında (Brophy, 2000; Cotton, 2000; Danielson, 2007; Demmon Berger'den aktaran Moran, 2005, s. 19-20; Goe vd., 2008; Jones vd., 2006; McEwan, 2002; Muijs & Reynolds, 2000; Polk, 2006; Saunders, 2000; Stronge, 2007; Swainston, 2008; Tucker & Stronge, 2005) vurgulanan öğretim becerilerine ilişkin detaylı bilgi sunulmuştur.

- *Öğretme Hazırlık:* Bu alt başlık altında genel olarak, derse hazırlık için zaman ayırma, öğrenciler için öğrenme materyalleri hazırlama ve bunları öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun hazırlama gibi özelliklere vurgu yapılmaktadır.
- *Sınıf Yönetimi:* Bu alt başlık altında genel olarak, sınıf ortamını düzenleme, öğrencilerin ilgi ve merakının sürekliliğini sağlama, destekleyici ve öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı oluşturma, zamanı etkili kullanma, örnek davranışlar sergileme ve “etkili disiplin anlayışına sahip olma” gibi özelliklere vurgu yapılmaktadır.
- *Öğrenme Öğretme Strateji Yöntem ve Teknikleri:* Bu alt başlık altında genel olarak, içeriği öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunma ve çeşitli aktiviteler ile zengin öğrenme fırsatları oluşturma; zamanında ve etkili dönütler verme; soru sorma stratejisinden etkin bir biçimde yararlanma, öğrencileri tartışmalara katılmaya

teşvik etme, dersi etkili ve anlaşılır biçimde anlatma, yöntem çeşitliliğinden yararlanma; öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alma, kavram haritaları ve grafik düzenleyicileri kullanma, çeşitli öğrenme ve öğretme stratejileri kullanma, etkinliklerde uygulamalara yer verme, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etme, öğrenme fırsatları yaratma gibi çok ve çeşitli özelliklere vurgulamalar yapılmaktadır.

- *Ölçme ve Değerlendirme*: Bu alt başlık altında genel olarak, öğrencilerin gelişimini izleme, başarı hedeflerini açıkça ifade etme, öğrencilere verilen görevleri ve gelişimi takip etme, öğretim öncesi ve sonrasında ölçümler yaparak öğrencilerin öğrenmelerini izleme, ölçme araçlarını etkili kullanma, öğrencileri kapsamlı şekilde değerlendirme ve ayrıca öğrencilerine kendilerini değerlendirme fırsatı sunma gibi öğretmen özelliklerine vurgu yapılmaktadır.

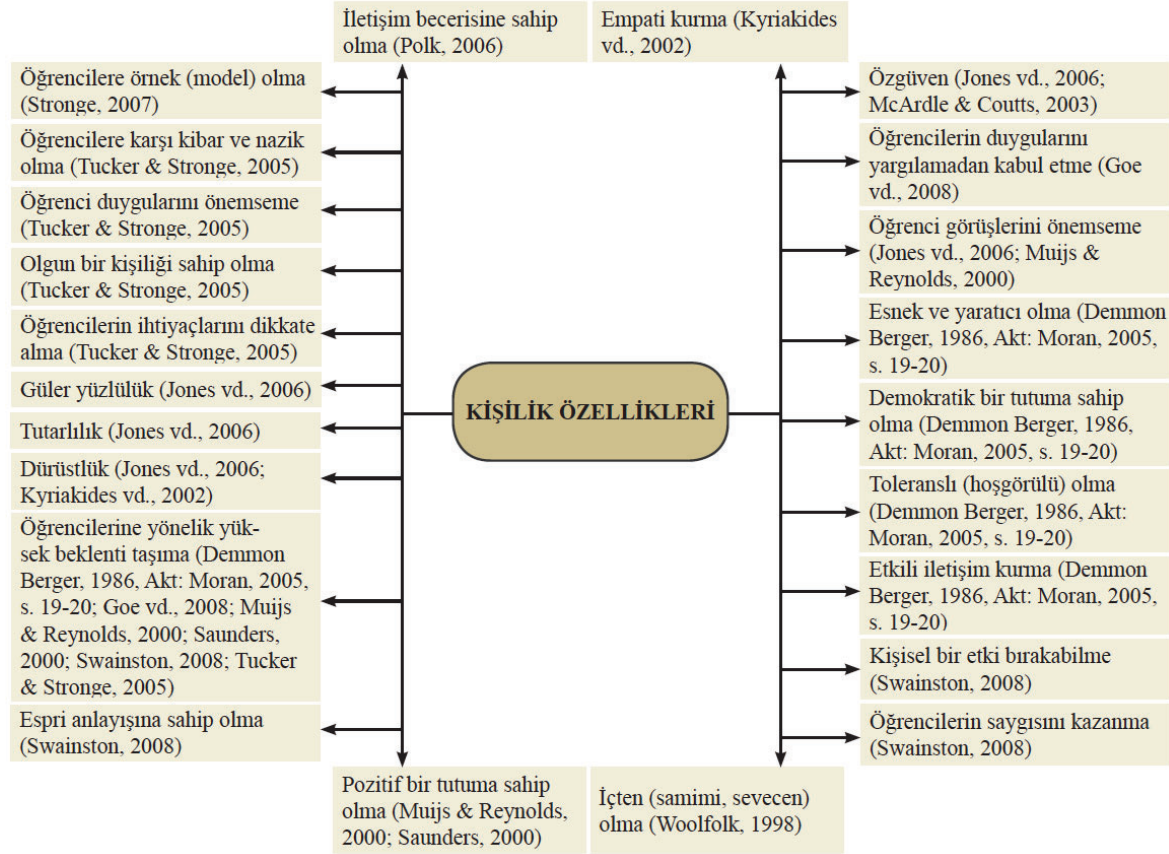
Şekil 3 alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin öğretim becerileri boyutunda sahip olması gereken özellikleri göstermektedir.



Şekil 3. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin *öğretim becerileri* boyutunda sahip olması gereken özellikler

Kişilik Özellikleri

Etkili öğretmenlik konusunda ilgili alanyazın çalışmalarında belirtilen diğer bazı özellikler de öğretmenin *kişisel özellikleri* kapsamındadır. Şekil 4'te etkili bir öğretmenin kişisel özellikleri boyutunda sahip olması gereken özellikler gösterilmiştir.

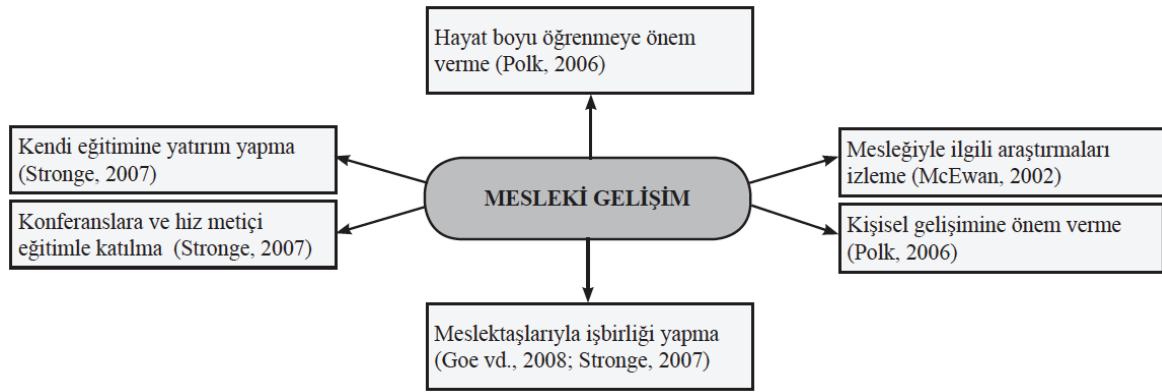


Şekil 4. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin *kişilik özellikleri* boyutunda sahip olması gereken özellikler

Şekil 3'te gözlendiği üzere, bir öğretmenin güler yüzlü, tutarlı, kendine güvenen, dürüst, öğrenci görüşlerini önemsemesi, etkili iletişim becerisi, içten (samimi, sevecen) olması, pozitif bir tutuma sahip olması, öğrencilerinden yüksek beklentiler içinde olması, empati kurma yeteneğine sahip olması, öğrencilerinin duygularını yargılamadan kabul etmesi, öğrencilerine örnek olması, özgüven sahibi olması; esnek, yaratıcı ve toleranslı olması, demokratik bir tutuma sahip olması; öğrencilerinin duygularını ve ihtiyaçlarını önemsemesi, öğrencilerinde etki bırakabilmesi gibi çok sayıda özellik bu kapsamda araştırmacıların vurgu yaptıkları özellikler olarak dikkat çekmektedir.

Mesleki Gelişim

Bilginin hızla arttığı ve hayat boyu öğrenmenin giderek daha fazla önemsendiği günümüzde, öğretmenlik mesleği için de sürekli mesleki gelişim önem kazanmaktadır. Etkili öğretmenlik konusunda ilgili alanyazın çalışmalarında belirtilen diğer bazı özellikler de öğretmenin kişisel özellikleri kapsamında toplanmaktadır. Kişisel gelişimine önem verme, hayat boyu öğrenmenin öneminin farkında olma, mesleğiyle ilgili araştırmaları izleme, meslektaşlarıyla işbirliği yapma, kendi eğitimine yatırım yapma, konferans ve hizmetiçi eğitimlere katılma gibi özellikler bu kapsamda dikkat çeken özellikler olarak sıralanabilir. Şekil 5'te etkili bir öğretmenin mesleki gelişim özellikleri boyutunda sahip olması gereken özellikler alanyazından örneklerle sunulmuştur.



Şekil 5. Alanyazından örneklerle etkili bir öğretmenin mesleki gelişim özellikleri boyutunda sahip olması gereken özellikler

Şekil 5'te verilen özelliklerden de anlaşılacağı üzere mesleki gelişim etkili öğretmenlik bağlamında önemli bir konuma sahiptir. Moran (2005) etkili öğretmenlik ve öğretim için, “bütün öğrencilerin öğrenebilirliği”, “öğrencilerin farklı değer, ilgi ve becerilerinin dikkate alınması”, “profesyonel gelişimin önemsenmesi”, “kendini geliştirmeye önem vermesi” “sorumluluklarının farkındalığı” ve “öğrenme etkinliklerinin sınıfla sınırlı olmaması” gerektiğine dikkat çekmektedir (s. 25). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2000) nitelikli eğitim ile ilgili hazırladığı raporda öğretmen niteliğinin önemi ve geliştirilmesi konusunda Moran'ın (2005) da belirttiği özelliklere benzer biçimde, ancak daha detaylı bir çerçeve ortaya koymuştur (s. 17):

- *Öğretmenlere yönelik profesyonel eğitim:* Öğretmenlerin sınıf içi ve dışı çalışmalarına başlamadan önceki eğitim süreçlerinin, hazırladıkları materyallerden öğrenciye

verdikleri dönütlere kadar geniş alanda niteliklerini etkilemesi.

Öğretmen yeterliliği ve okul etkililiği: Öğretmenin geleneksel ya da çağdaş yöntemlere başvuruyor olması, okul zamanını etkili kullanıp kullanmadığı, okul ortamının öğretmenin etkili olmasına destek olup olmadığı.

Sürekli mesleki gelişim: Öğretmenin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olması.

- *Öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik sürekli destek:* Programların öğrenci merkezli hazırlanması yanında, öğretmenin öğrencilerinin bilgi, tutum, davranış, inanç ve bilişsel becerilerini geliştirmesi konusunda onları anlayıp onlara destek ve rehber olma konusunda çaba sarf etmesi.
- *Aktif, standartlaşmış katılım yöntemleri:* Öğretmen ve öğrencileri demokratik olarak destekleyen eğitim süreçleri 21. yüzyıl eğitiminin olmazsa olmazlarındandır. Bu şekilde organize edilmiş bir öğrenme ortamının eleştirel düşünme, problem çözme, takım çalışması ve sosyal etkinliklere katılımı da geliştirmesi beklenir.
- *Öğretmen geribildirim mekanizmaları:* Nitelikli öğretmenlerin sadece açıklayıcı yöntemlerle değil, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, sadece kâğıt kalem sınavları gibi geleneksel yöntemlere başvurmayıp, öğrencinin üst bilişsel düşünmesini geliştiren yaklaşımları benimsemeleri beklenir.
- *Öğretmenin tüm öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik inancı:* Öğretmenin sınıfındaki bütün öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları karşılandığında öğrenebileceğine dair inanca sahip olması.
- *Öğretmenin çalışma şartları:* Öğrencilerde eğitime yönelik olumlu algı oluşmasında öğretmeni destekleyici bir çalışma ortamının olması.

Alanyazın etkili öğretmen özelliklerini yukarıda özetlenmeye çalışılan dört başat alanda değerlendirmiştir. Konuyu nitelikli öğretmen isimlendirmesi ile ele alan araştırmacılar da mevcuttur. Boag (1989) nitelikli öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (aktaran Kivunja, 2014, s. 38): Öğrencide öğrenmeye karşı istek uyandırmak; öğrencilerin birer birey olduğuna inanıp onlara birey olarak davranmak; konuya hâkim olmak; öğrenciye karşı sevecen ve sıcak olmak; öğrenmek için öğretmek; öğrencilerle empati kurmak; dürüst, sıkı, bir okadar da esnek olmak; organize olmak; öğrenciyi hayata

hazırlamak, sınıfı yönetebilmek, yüksek öz-saygıya sahip olmak, mizah anlayışına sahip olmak, oturmuş bir kişiliğe sahip olmak, risk almak.

Etkili öğretmenin özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin öğretmenlerde geliştirilmeye çalışılması önemli bir noktadır. Ancak bunun kadar önemli olan bir diğer nokta ise, öğretmenin sahip olduğu bu özelliklerli sınıfta uygulamaya dönüştürebilmesidir. Öğretmen etkililiği kavramı bununla ilgilenmektedir. Etkili öğretmen özelliklerinin uygulamaya aktarılabilmesi üzerinde öğretmen etkililiği bağlamındaki çalışmalar odaklanmıştır. Bu nedenle araştırmada, öğretmen etkililiği kavramına açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen Etkililiği

Anderson (2004), etkili öğretmenlerin, kendileri için belirledikleri veya başkaları (örneğin, eğitim bakanlıkları, okul yöneticileri) tarafından kendileri için belirlenen hedeflere ulaşan bireyler olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamamanın bir sonucu olarak etkili öğretmenlerin, hedeflere ulaşmak için gereken bilgi ve becerilere sahip olması, bu bilgi ve becerileri uygun bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bilgi ve becerilere sahip olma *öğretmen yetkinliği* başlığı altında incelenebilir. Buna karşılık, sınıfta bilgi ve becerilerin kullanılması *öğretmen performansı* olarak ifade edilir. Bu nedenle, öğretmen etkililiğini açıklama sürecinde öğretmen yetkinliği ve öğretmen performansı kavramlarının, hedeflere ulaşma durumu ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Anderson, 2004).

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için nitelikle ilgili özelliklerin yanında öğretmenin öğrenme ortamında da etkililik göstermesi beklenmektedir. Öğretmenin davranış ve hareketlerinin de dâhil olduğu öğretmen etkililiğinin, öğrencilerde öğrenmenin oluşmasında eğitim sürecinin başından sonuna kadar büyük önemi bulunmaktadır (Korur ve Eryılmaz, 2012). Öğretmen etkililiği aynı zamanda büyük ölçüde öğrenci motivasyonu ve başarısı gibi öğrenme çıktılarıyla da bağlantılıdır (Fives, 2003). Etkililik, “öğretmenin kendi davranışlarını, sınıf içi aktivitelere ve öğrencilerin öğrenmelerine yansıtabilmesi”ni gerektirir (Opdenakker & Damme, 2006, s. 15). Bu noktada öğretmen etkililiği, öğrencilerin davranışları ve öğrenmeleri açısından değerlendirilmelidir. Byrd ve Rasberry (2011) öğretmen etkililiğini beş alt başlıkta açıklamaktadır; “liderlik, saygılı bir ortam oluşturma, alan bilgisi, öğrenmeyi kolaylaştırma ve uygulamalar üzerinde derin düşünme (s. 4)”. İlgili alanyazında bazı araştırmacılar öğretmen etkililiğini öğrenci başarısı açısından tanımlarken, bazıları performansa göre idarecilerin verdiği notlara göre

değerlendirmektedir.

Stronge vd.'nin (2011) öğretmen etkililiğinin geniş kapsamlı araştırmaları ve literatüre dayalı meta-inceleme çalışmaları sonucunda dört boyutta incelenebileceğini belirtmiştir: a) eğitimin etkililiği, b) öğrenci öğrenme düzeyi, c) sınıf ortamının oluşturulması ve d) öğretmenin kişisel niteliklerinden etkilenen olumlu öğrenme ortamıdır. Araştırmacılar bu boyutların her birinin birbiriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Campbell vd. (2004) göre, öğretmen etkililiği beş farklı boyutta değerlendirilebilir. İlk boyut etkili bir öğretmenden beklenen sosyal, pastoral ve liderlik boyutları ile ilgili etkili sınıf yönetimine ilişkin görev ve sorumlulukları içemektedir (s. 7). İkinci boyut, öğretim programında yer alan konular arasında ilişki kurabilmedir. Üçüncü boyut, öğrencilerin sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve yetenek gibi değişkenlerine bağlı olarak bilişsel yönlerini geliştirmedir. Dördüncü boyut, öğrencilerin kişilik, öz-saygı, motivasyon, duyuşsal öğrenme stili ve kişilik gibi karakteristik özelliklerine göre etkili öğrenme ortamı oluşturmayla ilgilidir. Son boyut ise, sınıf mevcudu, okul kültürü gibi içeriklere önem vererek öğrenme ortamını şekillendirme ile alakalıdır. Tüm bunlar öğretmen etkililiği açısından önemlidir.

Özetle öğretmen etkililiği konusunda öğretmen özellikleri önemli bir yere sahiptir. Öğretmen özellikleri, öğretmenlerin mesleklerini uygulama yöntemlerini etkileyen nispeten değişmez niteliklerdir. Tablo 1, Birleşik Krallık'ta Hay McBer (2000) tarafından yapılan geniş çaplı araştırmaya dayalı tanımlanan öğretmen özelliklerini göstermektedir (aktaran Anderson, 2004, s. 20-21).

Tablo 1

Etkili Öğretmenlerin Sahip Oldukları Nitelikler

Başlık	Özellik	Tanım
Profesyonellik	Bağlılık, Özveri	Her bir öğrenci için her şeyi yapmaya gönüllü olma, tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlama
	Güven	Öğrencinin etkili (başarılı) olabilme yeteneğine, potansiyeline olan inanç ve risk alma
	Dürüstlük	Tutarlı ve güvenilir olma; sözünde durma
	Saygı	Her bireyin saygıyı hak ettiğine olan inanç
Düşünme/ Muhakeme	Analitik Düşünme	Mantıklı düşünme yeteneğine sahip olma; neden-sonuç ilişkilerini iyi analiz edebilme
	Kavramsal Düşünme	Çok fazla detay içerse de kavramları ve ilişkileri tanımlayabilme yeteneği
Beklentiler	Sürekli Gelişim İhtiyacı	Öğrenci ve okul için hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için istekli olma
	Bilgi Arayan Girişimci	Entelektüel merak içinde yeni bilgiler araştırma
		Beklentileri karşılamak için eyleme geçmek
Liderlik	Esneklik	Durumun ihtiyaçlarına (şartlarına) ayak uydurma yeteneği ve istekliliği
	Sorumluluk	Açık, anlaşılır beklentiler belirlemek ve herkesi performanslarından sorumlu tutmak
	Öğrenme İsteği	Öğrencileri öğrenme sürecinde desteklemek ve onların öz güven sahibi ve bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamak

Etkili öğretmenlerin eğitim uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, bu öğretmenlerin doğrudan öğretimi; bireyselleştirilmiş öğretimi, keşfetme yöntemlerini ve uygulama yapmayı kullandıklarını göstermektedir. Bunun yanında, etkili öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini kullanmada uzman oldukları söylenebilir (Covino & Iwanicki, 1996; Langer, 2001; Molnar vd., 1999; Pressley, Wharton McDonald, Allington, Block & Morrow, 1998; Wenglinsky, 2000; Zahorik, Halbach, Ehrle & Molnar'dan aktaran Stronge vd., 2011).

Minor, Witcher, James ve Onwuegbuzie (2002), öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını yedi tema altında özetlemişlerdir: Öğrenci merkezlilik, etkili sınıf ve davranış yönetimi, öğretimsel yetkinlik, etik, öğretime isteklilik, konu alan yetkinliği ve profesyonellik (aktaran Çakmak, 2009). Darling Hammond ve Bransford (aktaran Stronge vd., 2011, s. 339) etkili öğretmenlerin öğretmeye dönük istekliliklerine dikkat çekmiştir.

Anderson'a (2009) göre öğretimde etkililik bağlamında etkili öğretmenlerde üç bileşen mevcuttur; yetenek, kişilik ve bilgi (Lupascu, Pânisoară ve Pânisoară, 2014, s. 535). Öğretmenin etkililiği, uygun araç ve yöntemlerin eğitimsel amaçları yerine getirecek şekilde kullanılmasıyla ilgilidir. Etkililik, bireylerin niteliklerinden çok ortamda olan bitenle baş etmek için öğretmenlerin yaptıklarıdır (Şahin, 2011).

Alanyazında öğretmen verimliliği ve etkililiğini açıklamada üzerinde durulan bir diğer nokta ise mesleki tatmindir. Mesleki memnuniyetsizlik, strese ve verimin düşmesine neden olmaktadır (Pearson & Moomaw, 2005).

Shukla (2009) araştırmasında öğretmenlerin mesleki doyum ve mesleki bağlılıkları ile mesleki yeterlilik ve etkililikleri arasında yüksek, pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır. Bir öğretmenin verimliliği ve etkililiği konusunda önemi olan bir diğer konu ise, öğretmenlerin kişisel özellikleridir. Araştırma sonuçları öğretmen özelliklerinin performanslarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Boyd vd., 2011).

Öğretmen etkililiği ile ilişkili bir diğer konu da öğrenci davranışlarıdır. Araştırmalar öğrenci davranışları ile öğretmenlerin mesleki doyumunu arasında da ilişki olduğunu göstermektedir (Ingersoll & Smith, 2003; Perie & Baker, 1997).

Araştırmanın bundan sonraki kısmında, araştırmanın ikinci adımıyla bağlantılı olarak etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasındaki ilişkiyi sınamak açısından öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri konusunda ilgili alanyazına yer verilmiştir.

Etkili Öğretmen Özelliklerine İlişkin Ölçme Araçları

Alanyazın incelendiğinde “Etkili Öğretmen” kavramının oldukça yoğun bir şekilde araştırıldığı ve incelendiği anlaşılmaktadır. Üzerinde fazlaca çalışma olan bu kavramla ilgili önceki araştırmalar kapsamında birçok ölçme aracı geliştirildiği ve kullanıldığı belirlenmiştir.

Örneğin Gök (2012) araştırmasında, “6. Sınıf öğrencilerinin etkili matematik öğretmenini algılama biçimleri” başlıklı çalışmada Kyriacou’ya (1986) ait bir ölçme aracını Türkçeye çevirerek kullanmıştır. Kullanılan araç beş dereceli Likert tipi olup 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçede beş boyutlu olarak (olumlu ilişki, gözlem süreci, mesafeli disiplin, sınav yönlendirmesi ve isteklilik) kullanılmıştır.

Bir diğer çalışmada Özdemir Şerbet (2012) William’ın (2010) *Öğretmen Nitelikleri Anketini* kullanmıştır. William anketi Stronge’un (2007) listelediği etkili öğretmenlikle ilgili niteliklere göre tasarlamıştır. Anket olarak isimlendirilen bu ölçme aracı bir sıralama ölçeğidir. Sıralama ölçeğinde öğrenci başarısı için öğretmene ait liste biçiminde verilen niteliklerin önem sırasına konulması istenmektedir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi Özdemir

Şerbet (2012) tarafından yapılmıştır.

Çakmak (2009) araştırmasında alanyazı taraması sonucunda aday öğretmenlere uygulanmak üzere etkili öğretmen özellikleriyle ilgili 70 maddeden oluşan bir anket hazırlamıştır. Maddeler beş dereceli Likert (çok önemli, oldukça önemli, önemli, az önemli ve önemsiz) formatında hazırlanmıştır. Ölçme aracı uygulama öncesi beş alan uzmanının denetiminden geçmiştir. İki madde uygun bulunmayıp ölçme aracından çıkarılmıştır. Madde toplam korelasyonu uygun bulunmayan üç madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 65 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,947 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği kanıtı elde etmek üzere yapılan geçerlik (faktör) analizi sonucunda ölçek tek boyutlu özellik göstermiştir.

Gholam ve Kobeissi (2012) araştırmalarında etkili öğretmeni belirleyebilmek için beş alanda standartlar belirlemişlerdir. Bu çalışmada beş alanda yer alan standartlara örnekler Şekil 6'da verilmiştir.

Öğretim Öğretmen, • Konu alanı ve pedagoji ile ilgili güncel bilgilerini ortaya koyar. • Disiplinde yer alan önemli kavramlar hakkında yeterli bilgi verir. • Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ön bilgileri harekete geçirecek bilgiyi sunar, anlamayı sağlar. • Etkili pedagojik yaklaşımlar hakkında geniş bilgiler sunar. • Öğrencilerin bilgisini gösterir. • Öğrencilerin yaş gruplarına göre gelişim özellikleri hakkında bilgi verir. • Öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi verir. • Bireysel olarak öğrencilerin bilgi, beceri ve dil yetkinliklerini bilir. • Öğrencilerin ilgilerini bilmenin önemini farkındadır. • Öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırmak için etkili ders planları yapar. • Ünite hedefleri ve okul standartları ile uyumlu olacak çıktılar elde edeceği dersler planlar. • İlgiliyi, derse katılımı sağlayan ve motive edici dersler planlar. • Etkili materyal ve kaynakların kullanıldığı dersler planlar. • Farklı öğrenme ihtiyaçları, stilleri ve ilgilerini karşılayacak dersler planlar. • Öğrenciyi motive eder. • Öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için birçok öğretim metodu kullanılır. • Dersi ilginç ve eğlenceli kılmak için birçok farklı teknoloji materyali kullanır. • Zengin ve ilginç bir öğrenme ortamı oluşturmak için birçok farklı kaynak kullanır. • Öğrencilerin gelişebilmeleri için gerekli adımları atabilmeleri farklı fırsatlar sunar. • Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlar. • Öğrencilerin bilişsel olarak ders içeriğini keşfedebilmeleri için çeşitli ödev ve etkinlikler hazırlarlar. • Öğrenci katılımını artırmak için çeşitli ödev ve etkinlikler planlarlar. • Öğrencilere içerikle ilgili gerçek aktiviteler sunar. • Dönüt imkânı sağlayan ders planı yapar. • Öğrenci öğrenmelerini artırmak için öğretim aracı olarak teknolojiyi kullanır. • Müfredatı destekleyen birçok medya ve materyalden yararlanır. • Öğrencileri motive etmek ve onları öğrenme sürecine dâhil etmek için uygun teknoloji imkânlarından yararlanır. • Öğrencilerin öğrenme tecrübelerini artırmak için farklı öğretim yöntemleri kullanır. • Öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik yolla en iyi nasıl öğrendiklerini belirleyip buna göre öğretim planı yapar. • Öğrencilerin deneyimlerini artırmak için uygulama yapabilecekleri alıştırmalar yapar. • Öğrencilerin anladıklarını göstermeleri için onlara seçenekler sunar. • Öğrencilere bağımsız çalışabilmeleri için farklı etkinlik fırsatları sunar. • Öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için birçok farklı etkinlik ve strateji uygular. • Öğrencilerin ihtiyaç ve öğrenme stillerine uygun olarak farklı öğretim stratejileri kullanır. • Öğrencilerin merak ve ilgilerini harekete geçirecek şekilde dersi yönetir. • Öğrencilerin eleştirel, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek stratejiler uygular. • Farklı soru tekniklerinden yararlanır. • Ders ve ünitenin amacını açık olarak belirler ve bu amacı, öğrenci ilgileriyle ilişkilendirir. • İçeriği yaratıcı ve hayali olarak açıklarlar bunu, öğrencilerin bilgi ve tecrübeleriyle ilişkilendirir. • Dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder ve gerektiği zaman öğretim şeklini değiştirir.	Değerlendirme Öğretmen, • Öğrenci performansını ölçmek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanır. • Öğrenci performanslarını ölçülebilir çıktılar temelinde değerlendirir. • Öğrencilerin ön bilgilerini ve becerilerini kontrol etmek için farklı tanımlayıcı değerlendirmeler kullanır. • Ünitenin sonunda öğrencilerin ne öğrendiğini kontrol etmek için düzey belirleyici değerlendirmeler uygular. • Öğretim boyunca öğrenme çıktılarını geliştirmek için biçimlendirici değerlendirmeler uygular. • Performans değerlendirme standartlarını ve değerlendirme ölçütlerini dikkate alarak öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilecekleri fırsatlar sunar. • Öğrenci öğrenmesini izler ve düzenli dönütler sağlar. • Öğrencilerinin anlama düzeylerini ve ilerlemelerini kapsayan tanılayıcı bilgiler elde eder. • Öğrenci ve velilere zamanında ve kaliteli dönütler sunar. • Öğrencilerin ilerlemelerini rapor etmek için veri toplar. • Öğretimsel kararlar almak için değerlendirme sonuçlarını kullanır. • Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmek için puanlama anahtarından elde ettiği bilgileri kullanır. • Öğrenci değerlendirmesi için ek aktiviteler hazırlar. • Öğrencilerinin çok yönlü gelişimlerini sağlamak için değerlendirme verileri kullanır. • Öğretme esnasında öğretim yöntemini değiştirmek için değerlendirme verilerini kullanır.
Mesleki Sorumluluk Öğremen, • Öğretme yeteneklerini yansıtır. • Bir dersin etkililiğini ve öğretimsel çıktılara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirir. • Öz değerlendirme yaparak performansını artırmayı hedefler. • Öğrencilerin ödevlerini tamamlamalarını ve öğrenmedeki ilerlemelerini kayıt altına alır. • Mesleki olarak büyür ve gelişir. • Meslek uzmanlığı gösterir. • Okul çapındaki aktivitelerde sorumluluk alır. • Komitelerde görev almak için isteklidir. • Okulun yararı için fikir, uzmanlık ve zaman açısından fayda sağlar. • Üniteleri planlamak için meslektaşları ile işbirliği yapar, fikirlerini paylaşıp. • Diğer fikirleri dikkatle dinler, öneri ve eleştirilere uygun şekilde cevap verir. • Düzenli katılım gösterir.	Öğrenme Ortamı Öğretmen, • Saygı ve uyum çerçevesinde bir ortam hazırlar. • Öğrencilerin birbiriyle pozitif anlamda şefkatli, ilgili ve düşünceli bir şekilde iletişimi kurmasını sağlar. • Öğrencilerle doğrudan ve yapıcı iletişim kurar. • Her öğrencinin değerli olduğu düşüncesi ile hareket eder. • Farklı kültürlere, öğrenme stillerine ve becerilere saygı duyar. • Pozitif ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturur. • Öğrencilerin fikirlerini, kaygılarını ve sorularını hoşgörüyle bir sınıf ortamında söylemelerini sağlar. • Güvenli sınıf kültüründe, öğrencilerinin güven içinde büyümelerine imkân sağlar. • Öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve işbirliğinin oluşmasını sağlar. • Öğrencileri karar verme sürecine dâhil eder. • Güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıfı organize eder. • Düzenli ve organize olmuş bir sınıf ortamı oluşturur. • Duvarları öğrenci ürünleri, hıaturları ve etkinlik takvimleriyle donatır. • Öğrenmeyi artıracak, öğrenmeyi engelleyecek faktörleri en aza indireyecek fiziksel bir ortam oluşturur. • Öğrenmeyi iletlemeleri için çevresel faktörleri kullanmalarına izin verir. • Öğrenci öğrenmelerini artırmak için sınıf prosedürlerini yönetir. • Üretim için sorumluluk kazanmalarını sağlayacak küçük grup etkinlikleri organize eder. • Etkili rutinler ve prosedürleri yönetir ve kullanır. • Etkili bir tutum ile geçişleri yönetir. • Öğrenci başarısını artırmak için onların davranışlarını disipline eder. • Öğrencileri ciddiyet ve saygı ile disiplin eder. • Sınıf ve okul kuralları koyar. • Ödül ve sonuç odaklı bir sistem uygulayarak olumlu davranışların oluşmasını sağlar. • Öğrencilerin öz-yansıtma, sorumluluk ve işbirliği özelliklerini teşvik edecek grup seansları ve karşılıklı tartışma ile öğrencilerin derse katılımını artırır. • Öğrencilerin kendi davranışlarını gözlemlemeleri için onları teşvik eder. • Yanlış bir davranış karşısında etkili bir tavır takınır ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır. İletişim Öğretmen, • Öğrencilerle etkili bir şekilde konuşur. • Öğrencilerle standart İngilizce ile konuşur. • Dersi zenginleştiren özenle seçilmiş kelimeler kullanır. • Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmelerine yardımcı olacak fırsatlar sunar. • Öğrencilerine açık ve uygun yönlendirme sağlar. • Ailelerle etkili iletişim kurar. • Ailelere müfredatın öğretimsel yönü ile ilgili olarak düzenli bilgi sağlar. • Öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak ailelere düzenli dönüt verir. • Ailevi sorunlarla ilgilenir. • Okul ve ev arasında etkili bir iletişim ortamı kurar.

Şekil 6. Gholam ve Kobeissi'nin etkili öğretmeni belirlemede kullandığı beş standart alanından örnekler

Shindley Elliott (2010) araştırmasında Stronge'un (2007) Etkili Öğretmen Anketini kullanmıştır. Anketin maddelerine ilişkin örnekler şekil 7'de verilmiştir.

Birey Olarak Öğretmen Önemseme • Aktif bir şekilde dinler. • Öğrencilerin duygusal ve fiziksel durumlarına ilgi gösterir. • Öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarına ilgi gösterir. • Destekleyici ve hoşgörülü bir sınıf ortamı yaratır. Dürüstlük ve Saygı • Bireysel olarak yapılan yanlış bir davranışa tepki gösterir. • Öğrencilerin saygınlıklarını zedeleyecek durumların oluşmasını önler. • Öğrencilere eşit davranır. • Bütün öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlayan ortamlar hazırlar. • Bütün öğrencilerine saygı gösterir. Öğrencilerle İletişim • Arkadaş olarak yaklaşınca profesyonel bir tutum içinde olur. • Öğrencilere sorumluluk verir. • Öğrencilerin okul içinde ve dışında ilgilerini bilir. • Öğrencilerin söylediklerine değer verir. • Eğlenceli bir şekilde iletişim kurar, şaka yapar. İstek • İçerik için materyal hazırlar. • Öğretmekten zevk alır. • Okul dışındaki öğrenme etkinliklerine katılır. Motivasyon • Kaliteli işler yapar. • Öğrencilerin yaptıkları işlere zamanında dönüt verir. • Öğrencilere anlamlı dönütler sağlar. Öğretme Kendini Adama • Yaşam ve öğretme hakkında olumlu bir tutuma sahiptir. • Okul dışında zamanının çoğunu hazırlanmaya verir. • Okulla ilgili etkinliklere katılır. • Öğrenci çıktıkları ile ilgili sorumluluk kabul eder. • Profesyonel ilerleme için fırsat arar. • Yeni öğretim stratejileri bulur, uygular ve paylaşır. Yansıtıcı Uygulamalar • Güçlü ve zayıf yönlerini bilir. • Öğretim kalitesini artırmaya çalışır. • Kişisel anlamda sınıf performansını artırmak için yüksek beklentilere sahiptir. • Yüksek performans gösterir.	Öğretimi Uygulamak Öğretimsel Stratejiler • Sürekli ve aktif disiplin anlayışı uygular. • Günlük ihtiyaçlar ve işler için rutinler gerçekleştirir. • Dersler arasında yumuşak geçişler ve bütünlük sağlar. • Öğrenci aktivitelerinde çeşitlilik sağlar. • Çoklu etkinlikler gerçekleştirir. • Sınıfta gerçekleşen tüm etkinliklerin farkındadır • Muhtemel problemleri tahmin eder • Sınıftaki hareket alanlarını, boşlukları ya da yakınlığı öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanır. İçerik ve Beklentiler • Rutin işleri hızlı, etkili ve düzenli bir şekilde gerçekleştirir. • Materyalleri önceden hazırlar: kullanıma hazır olur. • Sınıf alanını etkili kullanır. Karmaşıklık • Öğrencilerin ezberlemekten ziyade konuyu anlamaları üzerinde durur. • Okumayı öncelik olarak görürler. • Anlamsal kavramsallaştırma ve öğrencinin dünya hakkındaki bilgisi üzerinde durur. • Matematikte üst düzey düşünme becerileri üzerinde durur. Sorgulama • Dersin içeriğini ve hedefini sorgular. • Çeşitli soru türleri ile derse olan ilgiyi canlı tutar. • Soruları önceden hazırlar. • Soru sorduktan sonra bekleme süresini kullanır. Öğrencinin Katılımı • Dersin akışına katılımı, uygun sorular sorulmasını ve açıklamaların net bir şekilde yapılmasını sağlar. • Çeşitli öğretimsel stratejiler, görevlendirmeler ve etkinlikler kullanır. • Öğrenci etkinliklerini yönetir, yönlendirir ve hızını ayarlar.
Öğrenci Gelişimini ve Potansiyelini İzleme Ev Ödevi • Açık bir şekilde ev ödevini açıklar. • Ödevin içeriğini ders içeriği ve öğrenci kapasitesi ile ilişkilendirir. • Sınıfta ödevi notlandırır, yorum yapar ve tartışır. Öğrenci Gelişimini İzleme • Ders hedeflerine uygun olarak sorular sorar. • Ders esnasında oluşan yanlış anlamaları iyi analiz eder. • Açık, net ve zamanında dönütler verir. • Öğrenemeyen ve ek yardımcı olan öğrencilere destek olur. Öğrenci İhtiyaçlarına Cevap Verme ve Etkinlikler • Öğretimi öğrenci başarı seviyesi ve ihtiyaçları etrafında şekillendirir. • Çalışanların gelişim eğitimlerine katılır. • Birçok grup stratejisi kullanır. • Öğrenci gelişimini gözler ve değerlendirir. • Öğrencileri beceri, başarı, öğrenme tarzı ve ihtiyaçları açısından tanıır ve anlar.	Öğretimi Organize Etmek Öğretimin Önemi • Öğretme ve öğrenme süreçlerinde zamana dikkat eder. • Dersi öğrencilerin günlük yaşam durumları ile ilişkilendirir. Zaman Ayırma • Düzenli olarak programı takip eder ve prosedür ve rutinleri yerine getirir. • Yapması gereken idari işleri hızlı ve etkili bir şekilde yerine getirir. • Materyalleri önceden hazırlar. • Derste ve dersler arasında uyumu dikkate alır. • Derste rahatsızlık veren durumları engeller. Öğretmenin Beklentileri • Kendisi ve öğrencileri için yüksek beklentiler oluşturur. • Gelişime ve büyümeye yönelik sınıf tecrübeleri kazandırmaya çalışır. • Öğrenci sorumlulukları üzerinde durur. Öğretim Planları • Dikkatli bir şekilde öğrenme hedeflerini ve etkinliklerini ilişkilendirir. • Etkili bir sunum için içeriği organize eder. • Sorular sorarak öğrencinin anlama durumunu kontrol eder. • Dersi planlarken öğrencinin dikkat aralığını ve öğrenme tarzını dikkate alır. • Öğrenciye ve içeriğe uygun olarak şekilde bilişsel becerileri yansıtan etkinlikler, hedefler ve sorular geliştirir.
Sınıf Yöneticisi ve Organizatörü Olarak Öğretmen Sınıf Yönetimi • Sürekli ve aktif disiplin anlayışı uygular. • Günlük ihtiyaçlar ve işler için rutinler gerçekleştirir. • Dersler arasında yumuşak geçişler ve bütünlük sağlar. • Öğrenci aktivitelerinde çeşitlilik sağlar. • Çoklu etkinlikler gerçekleştirir. • Sınıfta gerçekleşen tüm etkinliklerin farkındadır. • Muhtemel problemleri tahmin eder. • Sınıftaki hareket alanlarını, boşlukları ya da yakınlığı öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanır. Organizasyon • Rutin işleri hızlı, etkili ve düzenli bir şekilde gerçekleştirir. • Materyalleri önceden hazırlar: kullanıma hazır olur. • Sınıf alanını etkili kullanır. Öğrencileri Disiplin Etme • Uygunsuz davranışlara hızlıca cevap verir. • Kuralları adil ve hızlı bir şekilde uygular. • Olumlu davranışlar için beklentileri tekrarlar ve gerçekleşmesini sağlar. • Uygun disiplin kuralları belirler.	

Şekil 7. Stronge'un etkili öğretmen anketinden örnekler

Moran'ın (2005) geliştirdiği ve araştırmasında kullandığı Öğretmen Kalite Anketi'nin maddeleri de bu çalışmada incelenen bir diğer ölçme aracı olmuştur. Şekil 8'de bu anketten maddelere örnekler verilmiştir.

- Her öğrencinin değerlerinin, becerilerinin ve ilgilerinin farkındadır.
- Ders kitabı başta olmak üzere birçok kaynak kullanır.
- Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanır.
- Öğrencilerin ihtiyaçları ve başarı durumları ile ilgili olarak aileleri ile iletişim kurar.
- Bütün öğrenciler için rol modeldir.
- Konu alanı bilgilerindeki sürekli değişim nedeniyle öğretim programını düzenli olarak gözden geçirir.
- Sınıf düzenini bozan öğrencileri sınıftan çıkarmak yerine, ilgilerini derse yönlendiren sınıf içi etkinliklerle dersini sürdürür.
- Öğrencilerinin öğrenme durumu ve gelişimi için onların velileriyle iletişim kurar.
- En zor öğrenciyi bile motive etmek onun sorumluluğudur.
- Her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayan ders ortamları geliştirir.
- Daha iyi öğretim yapmak adına diğer öğretmenlerle birlikte çalışır.
- Öğrencilerin ilgi, tecrübe ve becerilerini dikkate alarak öğretim yapar.
- Öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak derste kullanacağı etkinlikleri araştırır, bu etkinlikleri geliştirir ve düzenli olarak gözden geçirir.
- Dersleri geliştirmek ve öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için diğer öğretmenlerle işbirliği yapar.
- İdareci, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini önemser.
- Öğrenci başarısızlığının kendi öğretim yönteminden kaynaklandığına inanır.
- Günlük planları öğrenci ihtiyaçlarını yansıtır ve performanstan elde edilen veriler günlük planlara yön verir.
- Öğretmeye ve öğrenmeye yönelik duygularını, hayal kırıklıklarını ve endişelerini paylaşmak için idarecileri profesyonel bir kaynak olarak görür.
- Bireysel farklılıklara önem verir ve öğrencilerin öğrenmelerini bireyselleştirmek için uğraşır.
- Sınıf içi etkinlikleri güncel, bilgi temelli ve araştırmalarla desteklenen olmalıdır.
- Hoşgörünün hâkim olduğu bir sınıf ortamı yaratmakla sorumludur.
- Öğrenmeye, model oluşturarak, kurslara katılarak ve çalışma gruplarına rehberlik ederek hayat boyu devam eden bir süreç olarak önem verir.
- Öğretim programları alanında bilgili olmaktan ve günceli takip etmekten sorumludur.
- Mesleki sorumlulukları sınıfının ötesindedir.
- Bireysel olarak hem kısa hem de uzun vadeli planlamalar yapar.
- Düşünceli, etik ilkelere sadık, demokratik vatandaşlar yetiştirmek amacını taşır.
- Öğrencilerinin davranışları ve öğrenmeleri için büyük beklentilere sahiptir.
- Öğrenci ve ailelerden destek bekler ve onlara destek olur.
- Öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesi için farklı değerlendirme türleri geliştirir.
- Kendisini, bütün öğrencileri ile sorumluluğunu paylaştığı öğrenme ortamının bir üyesi olarak görür.
- Öğrenci, aile mahremiyetine ve gizliliğine önem verir.
- Her öğrenci ile olumlu ilişkiler geliştirir.
- Ders içeriğini öğrenci ilgileri ve yaşam deneyimleri ile ilişkilendirir.
- Okulu geliştirme ile ilgili çalışma yapan diğer öğretmenlere saygı duyar.

Şekil 8. Moran'ın öğretmen kalite anketinden örnekler

İncelenen bir diğer çalışma Keeley, Smith ve Buskist (2006) öğretmen davranışları listesi; öğretimin değerlendirilmesinde kullanılabilirliğinin faktör analizi isimli çalışması olmuştur. Bu çalışmada öğretmen davranışlarına ve bu davranışların öğretimin değerlendirilmesinde kullanılabilirliğine ilişkin bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesinde yer alan maddelere örnekler Şekil 9'da verilmiştir.

- Ulaşılabilir (ofis saatlerini belirtir, telefon numarasını ve e-posta adresini verir).
- Cana yakındır (gülümser, öğrencileri selamlar, konuşma başlatır, sorular sorar, öğrenci yorumlarına saygılı cevaplar verir).
- Otoriterdir (açık kurallar koyar, sınıf düzenini korur, yüksek ve güçlü bir sesle konuşur).
- Güvenilirdir (net bir şekilde konuşur, göz teması kurar ve sorulara doğru cevaplar verir).
- Yaratıcı ve ilginçtir (öğretim metotları ile ilgili deneyimli, dersi daha etkin hale getirmek için teknolojik aletlerden yararlanma, ilginç ve kişisel örnekler verir, monoton değildir).
- Etkili iletişimcidir (yüksek sesle konuşur, net bir İngilizce ile konuşur, ikna edici örnekler verir).
- Öğrencileri teşvik eder ve onları önemser (öğrencilerin yaptığı iyi çalışmalar sonucunda onları över, yardıma ihtiyacı olan öğrencileri destekler, fazladan puan önerir ve öğrenci isimlerini bilir).
- Öğretim ve konu ile ilgili isteklidir (ders boyunca gülümser, ilginç sınıf etkinlikleri hazırlar, jestler kullanır ve önemli noktaları vurgulamak için duygu ifadeleri kullanır ve derse zamanında gider).
- Günlük ve akademik dönemlik planlar (öğretim programını hazırlar ve takip eder, her bir ders için hedefler belirler).
- Esnek/açık fikirlidir (gerektiğinde etkinlik tarihlerini belirler, ders dışında da buluşmalar gerçekleştirir, öğrenciler fikirlerini söylediklerinde onları önemser, eleştiriyi kabul eder ve gerektiğinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaları tamamlamalarına izin verir).
- İyi dinleyicidir (öğrenciler konuşurken onları bölmez, göz teması kurar ve uygun yerlerde sorular sorar).
- Mutlu/olumlu tutum/mizah anlayışlıdır (eğlenceli ve komik hikâyeler anlatır, öğrencilerle birlikte güler).
- Alçakgönüllüdür (hatalarını kabul eder, kendini övmez ve başarılı olur).
- Konu alanında bilgilidir (öğrenci sorularına kolayca cevap verir, sorular sorar, kitaptan bilgileri doğrudan okumaz ve anlaşılır bilgiler verir).
- Hazırlıklıdır (gerekli materyalleri sınıfa getirir, derse asla geç kalmaz, sınıf tartışmaları için planlar hazırlar).
- Güncel bilgiler sunar (konuyu güncel gelişmeler ve günlük hayatla ilişkilendirir; güncel videolar, dergiler ve gazeteler kullanır; güncel olaylar hakkında konuşur, yeni okuma parçaları kullanır).
- Profesyoneldir.
- Sınıfta tartışma ortamı hazırlar (sınıfta tartışma gerektirecek sorular sorar, derse katılımı sağlayacak noktalar üzerinde durur, öğrencilerin grup etkinliklerine katılmasını sağlar).
- Eleştirel düşünme becerileri geliştirir (ders boyunca mantıklı sorular sorar, ödev verir ve grup etkinliklerine önem verir).
- Yapıcı dönütler verir (çalışmaların karşılığında yorumlar yapar, öğrencilerin sorularını cevaplandırır ve onlara test çözme kapsamında tavsiyelerde bulunur).
- Dakikdir/ders zamanını yönetir (derse zamanında/erken gelir, zamanında çıkar, konu ile ilgili materyaller sunar, soruların çözümü için zaman ayırır, randevu verir ve çalışmalarını kontrol ettikten sonra zamanında öğrenciye verir).
- Samimidir (ders boyunca şakalar yapar, eğlenceli hikâyeler anlatır, sınıf tartışması başlatır, öğrencilerin isimlerini bilir, dersten önce ve sonra öğrencilerle iletişim kurar).
- Öğrencilerle ilgili gerçekçi hedefler belirler/adil değerlendirme yapar (konu ile ilgili sınav soruları sorar, okuma etkinlikleri ile öğrenciyi sıkmaz, genel öğrenci bilgi seviyesine uygun olarak öğretim yapar, gerektiğinde notları değiştirir).
- Saygılıdır (öğrencileri sınıfta utandırmaz ya da aşağılamaz, öğrencilerine karşı kibardır, konuşurken öğrencileri bölmez, öğrencileri küçük görmek için onlarla konuşmaz).
- Duyarlı ve ısrarcıdır (yeni bir materyale geçmeden önce öğrencilerin mevcut materyali anladığından emin olur, fazladan ders etkinlikleri yapar, gerektiğinde bilgileri tekrar eder, öğrencilerin anladığından emin olmak için onlara sorular sorar).
- Daha iyi bir öğretmen olmaya çalışır (öğrencilerden öğretimi ile ilgili dönüt ister, öğrenmeye devam eder [öğretim ile ilgili çalıştaylara katılır] ve yeni öğretim metotları kullanır).
- Teknolojide yetkin kullanır (bilgisayarı nasıl kullanacağını bilir, öğrencilere nasıl e-posta göndereceğini bilir, ders için web sayfasına sahiptir).
- Anlayışlıdır (derse girmeme ile ilgili makul nedenleri kabul eder, ders öncesinde ve sonrasında soruları cevaplandırmak için uygundur, öğrencilere sinirlenmez, farklı kavramlar üzerinde tartışmak için fazladan zaman ayırır).

Şekil 9. Keeley, Smith ve Buskist'in kontrol listesinden örnekler

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

Günümüz dünyasında kariyer noktasında öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenlerini araştırmak birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalar öğretmenliği seçme nedenlerinin betimlenmesi ve çeşitli açılardan öğretmenlik mesleğinin incelenmesi noktasında önemlidir (Taylor, 2006; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat & McClune, 2001; Watt & Richardson, 2007).

Öğretmenler eğitim sisteminin merkezindedir ve bu nedenle öğretmenlerin kalitesi doğrudan ve dolaylı olarak sınıftaki eğitim ortamının kalitesini etkiler. Etkili bir öğretmen olmak, sadece gerekli bilgi ve becerilere sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda istenen sorumlulukları yerine getirmek için gerekli olan olumlu tutum ve motivasyona sahip olmak anlamına da gelir (Heinz, 2015; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim dünyasındaki kalitesini artırmak için ele alınması gereken önemli

konular içinde bireyleri öğretmen olmaya neyin motive ettiği, öğretmenlik mesleğini nasıl algıladıkları ve kariyer gelişimine yönelik beklentilerinin neler olduğunu belirlemek gibi konular yer almaktadır (Eren ve Tezel, 2010; Tang, Wong & Cheng, 2016).

Kariyer seçimi, gençler için en önemli endişe nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Alberts, Mbalo & Ackermann, 2003). Öğretmenlik mesleğine karar verilmesinde bireysel ilgi ve tutumların yanı sıra mesleğin olumlu tarafları da etkilidir (Johnston, Mckeown & McEwen, 1999). Bu durum öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde birden çok faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırma sonuçları temel olarak, öğretmenliği meslek olarak seçmek üç kategoride toplanabilen unsurlara işaret etmektedir; a) maaş, uzun tatiller gibi dışsal nedenler; b) ilgi, kişisel deneyim ve entelektüel tatmin gibi içsel nedenler ve c) başka bir bireyin gelişimine katkıda bulunmak isteği gibi özgecilik görüşü (Brookhart & Freeman, 1992; Kyriacou & Coulthard 2000; Moran vd., 2001). Yu (2011) ise belirtilen listeyi biraz daha kapsamlı olarak ifade etmiş ve öğretmenlerin kariyer seçimlerini etkileyen faktörleri içsel-özgecil ve dışsal nedenler, algılanan öğretim becerileri, sosyal etki ve öğretim deneyimleri olarak listelemiştir. Söz konusu bu etmenler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

İçsel-Özgeci Nedenler

Özgecil etmenler, öğretmenlik mesleğini seçmede en önemli nedenlerinden biridir (Brookhart & Freeman, 1992; Reif & Warring, 2002; Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). İçsel ve özgecil nedenler öğretmenliği sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak görmeyi kapsamaktadır. Başkalarına hizmet verme (yardımcı-destek olma), çocukların yaşamlarında bir fark yaratma veya topluma katkı yapma fırsatları (geliştirme-bilinçlendirme) bireyin özgecil görüşünü destekler niteliktedir ve bu nedenle öğretmenlik mesleği tercih edilebilir. Birçok araştırmada, öğretmenliği seçmenin temel nedenlerinden birinin, içsel güdülere dayandığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, gerçek kariyer değeri, öğrencilerin öğretme konusunda içgüdüsel bir tutkuya sahip olduklarını ve gerçekten bundan zevk aldıklarını göstermektedir (Coulthard & Kyriacou'dan aktaran Balyer ve Özcan, 2014). Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen'e (2007) göre, öğretmenler kariyerlerini ekonomik ve sosyal faktörlerden ziyade kişisel faktörlere dayanarak seçerler. Ayrıca, bazı çalışmalarda, bağımsız bir meslek olduğu için öğrencilerin meslek olarak öğretmenliği seçtiği, bazılarının ise bu meslekle genç kalabileceklerini düşündükleri için bu mesleği

seçtikleri ifade edilmektedir. Dahası, bazı adaylar çocuklarını bu meslekte diğerlerinden daha kolay büyütebileceklerini düşünürken, bazıları da genç kuşakları etkilemek gibi bazı ideolojik yaklaşımlara sahip olduklarından bu mesleği seçerler (Kelly, 2018; Lawver & Torres, 2011). Hacıomeroğlu ve Taşkın (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, bazı adaylar mesleğin saygın olduğunu düşündükleri ve öğretmenliği sevdikleri için, bazıları ise mesleğin onları mutlu edeceğini düşündükleri için bu mesleği seçtiklerini belirtmiştir.

Diğer taraftan çocuk sevgisi, ders sevgisi, öğretme veya öğrenme sevgisi gibi içsel motivasyonun ana kaynakları olarak birçok faktör vardır. Reif ve Warring'in (2002) çalışmasında 1991-92 ve 2000-01 yıllarında yapılan çalışmalarda, öğretmenliği seçmede ilk neden çocuk sevgisi olmuştur. McCray, Sindelar, Kilgore ve Neal (2002) çocuk sevgisinin kadın öğretmen adayları açısından önemli bir neden olduğunu belirtmiştir.

Ders sevgisi, özellikle ortaöğretim öğretmen adayları için bir diğer önemli içsel motivasyon kaynağıdır. Younger, Brindley, Pedder ve Hagger (2004), İngiltere'deki bir grup ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapmaya hazırlanan bir grup öğretmen adayı ile görüşmüştür. Adaylar, öğretmenlik mesleğini seçme kararlarında % 88 oranında ders sevgisinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında Jarvis ve Woodrow'un (2005) araştırmasında, ders sevgisi öğretmenlik mesleğinin seçiminde ikinci en önemli neden olarak belirtilmiştir.

İçsel motivasyonun bir diğer kaynağı, öğretme veya öğrenme sevgisidir. Ülke çapında 900'den fazla mesleğe yeni başlayan (5 yıl veya daha az deneyimli) öğretmenle yaptıkları bir çalışmada Farkas, Johnson ve Folen (2000), Amerikan devlet ve özel okullarında öğretmenlerin %96'sının öğretmenliği sevdikleri bir meslek olarak seçtiklerini belirtmiştir. Jarvis ve Woodrow'un (2005) araştırmalarına göre öğretmenlerin öğretmekten zevk aldıkları için bu mesleği seçtikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğrenmeyi sevmek ise öğretmenlik mesleğine yönlendiren bir başka sebeptir. Reif ve Warring (2002), okula gitme ve öğrenmeye devam etme isteğinin anketlerde oldukça yüksek verilen cevaplar olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda içsel nedenlerin öğretmenlik mesleğine karar vermede etkili olduğu görülmektedir.

Dışsal Nedenler

Bazı çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleğe çoğunlukla dışsal sebeplerle katılmaya motive oldukları açıklanmaktadır (Chan'den aktaran Balyer ve Özcan, 2014). Dışsal

nedenler, hem ekonomik hem hizmet, hem de sosyal statü koşullarını ifade eder. Öğretmen olmayı düşünen öğrenciler, bu mesleği topluma katkısı, iyi maaşları, çalışma koşulları ve toplumda mesleğe duyulan saygıyı dikkate alarak seçerler (Lai, Ko & Li'den aktaran Balyer ve Özcan, 2014). İş güvenliği (düzenli maaş gibi düşünülebilir), uygun çalışma saatleri ve tatiller de dışsal nedenler arasındadır (Butcher & Lewis, 2002; Knobloch, 2005; Stiegelbauer, 1992).

Bazı araştırmacılar, iş güvenliği, esnek çalışma saatleri, algılanan sosyal statü maaş gibi dış faktörlerin, insanları öğretmenlik mesleğine çekmesinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Farkas vd. (2000) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, çalışma saatleri nedeniyle aileleri ile yeterince vakit geçirilebilmelerini mesleği seçmelerinde ikinci en önemli faktör olarak belirtmişlerdir. Yine Reif ve Warring (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarına göre çalışma saatlerinin uygun olması, öğretmenlik mesleğini seçmede en önemli motivasyon faktörüdür. Priyadharshini ve Robinson Pant (2003) yaptıkları çalışmada düzenli maaş ve emekli aylığının kişilerin öğretmenlik yapması için önemli nedenler olduğunu tespit etmişlerdir. King (1993) sosyal prestiji olmayan bir işin ve düşük maaşın, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine uzak durmalarına neden olduğuna dikkat çekmektedir. Bu sonuçları destekleyen başka araştırma (Simmons, 2005; Williams & Forgasz, 2009) bulguları da söz konusudur.

Buna karşın dışsal nedenlerin öğretmenlik kararını olumlu etkilemediğini gösteren araştırma bulgularıda vardır: Manuel ve Hughes (2006), maaş gibi dışsal bir faktörün öğretmenlik mesleğini seçme karar sürecinde önemli bir faktör olmadığını belirtmiştir. Görev yapan öğretmenlerin içsel faktörler tarafından motive edildiğini belirten See (2004) öğretmen adaylarının maaş, terfi olanakları, iş durumu, iyi çalışma koşulları gibi dışsal faktörlere değer verme ihtimalinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Reif ve Warring'ın (2002) araştırmasına katılanlar maaş, sosyal haklar, çalışma saatleri ve iş güvenliği de dahil olmak üzere bazı dışsal nedenlerin, öğretmen olma tercihini en az etkileyen faktörler olduğunu bildirmişlerdir. Watt ve Richardson'un (2007) çalışmasında iş güvenliği, aile için zaman ayırabilme, işin aktarılabilirliği, sosyal statü ve maaş gibi dışsal ödüller (ya da getiriler) öğretmenlik mesleğini seçme sürecinde önemsizdir. Bu bilgiler ışığında dışsal nedenlerin öğretmenlik mesleğinin seçiminde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Algılanan Öğretim Becerileri

Öğretmen olma kararını etkileyen faktörlerden biri, öz yeterlilik inancıdır. Watt ve Richardson (2007), algılanan öğretme yeterliliğinin katılımcıların öğretmenlik mesleğine geçiş kararı için çok önemli olduğunu ve algılanan yeterliliğin mesleği sürdürme, kariyerini geliştirmeye istekli olma ve öğretmenlik mesleğini seçmekten memnun olma ile de önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Harms ve Knobloch (2005) araştırmalarında, öğretmen adaylarının yeterlilik hissinin kariyer seçimiyle ilgili olduğunu ifade edilmiştir.

Sosyal Etki

Alanyazında yapılan çalışmaların bulgularına göre öğretmenler, aile üyeleri ve arkadaşlar, bireyin doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen olma kararını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilirler (Davis, 1994). Stroud, Smith, Ealy ve Hurst (2000) öğretmenlik mesleği seçiminde aile etkisinin önemli olduğunu ancak, öğretmenlerin, müdürlerin ve okul danışmanlarının karar üzerindeki etkisinin aile etkisinden (yönlendirmesinden) daha önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Dersini seven ve mesleğine ve derslerine tutkuyla bağlı olduğu hissedilen, cesaretlendirici yönü olan öğretmenlerin rol model olması öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme süreçlerinde kararlarını olumlu yönde etkileyebilir (Miller & Endo, 2005; Santoli, 2009; Younger vd., 2004).

Birçok araştırma ailede bir eğitimcinin olmasını öğretmenliği seçme aşamasında belirleyici bir faktör olduğunu göstermiştir (Miller & Endo, 2005; Williams, Graham, McCary Henderson & Floyd, 2009). Bu bağlamda sosyal etki noktasında öğrencilere meslek seçiminde uygun rehberlik desteğinin sağlanması, uygun rol modellerin bulunması önemlidir.

Öğretim Deneyimleri

Öğretim deneyimine sahip olmak, öğretmenlik mesleğini seçme aşamasında önemlidir (Miller & Endo, 2005; Tamir, 2009). Çocuklarla çalışmak, özel ders vermek gibi deneyimler de öğretmenliği meslek olarak seçmede etkili olabilmektedir (Marshall, 2009; Milanowski, 2003; Watt & Richardson 2007). Wang (2004), birçok öğrencinin öğretmen eğitimi programında deneyimlerinin de mesleği seçmede önemli bir unsur olabileceğini

belirtmiştir.

Diğer Faktörlerin Etkisi

1950’lerden başlayarak, çeşitli kariyer seçimi teorileri geliştirilmiştir. En eskilerinden biri, bireyin kariyer seçiminde benlik algılarına dayanan Super’in *benlik kavramı* teorisidir. Teoriye göre, “Ben kimim?” sorusu, bireylerin meslek seçiminde belirleyici bir rol oynayan önemli bir faktördür. Bu faktörü *kendini tanıma* olarak ifade bulmuştur ve iyi bir meslek seçiminin yalnızca bireylerin kendini tanımasıyla ilgili değil, aynı zamanda doğru mesleki bilgiye sahip olmayla da ilgilidir. Bandura (1997) tarafından önerilen bir kavram olan öz yeterlilik kapsamında, bireylerin bir mesleği yapmak için uygun yeteneğe sahip olup olmadıklarına ilişkin algıları da karar verme sürecinde önemli bir motivasyon kaynağı olarak kabul edilir. Bu doğrultuda araştırmalarda kariyer seçimi sürecine ilişkin motivasyon teorileri önerilmiştir. Bilişsel teorilerinden biri olan *beklenti ve değer teorisine* göre, başarı beklentisi ve görevin öznel değeri akademik seçimlerde ve kariyer tercihinde temel belirleyicilerdir (Eggen & Kauchak, 2016; Richardson & Watt, 2005; Wigfield & Eccles, 2000). Başarı beklentisi iki faktörden etkilenir; görev zorluğu algısı ve kişinin yetenekleri hakkındaki inancı (öz yeterlik inancı denilebilir).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeveye ve araştırmanın belirlenen amaçlarına bağlı olarak etkili öğretmen konusunda ve öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenleri ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Etkili Öğretmen Konusunda Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Hoşgörür (2012) tarafından yapılan araştırmada Muğla Üniversitesindeki sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iyi bir öğretmenin hangi niteliklere sahip olması gerektiği hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler iki açık uçlu soruyla (iyi bir öğretmenin sahip olması gereken beş nitelik ve bu beş niteliğin önem sırasına konulması) 90, 1. sınıf ve 90, 4. sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Hem 1 hem de 4. sınıf öğrencilerinin iyi öğretmene ilişkin belirttiği en önemli nitelikler “sabır” ve “hoşgörüdür”. 1. sınıf öğrencilerinin öne çıkardığı diğer nitelikler sevecenlik, güler yüzlülük ve anlayışlı olmaktır. 4. sınıf öğrencileri ise dürüst, insancıl olma ve etik davranmayı önemsemişlerdir.

Gök (2012) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin etkili matematik öğretmenine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırma ortaöğretim kademesinde görevli ve devlet okullarında çalışan 73 öğretmen ve ortaöğretimde öğrenim gören 670 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin etkili bir matematik öğretmeninde görmek istedikleri en önemli özellikler -önceki çalışmaları gözden geçirmesi, alan bilgisinin olması, kendisinden emin ve rahat olması- iken, öğretmenlerin en önemli gördükleri özellikler -öğrencinin düzeyine

inebilmesi-kendisinden emin ve rahat olması-alan bilgisinin olması- olarak belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada Özdemir Şerbet (2012) okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki iki büyük ilçe, örneklem grubunu ise evrenden seçilen 349 öğretmen ve 52 müdür oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenci başarısında en büyük etkiye sahip nitelik olarak, öğretimi planlamaya; en az etkiye sahip nitelik olarak ise, öğretimin yürütülmesine vurgu yapmışlardır.

Şahin (2011) araştırmasında öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışlarını incelemiştir. Araştırma Kırşehir il merkezinde görev yapan 611 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı katılımcılara açık uçlu soru ile “etkili bir öğretmende bulunması gereken davranışları” sormuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar öğretmen görüşlerinin kişilik, mesleki yeterlik, öğrenciye karşı tutum ve alan bilgisi olmak üzere dört başlık altında toplandığını göstermiştir. Araştırmada bu başlıklar kapsamında uygun maddeler belirlenmiş ve katılımcıların bu maddeleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Buna göre, alan bilgisi boyutunda, “alandaki yeterli bilgiye sahip olma” ve “bildiklerini öğrencilere aktarabilme” en önemli, “öğrencileri nesnel olarak değerlendirebilecek ölçme değerlendirme bilgisine sahip olma” en önemsiz görülen maddeler olmuştur. Kişilik özellikleri boyutunda, “çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olma” ve “güzel ahlaklı olma” en önemli, “güçlü bir empati becerisi olma” ve “beden dilini iyi kullanma” en önemsiz görülen maddeler olmuştur. Mesleki yeterlik boyutunda, “dersine planlı ve hazırlıklı girmeli”, “sınıfını iyi yönetmeli, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayabilmeli”, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilmeli ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamalı en önemli görülen maddeler olmuştur. Öğrenciye karşı tutum boyutunda, ise “öğrencilerini her yönüyle tanımalı”, “öğrencilerini sevmeli ve sevdiğini hissettirmeli”, “öğrencilerine bilgi aktaran değil, onları bilgiye ulaştıran olmalı” en önemli görülen maddeler olmuştur.

Bayraktar ve Çınar (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmada fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını hangi sıklıkla sergiledikleri araştırılmıştır. Araştırmada veriler, okul deneyimi dersini alan 110 öğretmen adayının gözlem formu kullanarak yaptıkları gözlemlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin en etkili oldukları davranışlar etkili soru sormayla ilgili davranışlardır. Bunun yanında öğrencileri öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye teşvik etme, grupta çalışma tekniklerini kullanma ve öğrenme güçlüğü

eken ğrencilere destek sağlama konularında diğer alanlara göre daha az etkin oldukları belirlenmiştir.

akmak (2009) aday öğretmenlerin etkili ğretmen konusundaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, 2007-2008 eğitim ğretim yılında eğitim fakóltesinde okuyan 221 aday öğretmene anket uygulaması yapmıştır. Araştırma sonuçları, ğretmen adaylarının etkili öğretmenin en önemli özellikleri olarak dersin amacını ifade etme, derste öğrenciyi aktif tutma, işini sevme, ğrenci ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurma, öğrencilerle iyi bir ilişki/uyum kurmaya vurgu yaptıkları; en az ise önemli gördükleri özellikler olarak ise öğrenme sürecinde değişik oturma düzenleri kullanma, şaka yapma, derste öğrencilere sunum yaptırma, öğrencilere derste takip edecekleri materyallerin listesini sunma, otoriter olmaya vurgu yaptıklarını göstermiştir.

Kural (2006) lise ğrencilerinin fizik ve matematik ğretmenlerinin etkililiklerine yönelik algıları hakkında bilgi toplamak üzere yaptığı araştırmasında, “ğrencilerin algılarına göre fizik ve matematik öğretmenleri etkili ğretmen midir? Fizik ve matematik ğretmenlerinin sahip olduğu etkili ğretmen özellikleri ile etkili ğretmen boyutu ilişkili midir?” sorularına cevap aramıştır. Araştırma Ankara ilinin çeşitli merkez ilçelerinde genel lise ve Anadolu lisesinde çalışan 33 matematik, 30 fizik ğretmeni ve bu ilçelerin 9. sınıfta öğrenim gören 1237 ğrenci ile yürütölmüştür. Öğrencilere, ilgili alanyazından (çeşitli ölçeklerden) yararlanılarak geliştirilen “Fizik ve Matematik ğretmen Etkililiği ğrenci Algısı Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, fizik ğretmenlerinin öğrenciler tarafından algılanan etkililiklerinin, ölçekteki tüm boyutlar açısından oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Benzer sonuçlar matematik öğretmenleri için de gözlenmiştir.

Karakelle (2005) ise araştırmasında, öğretmenlerin etkili ğretmen konusunda yaptıkları tanımları etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelemiştir. Araştırmada veriler İstanbul’da görev yapan 546 lise öğretmeninden görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre lise öğretmenleri, etkili bir öğretmenin en önemli özellikleri olarak insan ilişkileri, bireysel gelişim ve giyime dikkat göstermeyi öne çıkarmışlardır.

Yurtiçinde yapılan araştırmaların çoğunlukla lise öğrencileri, ğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Yöneticileri örnekleme alan bir araştırma mevcuttur. Tüm ğretmenlik branşlarıyla çalışılan araştırmalar olduğu gibi tek tek branşlar bazında ele alındığında fizik, matematik, fen ve teknoloji branşlarına yönelik araştırmalar olduğu görölmektedir. Araştırmaların sonucunda iyi, etkili öğretmene yönelik elde edilen sonuçlar etkili öğretmenlerin; sabırlı, hoşgörölü, sevecen, güler yüzlü, anlayışlı, dürüst,

insancıl, etik, daha önceden öğrenilen konuları gözden geçiren, alan (konu) bilgisinde yetkin, kendinden emin, öğrencinin düzeyine inebilen, öğretimi planlayan, dersine planlı ve hazırlıklı giren, bildiklerini öğrenciye aktarabilen, çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olan, sınıfı yönetebilen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilen, öğrenciyi seven ve bunu öğrencilerine hissettirebilen, etkili soru soran, dersin amacını öğrencilerine ifade eden, dersinde öğrencilerini aktif tutabilen, işini seven, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurabilen insan ilişkileri güçlü, bireysel gelişimine önem veren, giyimine dikkat eden bireyler olduğu anlaşılmaktadır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Raufelder vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, araştırmacılar öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirmede olası referans noktalarını belirlemek için, ergenlik dönemindeki öğrencilerin *iyi* ve *kötü* öğretmenleri nasıl algıladıklarını ve hayal ettiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veriler Almanya'nın Brandenburg eyaletinin kırsal ve kentsel bölgelerinden rasgele seçilen 23 okuldan 86 ergen öğrenciden (44 kız ve 42 erkek) görüşme formu yardımı ile elde edilmiştir. Görüşme formu, *İdeal öğretmeninizi tanımlayabilir misiniz?, İyi bir öğretmeni niteleyen bazı anahtar nitelikler nelerdir?, İyi bir öğretmen öğrencilerini nasıl motive eder?* sorularından oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen öğrenci ilişkisinin kalitesi, öğretmenin uzmanlığı ya da olmaması ve öğretmenlerin kişisel özellikleri temaları altında sunulmuştur.

Benzer bir çalışmada, Lupascu vd. (2014), etkili öğretmen özellikleri konusunda yaptıkları araştırmalarında, eğitim ortamında öğretmenlerin *iyi* ve *kötü* yönlerinin ne anlama geldiğine yönelik öğrenci algısını belirlemişlerdir. Araştırmada anket yolu ile elde edilen veriler yaşları 15-17 arasında değişen 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden (n=52) elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ergenlik çağındaki öğrencilerin öğretmenlerinde beğendikleri özelliklerin; sakin, hoşgörülü, mizah duygusuna sahip, samimi, arkadaş canlısı bir birey olma ve dersine iyi hazırlanma olduğunu; öğretmenlerinde görmek istemedikleri özelliklerin ise, beklentileri yüksek ve otoriter olma, isteksiz çalışma, belirsiz açıklamalar yapma, alaycı bir dil kullanma ve aşırı düzeyde hoşgörü gösterme olduğunu göstermiştir.

Leger (2014), fenomolojik desende yapılandığı nitel araştırmasında, Compass (öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili bir sistem) değerlendirme puanı ile, Amerika'da

2012-2013 öğretim yılında Louisiana’da görev yapan öğretmenlerin uygulama, deneyim ve özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada etkili öğretmenleri tanımlama, deneyim, yöntem, yönetim ve felsefe alt başlıklarında sorular kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca 10 öğretmen ile görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, şefkatli ve yardımsever olma, standartlara uygun olarak dersleri planlayabilme, derste anlamlı, ilginç ve üst düzey düşünme becerilerini içeren etkinlikler yapabilme, iyi organize edilmiş ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturabilme, anlattığı konuya hâkim olma, ders içeriğini daha iyi hale getirmek için etkili değerlendirmeler yapabilme, öğretmenlerin etkililiğinde önemli özellikler olarak ortaya çıkmıştır.

Losee (2014) araştırmasında, etkili ve deneyimli olarak tanımlanan ortaokul öğretmenlerinin özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma desenine göre yapılan araştırmanın katılımcıları New York, Long Island kentindeki okullarda 7 ve 8. sınıf düzeyinde İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi gibi derslerin öğretiminde görev yapan, “etkili ve deneyimli öğretmen” olarak tanımlanan, öğretmenlerdir. Yirmi yıldan fazla deneyimi olan toplam sekiz öğretmen ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmada veriler, her biri 45 dakika ile bir saat arası bir zaman diliminde gerçekleşen ve kapsamında öz-yeterlik, mesleki tükenmişliğe karşı tutum, dayanıklılık, profesyonel gelişme, içerik bilgisi ve teknoloji kullanımı sorularının bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları etkili öğretmenlerin, yüksek derecede öz-yeterlik algısına sahip olduklarını, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerini düşündüklerini, öğretimsel anlamda ve disiplin açısından kendi öğretme becerilerine güvendiklerini, sadece sınıfı değil, okul kültürünü de değiştirecek etkiye sahip olduklarını düşündüklerini, tükenmeye karşı dirençli olduklarını, meslektaşları ve öğrencileri ile pozitif iletişim içinde bulunduklarını, yüksek enerjiye sahip olduklarını, kendilerini geliştirdiklerini ve profesyonel gelişime karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir.

Gholam ve Kobeissi (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, Lübnan ve diğer Arap ülkelerinde eğitim politikacılarına, idarecilere, öğretmenlere ve paydaşlara etkili öğretim için yapılması gerekenler konusunda yardım etmek, aynı zamanda öğretmen değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen değerlendirme kriterleri ve standartları düzenlendikten sonra Lübnan ve diğer büyük Arap ülkelerindeki özel okullardan değerlendirme hakkında görüşler toplanmıştır. Araştırmada Lübnan ve diğer büyük Arap ülkelerinden toplam 29 okulda veri toplanmıştır. Araştırma grubu, etkili öğretmenlerin niteliklerini ve eylemlerine ilişkin

analizleri yapmak için on okul idarecisinden oluşan bir jürinin değerlendirme ile belirlenen öğretim, değerlendirme, öğrenme ortamı, iletişim ve profesyonel sorumluluklar olmak üzere 5 temel başlık altında toplanan standartlar ve bunların göstergelerini kullanmışlardır. Öğretmenler, idareciler, koordinatörler bu proje ile nasıl performans göstermeleri gerektiği, iyi öğretmenleri nasıl belirleyip işe alacakları, nasıl ilerleme gösterebilecekleri konularında faydalanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu biçimde etkiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, Lübnan ve diğer büyük Arap ülkelerinde öğretmen değerlendirme araçlarının etkili öğretim uygulamalarını belirlemede kullanılmadığı görülmüş ve araştırmada Arap ülkelerinde değerlendirme araçlarını destekleyen ve öğrenci başarısını artıran etkili bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stronge vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen etkililiğini değerlendirmek için 7. sınıfta öğrenim gören 307 öğrenciden elde edilen veriye dayalı olarak iki düzeyli bir hiyerarşik doğrusal model (HLM) kurulmuştur. Araştırmanın bir diğer aşamasında öğretimde başarılı görülen 17 öğretmen ve başarılı bulunmayan 15 öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenler üzerinde alanyazında etkili öğretmenle ilgili elde edilen değişkenler de göz önünde bulundurularak derinlemesine gözlemler yapılmıştır. Araştırmada yapılan analizler başarılı öğretmenlerin -sınıf yönetimi becerileri- ve -öğrenci ilişkilerinde- daha yeterli olduklarını göstermiştir.

Shindley Elliott (2010) tarafından yapılan araştırmada, ülkeler arasında etkili öğretmenlerin özelliklerini karşılaştırmalı olarak saptamak amaçlanmıştır. Karşılaştırmaya dayalı bu araştırmada etkili öğretmenlerin özellikleri, ulus, cinsiyet ve öğretme deneyimi değişkenleri kullanılarak ve Stronge (2002) tarafından geliştirilen ve birey olarak öğretmen, sınıf yöneticisi ve organizatörü olarak öğretmen, öğretimi organize etme öğretimi uygulama, öğretmen eğitimi olmak üzere beş alt başlıkta yapılandırılan “Etkili Öğretmen Anketi” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Guatemala ve Japonya’da bulunan tam zamanlı devlet ve özel ortaokullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmaya Guatemala’dan 381, Japonya’dan 333 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçları, Guatemala ve Japonya’da bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların özellikle cinsiyet ve eğitim deneyimi değişkenlerinde genelde benzer olduğunu; diğer taraftan birey olarak öğretmen ve profesyonel olarak öğretmen ile ilgili görüşlerde her iki ülkede öğretmenlerin farklı görüşler ortaya koyduğu görülmüştür.

Smith (2009) araştırmasında, öğrenme güçlüğü yaşayan lise öğrencilerinin öğrenme güçlüğüne azaltan öğretmen davranışları ve öğretmen etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yapılan görüşmelerde, öğrencilerden (N=16) deneyimlerini göz önünde bulundurarak sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları öğrencilerin etkili öğretmen özellikleri olarak; bire bir öğretim için zaman ayırma, öğretimsel materyaller ve uygulamalar gerçekleştirme, öğrencilerle hoşgörüye dayalı bir ilişki kurma, kavramları açık ve net olarak aktarma, bireyselleştirilmiş öğrenme sağlama, öğrencileri bireysel olarak tanıma, güvenli öğrenme ortamı yaratma, öğrenme için sorumluluk bilinci oluşturma, etkili yönetim becerilerine sahip olma, ders boyunca dikkati canlı tutma ve öğrencilerin öğrenmesi için istek duyma üzerinde durdukları belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada Moran (2005) etkili öğretmen özellikleri konusunda öğretmen ve idarecilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Amerika Birleşik Devletleri Indiana Eyaleti'nde bulunan 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan 216 ortaokulda görev yapan 1945 öğretmen ve 216 idareci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, kişilerarası/kişisel özellikler, öğretimsel özellikler, profesyonel özellikler ve işbirliğine dayalı özelliklerden oluşan ve 5'li Likert tipinde yapılandırılarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Kalite Anketi (TQ2)” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, yöneticilerin öğretmen etkililiğinde en önemli özellikleri olarak “bütün öğrenciler öğrenebilir” maddesi için, ikinci sırada ise en önemli gördükleri özelliğin “öğretmen, öğrencileri için rol model olmalı, öğrenci davranışları ve öğrenmeleri için yüksek beklentilere sahip olmalıdır” maddesi için belirtmişlerdir. Öğretmenler açısından sonuçlara bakıldığında, öğretmenler ilk sırada “öğretmen, öğrencileri için rol model olmalıdır”, ikinci sırada “öğrenci davranışları ve öğrenmeleri için yüksek beklentilere sahip olmalıdır”, üçüncü sırada ise “bütün öğrenciler öğrenebilir” ifadesinin yer aldığı maddelere yönelik görüş belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmen ve idareciler arasındaki görüş farklılığı “motivasyon” konusunda görülmüştür.

Patrick ve Smart (1998) araştırmalarında öğretmen etkililiğini ölçmeye yönelik kararlı bir araç geliştirmek amacıyla bir meta envanter oluşturmuşlardır. Araştırmanın nitel aşamasına 36 erkek ve 112 kadın olmak üzere, toplam 128 lisans öğrencisi katılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabii tutulmuş, 36 tema elde edilmiştir. Bunlar: Öğrencilere rol model olma, öğrencileri motive edebilme, ulaşılabilir olma, otorite olma, öğrencilerine inanma, öğrencilerini zorlama, coşkulu olma, adil olma,

esnek olma, olumlu geribildirimler verme, iletişimde iyi olma, ses tonunu iyi kullanma, öğrencilerinin öğrenmesiyle ilgili olma, öğrencilerine bireysel olarak ilgi gösterme, alanına hakim olma, öğrencisini dinleme, düzenli olma, öğrencilerine saygı duyma, öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, öğrenci katılımını sağlama, değerlendirmede adil olma, anlayışlı olma, anlatımında bol örnek kullanma, öğrencilerini önemseme, öğrencileriyle bireysel ilişkilerini güçlü tutma, öğrencilerini teşvik etme, espri anlayışına sahip olma, sabırlı olma, sınıf dışında da ulaşılabilir olma, öğrencilerine zaman ayırma, karizmatik bir kişiliğe sahip olma, öğrencilerinin ilgi odağı olma, öğretmeyi sevme, iyi görünümlü olma, farklı öğretim yöntemleri kullanma, bilge olmadır. Araştırmanın nicel aşamasının örneklemini ise 64 erkek ve 202 kadın olmak üzere toplam 266 psikoloji lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada önceden kullanılan nicel bazı envanterler ve araştırmanın nitel bölümünden elde edilen ölçütler birleştirilerek 72 ifadeden oluşan bir meta envanter elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere, eğitimin herhangi bir aşamasında etkili olduklarını belirledikleri bir öğretmeni düşünerek envanterde yer alan maddelere 1’den 5’e kadar değişen Likert ölçeğinde puan vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre üç faktör tanımlanmıştır. İlk faktör “öğrencilere saygı duyma ve onlara adil davranma”, ikinci faktör “organizasyon ve sunum becerileri”, üçüncü faktör ise “öğrenciler için yüksek hedefler belirleme” olarak belirlenen öğretmen özellikleri ile ilgilidir.

Yurtdışında yapılan araştırmaların öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler ile gerçekleştirildiği, tüm öğretmenlik branşları ile çalışıldığı gibi, İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilimleri branşlarına da odaklanıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda etkili öğretmenlerin; insan ilişkileri kurmada etkili, alan (konu) bilgisinde yetkin, anlatımını bol örnekle zenginleştirebilen, sakin, hoşgörülü, mizah duygusuna sahip, samimi, arkadaş canlısı, dersine planlı ve hazırlıklı gelen, şefkatli, yardımsever, dersinde kullandığı etkilikler üst düzey düşünme becerilerine hitap eden, öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturabilen, etkil değerlendirme yapabilen, öz yeterlik algısına sahip, tükenmişlik duygusuna karşı dirençli, çevresiyle pozitif ilişkiler kurabilen, öğrencilerinin öğrenme düzeylerini olumlu şekilde etkileyebilen, materyal kullanımında etkili, kavramları açık ve net bir biçimde aktarabilen, bireyselleştirilmiş öğretimi sağlayabilen, öğrencilerinde öğrenmeye yönelik sorumluluk bilinci oluşturabilen, dikkati canlı tutabilen, öğrencilerine örnek (rol model) olabilen, öğrencilerinin öğrenebileceğine dair inancı ve yüksek beklentisi olan, ulaşılabilir, adil, esnek, olumlu geribildirimler veren bireyler olduğu

belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Konusunda Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Övet (2006) tarafından yapılan tez çalışmasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimleyici araştırma modelinin uygulandığı araştırmaya eğitim fakültesinin öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 1 ve 4. sınıflardan olmak üzere 262 öğrenci katılmıştır. Veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih ederken dört temel faktörü dikkate alarak tercihlerini belirledikleri ve bu faktörlerin; bilinç, güvence, ideal ve etkilenme faktörleri olduğu saptanmıştır.

Topkaya ve Uztosun (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kariyer seçimlerinde etkili seçimlerinde etkili motivasyonları incelenmiştir. Veri toplamak için Watt ve Richarson (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Seçimini Etkileyen Faktörler Ölçeğinin” uyarlanmış bir versiyonu kullanılmış ve 207 öğretmen adayı üzerinde araştırma tamamlanmıştır. Bulgular, “öz yeterlik inancının, sosyal yararın ve öğretimin içsel değerleri”nin kariyer seçiminde önemli motivasyonel faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Hem erkek hem de kadın katılımcılar daha içsel ve sosyal güdülerle motive olurken, erkek katılımcılar iş güvenliği ve istihdam olanakları konusuna daha çok önem vermişlerdir. Birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının kariyer seçimlerinde etkili seçimlerinde etkili motivasyonları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Azman (2013) tarafından yapılan çalışma birinci sınıf öğretmen adaylarının kariyer olarak öğretmenliği seçmeleri ile ilgili düşüncelerini ve öğretmenlik mesleğine girme kararlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Toplam 425 öğretmen adayına uygulanan anket sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme konusunda benzer güdülere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, her iki grup da özgecil (diğerkam) ve dışsal güdülerle motive olduklarını vurgulamıştır.

Deniz, Doğan ve Şahin (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı pedagojik formasyon öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tercihlerini etkileyen faktörleri tespit

etmektedir. Çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilen 230 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Watt ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen Kılınç, Watt ve Richardson (2012) tarafından uyarlanan “Öğretmenin Seçimine Etki Eden Faktörler Ölçeği (FIT-Choice Scale)” kullanılmıştır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliği tercih etmelerine yönelik motivasyon ve algılama düzeyleri yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile belirlenmiştir. Elde edilen modelin iyi uyum indekslerine sahip olduğu görülürken, YEM’e göre öğretmen adayları mesleği çocuklarla/ergenlerle çalışmak istemeleri ve işin güvenli olması yönünden daha çok önemserken; uluslararası mesleki geçerlik ve aileye ayrılan zamanın kullanımı yönünden daha az önemsemektedir. Ayrıca öğretmenliği seçmelerine yönelik daha yüksek memnuniyet algısına sahip oldukları görülürken; çevrelerindeki görüşlerden daha az etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Balyer ve Özcan (2014) tarafından yapılan çalışma, öğretmen adaylarının hangi sebeplerden dolayı öğretmenlik mesleğini kariyer olarak seçtiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel olarak gerçekleştirilmiş ve bu araştırmaya 1410 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmenliği çoğunlukla özgeci (diğerkam) duygular ve içsel nedenlerle seçtiklerini ortaya koymuştur. Kız öğrenciler öğretmenliği özgeci ve içsel nedenlerle seçerken, yoksul ve kalabalık ailelerden gelen öğrenciler dışsal sebeplerle öğretmenliği seçmişlerdir.

Yüce, Şahin, Koçer ve Kana (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenliği kariyer olarak seçen 283 Türk öğretmen adayının kariyer motivasyonları incelenmiştir. Buna göre, öğretmenliğe karar verme, kariyer algıları ve beklentileri hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmada dışsal, içsel motivasyonların (nedenlerin) bireylerin kariyer olarak öğretmenliği seçmelerinde rol oynadığı görülmektedir. Kadın öğretmen adayları daha çok özgecil güdülerle seçim yaparken, erkek öğretmen adayları daha çok dışsal güdülerle hareket etmektedir. Öğretmenlik, kadınlar tarafından birinci meslek olarak tercih edilmektedir.

Saban (2003), kariyer seçiminde ilköğretim öğretmen adayları için özgecil sebeplerin daha etkili olduğunu ve güvenli bir iş ve sabit bir aylık gelir elde etmek gibi dışsal nedenlerin içsel nedenlere göre daha ön planda olduğunu bulgulamıştır. Başka bir araştırmada, Gürbüz ve Sülün (2004), biyoloji öğretmen adaylarının öncelikli olarak biyoloji sevdikleri için mesleğe yönelik motive olduklarını, iş güvenliği gibi dışsal nedenlerin mesleği

seçmede ikincil olduğunu bulgulamışlardır. Boz ve Boz (2008) tarafından yapılan nitel çalışmanın bulgularına göre, kimya ve matematik öğretmen adayları hem içsel hem de dışsal etmenlerden meslek seçimlerinde etkilenmişlerdir. Aksu, Demir, Daloglu, Yildirim ve Kiraz'ın (2010) farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının profillerini araştırdıkları büyük ölçekli bir çalışmada, öğrencilerin yarısından fazlasının gönüllü olarak öğretmen olmayı seçtiklerini tespit etmişlerdir. Katılımcı grubun iş güvenliği, esnek çalışma saatleri, tatiller, ikincil bir işte çalışabilme olasılığı gibi dışsal nedenlerden de etkilendikleri araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar öğretmenliğin mesleğik olarak seçilmesinde; öz yeterlik inancı, sosyal yarar, bilinç, güvence, güvenlik, esnek çalışma saatleri, tatiller, ikinci bir işte çalışabilme olasılığı, idealler, uluslararası mesleki geçerlik, aileye ayrılabilir zamanın olması, başkalarından etkilenme, özgeci-içsel (diğerkam), dışsal nedenler etkili olabilmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin öğretmenliği kariyer olarak seçme nedenlerini tek bir boyut altında genelleştirilemeyeceği açıktır.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

MacKenzie (2013) tarafından yapılan tez çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının öğretmen olma kararını etkileyen motivasyonel ve demografik faktörleri incelemektir. Sonuçlar, motivasyonel faktörlerin katılımcıların seçimlerini önemli ölçüde etkilemediğini göstermiştir. Araştırma soruları demografik faktörler; cinsiyet, etnik köken, program ve sertifika türü, öğretmen adaylarının meslek olarak öğretmenlik tercihlerini etkileyen motivasyonel faktörlerle anlamlı şekilde ilişkili olmadığını göstermiştir.

DiDonna (2014) tarafından yapılan tez çalışması kapsamında eğitimcilerin kariyer olarak öğretmenliği seçme sürecini nasıl tanımladıklarını incelemek için nitel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplamak için dokuz öğretmenle görüşülmüş ve tüm katılımcılara bulguları onaylama ya da çürütme seçeneği verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin farklı deneyimlere sahip olduğu ve öğretmenliği seçme sürecinde hayatlarındaki önemli kişilerden (rol modellerinden) ve aynı zamanda öğretmenliğin olumlu taraflarından etkilendikleri görülmüştür.

Zounhia, Chatoupisi, Amoutzas ve Hatziharistos (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Yunan öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenliğini kariyer olarak seçme nedenlerini incelemektir. 564 üçüncü sınıf beden eğitimi öğretmen adayı, öğretmenliği

kariyer olarak seçmenin nedenleri hakkında hazırlanmış 20 maddelik bir ankete cevap vermiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının en fazla içsel, özgecil nedenlerle/güdülerle seçim yaptıklarını göstermiştir. Dışsal nedenlerin ise, çok düşük düzeyde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının daha özgecil duygulara değer verdikleri görülürken, erkek öğretmen adaylarının dışsal nedenleri daha fazla önemsedikleri görülmüştür.

Kyriacou ve Coulthard (2000) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin kariyer seçimi olarak öğretmenliği seçme hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Toplam 298 öğrenciden, kariyer seçimlerini etkilemede 20 maddeden oluşan listeyi kendilerine göre sıralamaları istenmiştir. Araştırmada, kesinlikle öğretmenliği düşünmeyenler, öğretmenliği ciddi olarak düşünenler ve kararsız olanlar olmak üzere üç öğrenci grubu oluşmuştur. Üç grupta, “eğlenceli bulduğum bir iş” maddesi araştırmaya katılanlarca, meslek seçimlerini etkileyen en önemli faktör olarak değerlendirmiştir. Ancak, “kesin olarak öğretmenliği düşünmeyen” gruptan “ciddi olarak öğretmenliği düşünen” gruba doğru ilerledikçe, “bana sorumluluk veren bir iş”, “topluma katkıda bulunabileceğim bir iş” ve “iş hareketliliği” gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Lai, Chan, Ko ve So (2005) tarafından yapılan çalışmada Hong Kong’da lise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğretmenliği seçme ile ilgili olarak görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe ilgisi ile cinsiyet, dini inançlar, gelir düzeyi ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi demografik özelliklerinin yanı sıra; genel sınav puanları, çalışma düzeyleri bağımsız değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlik mesleğini listede yer 20 meslek içerisinde en çok istenen ve en çok saygı duyulan meslekler içerisinde değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden kariyer olarak öğretmenlik mesleği tercihlerini etkileyen nedenler arasında mesleğe ilişkin üç çekici (attractive) ve üç caydırıcı (deterrent) faktör belirlenmeleri istenmiştir. Listelenen 20 meslek arasında, öğretmenlik öğrenciler tarafından hem *en çok istedikleri* ve *en çok saygı duydukları* meslek olarak üst sıralarda yer almıştır.

Stiegelbauer (1992) Kanadalı öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğrenciler ve toplum için bir fark yaratma ihtiyacının yanı sıra öğrenciler için rol model olma arzusunun, çocukların yaşamlarında pozitif bir fark yaratma gibi özgecil sebeplerin öğretmenliği seçmede ana belirleyiciler olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Darling Hammond (2000) bilgi ve iletişim teknolojileri stajyer öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin

sık sık kendi öğretim deneyimlerinin yanı sıra kariyer tercihlerini açıklamak için kendi ilgi alanlarını kullandıklarını tespit etmiştir. Diğer taraftan, Norveç ve İngiliz öğretmen adayları ile yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada, Kyriacou, Hultgren ve Stephens (1999) adayların *öğretmekten zevk alma* ve *çocuklarla çalışmaktan zevk alma* seçeneklerini diğerlerinden daha fazla tercih ettikleri ve içsel nedenlere daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Evans (1993) Jamaika’da yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarını öğretmenliği kariyer olarak seçmeye yöneltten nedenlerin hizmet etme ve çocuklarla çalışma isteği olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca aile bireylerinin ve bireyin kendi okul deneyimlerinin de kararlarını etkilediği görülmüştür. Dieterich ve Panton (1996) yaptığı çalışmada, öğretmenliği seçme nedeninin fark yaratma ve kendini gerçekleştirme arayışı gibi içsel nedenler ve kariyer gelişimi gibi dışsal sebeplerle ilgili olduğunu bulgulamıştır. Sinclair (2008) araştırmasında öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğini seçmeye motive eden pek çok etken olduğunu tespit etmiştir. Araştırmasına katılan sınıf öğretmeni adayları (n=211), öğretmen olmak için gerekli nitelik ve özelliklere sahip oldukları ve öğretmenliği ilham veren bir iş, meslek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Kuzey İrlanda’da Moran vd. (2001) araştırmalarında lisans eğitimi öğrencilerinin çocuk sevgisi ve meslek sahibi olma isteğiyle (içsel) motive olduklarını; öğretmenlerin ise, çocukların eğitimine katkıda bulunma ve paylaşmaya beklentilerinin öne çıktığını belirtmiştir.

Wang’ın (2004) Tayvan’da öğretmenlerle öğretmenlik mesleğine giriş motivasyonları üzerine yaptığı araştırmada, öğretime ilgi duyma, etkili materyal ödülleri, olumlu çalışma koşulları ve öğretmenliğin nispeten yüksek sosyal statüsü gibi faktörlerin etkisiyle öğretmenliği seçtikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada Yong’un (1995) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine girme nedenleri konulu çalışmasına katılanların yarıya yakını öğretmenliği seçmede iş güvenliği ve iyi maaş gibi dışsal sebeplerin ön planda olduğunu vurgulamıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar öğretmenliğin, önemli kişiler (rol modeller) ve aynı zamanda öğretmenliğin olumlu taraflarından etkilenme, içsel-özgecil güdüler, işi eğlenceli bulma, öğrenciler ve toplum için bir fark yaratma ihtiyacı, öğrenciler için rol model olma ve onların yaşamlarında pozitif bir fark yaratma arzusu, nispeten yüksek sosyal statü, iş güvenliği ve iyi maaş gibi nedenlerle seçildiğini göstermiştir. Hem yurtiçi araştırmalar hem de yurtdışı araştırmalarda öğretmenliği meslek olarak seçmenin içsel nedenler, dışsal nedenler ve başka kişilerden etkilenme yoluyla seçildiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde kullanılan araştırma modeli, araştırma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

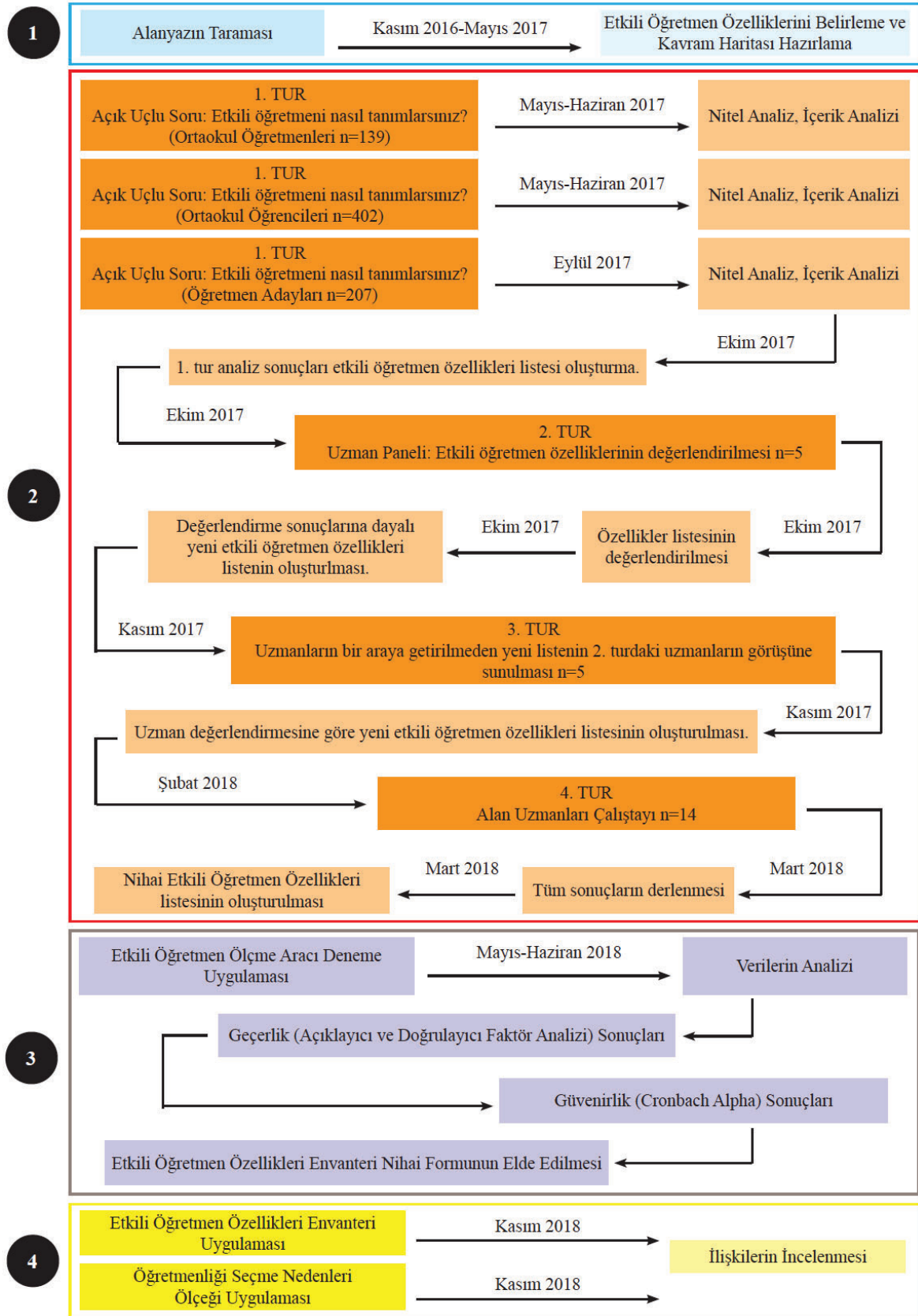
Araştırma Modeli

Araştırmada temel olarak ortaokullarda görev yapan öğretmen, bu düzeydeki öğrenciler, öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adayları ve alan uzmanlarının gözünden etkili öğretmen özelliklerinin sorgulanması; alınan görüşler bağlamında bu özelliklerin tanımlanması; ortaokul öğretmenleri için etkili öğretmen özellikleri konusunda ölçme aracı geliştirilmesi; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olduğu etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesi; etkili öğretmen özellikleriyle öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasındaki ilişkinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma ve çözümleme tekniklerine başvurulmuştur. Bu türden araştırmalar karma araştırma adıyla isimlendirilmektedir. Creswell ve Plano Clark'a (2014) göre, araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplayıp analiz etme, aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek yoluyla harmanlama karma araştırmalarda yapılmaktadır. Teddlie ve Tashakkori (2015), Christensen, Johnson ve Turner'a (2014) göre karma araştırmalar, nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve veri analizi işlemlerinde ve/veya çıkarımlarda bulunmak için kullanılan bir araştırma deseni olarak tanımlanabilir. Araştırmada karma araştırma tasarımlarından keşfedici desen kullanılmıştır. Bu desen iki ayrı etkileşimli aşamada gerçekleşmektedir. Desen araştırma sorusuna birincil

öncelikle karşılık veren nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlamaktadır. Bu aşamanın ardından nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelmektedir. Nicel araştırmanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nitel aşama) sonuçlarının (yani birinci sonuçların) kullanılması ya da uygulanması ile gerçekleşmektedir (Creswell & Plano Clark, 2014).

Araştırma alanyazında ele alındığı haliyle *etkili öğretmen* kavramının incelenmesi ile başlamıştır. Araştırmanın bu boyutu betimsel araştırma yöntemi ve Delphi tekniği ile yürütülmüştür. Eğitim araştırmalarının çoğunun yöntemi tanımlama amacı güder; yani “Ne olduğunu?” “tanımlamak ve yorumlamak” için yola koyulur (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Betimsel desen kullanarak yapılan araştırmalar, bireyleri veya grupları karakterize etmek için sayıları kullanarak mevcut bir fenomenin bir özetini sağlar, mevcut koşulların doğasını değerlendirir. Tanımlayıcı araştırmaların çoğunun amacı bir şeyi olduğu gibi nitelendirmekle sınırlıdır (McMillan & Schumacher, 2014). Bu tür araştırmalarda fenomenlerin *ne olduğu, nerede veya ne zaman (ve hatta nasıl) olduğu* öğrenilebilir ancak, neden bu şekilde olduğunun öğrenilmesi kolay değildir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Betimsel araştırmalar bilimin betimleme amacına hizmet eder ve aynı zamanda sonraki araştırmalar için denence üretmeye yönelik öngörü sağlar (Erkuş, 2013).

Alanyazın taraması, Delphi sonuçlarından elde edilen etkili öğretmen kavramına ilişkin ölçütlerden *Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri* oluşturulmuştur. Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri deneme uygulaması yapılmış, uygulama sonuçlarına göre açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise Lai vd. (2005) tarafından geliştirilmiş, Balyer ve Özcan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Kariyer Olarak Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği ile Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve bu özellikler arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır. Bu yönüyle araştırma ilişkisel türde bir tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Fraenkel vd., 2012). Araştırmada izlenen yol detaylı bir biçimde Şekil 10’da şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 10. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar

Araştırma Grupları

Araştırmada olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinde her bireyin evrenden örnekleme seçilme olasılığı hesaplanamaz (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005). Amaçlı örnekleme kitlenin tümü değil bir kısmı ile çalışılması esasıyla oluşturulur (Şenol, 2012). Amaçlı örneklem kullanılırken araştırmacılar, araştırma evreni oluşturacak kişilerin özelliklerini belirler ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşır. Araştırmacının evren hakkında bilgisine dayanılarak araştırmacının amacına yönelik en iyi bilgiyi verebilecek kişilerin (öznelere) seçilmesi sağlanır. Örneğin etkili öğretmen araştırmalarında, tüm öğretmenlerin örnekleme yerine etkili oldukları önerilen (ya da bir şekilde tespit edilen) uzmanlaşmış öğretmenlerden bilgi toplanır. Diğer bir örnek olarak, örneğin okulun etkililiği incelenecekse, personelin rastgele biçimde örnekleme yerine kilit konumda oldukları düşünülen personel ile görüşmek daha bilgilendirici olabilir (Christensen vd., 2014; McMillan & Schumacher, 2014). Diğer yandan araştırmada gönüllülük esasıyla katılım, kolay ulaşılabilirlik ilkeleri benimsenmiştir. Bu durum araştırmacıyı amaçlı bir örneklem kullanmaya yönlendirmiştir.

Araştırmada yedi farklı grup ile çalışılmıştır. Bunlar;

1. Açık uçlu soru uygulamasının yapıldığı ortaokul düzeyinde görevli öğretmen (n=139) grubu
2. Açık uçlu soru uygulamasının yapıldığı 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenci (n=402) grubu
3. Açık uçlu soru uygulamasının yapıldığı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayı (n=207) grubu
4. Çalıştayın gerçekleştirildiği öğretmen eğitimi konusunda çalışan alan uzmanı (n=14) grubu
5. Etkili öğretmen özellikleri envanterinin yapı geçerliği (açıklayıcı faktör analizi [AFA]) ve güvenirlik düzeyi hakkında bilgi edinmek amacıyla veri toplanan ölçme aracı deneme grubu (n=421)
6. Etkili öğretmen özellikleri envanterinin yapı geçerliği (doğrulayıcı faktör analizi [DFA]) hakkında bilgi edinmek amacıyla veri toplanan ölçme aracı deneme grubu

(n=403)

7. Etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerden (n=321) oluşan gruptur. Bu gruplar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Araştırmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görevli çeşitli branşlardan 139 öğretmen dahil edilmiştir. Öğretmen grubu, Ankara ilinin çeşitli gelir düzeyine sahip ilçelerinde görevli öğretmenlerden gönüllülük ilkesi ile oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlere ait özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Delphi Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Branş, Mezun Oldukları Fakülte ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Branş	Fakülte	Cinsiyet	f	%
Türkçe Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	15	10,08
		Erkek	8	5,76
	Diğer	Kadın	4	2,88
		Erkek	3	2,16
Matematik Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	7	5,04
		Erkek	5	3,60
	Diğer	Kadın	3	2,16
		Erkek	1	0,72
Fen Bilimleri Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	7	5,04
		Erkek	2	1,44
	Diğer	Kadın	2	1,44
		Erkek	1	0,72
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	8	5,76
		Erkek	4	2,88
	Diğer	Kadın	4	2,88
		Erkek	2	1,44
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	4	2,88
		Erkek	3	2,16
	Diğer	Kadın	1	0,72
		Erkek	2	1,44
Rehberlik	Eğitim Fak.	Kadın	4	2,88
		Erkek	0	0
	Diğer	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
İngilizce Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	12	8,63
		Erkek	1	0,72
	Diğer	Kadın	3	2,16
		Erkek	0	0
Müzik Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	3	2,16
		Erkek	2	1,44
	Diğer	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
Görsel Sanatlar	Eğitim Fak.	Kadın	5	3,60
		Erkek	0	0
	Diğer	Kadın	1	0,72
		Erkek	0	0
Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	4	2,88
		Erkek	2	1,44
	Diğer	Kadın	0	0
		Erkek	3	2,16
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	2	1,44
		Erkek	0	0
	Diğer	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	Eğitim Fak.	Kadın	3	2,16
		Erkek	1	0,72
	Diğer	Kadın	4	2,88
		Erkek	3	2,16
Toplam			139	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 96'sını (%69,06) kadın öğretmenler, 43'ünü (%30,94) erkek öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak Eğitim Fakültesi mezunu (%73) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan öğrenci grubunda ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 402 öğrenci yer almıştır. Öğrenci grubunun belirlenmesinde Ankara ilinin çeşitli gelir düzeyine sahip ilçelerindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler olması ve gönüllülük ilkesi ön planda tutulmuştur. Katılımcı öğrencilere ait bazı özellikler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Delphi Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	f	%
5. Sınıf	Kadın	52	13
	Erkek	47	12
6. Sınıf	Kadın	46	11
	Erkek	54	13
7. Sınıf	Kadın	80	20
	Erkek	68	17
8. Sınıf	Kadın	31	8
	Erkek	24	6
		402	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 209'unu (%51,99) kız öğrenciler, 193'ünü (%48,01) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adayı grubu olarak Gazi, Giresun ve Muğla Üniversitesinde öğrenim gören 207 öğrenci yer almıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde farklı coğrafi bölgelerde yer alan devlet üniversitesi öğrencileri olmaları, farklı öğretmenlik bölümü ve farklı sınıflardan öğrenciler olmaları ve son olarak gönüllülük ilkesi ön planda tutulmuştur. Katılımcı öğrencilere ait özellikler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Delphi Uygulamasına Katılan Öğretmen Adaylarının Bölüme ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	Sınıf	Cinsiyet	f	%
Türkçe Öğretmenliği	3.Sınıf	Kadın	1	0,5
		Erkek	0	0
	4.Sınıf	Kadın	10	5
		Erkek	11	5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
	3.Sınıf	Kadın	2	1
		Erkek	0	0
	4.Sınıf	Kadın	7	3
		Erkek	13	6
İngilizce Öğretmenliği	1.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
	2.Sınıf	Kadın	26	13
		Erkek	6	3
Görsel Sanatlar	1.Sınıf	Kadın	3	1
		Erkek	2	1
	2.Sınıf	Kadın	1	0,5
		Erkek	0	0
	4.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	1.Sınıf	Kadın	2	1
		Erkek	0	0
	2.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	2	1
	3.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	3	1
Sınıf Öğretmenliği	3.Sınıf	Kadın	2	1
		Erkek	0	0
	4.Sınıf	Kadın	18	9
		Erkek	8	4
Müzik	1.Sınıf	Kadın	3	1
		Erkek	5	2
	2.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
Okul Öncesi Öğretmenliği	2.Sınıf	Kadın	1	0,5
		Erkek	0	0
	3.Sınıf	Kadın	43	21
		Erkek	11	5
	4.Sınıf	Kadın	4	2
		Erkek	7	3
Fen Bilimleri Öğretmenliği	1.Sınıf	Kadın	5	2
		Erkek	1	0,5
	2.Sınıf	Kadın	0	0
		Erkek	0	0
	4.Sınıf	Kadın	9	4
		Erkek	1	0,5
			207	100

Delphi uygulamasına katılan öğretmen adaylarının 137'sini (%66) kadın öğretmen adayları 70'ini (%34) erkek öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğretmen adayları ağırlıklı olarak

okulöncesi, İngilizce ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Delphi sürecinde ayrıca *Etkili Öğretmen Özellikleri* ile ilgili alan uzmanlarının (akademik çalışma yürüten bireyler) görüşleri belirlenmiştir. Bu işlem Şubat 2018’de Gazi Üniversitesinde yapılan bir çalıştayla gerçekleştirilmiştir. Çalıştaya katılan uzmanlara ait özellikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çalıştaya Katılan Uzmanların Bölüm, Unvan ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	Cinsiyet	Profesör	Doçent	Dr. Öğr. Üyesi	Öğr. Gör. Dr.	Araştırma Görevlisi	Doktor	Toplam
Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın	2	1	2	1	2	0	8
	Erkek	0	0	0	0	1	2	3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kadın	0	0	1	0	0	0	1
	Erkek	0	0	0	0	0	0	0
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	0	0	1	0	1	0	2
	Erkek	0	0	0	0	0	0	0
	Toplam	2	1	4	1	4	2	14

Tabloda görüldüğü üzere çalıştaya 14 uzman katılmıştır. Katılımcı uzmanların ağırlıklı olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanından olduğu görülmektedir. Uzmanların akademik unvan dağılımında ağırlığı doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlisi katılımcılar oluşturmuştur. Uzmanların 3’ünü (%21) erkek uzmanlar 11’ini (%79) kadın uzmanlar oluşturmuştur.

Açık uçlu sorular, alanyazın taraması, Delphi sürecinden elde sonuçlarla oluşturulan “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri” taslak formunda yer alan seksen maddenin deneme uygulamasına alınarak, ölçeğin teknik özellikleri hakkında bilgi elde edebilmek için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Bu amaçla ortaokulda görevli toplam 824 öğretmene uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda elde edilen veriler branş, cinsiyet, mezun olunan fakülte, kıdem değişkenlerinin dağılımı göz önünde bulundurularak ve raslantısal olarak ikiye bölünmüştür. Veri dosyalarının birinde 421, diğerinde 402 öğretmene ait veri yer almıştır. İlk veri dosyası açıklayıcı faktör analizi (AFA), ikinci veri dosyası ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. Alanyazında ölçme aracı geliştirme sürecinde faktör analizi uygulaması için veri toplanması gereken minimum katılımcı sayıları ile ilgili çeşitli bilgiler yer almaktadır. Aynı şekilde faktör analizi kapsamında örneklem büyüklüğü ile ilgili alanyazında çeşitli öneriler bulunmaktadır.

Örneklem büyüklüğü olarak Kline (2005) en az 100, Hutcheson ve Sofroniou (1999) en az 150 ile 300 ve Cattell (1978) en az 250 katılımcı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Comrey ve Lee (1992) katılımcı olarak 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi, 1000 ve fazlasını mükemmel olarak nitelendirmiştir. Cattell (1978) faktör analizinde katılımcı sayısının madde sayısının üç ile altı katı kadar, Gorsuch (1974) en az beş katı kadar olması gerektiğini vurgulamıştır. Everitt (1975) “katılımcı sayısının madde sayısının en az on katı olması gerektiğini belirtmiştir (aktaran Arrindell & van der Ende, 1985, s. 166). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada alınan katılımcı sayıları yeterli görülmüştür. Verileri AFA ve DFA analizlerinde kullanılan öğretmenlerin çeşitli değişkenler bakımından dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

AFA ve DFA Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Açıklayıcı Faktör Analizi Grubu				Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu			
	Değişken	f	%		Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	292	69,4	Cinsiyet	Kadın	290	72
	Erkek	129	30,6		Erkek	113	28
	Toplam	421	100		Toplam	403	100
Kıdem	1-5 Yıl	10	2,4	Kıdem	1-5 Yıl	8	2
	6-10 Yıl	45	10,7		6-10 Yıl	43	10,7
	11-15 Yıl	124	29,5		11-15 Yıl	110	27,3
	16-20 Yıl	147	34,9		16-20 Yıl	142	35,2
	21 Yıl ve Üstü	95	22,6		21 Yıl ve Üstü	100	24,8
	Toplam	421	100		Toplam	403	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	315	74,8	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	303	75,2
	Diğer	106	25,2		Diğer	100	24,8
	Toplam	421	100		Toplam	403	100
Branş	Türkçe	90	21,4	Branş	Türkçe	83	20,6
	Matematik	56	13,3		Matematik	49	12,2
	Fen Bilimleri	56	13,3		Fen Bilimleri	59	14,6
	Sosyal Bilgiler	40	9,5		Sosyal Bilgiler	37	9,2
	İngilizce	40	9,5		İngilizce	37	9,2
	Rehberlik	24	5,7		Rehberlik	22	5,5
	Müzik	16	3,8		Müzik	18	4,5
	Görsel Sanatlar	25	5,9		Görsel Sanatlar	25	6,2
	Beden Eğitimi ve Spor	13	3,1		Beden Eğitimi ve Spor	13	3,2
	Teknoloji ve Tasarım	26	6,2		Teknoloji ve Tasarım	25	6,2
	Bilişim Teknolojileri	14	3,3		Bilişim Teknolojileri	14	3,5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	5		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	5,2
	Toplam	421	100		Toplam	403	100

Ölçek geliştirme deneme uygulamalarında yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun cinsiyeti kadındır (%69-72). Öğretmenlerin yaklaşık yarısının kıdemi 11-20 yıl

aralığındadır. Ortaokul düzeyinde yer alan farklı branşlardan öğretmenler bu grupta yer almıştır.

Delphi uygulaması ve ölçek geliştirme süreci tamamlandıktan sonra araştırmadaki ikinci amaca yönelik olarak Etkili Öğretmen Özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenliği meslek olarak seçme nedenleri arasındaki ilişkileri belirleyebilmek üzere bir uygulama daha yapılmıştır. Çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokulların çeşitli branşlardaki öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel bilgiler Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın İlişkisel Modelleme Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Görevli Olduğu İlçe, Cinsiyet, Kıdem ve Branşa Göre Dağılımı

Değişken	İlçe	f	%
Görevli Olduğu İlçe	Çankaya	54	16,8
	Mamak	51	15,9
	Yenimahalle	62	19,3
	Keçiören	51	15,9
	Altındağ	57	17,8
	Sincan	46	14,3
Cinsiyet	Kadın	220	68,5
	Erkek	101	31,5
Kıdem	1-5 Yıl	15	4,7
	6-10 Yıl	49	15,3
	11-15 Yıl	93	29
	16-20 Yıl	105	32,7
	21 Yıl ve Üstü	59	18,4
Branş	Türkçe	55	17,1
	Matematik	48	15
	Fen Bilimleri	45	14
	Sosyal Bilgiler	36	11,2
	İngilizce	25	7,8
	Rehberlik	22	6,9
	Müzik	17	5,3
	Görsel Sanatlar	16	5
	Beden Eğitimi ve Spor	21	6,5
	Teknoloji ve Tasarım	12	3,7
	Bilişim Teknolojileri	10	3,1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	14	4,4
Toplam		321	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu kadındır (%68,5). Kıdem bakımından ağırlık 16-20 yıl kıdemli (%32,7) öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı farklı ağırlıkta görünmesine karşın, herhangi bir ortaokulda görev yapan öğretmenlerin haftalık ders saati ve norm kadro dağılımına uygun yapıdadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Delphi uygulamasını başlatmak için açık uçlu soru kullanılmıştır. Bunun dışında Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri ile Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeği aracılığıyla veriler elde edilmiştir.

Açık Uçlu Soru

Araştırma kapsamında Delphi süreci işletilerek etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve etkili öğretmene atfedilen kavramlar ortaya konulmuştur. Bu aşamayı takiben, sırasıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenler ile bu düzeyde öğrenim gören öğrenciler ve eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu gruplardan veriler açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Araştırmada etkili öğretmen özellikleri konusunda öğretmen adaylarının görüşü açık uçlu bir sorunun yer aldığı form (Bkz. Ek: 3) ile alınmıştır. Bu form ile adaylara “*Etkili bir öğretmen’i nasıl tanımlarsınız? Sizce etkili bir öğretmende olması gerekli en önemli özellikler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir.

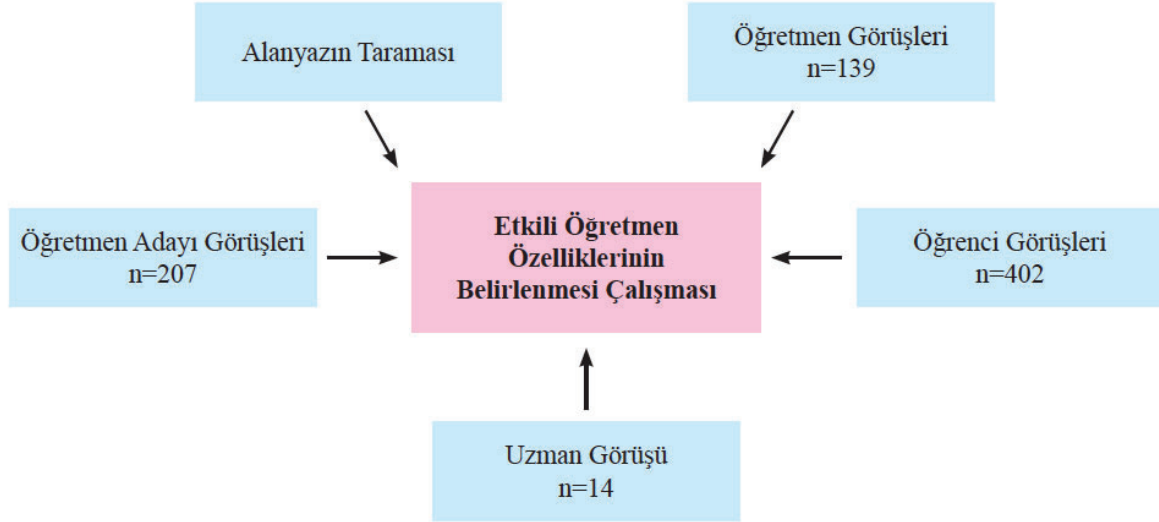
Görüş alınan bir diğer grup ortaokulda görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlere kişisel bilgilerle ilgili sorulara ilaveten açık uçlu bir sorunun yer aldığı form (Bkz. Ek: 1) verilmiştir. Öğretmenlere, öğretmen adaylarına verilen formun aynısı verilmiş olup, “*Etkili bir öğretmen’i nasıl tanımlarsınız? Sizce etkili bir öğretmende olması gerekli en önemli özellikler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilere kişisel bilgilerle ilgili sorulara ilaveten açık uçlu bir sorunun yer aldığı form (Bkz. Ek: 2) verilmiştir. Öğrencilere “*Sizce etkili bir öğretmen hangi özellikleri taşır? Bu soruyu yanıtlarken tüm öğrencilik yaşantınızı, tüm öğretmenlerinizi dikkate alınız ve eğer hatırladığınız örnekler varsa kısaca onları yazınız.*” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmada etkili öğretmen özellikleri konusunda görüş alınan son grup uzman grubu olmuştur. Tez İzleme Kurulu ile yapılan toplantıda uzman görüşleri için bir çalıştay düzenlenmesi ve alanda uzman kişilerin çalışmaya davet edilmesine karar verilmiştir. Görüşleri alınan uzman grubu özellikleri önceki bölümlerde açıklandığından burada tekrar verilmemiştir.

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri

Araştırmada “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri”nin geliştirilmesinde çeşitli veri kaynaklarından gelen bilgi ve görüşler temel alınmıştır. Yararlanılan veri kaynakları Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde kullanılan veri kaynakları

Alanyazın taramasında daha önceki bölümlerde açıklandığı üzere etkili öğretmen konusunda farklı ölçme araçları bulunmaktadır. Bu araştırma ile Türkiye’de ortaokullarda görev yapan öğretmenler için etkili öğretmen özelliklerini yansıtan bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı geliştirme süreci alanyazının önerdiği yol izlenerek tamamlanmıştır (Cohen & Swerdlik, 2013; Crocker & Algina, 1986; Seçer, 2015; DeVellis, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014). İlk olarak ölçme aracının ortaya koymak istediği özellik tanımlanmıştır. Bu amaçla etkili öğretmene ilişkin alanyazın taranmış ve ortaya çıkan özellikler şemalaştırılmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenler için bir taslak araç olarak geliştirilmiştir. Amaç ve hedef kitlenin saptanmasının ardından açık uçlu soru ile toplanan veriler Delphi sürecinden geçirildikten sonra etkili öğretmen özelliklerinden oluşan seksen madde listelenmiştir. Bu maddeler Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler ölçme aracına yansıtılarak aracın deneme için taslak hali yeniden oluşturulmuştur. Ölçme aracında yer alan maddelere katılımcıların yanıtları “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” biçiminde alınmıştır.

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinin geliştirilmesine yönelik yapılan analizlerin

detayları araştırmanın bulgular kısmında verilmiştir. Faktör analizi sonucunda envanterin her biri birbirinden bağımsız dört ayrı ölçeği olduğu belirlenmiştir. Bu ölçekler doğrulayıcı faktör analizinde birbiri ile kovaryans göstererek bir ölçek yapısını doğrulayamamıştır. Bu nedenle ölçekler bağımsız kalmıştır. Bir ölçme aracında her biri birbirinden bağımsız ölçekler olduğunda bu ölçme aracı envanter olarak isimlendirilmektedir. Aiken (1997, s. 201) envanterlerin, maddelerin alt kümeleri (subset) aracılığıyla belirli değişkenleri ölçmek için tasarlandığını; envanterlerde maddelerin belirli bir alt kümesine verilen yanıtlardan bir puan elde edildiğini belirtmiştir. Bir envanterdeki maddelerin alt kümesi sıklıkla ölçek olarak ifade edilir, buna karşın bazen bir bütün olarak ölçme aracı bir envanterden ziyade ölçek olarak adlandırılmaktadır.

Ölçekler birbirinden bağımsız olduğu için her bir ölçek toplam puanı ayrı ayrı alınmaktadır. Dört ölçeğin toplam puanı birleştirilerek Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri toplam puanına dönüştürülemez. Envanterde yer alan Etkili Öğretmen Alan Bilgisi Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan 20'dir. Etkili Öğretmen Öğretim Becerileri Ölçeği kendi içinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar birbiri ile ve öğretim becerileriyle ilişkilidir. Bu nedenle üç alt puan olarak da, tek toplam puan olarak da değerlendirilebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan on, en yüksek puan 50'dir. Etkili Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35'tir. Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan 20'dir. Sonuç olarak birbirinden bağımsız dört ölçekten oluşan Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinde toplam 25 madde yer almıştır (Bkz. Ek 6).

Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeği

Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeği” Lai vd. (2005) tarafından geliştirilmiş, Balyer ve Özcan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, ölçeğin 20 madde ve üç alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Bu üç alt ölçek: “Özgeci/diğerkam (altruistic)-içsel nedenler, dışsal nedenler ve başkalarının etkisi temelindeki nedenlerdir.” Balyer ve Özcan (2014) araştırmayı sekiz farklı devlet üniversitesinin toplam 1410 eğitim fakültesi öğrencisi ile yürütmüştür ve 220 öğrenci geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yürütülmesinde yer almıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması DFA sonuçları; $X^2/sd=2,3$, GFI=0,90, AGFI=0,80, NFI=0,95, NNFI=0,95,

CFI=0,92, RMR=0,10, RMSEA=0,08, SRMR=0,09 olarak belirlenmiştir. Daha önce bilgi verildiği üzere bu değerler alanyazına göre kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları diğerkam-içsel nedenler alt boyutu için 0,91, dışsal nedenler alt boyutu için 0,80 ve etkilenme nedenleri alt boyutu için 0,74 olarak belirlenmiştir. Ölçekte madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 (toplam 9 madde) içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini ölçmektedir. Madde 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17 (toplam 8 madde) dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmeyi ölçmektedir. Madde 18, 19, 20, 21 ve 22 ise (toplam 5 madde) başkalarından etkilenecek öğretmenliği meslek olarak seçme hakkında ölçüm yapmaktadır.

Bu araştırmada Balyer ve Özcan (2014) tarafından öğretmen adayları için uyarlanan ölçek, ortaokul öğretmenleri üzerinde kullanılmıştır. Bu durumda hedef kitle değişmiştir. Ölçeğin öğretmenler üzerinde aynı yapı ile çalışıp çalışmadığı araştırma kapsamında elde edilen veriler aracılığı ile sınanmıştır. Bu sına DFA ile yapılmıştır. Elde edilen uyum indeksleri RMSEA=0,077, RMR=0,022, GFI=0,951, AGFI=0,904, NFI=0,911, IFI=0,918, CFI=0,956, $\chi^2/sd=2,87$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir değerler sınırındadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmen uygulamasındaki güvenirlik katsayıları diğerkam-içsel nedenler alt boyutu için 0,89, dışsal nedenler alt boyutu için 0,77 ve etkilenme nedenleri alt boyutu için 0,76 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeğinin öğretmenler üzerinde de kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Ek 7).

Verilerin Toplanması

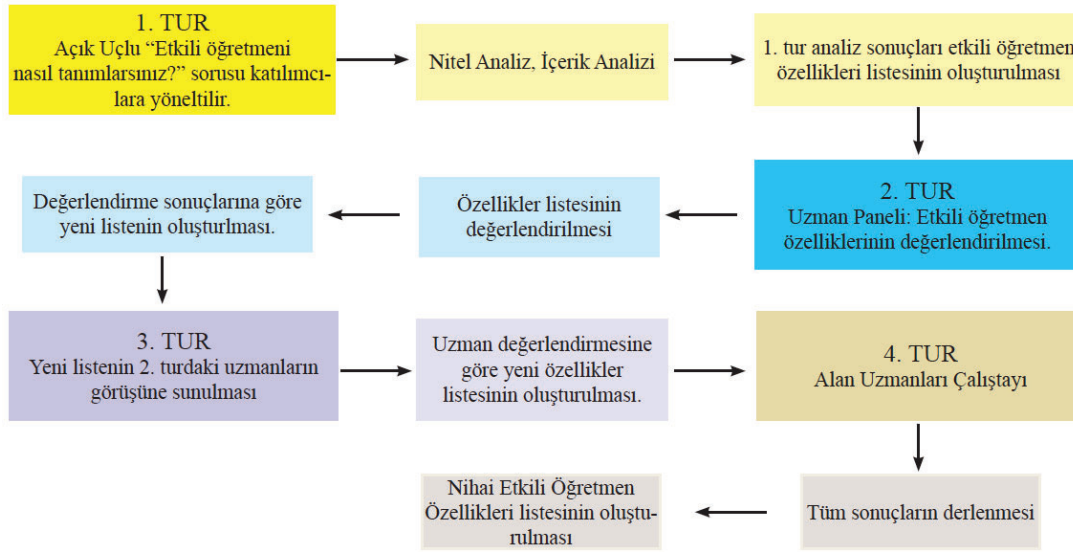
Araştırmaya önce alanyazın incelemesi ile başlanmıştır. Bu aşamanın ardında etkili öğretmen özellikleri hakkında öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı ve alan uzmanlarının görüşleri açık uçlu sorular, çalıştay ve beyin fırtınası aracılığıyla alınmıştır. Toplanan görüşler Delphi tekniğiyle uzman grubu paneli yapılarak değerlendirilmiş ve geliştirilecek etkili öğretmen ölçme aracının maddelerine ulaşılmıştır. Delphi ilk olarak 1950’lerde *RAND Şirketine* Dalkey ve Helmer (1963) tarafından geliştirilip kullanılmıştır (aktaran Hsu & Sandford, 2007; Okoli & Pawlowski, 2004). Teknik, belirli bir konudaki bilgiyi görüş birliğiyle ortaya çıkarmada kullanılmaktadır. Hedef belirleme, politika araştırma, gelecekte ortaya çıkabilecek olayları öngörme için bu teknik kullanılabilir. Birçok araştırma “Nedir?” sorusunu yanıtlamaya çalışırken Delphi tekniği “Ne olabilir/Ne

olmalıdır?” sorusunu yanıtlamaya çalışır (Hsu & Sandford, 2007). Yaklaşımın en önemli avantajı, uzmanların doğrudan çatışmasını önlemektir (Okoli & Pawlowski, 2004). Delphi interaktif bir süreçtir. Normalde üç ile dört turdan oluşan ve her biri bir öncekinden elde edilen sonuçlar üzerine yapılandırılmış bir işlemdir. Delphi dört özelliği olan esnek bir yöntemdir; yapılandırılmış sorular (sorgulama), yineleme, kontrollü geri bildirim ve yanıtların gizliliği. Delphi yönteminin en önemli avantajı katılımcılar birbirlerini görmedikleri için bir katılımcının diğeri üzerine halo etkisi yapma olasılığını azalmasıdır. Delphi yönteminin en önemli dezavantajı ise, yöntemin zaman almasıdır (Somerville, 2007).

Uygulamada zaman zaman farklılıklar görülebilse de çoğunlukla Delphi yöntemi aşağıda özetlendiği gibi işlemektedir (Hsu & Sandford, 2007):

1. Tur: İlk turda Delphi süreci geleneksel olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile başlar. Katılımcıların cevaplarını aldıktan sonra, araştırmacıların toplanan bilgileri iyi yapılandırılmış bir ankete dönüştürmeleri gerekmektedir. Oluşturulan ikinci anket, ikinci veriyi toplamak için kullanılır. Bu tur aynı zamanda literatürün kapsamlı incelemesini de içerir.
2. Tur: İkinci turda her bir Delphi panelisti (katılımcısı) birinci turda elde edilen verilerle yeniden düzenlenen ikinci anketi alır. Böylece, ilk turda verilen bilgilere dayanarak araştırmacılar tarafından özetlenen maddeleri gözden geçirmeleri sağlanır.
3. Tur: Üçüncü turda her bir Delphi panelisti, önceki tura katılan araştırmacılar tarafından özetlenen maddeleri ve notları içeren bir anket almaktadır. Panelistler, kararlarını revize edebilir veya mutabakatın dışında kalabilir. Bu durumda, mutabakatın dışında kalma nedenleri incelenmelidir.
4. Tur: Dördüncü ve genellikle final turunda kalan öğelerin listesi, azınlık görüşleri ve fikir birliğine varılan konular panelistlere dağıtılır. Bu turda panelistlere, kararlarını gözden geçirmeleri için son bir fırsat sunulmaktadır.

Bu araştırma kapsamında yürütülen Delphi uygulaması Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Delphi sürecinde izlenen aşamalar

Şekil 12’de görüldüğü gibi Delphi süreci birinci tur olarak *açık uçlu soru* uygulaması ile başlamıştır. İçerik analizinden geçirilen veriler etkili öğretmen özellikleri olarak listelenmiştir. İkinci turda oluşturulan liste Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından dört, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir uzmanın katılımıyla oluşturulan uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada uzmanlar bir panel sisteminde toplanmış, açık uçlu sorudan elde edilen görüşlerle alanyazın taraması sonuçları karşılıklı olarak tartışılmıştır. Üçüncü turda derlenen sonuçlar, katılımcı uzmanlara e-mail aracılığı ile gönderilmiş, böylelikle hazırlanan listeye ilişkin son görüşler alınmıştır. Dördüncü turda alan uzmanlarıyla yeni bir panel düzenlenmiş, oluşturulan kavramsallaştırma ve temalara son hali verilerek, etkili öğretmen kavramına ilişkin özellikler belirlenmiştir.

Etkili öğretmen kavramına ilişkin belirlenen özellikler seksen madde olarak taslak ölçme aracı formuna getirilmiştir. Ölçme aracı deneme uygulamasından geçirilmiş, deneme uygulaması sonucunda ölçme aracının teknik özelliklerini (geçerlik ve güvenirlik) belirlemeye dönük analizler yapılmıştır. Tüm analizler sonucunda Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri elde edilmiştir.

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri ve Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeği kullanılarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görev yapan farklı branşlardan 321 öğretmen ile son bir uygulama yapılarak değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, on altı yıllık öğretmenlik deneyimi olan, daha önceden MEB Talim ve Terbiye Kurulu Program Dairesi, MEB bünyesindeki farklı kitap yazım komisyonlarında görev almış, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları alanlarında uzmanlığı, eğitimde araştırma yöntemleri ve istatistik alanında doktora derecesi olan bir kişidir. Bu araştırmayı gerçekleştirmeden önce araştırmacının birçok nitel ve nicel araştırma deneyi olmuş ve bunları makalelerde raporlamıştır. Öğretmenlik deneyimlerinden, etkili öğretmene ilişkin izlenimleri olmasına karşın araştırmacı, aldığı bilimsel araştırma ve etik eğitimine, daha önceki araştırma deneyimlerine bağlı olarak kendi düşüncelerini ve görüşlerini araştırmaya aktarmaması gerektiği bilincine sahiptir. Araştırmacı Delphi sonuçlarının değerlendirildiği uzman paneline katılmıştır. Ancak etkili öğretmen özellikleri listesinin elde edilmesinde görüşlerini sunmaktan olabildiğince kaçınmış ve daha çok bir raportör gibi çalışmıştır. Araştırmada ek olarak tez danışmanı olabildiğince çoklu kaynaktan veri elde edilmesi ve verilere ilişkin olabildiğince çok uzmandan görüş elde edilmesini sağlayarak bu araştırmaya objektiflik katılmasını sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Delphi Uygulamasının Veri Analizi

Delphi uygulaması sürecinde öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik açık uçlu sorularla belirlenen görüşleri nitel araştırma veri analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizinin üç stratejisi bulunmaktadır: Veri analizi için verilerin hazırlanması ve organizasyonu, verileri kodlanması ve kodların bir araya getirilmesiyle temaların oluşturulması ve verilerin şekil, tablo veya tartışma halinde sunulması (Creswell, 2009). Miles ve Huberman (1994) ise nitel araştırmalarda veri analizinin standart bir formata göre yapılmadığını, daha ziyade isteğe bağlı olarak oluşturulup gözden geçirildiğini ve yönlendirilmiş olduğunu dile getirmektedir.

Bu araştırmada açık uçlu sorular ile elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara (kod) ve ilişkilere ulaşmaktır. Analizde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde

düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde araştırma süresince elde edilen nitel verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) aşamaları bulunur. Kategorileştirmenin birçok yolu olduğunu dile getiren Mayring (2000) ise iki çeşit kategorileştirmenin başat olduğunu dile getirmektedir: Tümevarımsal ve tümdengelimisel analiz. Tümevarımsal prosedürün temel düşüncesinin araştırma sorusu ve araştırma arka planı temel alınarak formüle edilmiş bir tanımlama kriteri olacağını dile getirmektedir. Bu kriter sayesinde eldeki veri adım adım analiz ve elimine edilerek nihayetinde temel kategorilere ulaşılır. Veri üzerinde yapılacak tekrar analizleri kategorilerde değişimlere ve yeniden düzenlemelere yol açabilir. Bu çalışmada içerik analizi tümevarımsal yolla gerçekleştirilmiştir.

Delphi süreci birinci tur olarak açık uçlu soru uygulaması ile başlamıştır. İçerik analizinden geçirilen verilere dayanarak etkili öğretmen özellikleri listesi oluşturulmuştur. İkinci turda oluşturulan liste Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından dört, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir uzmanın katılımıyla oluşturulan uzman grubunun görüşüne sunularak incelenmiştir. Bu aşamada uzmanlar bir panel sisteminde toplanmış, açık uçlu sorudan elde edilen görüşlerle alanyazın taraması karşılıklı olarak tartışılmıştır. Üçüncü turda derlenen sonuçlar, katılımcı uzmanlara elektronik mektup aracılığı ile gönderilmiş, böylelikle hazırlanan listeye ilişkin son görüşler alınmıştır. Dördüncü ve son turda alan uzmanlarıyla bir panel düzenlenmiş, oluşturulan kavramsallaştırma ve temalara son hali verilerek, etkili öğretmen özelliklerine ilişkin liste elde edilmiştir.

Envanter Geliştirme Sürecinde Gerçekleştirilen Veri Analizleri

Uygulama sonucunda elde edilen verilerde kayıp değer olup olmadığı incelenmiştir. Veri dosyasında herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Faktör analizine geçilmesi uygun görülmüştür. Faktör analizinde temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri setinin faktör analizi gerçekleştirmek için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değeri ile test edilmiştir. KMO örnekleme yeterliğine dair bir kriterdir. KMO istatistiği 0 ile 1 arasında değişmektedir. KMO değerinin 0,500'ün altında olması genellikle kabul edilemez ve bu durumda daha fazla veri toplamak gerebilir. 0,500 ile 0,700 arası değerler orta derece, 0,700 ile 0,800 arası değerler iyi, 0,800 ile 0,900 arası değerler çok iyi, 0,900 üstü değerler ise mükemmel kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013). Bartlett

Küresellik Testi varyans kovaryans matrisinin tanımlı matris ile orantılı olup olmadığını test etmektedir. Test sonucu anlamlı ise küresel ve çok değişkenli normal dağılım sayılabileceği kararı verilir. Ancak Bartlett Sphericity testinin dezavantajlı yanı örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir. Örneklem büyüdükçe sonucun anlamlı çıkma olasılığı da artmaktadır (Çokluk vd, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). DFA için elde edilen analiz sonuçlarında uyum indeksleri incelenmiştir. Alanyazında referans olarak aranan uyum indeks sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Alan Bilgisi Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınırlar	Mükemmel Uyum Sınırları	Gözlenen Değer	Kaynak
RMSEA (Root mean Square Error of Approximation)	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	0,078	Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011
RMR (Root Mean Square Residual)	$0,05 < RMR \leq 0,08$	$0 \leq RMR \leq 0,05$	0,015	Anderson ve Gerbing, 1984; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Marsh, Balla ve McDonald, 1988
GFI (Goodness of Fit Index)		0.90 ve üzeri	0,993	Hooper vd., 2008; Kline, 2005
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)		0.90 ve üzeri	0,963	Anderson ve Gerbing, 1984; Hooper vd., 2008; Kline, 2005; Marsh vd., 1988
NFI (Normed Fit Index)		0.95 ve üzeri	0,960	Bentler, 1990; Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Şimşek, 2007
IFI (Incremental Fit Index)	$0,90 \leq IFI \leq 0,94$	0.95 ve üzeri	0,970	Bentler, 1990; Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007
CFI (Comperative Fit Index)	$0,90 \leq CFI \leq 0,94$	0.95 ve üzeri	0,969	Bentler, 1990; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Çokluk vd., 2010
χ^2/sd	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	1,905	Kline, 2005; Özdamar, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013

Analizler sonucunda Tablo 8’de gösterilen uyum indeksleri referans olarak kabul edilmiş ve elde edilen analiz sonuçları bu değerlere göre yorumlanmıştır.

İlişki ve Regresyon Analizleri

Araştırmanın ikinci temel amacına bağlı olarak belirlenen diğer sorular “Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ve “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, etkili öğretmen özellikleri düzeyinin anlamlı bir açıklayıcısı mıdır?” sorularıdır. Bu sorular için ilişki ve regresyon analizleri yapılması

gerekmektedir. İlişki analizlerinin “*Pearson Korelasyon Katsayı*” ve regresyon analizinin de “*Çoklu Doğrusal Regresyon*” ile gerçekleştirilebilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Bu nedenle verilere Kolmogorov Smirnov normal dağılım testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Normallliği test eden testler aşırı duyarlı testlerdir (Tabachnick & Fidell, 2013; s. 78-83). Ayrıca birçok araştırmada (özellikle sosyal bilimlerde) bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümler normal dağılım göstermemektedir (Pallant, 2016). Merkezi Limit Teoremi, eğer örneklem yeteri kadar büyükse ($n=30+$), değişkenlerin dağılımına bakılmaksızın ortalamaların örnekleme dağılımının normal dağılacığını, normal dağılım ihlalinin büyük bir soruna neden olmayacağı öne süremektedir (Everitt & Howell, 2005, s. 249; Field, 2018; Pallant, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013; s. 78-83). Büyük örneklerde çarpıklık normalden önemli derecede sapmamaktadır. 100’den fazla örneklem büyüklüğünde pozitif basıklık, 200’den büyük örnekleme negatif basıklık kaybolmaya başlamaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013; s. 78-83). Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış, “*Pearson Korelasyon Katsayı*” hesaplanmış ve “*Çoklu Doğrusal Regresyon*” analizi uygulanmıştır.

Araştırma Süreci Özeti

Araştırmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar Tablo 9’daki işlemler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

Araştırma Sürecinin Özeti

Tarih	İşlem
Kasım 2016- Mayıs 2017	Etkili öğretmenlik kavramıyla ilgili alanyazın taranmıştır. Yapılan detaylı alanyazın taramasında <i>etkili öğretmenlik</i> alanyazının çok detaylı olduğu anlaşılmıştır. Alanyazın taramasının daha anlaşılır olabilmesi için, etkili öğretmenliğe ait bilgi bütünü alt başlıklara ayrılmış, şekiller halinde özetlenmiştir.
Mayıs-Haziran 2017	Etkili öğretmenlik kavramına yönelik ortaokul düzeyinde görev yapan çeşitli branşlardan 139 öğretmen ve 5, 6, 7, 8. sınıflarda öğrenim gören 402 öğrencinin görüşü Ek 1 ve 2'deki formda verilen açık uçlu soru ile alınmıştır.
Eylül 2017	Etkili öğretmenlik kavramına yönelik eğitim fakültelerinde öğrenimleri süren 207 öğretmen adayının görüşü Ek 3'teki formda verilen açık uçlu soru ile alınmıştır.
Temmuz-Eylül 2017	Etkili öğretmenlik kavramına yönelik öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşleri kod ve ilişkili temalarıyla çözümlenmiştir.
Ekim 2017 (I. Tur Uzman Paneli)	Öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin yapılan çözümleme sonuçları (tez danışmanı ve çalışmayı yürüten doktora öğrencisi dahil olmak üzere) eğitim programları ve öğretim alanından bir profesör, iki doçent doktor akademisyen, bir doktora öğrencisi, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından doktor öğretim üyesinden oluşturulan beş kişilik uzman panelinde değerlendirilmiştir.
Ekim 2017	Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından I. tur uzman panelinde elde edilen değerlendirme sonuçları tekrar düzenlenmiştir.
Ekim 2017 (II. Tur Uzman Paneli)	I. tur uzman panelini oluşturan uzmanlarla yapılan düzenlemeler II. tur olarak tekrar değerlendirilmiş ve etkili öğretmenliğe ilişkin temalarla etkili öğretmen özellikleri listesi oluşturulmuştur.
Kasım 2017 (III. Tur Uzman Paneli)	II. tur sonucunda değerlendirilip düzenlenen özellikler listesi uzmanlar bir araya getirilmeksizin II. turdaki uzmanların görüşüne sunulmuştur.
Şubat 2018 (IV. Tur-Alan Uzmanları Çalıştayı)	Alan uzmanlarıyla (akademik çalışma yürüten toplam 14 akademisyen) bir tam gün süresince Etkili Öğretmen Çalıştayı yapılmıştır. Çalıştay: I. oturum: Beyin fırtınası tekniğinin tanıtılması, II. oturum: Beyin fırtınasının gerçekleştirilmesi, III. oturum: Odak grup çalışması ve IV. oturum: Değerlendirme ve kapanış şeklinde dört oturum olarak yürütülmüştür.
Mart 2018	Tez izleme komitesi üyeleriyle alanyazın taraması, etkili öğretmen ile ilgili öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı görüşleri ve alan uzmanı etkili öğretmen çalıştayı sonuçları değerlendirilmiştir. Etkili öğretmen özelliklerini ortaya koyan listeye son hali verilmiştir.
Mart 2018	Tez izleme komitesi üyeleriyle etkili öğretmen özelliklerini ölçen Etkili Öğretmen Ölçme Aracı Formu oluşturulmuştur.
Mayıs-Haziran 2018	Etkili Öğretmen Ölçme Aracı Formu ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.
Temmuz-Eylül 2018	Etkili Öğretmen Ölçme Aracı Formu ile toplanan veriler çözümlenmiştir.
Ekim 2018	Analiz sonuçlarına göre Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinin son hali hazırlanmıştır.
Kasım 2018	Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri ile Öğretmenliği Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeği uygulaması yapılmıştır.
Aralık 2018	Verilerin çözümlenmesi sağlanmıştır.
Ocak-Haziran 2019	Araştırmanın raporlaştırılması sağlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amaçları ve bu amaçlar çerçevesinde cevap aranan soruları doğrultusunda veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin derlenmesi, çözümlenmesi sonucu oluşan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Etkili Öğretmen Özellikleri

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “*Etkili öğretmen özellikleri nelerdir?*” sorusudur. Bu araştırma sorusu gereği öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı açık uçlu soru uygulaması ve alan uzman çalıştay sonucunda biraraya getirilen veriler Delphi süreci ile işlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda etkili öğretmen özellikleri “*alan (konu) bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, sınıf yönetim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özellikleri*” başlıkları altında toplanmıştır. “*Alan bilgisi yetkinliği*” başlığı kapsamında yer alan özellikler ve bu özellikleri vurgulayan katılımcı grubu Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin alan bilgisi yetkinliğine ilişkin ortaya çıkan özellikler

Alan bilgisinde yetkinlikle ilgili olarak analiz sonuçları incelendiğinde “Öğrencilerin ek bilgi gerektiren sorularına yanıt verme” özelliğine yalnızca öğretmen adayları, “konuyla ilgili örnek çeşitliliğinden yararlanma” özelliğine öğretmen, öğrenci ve alan uzmanları, “öğretimi çeşitli kaynaklarla destekleme” özelliğine öğretmen, öğrenci, öğretmen adayları ve alan uzmanları, “öğrencileri konuyla ilgili ek bilgi alabilecekleri kaynaklara yönlendirme” özelliğine öğretmen ve alan uzmanları, “konuyla ilgili bilgileri gerektiğinde detaylandırma” özelliğine öğretmen, öğrenci, öğretmen adaylarının vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırmada *öğretim becerileri* başlığı altında ortaya çıkan özellikler Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin *öğretim becerisine* ilişkin ortaya çıkan özellikler

Öğretim becerileriyle ilgili olarak;

- “*Dersi eğlenceli hale getirme, derse öğrencilerin katılımını sağlama*” özelliklerine öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayları,
- “*Dersi anlaşılır biçimde anlatma, değerlendirmede çeşitli yöntemlerden yararlanma, uygun öğretim materyallerini kullanma*” özelliklerine öğretmen,

öğrenci ve alan uzmanları,

- “*Dersi öğrencilerin düzeyine göre anlatma, derste çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, bireysel/grupla çalışma yaptırma*” özelliklerine öğretmen, öğrenci, öğretmen aday ve alan uzmanları,
- “*Uygun öğretmen stratejilerinden yararlanma*” özelliklerine öğretmen aday ve alan uzmanları, “*öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, derste öğretim teknolojilerini kullanma, öğrencilerini öğrenmeye cesaretlendirme*” özelliklerine öğretmen, öğretmen aday ve alan uzmanları,
- “*Anlaşılmayan konuların tekrarını yapma*” özelliklerine öğretmen ve öğrenciler,
- “*Uygun öğrenme stratejilerinden yararlanma*” özelliklerine öğretmen aday ve alan uzmanları,
- “*Uygun zaman ve sıklıkta geribildirim kullanma, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini geliştirme, hazırladığı planı etkili şekilde uygulama, konuların öğretiminde disiplinler arası ilişkiler kurma*” özelliklerine öğretmen ve alan uzmanları,
- “*Öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alma*” özelliklerine yalnızca öğretmenler,
- “*Dersinde öğretim ilkelerini uygulama, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini destekleme, uygun çeşitlilikte ve sıklıkta pekiştireç kullanma*” özelliklerine yalnızca alan uzmanları tarafından vurgulandığı gözlemlenmiştir.

Oluşturulan üçüncü alt başlık öğretmenlerin “*sınıf yönetim becerileri*”ni içermektedir. Bu becerilere ilişkin ortaya çıkan özellikler Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15. Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisine ilişkin ortaya çıkan özellikler

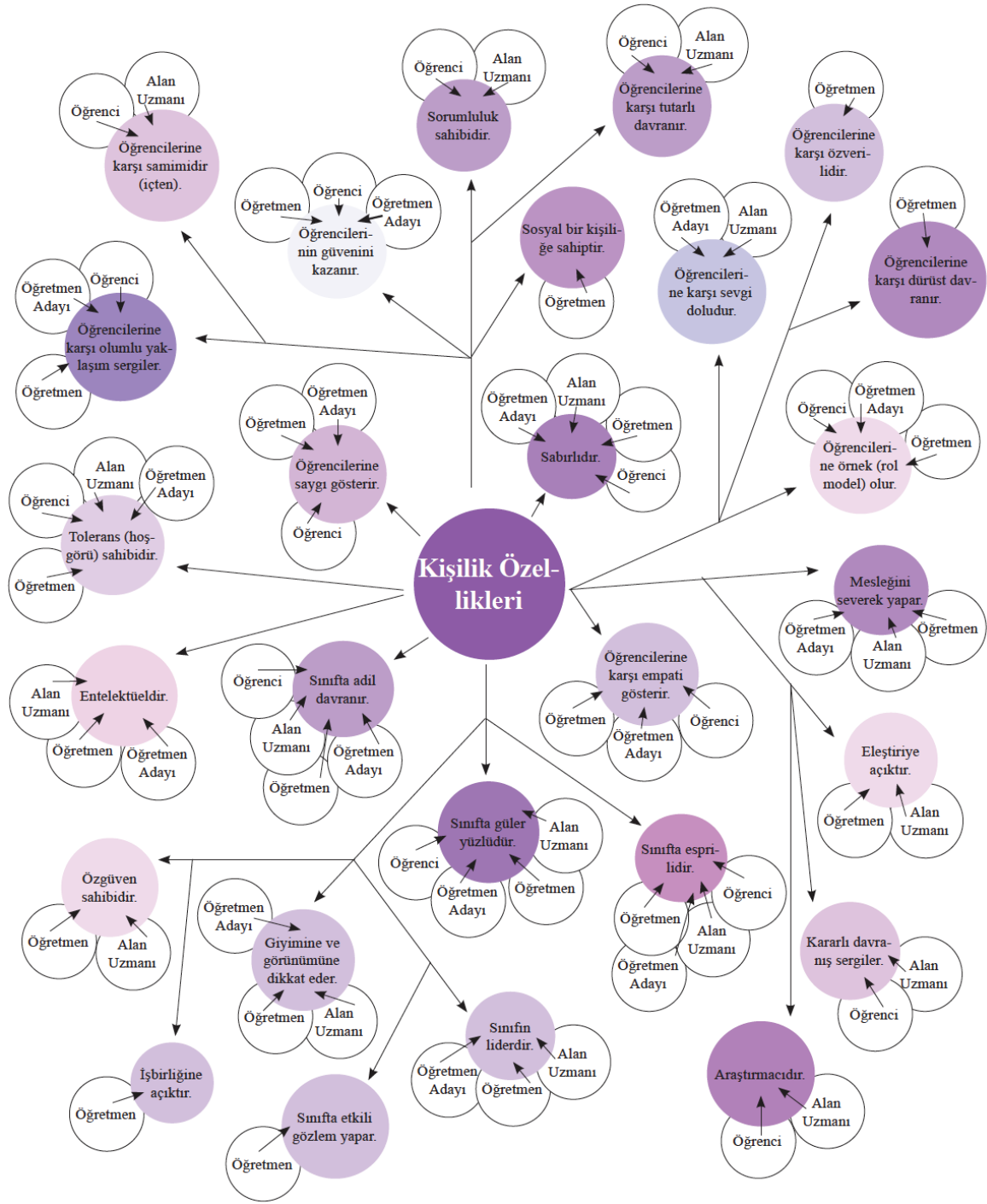
Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde;

- “Öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi vd. etkili iletişim kurar, sınıfta ortaya çıkan sorunlara çözüm üretme, sınıf yönetimi yaklaşımlarından yararlanma” özelliklerini öğretmen, öğretmen adayı, alan uzmanları,
- “Öğrencilerine rehberlik etme, öğrenci gelişimini izleme, öğretim sürecinde zamanı etkili kullanma, sınıfta demokratik davranış sergileme” özelliklerini öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı ve alan uzmanları,
- “Yazılı/sözlü anlatımda dili etkili kullanma” özelliğini öğretmen, öğretmen adayları,
- “Öğrencilerini motive etme” özelliğini öğretmen, öğretmen adayı ve alan

uzmanları,

- “Öğrencilerine değer verme” özelliğini öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayları,
- “Sınıfta öfke kontrolü sağlama” özelliğini yalnızca öğretmen adayları,
- “Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, gerektiğinde inisiyatif kullanma, sınıfta öğrencilere eşit davranma” özelliğini yalnızca öğretmenler,
- “Öğrencilerine verdiği sorumlulukları takip etme” özelliğini yalnızca alan uzmanlarının vurguladığı belirlenmiştir.

Dördüncü alt başlık “öğretmenlerin kişilik özellikleri”dir. Bu alt başlık kapsamında olduğu düşünülen özellikler Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. Uzman görüşlerine göre etkili bir öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin ortaya çıkan özellikler

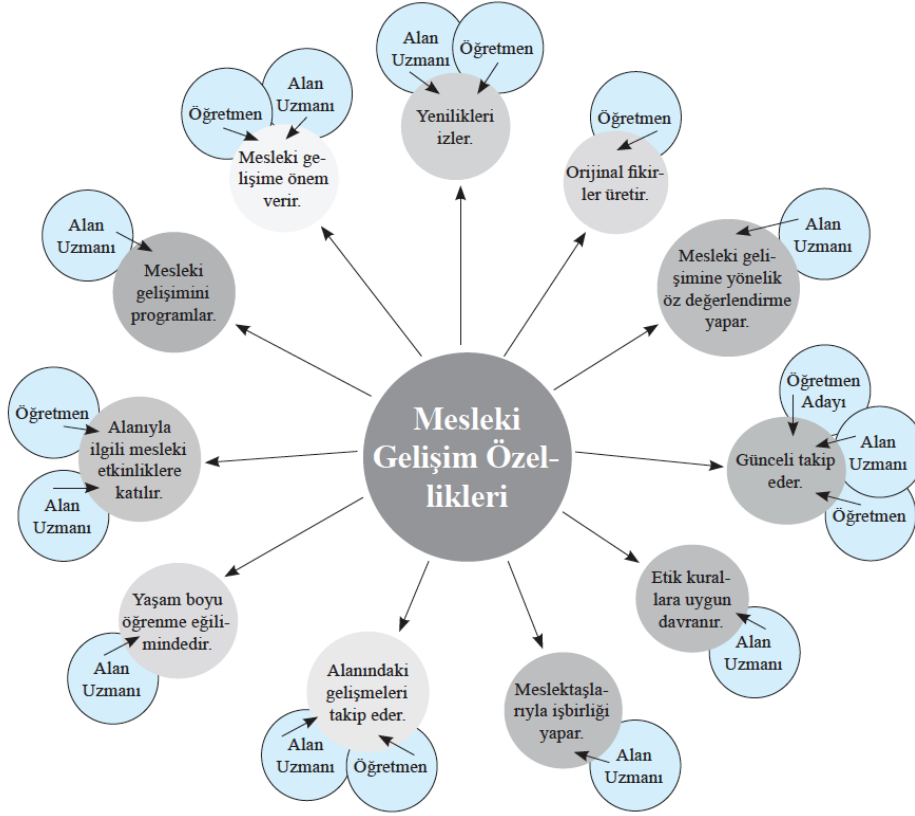
Etkili öğretmenin kişilik özellikleri bağlamında:

- “Sınıfta adil davranır, sınıfta güler yüzlüdür, tolerans (hoşgörü) sahibidir, sabırlıdır, sınıfta esprilidir” özelliklerini öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı ve

alan uzmanları,

- “Mesleğini severek yapar, entelektüeldir, giyimine ve görünümüne dikkat eder, sınıfın lideridir” özelliklerini öğretmen, öğretmen adayı ve alan uzmanları,
- “Öğrencilerine karşı empati gösterir, öğrencilerine saygı gösterir, öğrencilerine örnek (rol model) olur, öğrencilerine karşı olumlu yaklaşım sergiler, öğrencilerinin güvenini kazanır” özelliklerini öğretmen, öğrenci ve öğretmen adayları,
- “Öğrencilerine karşı dürüst davranır, sosyal bir kişiliğe sahiptir, öğrencilerine karşı özverilidir, sınıfta etkili gözlem yapar” özelliklerini yalnızca öğretmenler,
- “Öğrencilerine karşı sevgi doludur” özelliğini öğretmen adayları ve alan uzmanları,
- “Eleştiriye açıktır, özgüven sahibidir, sorumluluk sahibidir, öğrencilerine karşı tutarlı davranır, kararlı davranış sergiler, araştırmacıdır” özelliklerini öğretmen ve alan uzmanları,
- “Öğrencilerine karşı samimidir (içten)” özelliğini öğrenciler ve alan uzmanları,
- “İşbirliğine açıktır” özelliğini yalnızca alan uzmanları vurgulamıştır.

Araştırmada oluşturulan beşinci alt başlık “öğretmenlerin mesleki gelişim özellikleri”dir. Bu alt başlığa ilişkin özellikler Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Uzman paneline göre etkili bir öğretmenin *mesleki gelişimine* ilişkin ortaya çıkan özellikler

Öğretmenlerin mesleki gelişim özellikleri alt başlığında ortaya çıkan özellikler;

- “Yenilikleri izler, alanındaki gelişmeleri takip eder, mesleki gelişime önem verir, alanıyla ilgili mesleki etkinliklere katılır” özelliklere öğretmenler ve alan uzmanları,
- “Günceli takip eder” özelliğine öğretmen, öğretmen adayı ve alan uzmanları,
- “Orijinal fikirler üretir” özelliğine yalnızca öğretmenler,
- “Mesleki gelişimini programlar, yaşam boyu öğrenme eğilimindedir, meslektaşlarıyla işbirliği yapar, etik kurallara uygun davranır, mesleki gelişimine yönelik öz değerlendirme yapar” özelliklerine yalnızca alan uzmanları vurgulamıştır.

Araştırmada temel olarak beliren beş alt başlık ve bu alt başlıklara ait özellikler detaylı incelendiğinde; “alan bilgisinde yetkinlik” ile ilgili beş (5), “öğretim becerisi” ile ilgili 22, “sınıf yönetimi becerisi” ile ilgili 15, “kişilik özellikleri” ile ilgili 27 ve son olarak “mesleki gelişim becerisi” ile ilgili 11 özellik ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar,

katılımcıların etkili öğretmenlerle ilgili ağırlıklı olarak “*öğretim becerileri*” ve “*kişilik özellikleri*”ni öne çıkardıklarını göstermiştir.

Ortaya çıkan şemalar incelendiğinde etkili bir öğretmenin “*mesleki gelişim özellikleri*” ile ilgili öğrenci görüşlerinde yer bulmadığı, yine öğretmen adaylarının da bu başlık altında düşünülebilecek sadece bir özellik ile görüşlerini belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu alt başlık daha çok öğretmen ve alan uzmanlarının görüşüyle ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğrenci ve öğretmen adaylarının mesleğin bu boyutuna ilişkin henüz bir düşünce geliştirmediklerini göstermektedir.

Diğer taraftan *alan bilgisinde yetkinlik* başlığı altında öğrenciler tarafından belirtilen “*ek bilgi (derinleşme/detaylandırma) gerektiren sorularına yanıt verir*” özelliğine yalnızca öğretmen adaylarının yer vermesi de dikkat çekicidir. Öğretim becerileri ile ilgili “*uygun öğretim stratejilerinden (buluş yoluyla, sunuş yoluyla vb.) yararlanır*” ve “*uygun öğrenme stratejilerinden (tekrar, gözden geçirme, kavram haritaları vb.) yararlanır*” özellikleri yalnızca öğretmen adayları ve alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir. “*Anlaşılmayan konuların tekrarını yapar*” özelliği yalnızca öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. “*Uygun zaman ve sıklıkta geribildirim sağlar, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini (öğrenme yetisi) geliştirir, hazırladığı planı etkili şekilde uygular, öğrencilerinin öğrenme stillerini dikkate alır*” ve “*konuların öğretiminde disiplinler arası ilişkiler kurar*” özellikleri yalnızca öğretmen ve alan uzmanlarınca ifade edilmiştir. “*Derslerinde öğretim ilkelerini (somuttan soyuta, yaşamla ilişkilendirme, yakından uzağa, kolaydan zora vb.) uygular, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini destekler ve uygun çeşitlilik ve sıklıkta pekiştireç kullanır*” özellikleri ise yalnızca alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir.

Sınıf yönetim becerileri alt başlığı altında “*öfke kontrolüne sahiptir*” özelliği yalnızca öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. “*Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur, gerektiğinde inisiyatif kullanır*” ve “*sınıfta öğrencilerine eşit davranmaya özen gösterir*” özellikleri yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. “*Öğrencilerine verdiği sorumlulukları takip eder*” yalnızca alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenin kişilik özellikleri alt başlığı altında “*dürüsttür, sosyal bir kişiliğe sahiptir, özverilidir ve gözlemcidir*” özellikleri yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. “*Sevgi doludur*” özelliği öğretmen adayları ve alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir. “*Eleştiriye açıktır, özgüven sahibidir, sorumluluk sahibidir, tutarlıdır, kararlıdır ve araştırmacıdır*” özellikleri öğretmen ve alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir.

“Samimidir (içten)” özelliği öğrenci ve alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir. *İşbirliğine açıktır* teması ise yalnızca alan uzmanlarınca ifade edilmiştir.

Mesleki gelişim başlığı altında *“orijinal fikirler üretir”* özelliği yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. *“Mesleki gelişimini programlar, yaşam boyu öğrenme eğilimindedir, ekip çalışması yapar, etik kurallara uygun davranır”* ve *“mesleki gelişimine yönelik öz değerlendirme yapar”* özellikleri alan uzmanları tarafından ifade edilmiştir.

Yurtiçinde yapılan araştırmaların sonucunda iyi, etkili öğretmene yönelik elde edilen sonuçlar etkili öğretmenlerin; sabırlı, hoşgörülü, sevecen, güler yüzlü, anlayışlı, dürüst, insancıl, etik, daha önceden öğrenilen konuları gözden geçiren, alan (konu) bilgisinde yetkin, kendinden emin, öğrencinin düzeyine inebilen, öğretimi planlayan, dersine planlı ve hazırlıklı giren, bildiklerini öğrenciye aktarabilen, çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olan, sınıfı yönetebilen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilen, öğrenciyi seven ve bunu öğrencilerine hissettirebilen, etkili soru soran, dersin amacını öğrencilerine ifade eden, dersinde öğrencilerini aktif tutabilen, işini seven, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurabilen insan ilişkileri güçlü, bireysel gelişimine önem veren, giyimine dikkat eden bireyler olduğu anlaşılmaktadır (Bayraktar ve Çınar, 2010; Çakmak, 2009; Gök, 2012; Hoşgörür, 2012; Karakelle 2005; Kural, 2006; Özdemir Şerbet, 2012; Şahin, 2011).

Yurtdışında yapılan araştırma sonucunda etkili öğretmenlerin; insan ilişkileri kurmada etkili, alan (konu) bilgisinde yetkin, anlatımını bol örnekle zenginleştirebilen, sakin, hoşgörülü, mizah duygusuna sahip, samimi, arkadaş canlısı, dersine planlı ve hazırlıklı gelen, şefkatli, yardımsever, dersinde kullandığı etkilikler üst düzey düşünme becerilerine hitap eden, öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturabilen, etkil değerlendirme yapabilen, öz yeterlik algısına sahip, tükenmişlik duygusuna karşı dirençli, çevresiyle pozitif ilişkiler kurabilen, öğrencilerinin öğrenme düzeylerini olumlu şekilde etkileyebilen, materyal kullanımında etkili, kavramları açık ve net bir biçimde aktarabilen, bireyselleştirilmiş öğretimi sağlayabilen, öğrencilerinde öğrenmeye yönelik sorumluluk bilinci oluşturabilen, dikkati canlı tutabilen, öğrencilerine örnek (rol model) olabilen, öğrencilerinin öğrenebileceğine dair inancı ve yüksek beklentisi olan, ulaşılabilir, adil, esnek, olumlu geribildirimler veren bireyler olduğu belirlenmiştir (Gholam & Kobeissi, 2012; Leger, 2014; Losee, 2014; Lupascu vd., 2014; Moran, 2005; Patrick & Smart, 1998; Raufelder vd., 2016; Shindley Elliott, 2010; Smith, 2009; Stronge vd., 2011).

Alanyazındaki araştırmalara göre etkili ve deneyimli öğretmenlerin alanlarında kendilerini

geliştirdikleri (Losee, 2014), anlattıkları konuya hakim oldukları (Leger, 2014), alanlarında yeterli bilgiye sahip oldukları (Şahin, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğretim becerileri olarak; standartlara uygun olarak dersleri planlayabilme (Leger, 2014; Lupascu, Pânisoară ve Pânisoară, 2014; Şahin, 2011), iyi organize edilmiş ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturabilme, etkili değerlendirmeler yapabilme (Leger, 2014), sınıfta teknolojiyi kullanabilme (Losee, 2014), sınıfını etkili yönetebilme, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayabilme, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilme ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlayabilmeleri (Şahin, 2011) bulgulanmıştır. Çakmak (2009) öğretmen adaylarının etkili öğretmende gördükleri en önemli özelliklerin; ders amacını ifade etme, derste öğrenciyi aktif tutma, işini sevmeye, öğrenci ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurma, öğrencilerle iyi bir ilişki/uyum kurma olduğunu belirtmiştir. Smith (2009) araştırmasında etkili öğretmenlerin kavramları açık ve net olarak aktardığını, öğrencileri bireysel olarak tanıdığını, güvenli bir öğrenme ortamı yarattığını, öğrencilerinde kendi öğrenmeleri adına sorumluluk bilinci oluşturduğunu, etkili yönetim becerilerine sahip olduğunu, ders boyunca dikkati canlı tuttuğunu bulgulanmıştır.

Öğrencilerle yapılan araştırmalarda etkili öğretmenin sakin, hoşgörülü, mizah duygusuna sahip, samimi, arkadaş canlısı olması gerektiği (Lupascu, Pânisoară ve Pânisoară, 2014) belirlenmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerine göre ise etkili öğretmen çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olmalı, güzel ahlaklı olmalıdır (Şahin, 2011). Etkili öğretmenler şefkatli ve yardımseverdir (Leger, 2014). Smith (2009) araştırmasında etkili öğretmenlerin öğrencileriyle hoşgörülü bir ilişki kurduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalar etkili öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri ile pozitif iletişim içinde olduğunu, mesleklerini sevdiklerini, yeni teknolojiyi benimsediklerini ve bu konuda kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını, profesyonel gelişimlerine yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir (Losee, 2014).

Gerek alanyazında gerekse bu araştırmada etkili öğretmen denildiğinde en fazla özellik öğretim becerileri ile kişilik özellikleri içerisinde sıralanmaktadır. Etkili öğretmen alanyazının önemli yazarlarından (Kyriakides, Campbell and Christofidou, 2002; Muijs ve Reynolds, 2005; Stronge, 2007) farklı olarak bu araştırmada etkili öğretmen için “dersi eğlenceli hale getirme”, “öğretmenin sevgi dolu olması”, “güler yüzlü olma”, özellikleri sıralanmıştır. Lupascu, Pânisoară ve Pânisoară (2014) etkili öğretmenin arkadaş canlısı olması gerektiğini, Leger (2014) şefkatli ve yardımsever olması gerektiğini bulgulanmıştır.

Dersi eğlenceli hale getirmek öğrenciler tarafından daha önemsenen bir özellikken dersin anlaşılır biçimde aktarılması, düzeye uygun verilmesi, yöntem teknik kullanımı profesyonellerin (öğretmen, öğretmen adayı ve alan uzmanı) ilgi odağındadır.

Mesleki gelişim özelliklerinin öğretmen adaylarının gündeminde olmaması ilgi çekicidir. Henüz öğretmenlik mesleği bilgilerini yeni elde eden adaylar bilgilerin zaman içinde güncellenmesi gerektiğini dikkate almamış olabilirler. Çeşitli öğrenme ve öğretme stratejisi kullanımı öğretmen adayları ile alan uzmanlarının, öğretim ilkelerine bağlı ders anlatımı, pekiştireç kullanımı gibi özellikler de alan uzmanlarının gündeminde. Öğretmen ve öğrenciler ise anlaşılmayan konuların tekrarını yapmak gibi sorunlarla daha çok ilgilidirler.

Öğretmenin öfke kontrolünün olmasına öğretmen adayları dikkat çekmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında, sınıfla karşılaştıklarında sınıfı nasıl yönetecekleri, olumsuz davranışları tolere edip edemeyecekleri kaygısı yaşadıklarını düşündürmüştür. Sınıf deneyimi yüksek, halihazırda öğretmen olanların ise odağı; olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak, gerektiğinde inisiyatif kullanmak, öğrencilere eşit davranmaya özen göstermektir.

Mesleki gelişim özelliklerinde dikkat çeken bir özellik “orijinal fikirler üretme”dir. Öğretmenler tarafından vurgulanmış bir özelliktir. Bu bölümde en çok alan uzmanlarının özellik belirtmesi ise ilgi çekicidir. Öğretmen eğitimini bir disiplin olarak çalışan uzmanlar sürekli mesleki gelişimin önemini kavramış durumdadır. Ancak uygulama boyutuna geçen öğretmenler tarafından bu boyut daha az vurgulanmış ve pratikte yer alan sorunsallar ön plana geçmiştir.

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinin Teknik Özellikleri

Araştırmanın bir diğer sorusu “*Ortaokul öğretmenleri için geliştirilen ‘Etkili Öğretmen Özellikleri Ölçme Aracının’ geçerlik ve güvenirlik özellikleri nelerdir?*” sorusudur. Envanterin teknik özellikleri (geçerlik ve güvenirlik) belirlenmeden önce “verilerin analizi” başlığında belirtilmiş olan ön incelemeler veri dosyası üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu incelemelerin ardından uygulanan faktör analizinde etkili öğretmen özellikleri envanterinin bir ölçek yapısı gösterip göstermeyeceği test edilmiştir. Seksen madde birlikte ele alınarak ortaya çıkacak yapı sınanmıştır. Temel bileşenler analizi yöntemiyle yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracı 21 faktörlü bir yapı

ortaya koymuştur. Bu yapı için veri seti analiz değerleri Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0,500'ün üzerinde ve Bartlett's Test of Sphericity değeri ise anlamlı ($p<.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Büyüköztürk (2013), Field (2018), Kalaycı (2005) ve Özdamar'a (2013) göre yeterli değerlerdir. Faktör sayısını azaltma ve daha sade bir çözüm elde etme çabasıyla faktör analizine ait yamaç grafiği incelendiğinde eğimin en yüksek olduğu belirgin üç faktör ile faktör analizinin tekrarlanması karar verilmiştir. Üç faktör ile sınırlandırılarak yapılan faktör analizi sonucunda 27 madde ölçekten çıkarılarak, 53 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ancak bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanamamıştır.

Yukarıda açıklanan bilgiler ışığında analizler konusunda uzman görüşünün alınmasının yararlı olacağına karar verilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında bir doçent doktor, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında bir doçent doktor ve Ölçme ve Değerlendirme alanından bir profesör doktordan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan biri doğrulayıcı faktör analizinde modifikasyon yapılması önerisini getirmiştir. Yazılım tarafından önerilen tüm modifikasyonların denenmesine karşın doğrulayıcı faktör analizindeki uyum indeksleri kabul edilebilir düzeye erişmemiştir. Uzmanlardan bir diğeri varyans kovaryans matrislerinin detaylı incelenmesini önermiştir. Üçüncü uzman ise, ölçme aracını envanter olarak ele almanın uygun olacağını belirtmiştir. Buna göre deneme uygulaması öncesinde gerek Delphi uygulaması gerekse kuramsal okumalar gereği oluşması beklenen faktörlere göre boyutların ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda ölçme aracında yer alan seksen maddenin aynı anda faktör analizine alınması yerine ilişkili olduğu düşünülen maddeler ayrı ayrı birer ölçek olarak faktör analizine alınmıştır.

Alan Bilgisi Ölçeği

Deneme uygulaması öncesi etkili öğretmenin alan bilgisine ilişkin özellikleri yansıtan beş madde hazırlanmıştır. Bu maddeler faktör analizi ile çözümlenmiştir. Veri dosyası üzerinden bu beş madde için elde edilen KMO değeri 0,771, Bartlett Küresellik/dairesellik Test (Bartlett's Test of Sphericity) değeri ise 690,896'dır ($sd=6$, $p<.05$). Alanyazına göre elde edilen değerlerin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bir sonraki aşama olarak madde toplam korelasyonları ile faktör analizi giriş yük değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda madde 4'ün (Öğretimimi çeşitli kaynaklarla desteklerim) madde toplam

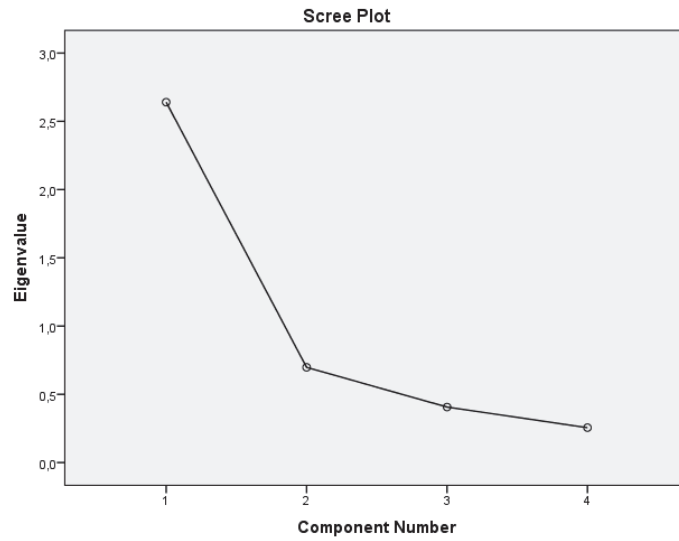
korelasyonunun düşük olduğu (0.300'ün altında) belirlenmiştir. İlgili maddenin ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmen alan bilgisi) katkısının düşük olduğuna karar verilmiş ve ölçme aracından çıkarılmıştır. Kalan dört maddenin madde toplam korelasyonları ve giriş yük değerleri tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Alan Bilgisi Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M1: Dersimde konuyla ilgili bilgileri gerektiğinde detaylandırırım.	0,756	0,723
M2: Öğrencilerin ek bilgi (derinleşme/detaylandırma) gerektiren sorularına yanıt veririm.	0,781	0,753
M3: Öğrencilerimi konuyla ilgili ek bilgi alabilecekleri kaynaklara yönlendiririm.	0,683	0,665
M5: Konuyla ilgili örnek çeşitliliğinden yararlanırım.	0,420	0,466

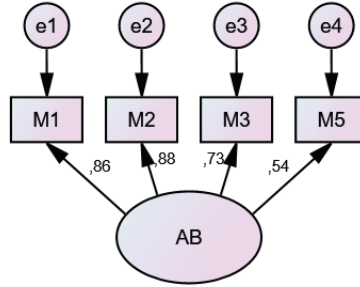
Uygulanan faktör analizi sonrasında Tablo 10'da yer alan dört maddenin tek boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Tek boyutlu olarak bu dört madde ilgilenilen özelliğin (etkili öğretmen alan bilgisi) %66'sını açıklamaktadır. Bu açıklama oranı ölçek geliştirmede yeterli kabul edilen bir orandır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Etkili öğretmen alan bilgisi özellikleri ölçeğine ait yamaç grafiği Şekil 18'de gösterilmiştir.



Şekil 18. Alan bilgisi ölçeği yamaç grafiği (scree plot)

Yamaç grafiğinde de görüldüğü üzere özdeğeri 1'in üzerinde olan tek faktör bulunmaktadır. Tek boyutlu ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini sorgulayan

Cronbach alpha katsayısı ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yüksek güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Elde edilen bu tek boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanamayacağı hakkında bilgi edinmek için DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen grafiksel gösterim Şekil 19'daki gibidir.



Şekil 19. Alan bilgisi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler)

DFA'da yapının doğrulanmasına ilişkin önemli bilgiyi uyum indeksleri vermektedir. “Verilerin Analizi” başlığında alanyazında referans kabul edilen uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda Alan Bilgisi Ölçeği için hesaplanan DFA uyum indeksleri istenilen düzeydedir. Bu durum AFA ile ortaya konulan yapının doğrulanmasına ilişkin bir kanıt olarak görülebilir.

Öğretim Becerileri Ölçeği

Deneme uygulaması öncesi etkili öğretmenün öğretim becerilerine ilişkin özellikleri yansıtan otuz yedi madde hazırlanmıştır. Bu maddeler faktör analizi ile çözümlenmiştir. Veri dosyası üzerinden bu otuz yedi madde için elde edilen KMO değeri 0,808, Bartlett küresellik/dairesellik test değeri ise, 1245,372'dir (sd=45, $p < .05$). Alanyazına göre elde edilen değerler veri setinin faktör analizi uygulanması için uygun bir veri seti olduğunu göstermiştir. Madde toplam korelasyonları ile faktör analizi giriş yük değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda yirmi yedi maddenin madde toplam korelasyonunun düşük olduğu (0.300'ün altında) belirlenmiştir. İlgili maddelerin ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmen öğretim becerileri) katkısının düşük olduğuna karar verilmiş ve ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu maddeler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Madde Toplam Korelasyonları Düşük Olması Nedeniyle Öğretim Becerileri Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler

M6: Dersi anlaşılır biçimde anlatırım.	M25: Hazırladığım planı etkili şekilde uygularım.
M7: Dersi eğlenceli hale getiririm.	M26: Derste öğrencilerin katılımını sağlarım.
M9: Dersi öğrencilerin düzeyine göre anlatırım.	M28: Öğretim sürecinde zamanı etkin kullanırım.
M10: Derste çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanırım (deney yapma, oyun, soru sorma, gezi vb.).	M29: Öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi vd. etkili iletişim kurarım.
M14: Derste öğretim teknolojilerini kullanırım.	M30: Öğrencilerime rehberlik yaparım.
M17: Öğrencilere bireysel ve/veya grupta çalışmalar yaptırırım.	M34: Sınıfta öfkemi kontrol ederim.
M18: Uygun öğretim materyallerini kullanırım.	M35: Olumlu bir öğrenme ortamı oluştururum.
M19: Öğrencilerimi öğrenmeye cesaretlendiririm.	M36: Yazılı ve/veya sözlü anlatımda dili etkili kullanırım.
M20: Uygun zaman ve sıklıkta geribildirimini kullanırım.	M37: Sınıfta öğrencilerime eşit davranmaya özen gösteririm.
M21: Öğrencilerinin öğrenme stillerini dikkate alırım.	M38: Öğrencilerime değer veririm.
M22: Konuların öğretiminde disiplinler arası ilişkiler kurarım.	M39: Sınıfta ortaya çıkan sorunlara çözüm üretirim.
M23: Öğrencilerin yaratıcı fikirlerini desteklerim.	M40: Gerektiğinde inisiyatif kullanırım.
M24: Öğrencilerin öğrenme potansiyellerini (öğrenme yetisi) geliştiririm.	M41: Öğrencilerime verdiği sorumlulukları takip ederim.
	M42: Öğrenci gelişimini izlerim.

Tablo 11’de verilen maddeler çıkarıldıktan sonra kalan on maddenin madde toplam korelasyonları ve giriş yük değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretim Becerileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M8: Değerlendirmede çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanırım.	0,465	0,480
M11: Uygun öğrenme stratejilerinden (tekrar, gözden geçirme, kavram haritaları vb.) yararlanırım.	0,541	0,714
M12: Uygun öğretim stratejilerinden (buluş yoluyla, sunuş yoluyla vb.) yararlanırım.	0,720	0,549
M13: Dersimde öğretim ilkelerini (somuttan soyuta, yaşamla ilişkilendirme, yakından uzağa, kolaydan zora vb.) uygularım.	0,644	0,626
M15: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	0,650	0,560
M16: Anlaşılmayan konuların tekrarını yaparım.	0,673	0,560
M27: Uygun çeşitlilikte ve sıklıkta pekiştireç kullanırım.	0,557	0,561
M31: Öğrencilerimi motive ederim.	0,630	0,680
M32: Sınıf yönetimi yaklaşımlarından yararlanırım.	0,789	0,543
M33: Sınıfta demokratik davranış sergilerim.	0,622	0,732

Tablo 12’de yer alan on maddenin kendi içinde faktörleşme gösterip göstermeyeceğini

belirlemek için maddelere varimax eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır. Yapılan işlem sonrasında maddelerin üç boyut gösterdiği belirlenmiştir. Bu boyutlar tablo 13'te gösterilmiştir.

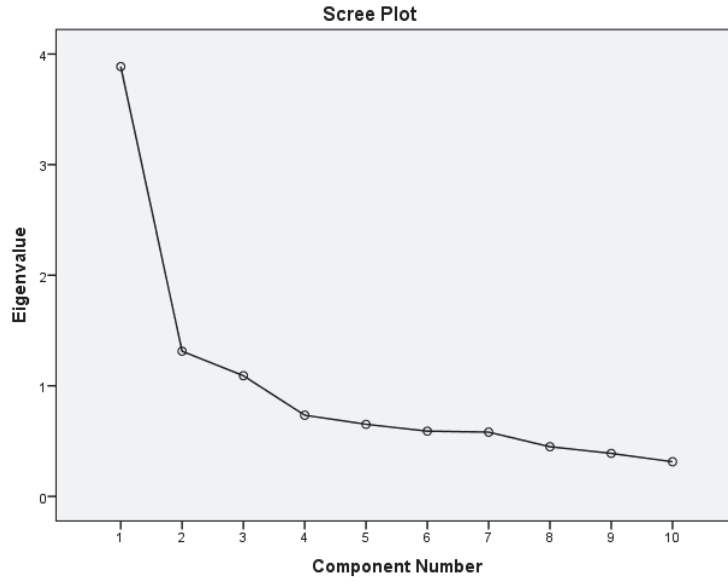
Tablo 13

Öğretim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
M16	0,811		
M15	0,784		
M27	0,631		
M8	0,572		
M12		0,834	
M13		0,771	
M11		0,699	
M32			0,853
M31			0,734
M33			0,726

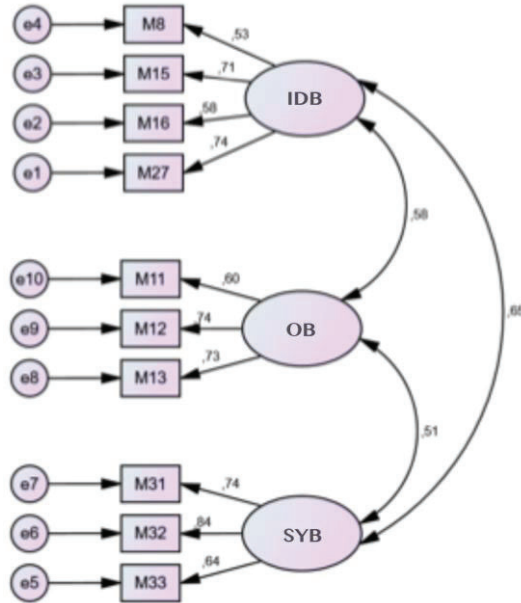
Öğretim becerileri altında oluşan bu üç boyut içinde yer alan maddeler incelenmiştir. Madde 8, 15, 16 ve 27 izleme ve değerlendirme becerileri; madde 11, 12 ve 13 öğretim becerileri; madde 31, 32 ve 33 sınıf yönetim becerileriyle ilgilidir. Bu nedenle boyutlar da bu başlıklar altına alınmıştır.

Üç boyutlu olarak bu on madde ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmenin öğretim becerileri) ait değişkenliğin (varyans) %63'ünü açıklamaktadır. Değişkenlikteki bu açıklama oranı ölçek geliştirmede yeterli kabul edilen bir orandır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Etkili öğretmen öğretim becerileri özellikleri ölçeğine ait yamaç grafiği Şekil 20'de gösterilmiştir.



Şekil 20. Öğretim becerileri ölçeği yamaç grafiği (scree plot)

Yamaç grafiğinde de görüldüğü üzere özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör bulunmaktadır. Üç boyutlu ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini sorgulayan Cronbach alpha katsayısı her boyut için ayrı ayrı incelenmiş, sırasıyla 0,74, 0,72 ve 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Elde edilen bu üç boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanamayacağı hakkında bilgi edinmek için DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen grafiksel gösterim Şekil 21'deki gibidir.



Şekil 21. Öğretim becerileri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler).

IDB: İzleme ve Değerlendirme Becerileri, OB: Öğretim Becerileri, SYB: Sınıf Yönetimi Becerileri

DFA’da yapının doğrulanmasına ilişkin önemli bilgiyi uyum indeksleri vermektedir. Öğretim becerileri ölçeği için DFA uyum indeks sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretim Becerileri Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	χ^2/sd
0,071	0,030	0,942	0,900	0,896	0,919	0,918	2,794

Tablo 14’te görülen alanyazında kabul edilen uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda Öğretim Becerileri Ölçeği için hesaplanan DFA uyum indeksleri istenilen düzeydedir. Bu durum AFA ile ortaya konulan yapının doğrulanmasına ilişkin bir kanıt olarak görülebilir.

Kişilik Özellikleri Ölçeği

Deneme uygulaması öncesi etkili öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin 27 madde hazırlanmıştır. Bu maddeler faktör analizi ile çözümlenmiştir. Veri dosyası üzerinden bu yirmi yedi madde için elde edilen KMO değeri 0,872, Bartlett Küresellik/dairesellik Test değeri ise 1109,979’dur (sd=21, $p<.05$). Alanyazına göre elde edilen değerler veri setinin faktör analizi uygulanması için uygun olduğunu göstermiştir. Madde toplam korelasyonları ile faktör analizi giriş yük değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 20 maddenin madde toplam korelasyonunun düşük olduğu (0.300’ün altında) belirlenmiştir. İlgili maddelerin ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmen kişilik özellikleri) katkısının düşük olduğuna karar verilmiş ve ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu maddeler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Madde Toplam Korelasyonları Düşük Olması Nedeniyle Kişilik Özellikleri Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler

M43: Öğrencilerime örnek (rol model) olurum.	M57: Giyimime ve görünümüme dikkat ederim.
M44: Mesleğimi severek yaparım.	M59: Sınıfın lideriyim.
M45: Sınıfta güler yüzlüyüm.	M60: Öğrencilerime karşı tutarlı davranırım.
M47: Sabırlıyım.	M61: Kararlı davranış sergilerim.
M49: Entelektüelim.	M63: Özgüven sahibiyim.
M50: Sınıfta espriliyim.	M64: Sosyal bir kişiliğe sahibim.
M51: Öğrencilerime karşı empati gösteririm.	M65: Öğrencilerime karşı özveriliyim.
M53: Öğrencilerimin güvenini kazanırım.	M67: Sınıfta etkili gözlem yaparım.
M55: Öğrencilerime yönelik sevgi doluyum.	M68: Tolerans (hoşgörü) sahibiyim.
M56: Araştırmacıyım.	M69: İşbirliğine açığım.

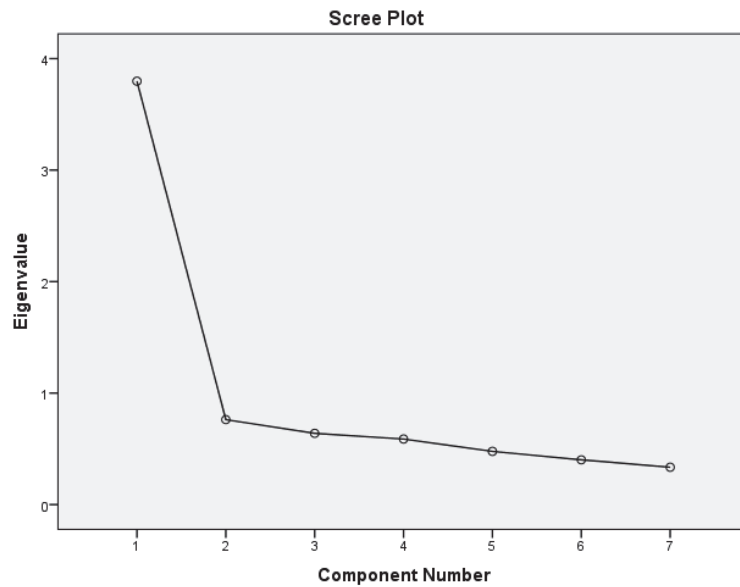
Tablo 15’te verilen maddeler çıkarıldıktan sonra kalan yedi maddenin madde toplam korelasyonları ve giriş yük değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Kişilik Özellikleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M46: Sınıfta adil davranırım.	0,510	0,599
M48: Öğrencilerime saygı gösteririm.	0,629	0,689
M52: Öğrencilerime karşı olumlu yaklaşım sergilerim.	0,570	0,645
M54: Öğrencilerime karşı dürüst davranırım.	0,559	0,642
M58: Sorumluluk sahibiyim.	0,571	0,649
M62: Eleştiriye açığım.	0,447	0,555
M66: Öğrencilerime karşı samimiyim (içten).	0,511	0,600

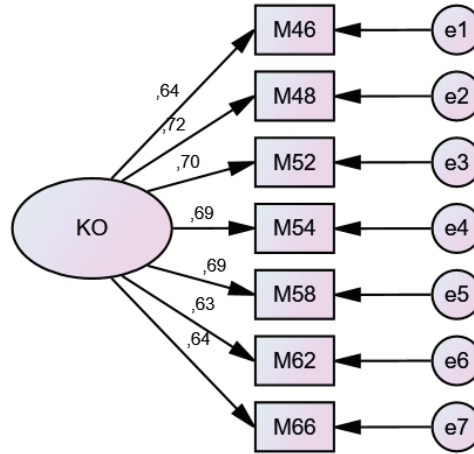
Uygulanan faktör analizi sonrasında Tablo 16’da yer alan yedi maddenin kendi içinde tek boyutlu olduğu belirlenmiştir. Tek boyutlu olarak bu yedi madde ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmenin kişilik özellikleri) ait değişkenliğin (varyans) %54’ünü açıklamaktadır. Değişkenlikteki bu açıklama oranı ölçek geliştirmede yeterli kabul edilen bir orandır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Etkili öğretmen kişilik özellikleri ölçeğine ait yamaç grafiği Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Kişilik özellikleri ölçeği yamaç grafiği (scree plot)

Yamaç grafiğinde de görüldüğü üzere özdeğeri 1’in üzerinde olan tek faktör

bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini sorgulayan Cronbach alpha katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yüksek güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Elde edilen bu tek boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanamayacağı hakkında bilgi edinmek için DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen grafiksel gösterim Şekil 23'teki gibidir.



Şekil 23. Kişilik özellikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler).

DFA’da yapının doğrulanmasına ilişkin önemli bilgiyi uyum indeksleri vermektedir. Kişilik özellikleri ölçeği için DFA uyum indeks sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Kişilik Özellikleri Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	χ^2/sd
0,069	0,032	0,952	0,905	0,931	0,944	0,944	2,786

Tablo 17’de görülen alanyazında kabul edilen uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda Kişilik Özellikleri Ölçeği için hesaplanan DFA uyum indeksleri istenilen düzeydedir. Bu durum AFA ile ortaya konulan yapının doğrulanmasına ilişkin bir kanıt olarak görülebilir.

Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği

Deneme uygulaması öncesi etkili öğretmenin mesleki gelişim özelliklerine ilişkin on bir madde hazırlanmıştır. Bu maddeler faktör analizi ile çözümlenmiştir. Veri dosyası üzerinden bu on bir madde için elde edilen KMO değeri 0,762, Bartlett

Küresellik/dairesellik Test değeri ise 442,737'dir (sd=6, $p<.05$). Alanyazına göre elde edilen değerler veri setinin faktör analizi uygulanması için uygun bir veri seti olduğunu göstermiştir. Madde toplam korelasyonları ile faktör analizi giriş yük değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda yedi maddenin madde toplam korelasyonunun düşük olduğu (0.300'ün altında) belirlenmiştir. İlgili maddelerin ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmen mesleki gelişim özellikleri) katkısının düşük olduğuna karar verilmiş ve ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu maddeler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Madde Toplam Korelasyonları Düşük Olması Nedeniyle Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeğinden Çıkarılan Maddeler

M71: Alanımdaki gelişmeleri takip ederim.	M78: Meslektaşlarımla işbirliği yaparım.
M74: Orijinal fikirler üretirim.	M79: Etik kurallara uygun davranırım.
M75: Mesleki gelişimimi programlarım.	M80: Mesleki gelişimine yönelik öz değerlendirme yaparım.
M77: Alanımla ilgili mesleki etkinliklere katılırım.	

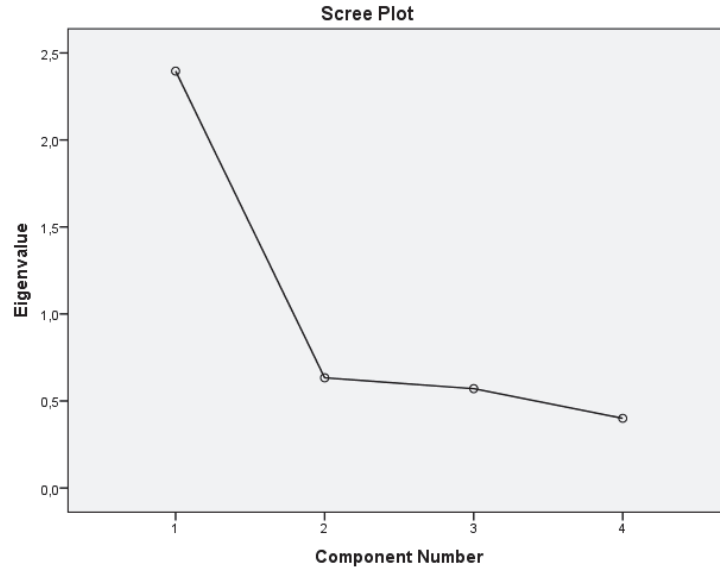
Tablo 18'de verilen maddeler çıkarıldıktan sonra kalan kalan dört maddenin madde toplam korelasyonları ve giriş yük değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Analizi Giriş Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

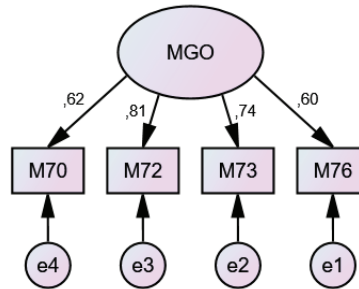
Maddeler	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M70: Mesleki gelişime önem veririm.	0,562	0,551
M72: Yenilikleri izlerim.	0,665	0,630
M73: Günceli takip ederim.	0,643	0,608
M76: Yaşam boyu öğrenme eğilimindeyim.	0,526	0,524

Uygulanan faktör analizi sonucunda Tablo 19'da yer alan dört maddenin kendi içinde tek boyutlu olduğu saptanmıştır. Tek boyutlu olarak bu dört madde ilgilenilen özelliğe (etkili öğretmenin mesleki gelişim özellikleri) ait değişkenliğin %60'ını açıklamaktadır. Değişkenlikteki bu açıklama oranı ölçek geliştirmede yeterli kabul edilen bir orandır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Etkili öğretmen mesleki gelişim özellikleri ölçeğine ait yamaç grafiği Şekil 24'te gösterilmiştir.



Şekil 24. Öğretmenin mesleki gelişim özellikleri ölçeği yamaç grafiği (scree plot)

Yamaç grafiğinde de görüldüğü üzere özdeğeri 1'in üzerinde olan tek faktör bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini sorgulayan Cronbach alpha katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yüksek güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Elde edilen bu tek boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanamayacağı hakkında bilgi edinmek için (DFA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen grafiksel gösterim Şekil 25'teki gibidir.



Şekil 25. Öğretmenin mesleki gelişim özellikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (standartlaştırılmış değerler).

DFA'da yapının doğrulanmasına ilişkin önemli bilgiyi uyum indeksleri vermektedir. Öğretmenin mesleki gelişim özellikleri ölçeği için DFA uyum indeks sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	χ^2/sd
0,074	0,013	0,992	0,960	0,986	0,990	0,990	2,146

Tablo 20’de görülen alanyazında kabul edilen uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda Öğretmenin Mesleki Gelişim Özellikleri Ölçeği için hesaplanan DFA uyum indeksleri istenilen düzeydedir. Bu durum AFA ile ortaya konulan yapının doğrulanmasına ilişkin bir kanıt olarak görülebilir.

Öğretmenlerin Etkili Öğretmenlik Özellikleri

Araştırmada sorulan sorulardan biri “Ortaokul öğretmenleri kendilerini etkili öğretmen özelliklerinde nasıl algılamaktadır?” sorusudur. Bu sorunun yanıtlanmasında katılımcıların “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri” maddelerine verdikleri yanıtlar betimsel istatistikler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri içinde bulunan ölçekler aracılığıyla öğretmenlerin etkili öğretmenlik düzeyleri (alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri yetkinliği, kişilik özellikleri, mesleki gelişim özellikleri) belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 21, 22, 23 ve 24’te gösterilmiştir.

Tablo 21.

Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Alan Bilgisinde Yetkinlik Özellikleri

Derste;	Öğretmenlik Mesleğinde Alan Bilgisi	N	$\bar{X}$	S
1.Konuyla ilgili bilgileri gerektiğinde detaylandırırım.		321	4,22	0,7
2.Öğrencilerin ek bilgi (derinleşme/detaylandırma) gerektiren sorularına yanıt veririm.		321	4,21	0,8
3.Öğrencilerimi konuyla ilgili ek bilgi alabilecekleri kaynaklara yönlendiririm.		321	4,02	0,9
4.Konuyla ilgili örnek çeşitliliğinden yararlanırım.		321	4,37	0,7

Öğretmenlerin alan bilgisi yetkinliğine dair maddeler olumsuzdan olumluya beş dereceli Likert biçiminde yapılandırılmıştır. Her maddede alınabilecek en düşük puan bir en yüksek puan beştir. Buna göre 321 katılımcının dört maddede ortalamasının dört ve üzerinde olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi kapsamında yer alan özelliklere ilişkin yetkin gördükleri söylenebilir. Bunun yanında, öğretmenlik mesleğinde Alan Bilgisi temel alanında “öğretmenlerin konuyla ilgili örnek çeşitliliğinden

yararlanırım” seçeneğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,37$) ve *“öğrencilerimi konuyla ilgili ek bilgi alabilecekleri kaynaklara yönlendiririm”* ($\bar{X}=4,02$) seçeneğinde en düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Alan bilgisi söz konusu olduğunda, Şahin’in (2011) araştırmasında da *alanda yeterli bilgiye sahip olma* ve *bildiklerini öğrenciye aktarabilme* özellikleri en önemli özellikler olarak ön plana çıkmıştır. Patrick ve Smart’ın (1998) elde ettiği bulgular neticesinde yine öğretmen etkililiğinde *alana hakim olma*, *öğrenci ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma* ve *farklı öğretim yöntemlerini kullanma* gibi özelliklerin ön planda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik düşünceleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Öğretim Beceri Özellikleri

Derste;	Öğretim Becerileri Yetkinliği	N	$\bar{X}$	S
1.Değerlendirmede çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanırım.		321	4,16	0,8
2.Uygun öğrenme stratejilerinden (tekrar, gözden geçirme, kavram haritaları vb.) yararlanırım.		321	4,04	0,8
3.Uygun öğretim stratejilerinden (buluş yoluyla, sunuş yoluyla vb.) yararlanırım.		321	4,10	0,8
4.Öğretim ilkelerini (somuttan soyuta, yaşamla ilişkilendirme, yakından uzağa, kolaydan zora vb.) uygulamam.		321	4,12	0,8
5.Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.		321	4,19	0,7
6.Anlaşılmayan konuların tekrarını yaparım.		321	4,28	0,7
7.Uygun çeşitlilikte ve sıklıkta pekiştirici kullanırım.		321	4,21	0,7
8.Öğrencilerimi derse motive ederim.		321	4,29	0,7
9.Uygun sınıf yönetimi yaklaşımlarından yararlanırım.		321	4,24	0,8
10.Sınıfta demokratik davranış sergilerim.		321	4,47	0,7

Tablo incelendiğinde 321 katılımcının on maddede verilen öğretim becerilerine ilişkin görüşlerin ortalamasının dört ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların öğretim becerilerinde kendilerini etkili gördükleri yönünde yorumlanabilir. Bunun yanında, Öğretim Becerileri temel alanında öğretmenlerin *“öğrencilerimi derse motive ederim”* seçeneğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,29$) ve *“uygun öğrenme stratejilerinden (tekrar, gözden geçirme, kavram haritaları vb.) yararlanırım”* seçeneğinde ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=4,04$) sahip görüşler verdikleri saptanmıştır.

Özdemir Şerbet (2012) etkili bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliği *öğretimi planlama* olarak saptamıştır. Benzer şekilde Leger’in (2014) yaptığı araştırma neticesinde, öğretim becerileri kapsamında, öğretmenin *standartlara uygun bir şekilde dersi planlayabilmesi* ve *öğrenci merkezli organize edilmiş bir sınıf ortamı oluşturması* öğretmen etkililiğinde önemli özellikler olarak belirlenmiştir. Şahin (2011) de

araştırmasında etkili bir öğretmenin *sınıfını iyi yönetebilmesi, sınıf içi düzen ve uyumu sağlayabilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfedebilmesi ve bireysel öğrenme hızına göre öğretim ortamı sunması* gibi özellikleri vurgulamıştır. Muijs ve Reynolds (2000) tarafından yapılan bir başka araştırmada da öğretmen yeterliğinde genel itibarıyla *öğretim davranışlarının* ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 23'te öğretmenlerin kendilerinde algıladıkları etkili öğretmenlere ait kişilik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 23.

Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Kişilik Özellikleri

Derste;	Etkili Öğretmenin Kişilik Özellikleri	N	$\bar{X}$	S
1.Öğrencilerime adil davranırım.		321	4,40	0,7
2.Öğrencilerime saygı gösteririm.		321	4,36	0,7
3.Öğrencilerime karşı olumlu yaklaşım sergilerim.		321	4,33	0,8
4.Öğrencilerime karşı dürüst davranırım.		321	4,36	0,8
5.Sorumluluklarımı yerine getiririm.		321	4,38	0,8
6.Eleştiriye açık bir tutum gösteririm.		321	4,21	0,9
7.Öğrencilerime karşı samimi (içten) davranırım.		321	4,48	0,7

Katılımcıların etkili öğretmenlere yönelik kişilik özelliklerine dair yedi maddeye yönelik görüşlerinin ortalamasının dört ve üzerinde olması, öğretmenlerin Kişilik Özellikleri boyutunda kendilerini olumlu algıladıklarını göstermektedir. Buna ek olarak kişilik özellikleri konusunda öğretmenlerin “*öğrencilerime adil davranırım*” seçeneğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,40$) ve “*eleştiriye açık bir tutum gösteririm*” seçeneğinde ise en düşük ($\bar{X}=4,21$) ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

Hoşgörür'ün (2012) çalışmasında da etkili öğretmenin kişilik özellikleri bu çalışma bulgularıyla paralellik göstermiştir. Hoşgörür (2012) öğretmende bulunması gereken özellikleri özellikle *sabır, hoşgörü, güler yüzlülük, dürüstlük ve anlayışlı olmak* olarak saptamıştır. Karakelle'nin (2005) araştırmasında etkili öğretmen özellikleri içerisinde *insan ilişkileri ve giyime dikkat etme* ön plana çıkmıştır. *Güzel ahlaklı olmak, çevresine model oluşturacak bir davranış örüntüsü içerisinde olmak, ve güçlü bir empati becerisine sahip olmak* gibi özellikler ise Şahin'in (2011) araştırması neticesinde ulaşılan etkili öğretmen özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Moran'ın (2005) etkili öğretmen özellikleri araştırmasında hem idareciler hem de öğretmenler, en önemli özellik olarak öğretmenin öğrencileri için *rol model* olması gerektiğini ifade etmiştir. Tablo 24'te öğretmenlerin kendilerinde algıladıkları etkili öğretmenlere ait mesleki gelişim özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 24.

Ortaokul Öğretmenlerinin Kendilerinde Gördükleri Mesleki Gelişim Özellikleri

Derste;	Mesleki Gelişim Özellikleri	N	$\bar{X}$	S
1.Mesleki gelişimime önem veririm.		321	4,15	0,8
2.Yenilikleri izlerim.		321	4,08	0,9
3.Günceli takip ederim.		321	4,11	0,9
4.Yaşam boyu öğrenmeyi önemserim.		321	4,35	0,9

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim temel alanında verilen özelliklere yönelik görüşlerinin ortalamasının dört ve üzerinde olması, öğretmenlerin Mesleki Gelişim temel boyutunda kendilerini iyi düzeyde gördüklerini göstermektedir. Bunun yanında, mesleki gelişim özellikleri konusunda öğretmenlerin “yaşam boyu öğrenmeyi önemserim” seçeneğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,35$) ve “yenilikleri izlerim” seçeneğinde ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=4,08$) sahip olduğu saptanmıştır.

Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri öğretmenlerin kendilerinde gördükleri etkili öğretmen özellikleriyle ilgili kendi algılarını yansıtmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Etkili öğretmen özelliklerinin ölçülmesinde etkili yollardan birisi öğretmenlik mesleği icra edilirken öğretmenin iş başında gözlenmesidir. Bu konuda öğretmenlerin kendi algılarını yansıtmasını istemek en etkili ölçme yöntemi olmasa da bu özellikleri belirlemenin yollarından biridir. Ancak bu ölçüm tarzının zayıf olabilecek bir yönü öğretmenin kendisini nasıl algıladığı, gerçekçi bir algıya sahip olup olmadığıdır. Kişinin kendisini gerçekçi bir şekilde algılayıp yansıtması öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ile orantılı bir durumdur. Bu çalışmada öğretmenlerin alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinde kendilerini oldukça olumlu ve yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenin kendisini ne derecede gerçekçi algıladığıyla ilgili şüphe oluşturmuştur.

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

Araştırmada “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğini Kariyer Olarak Seçme Nedenleri” belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara ait betimsel istatistikler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Kariyer Olarak Seçme Nedenleri Ölçeğine Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri	N	$\bar{X}$	S
1.Öğretmenlik işinin anlamlı olması	321	3,93	0,9
2.Çocuklarla bir arada olmayı sevmem	321	3,74	1,1
3.Çocuklara yardım etmeyi istemem	321	3,82	1,1
4.Mesleğin ilgi çekici olması	321	3,61	1,1
5.Kendimi sürekli geliştirmek istemem	321	3,77	1,0
6.Okul ortamında çalışmayı sevmem	321	3,77	1,1
7.Kişiliğime uygun olması	321	4,05	0,9
8.Sevdiğim konuları öğretmeyi istemem	321	3,89	1,0
9.Sürekli eğitim fırsatları olması	321	3,49	1,0
10.Yüksek maaş verilmesi	321	2,11	1,3
11.Çalışma saatlerinin iyi olması	321	4,05	1,0
12.Daha çok tatil imkanı olması	321	3,89	1,1
13.Daha iyi iş güvencesinin olması	321	3,76	1,2
14.Yüksek sosyal statüsünün olması	321	2,80	1,4
15.İyi bir kariyer olanağı sağlaması	321	2,82	1,3
16.Devletin eğitime gösterdiği itibar	321	2,44	1,2
17.Kolay iş bulunması	321	3,59	1,5
18.Akranlardan etkilenme	321	2,64	1,4
19.Aile bireylerinden etkilenme	321	2,88	1,4
20.Kitle iletişim araçlarından etkilenme	321	2,34	1,3
21.Öğretmenlerimden etkilenme	321	3,37	1,5
22.Kutsal bir meslek olması	321	3,53	1,1

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=321) öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri olarak verilen 22 madde içinde, ortalaması en yüksek olan maddeler “*Kişiliğime uygun olması*” ($\bar{X}=4,05$) ve “*Çalışma saatlerinin iyi olması*”dır ($\bar{X}=4,05$). Katılımcıların görüşlerini yansıttıkları maddeler içinde ortalaması en düşük olan maddeler ise “*Yüksek maaş verilmesi*” ($\bar{X}=2,11$) ve “*Devletin eğitime gösterdiği itibar*”dır ($\bar{X}=2,44$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Öğretmenlik Mesleğini Seçmesinde*” diğerkam (özgeci, başkalarına yardımcı olma isteği) nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Balyer ve Özcan’ın (2014) Türkiye’de bir grup (n=1410) aday öğretmenle yaptığı araştırmanın bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini inceledikleri aday öğretmenlerden özellikle kadın adayların diğerkam-içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini tespit etmişlerdir. Hacıömeroğlu ve Taşkın’ın (2010); Tataroğlu, Özgen ve Alkan’ın (2011) araştırma sonuçları da öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenleri içinde içsel nedenlerin ağırlıklı

olduğunu göstermektedir. Kelly, (2018), Lawver ve Torres'in (2011) araştırmasına katılanlar da öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini içsel gerekçelere dayandırmakla birlikte, bu iki araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini “gelecek nesilleri etkileyebilme, öğrencilerinin başarılarıyla ödüllendirilme, meslektaş desteği sağlama” gibi sebeplere dayandırmışlardır.

Topkaya ve Uztosun (2012) öğretmenliği seçme nedenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini saptamış erkeklerin kadınlara oranla *iş güvenliği ve istihdam olanakları* konusuna önem verdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca kadınların erkeklere nazaran daha çok *diğerkam (özgecil)* güdülerle bu mesleği seçmeleri Yüce vd. (2013) tarafından da saptanmıştır. Övet (2006) ise öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bu mesleği genel itibarıyla *bilinçli bir şekilde ideallerini gerçekleştirme ve mesleğin getirdiği güvence* sebebiyle seçtiklerini ifade etmektedir. Benzer bir sonuca da Deniz vd.'nin (2018) çalışmasından ulaşılmıştır. Deniz vd. (2018) öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçerken *çocuklar ve gençlerle çalışma isteği ve işin güvenli olması* gibi özelliklerin ön plana çıktığını dile getirmektedir. Bayler ve Özcan (2014) ise dikkat çekici bir nokta saptamıştır; öğretmenliği seçen öğrencilerin genel itibarıyla *özgeci içsel* nedenlerle seçmekte ancak yoksul ve kalabalık ailelerden gelen öğrenciler *dışsal* sebeplerle bu mesleği seçmektedir. Araştırma bu yönüyle bu çalışmadan farklılık göstermektedir. MacKenzie (2013) *motivasyonel faktörlerin* öğrencilerin seçimlerini etkilemediğini saptamıştır.

Öğretmenlik mesleğini seçen bireyler yalnızca başkasından etkilenmekle bu kararı almayıp içten gelen bir sebeple de bu mesleğe temayül edebilmektedir. Bu bağlamda DiDonna (2014) öğretmenlerin farklı tecrübelerle sahip olduğunu ve öğretmenliği seçme sürecinde yaşamlarındaki *önemli kişilerden* ve aynı zamanda *öğretmenliğin olumlu taraflarından* etkilendiklerini ifade etmektedir. Zounhia vd.'nin (2006) beden eğitimi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada kadın öğretmenlerin daha *özgecil* sebeplere değer verdikleri ortaya çıkarken erken öğretmenlerin *dışsal* nedenlere daha fazla değer verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğini seçme söz konusu olduğunda incelenen alanyazında dikkate değer farklı sebeplere de ulaşılmıştır. Örneğin Kyriacou ve Coulthard (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenliği seçmede birincil neden *işin eğlenceli oluşu* olarak saptanmıştır. Lai vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlik mesleği lisans öğrencilerinin hem en çok istedikleri hem de en çok saygı duydukları meslek olarak belirlenmiştir. Azman (2013) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada tıpkı bu araştırmada saptandığı gibi öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme konusunda *özgecil ve dışsal güdülerle*

motive olduklarını vurgulamaktadır. Sebepler farklı ve değişik olsa da öğretmenlik mesleğinin seçilmesi arkasındaki temel nedenler genel itibarıyla *işin rahat olması, saygıdeğer olması ve başkasına yardımcı olma* güdüsüdür.

Etkili Öğretmen Özellikleri ile Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri İlişkisi

Araştırmanın temel amacı bağlamında cevap aranan bir diğer soru “*Ortaokul öğretmenlerinin kendilerinde etkili öğretmen özelliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusudur. Bu soru için katılımcıların *Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri* ile *Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeğinden* elde ettikleri toplam puanlar arasında ilişki analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri ve Öğretmenliği Seçme Nedenleri Ölçeği kullanılmıştır. Etkili öğretmen özellikleri envanterinin kapsamında birbirinden bağımsız dört ölçek yer almaktadır. Bunlar: Alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, kişilik özellikleri, mesleki gelişim özellikleridir. Bu dört bağımsız ölçeğe katılımcıların verdikleri yanıtlar üzerinden ayrı ayrı toplam puanlar alınmıştır. Öğretmenliği seçme nedenleri ölçeği ise, diğerkam nedenler, dışsal nedenler ve etkilenme nedenleri olmak üzere üç alt boyuttan (ölçekten) oluşmaktadır. Katılımcıların bu üç alt boyuta verdikleri yanıtlar üzerinden ayrı ayrı toplam puanlar alınmıştır. Böylece yedi toplam puan elde edilmiştir. Bu toplam puanlarla alt ölçeklerin birbiri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu inceleme “*Pearson Korelasyon Katsayısı*” ile hesaplanmıştır. İlişki analizi sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Öğretmenlerin Alan Bilgisi, Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özelliklerine İlişkin Görüşleriyle Mesleği Seçme Nedenleri Arasındaki İlişki

	Alan Bilgisi	Öğretim Becerileri	Öğretmenin Kişilik Özellikleri	Mesleki Gelişim Özellikleri	Diğerkâmların Seçme Nedeni	Dışsal Seçme Nedeni
Öğretim Becerileri	.500**					
Öğretmenin Kişilik Özellikleri	.347**	.510**				
Mesleki Gelişim Özellikleri	.385**	.534**	.520**			
Diğerkâmların Seçme Nedeni	.292**	.325**	.257**	.297**		
Dışsal Seçme Nedeni	.074	.061	-.053	-.018	.492**	
Etkilenme Seçme Nedeni	.286**	.325**	.254**	.274**	.435**	.448**

N=321; *p<.05, **p<.01

Uygulanan ilişki analizi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

- Alan Bilgisi ile Öğretim Becerileri ($r=0,500$, $p<.05$), Kişilik Özellikleri ($r=0,347$, $p<.05$), Mesleki Gelişim Özellikleri ($r=0,385$, $p<.05$) arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan Bilgisi ile Mesleği seçmede diğerkâmların nedenleri ($r=0,292$, $p<.05$) ve etkilenme arasında ($r=0,286$, $p<.05$) pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan Bilgisi ile mesleği seçmede dışsal nedenler arasında ise, anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r=0,074$, $p>.05$). Bu bulgular Alan Bilgisinde yetkinlik arttıkça Öğretim Becerileri ve nitelikli öğretmenlere ait, Kişilik Özellikleri olumlu etkilenmekte ve öğretmenler Mesleki Gelişime daha açık hale gelmektedir. Diğerlerinden etkilenecek veya diğerkâmların nedenleriyle öğretmenlik mesleğinin seçilmesi durumunda da, Alan Bilgisinde yetkinlik artmaktadır. Ancak, dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmiş olmak, Alan Bilgisi yetkinliğinin artması ya da azalması ile ilişkili değildir.
- Öğretim Becerileri ile Kişilik Özellikleri ($r=0,510$, $p<.05$), Mesleki Gelişim Özellikleri ($r=0,534$, $p<.05$) ile öğretmenlik mesleğini diğerkâmların ($r=0,325$, $p<.05$) ve etkilenme nedenleri ile seçme arasında ($r=0,325$, $p<.05$) pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim Becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçmede etkili dışsal nedenler arasında ise, anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r=0,061$, $p>.05$). Bu bulgulara göre, öğretim becerileri arttıkça

öğretmenin etkili öğretmenlere ait kişilik özelliklerinin pozitif yönde etkilendiği ve öğretmenlerin Mesleki Gelişime daha açık olacağı öngörülmektedir. Diğer insanlardan etkilenecek ya da diğerkam nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçme düzeyi arttıkça Öğretim Becerileri de artacaktır. Dışsal nedenler gereği öğretmenlik mesleğini seçmiş olmak, öğretim becerilerinin artması ya da azalması ile ilişkili değildir.

- Kişilik Özellikleri ile Mesleki Gelişim özellikleri arasında ($r=0,520$, $p<.05$) pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kişilik özellikleri ile mesleği seçmede etkili olan diğerkam ($r=0,257$, $p<.05$), etkilenme nedenleri arasında ($r=0,254$, $p<.05$) pozitif düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine, etkili öğretmenlere ait kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçmede etkili dışsal nedenler arasında ($r= -0,053$, $p>.05$) negatif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir diğer bulgu dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğinin seçilmiş olması etkili öğretmenlere ait kişilik özelliklerinin pozitif ya da negatif olmasıyla ilişkili değildir.
- Mesleki Gelişim özellikleri ile mesleği seçmeye yönelik diğerkam nedenler ($r=0,297$, $p<.05$), etkilenme nedeniyle mesleği seçme arasında ($r=0,274$, $p<.05$) pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçmede etki eden dışsal nedenler arasında ($r= -0,018$, $p>.05$) negatif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmiş olmak, öğretmenlerin mesleki gelişime açık olması ya da olmamasıyla ilişkili değildir.
- Mesleği seçmede etkili her üç nedenin (diğerkam, dışsal ve etkilenme) kendi aralarında ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mesleği seçmede diğerkam nedenler ile dışsal nedenler ($r=0,492$, $p<.05$) ve etkilenme ($r=0,435$, $p<.05$); dışsal nedenler ve etkilenme nedeniyle mesleği seçme ($r=0,448$, $p<.05$) arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, diğerkam, etkilenme ve dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçme düzeyleri birbirlerinin etkisinden olumlu etkilenmektedir.

İlişki analizine dair ilgi çekici olan bulgu, mesleği seçmede etkili dışsal nedenlerin Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinde yer alan ve etkili öğretmenlere ait özellikleri içeren; Alan Bilgisi, Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri ve Mesleki Gelişim Özellikleri alt

ölçekleri ile ilişkisinin olmamasıdır. Etkili öğretmenlere ait; Alan Bilgisi, Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri ile diğerkam ve etkilene nedenleri ile öğretmenlik mesleğini seçme birbiri ile pozitif ilişkilidir. Buna göre, Etkili Öğretmen Özellikleri Envanterinin içindeki dört bağımsız ölçeğin herhangi birinde azalma olması durumunda diğerlerinde de azalma olacağı, herhangi birindeki artışın diğerlerinde de artışa neden olacağı şeklinde yorumlanabilir. Mesleği seçme nedenlerinin üç alt boyutu (diğerkam, etkilene ve dış nedenler) birbiri ile pozitif ilişkilidir.

Gök (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde etkili bir öğretmende özellikle *alan bilgisinin olması, öğrenci çalışmalarını takip etmesi ve öğrenci seviyesine inmesi* gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Alan bilgisi etkililiğinin özellikle öğretmen yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci ile yakın ilişki içerisinde olduğu hakikati göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu bağlamda donanımlı olması gerekliliği kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim bu hususta atılacak olumlu her adım öğretmen etkililiğinde önem arzedeceği gibi öğrenci başarısında da etkili olacaktır. Özellikle de öğretmenlerin değerlendirilmesi mevzuunda Gholam ve Kobeissi'nin (2012) çalışmalarını mercek altına almak aydınlatıcı olacaktır. Etkili öğretmenlik vasfı için, Gholam ve Kobeissi (2012), eğitim öğretim sürecinde değerlendirme araçlarını destekleyen ve öğrenci başarısını artıran etkili bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, etkili öğretmenlere ait özellikler ile öğretmenliği meslek olarak seçme nedenleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Etkili öğretmenlere ait tüm özellikler (Alan Bilgisi, Öğretim Becerileri, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri) öğretmenlik mesleğini diğerkam (ya da özgeci) ve başkalarından etkilene olarak seçme durumundan olumlu etkilenmekte; öğretmenliği seçme durumuna neden olan dışsal nedenlerin ise, etkili öğretmene ait özellikler ile ilişkilendirmediği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik her üç neden de birbiri ile ilişkilidir. Ni ve Rorrer'ın (2018) 1976 öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenliği kariyer olarak seçme nedenlerinin çoğunlukla “çocukların hayatında önemli bir fark yaratma, toplumsal yarara katkıda bulunma, kişisel olarak başardığını hissetme” gibi diğerkam nedenlerden etkilendiğini; “emeklilik, sigorta, maaş ve diğer alanlarda iş bulmada sınırlılıkların olması” gibi dışsal durumlardan etkilene durumunun ise, seçimde çok az etkili olduğunu göstermektedir. Her ne kadar Ni ve Rorrer (2018) araştırmada öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile etkili öğretmen özelliklerini ilişkilendirmeseler de; araştırmaya katılanlara göre, *mesleki gelişme ve öğrenme fırsatları* gibi mesleki gelişim özelliklerinin

araştırmaya katılanların *öğretmenlik mesleğini sürdürme* istekleri üzerinde etkili olduğunu bulgulamışlardır.

Öğrenciler öğretmenlerini etkililik konusunda değerlendirirken genelde öğretim becerileri ile kişilik özellikleri arasında ilişki kurmaktadır. Stronge vd.'nin (2011) yaptığı araştırmada öğrenciler tarafından değerlendirilen ve etkili diye nitelenen öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim becerileri ile öğrenci ilişkilerinde daha yetkin olduğu ortaya konulmuştur. Kişilik özellikleri olumlu oldukça öğretmenler mesleki gelişime daha açık bir hale gelmekte ve hem başkasından bir telkin ile hem de içsel bir motivasyonla öğretmenlik mesleğine yönelmek kişilik özelliklerini olumlu etkilemektedir. Nitekim mesleki gelişime açık bir öğretmenin etkili olma hususunda mesleki gelişime kapalı bir öğretmene oranla etkili öğretmenlik konusunda daha nitelikli olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Benzer şekilde, Smith (2009) kişilik özellikleri, mesleki gelişim ve etkililik bağlamında öğrencilere bireysel olarak zaman ayırma, öğretimsel materyaller ve uygulamalar geliştirme, öğrencilerle hoşgörü üzerine temellendirilmiş bir ilişki düzeneği kurma, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma, kendini sürekli yenileme ve geliştirme, yenilikleri takip etme konusunda istekli olma özelliklerinin ön planda olması gerektiğini ifade etmektedir. Losee (2014) etkili öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Losee (2014) etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerini düşündüklerini, öğretim ve disiplin açısından kendi öğretme becerilerine güvendiklerini, okul kültürünü değiştirecek etkiye sahip olduklarını düşündüklerini, tükenmişliğe karşı direnç gösterdiklerini, kendilerini geliştirdiklerini ve profesyonel gelişime karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinin seçiminde etkin dışsal nedenlerin etkili öğretmenlere ait özellikler ile ilişkili olmadığı; öğretmenlik mesleğini seçmede etkili etmenlerin (diğerkam, etkilenme ve dış nedenler) ise, kendi aralarında ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Bugünün öğretmenleri ve öğretmenlik mesleğini yapmaya hazırlanan aday öğretmenlerce öğretmenlik mesleğinin seçiminde dışsal etmenler öne çıkmamış olsa da, gelecekte öğretmenlik mesleğini seçecekler için aynı durumun sürdürülemeyeğini gösteren bazı araştırma sonuçları söz konusudur: 2015 yılı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme (PISA) sonuçlarına göre, değerlendirmeye katılan öğrencilerin yalnızca %10'u meslek olarak öğretmenliği tercih edebileceklerini bildirmiştir. Sonuçlar, değerlendirmeye katılan 15 yaş grubu öğrencilerin maaş beklentileri ile meslek seçimleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki kurduklarını; üstelik, meslek olarak öğretmenliği tercih edecek grubun

değerlendirmede yer alan sınav başarısına göre düşük ve orta düzeydeki öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir (Han, 2018; Han, Borgonovi & Guerriero, 2018). Dışsal etmenlerin öğretmenlik mesleğinin tercihinde etkili olabileceğini öngörmektedir.

2019 kayıtlarına göre Türkiye’de Eğitim Fakültesi sayısı 93’tür ve her on üniversite öğrencisinden biri Eğitim Fakültesi öğrencidir (Çepni, 2019). Türkiye’de MEB etkili öğretmen yetiştirme ile ilgili 2017-2023 yıllarını kapsayan bir strateji belgesi hazırlamıştır. Buna göre Bakanlığın gözünden mevcut eğitim sistemini iyileştirmenin en önemli adımlarından biri, “yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun” bireylerin öğretmen olarak seçilmesidir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Strateji belgesi doğrultusunda atılan ilk somut adım ise Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) “başarı sıralaması şartı” uygulamaya başlamasıdır (YÖK, 2017). Bu uygulama, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tercihinde akademik başarı ile etkili öğretmen olma arasında bir ilişkinin dikkate alındığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin Öğretim Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Araştırmanın son sorusu “*Ortaokul öğretmenlerinin öğretim becerileri, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, alan (konu) bilgisinde yetkinlik düzeyi, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinden etkilenmekte midir?*” sorusudur. Öğretmenlerden bir profesyonel olarak temelde beklenen beceriler arasında Öğretim Becerileri önemli bir role sahiptir. Bu nedenle araştırmanın bu kısmında Alan Bilgisi, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri ve öğretmenliği seçme nedenlerinin Öğretim Becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunun için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde test edilen regresyon formülü aşağıda verilmiştir.

$$\hat{Y} = b_0 + b_{\text{alan bilgisi}}X_{\text{alan bilgisi}} + b_{\text{kişilik özellikleri}}X_{\text{kişilik özellikleri}} + b_{\text{mesleki gelişim özellikleri}}X_{\text{mesleki gelişim özellikleri}} + b_{\text{diğerkam seçme nedenleri}}X_{\text{diğerkam seçme nedenleri}} + b_{\text{dışsal seçme nedenleri}}X_{\text{dışsal seçme nedenleri}} + b_{\text{etkilenme seçme nedenleri}}X_{\text{etkilenme seçme nedenleri}} + \varepsilon$$

Yukarıda verilmiş olan çoklu regresyon formülü test edilmiştir. Her regresyon bir modeldir. Bu nedenle regresyon analizlerinde öncelikle regresyon modelinin özeti ve uyumu gösterilmelidir. Uygulanan çoklu doğrusal regresyon modelinin özeti Tablo 27’de

model uyumu ise Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Çoklu Doğrusal Regresyon Model Özeti

R	R ²	Uyarlanmış R ²	Standart Hata
0,670	0,449	0,438	3,83

Tablo 27’de yer alan R² değeri modelin açıklayıcılık oranı hakkında bilgi vermektedir. Bu çoklu doğrusal regresyon modellemesinde Öğretim Becerilerini etkilediği düşünülen Alan Bilgisi, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri ve öğretmenliği seçme nedenleri (diğerkam, dışsal ve etkilenme) açıklayıcı, yordayıcı değişkenler olarak modele alınmıştır. Açıklayıcı değişkenlerin Öğretim Becerilerindeki varyansın %45’ini (R²=0,449) açıkladığı belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon modelinin uyum değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Çoklu Doğrusal Regresyon Model Uyumu

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	3750,763	6	625,127	42,597	0,000
Artık (Residual)	4608,047	314	14,675		
Toplam	8358,810	320			

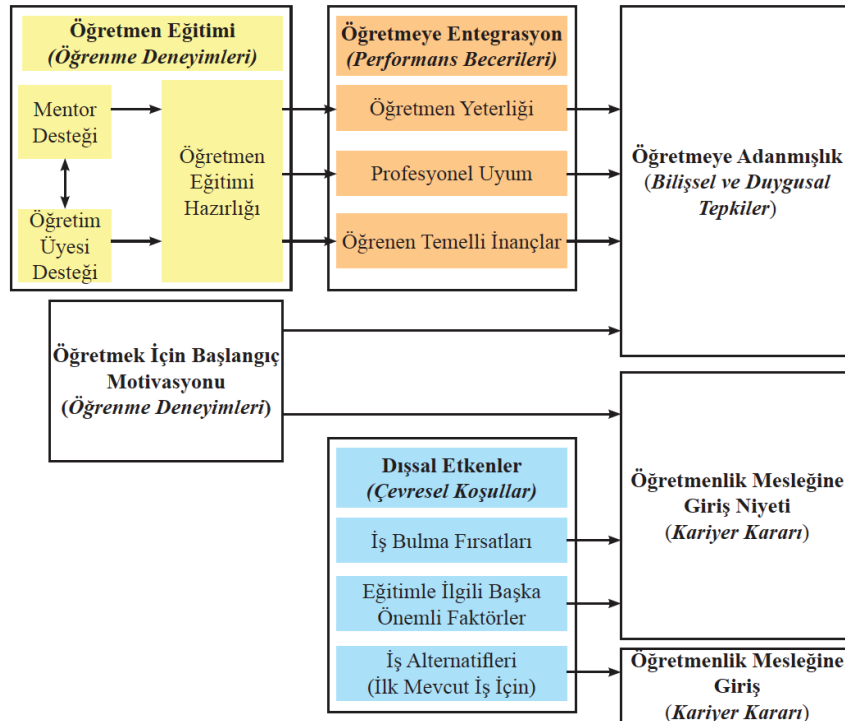
Tablo 28’de çoklu doğrusal regresyon modeline ait model uyum değerleri yer almaktadır. Yapılan ANOVA testi sonucunda model uyumunun sağlandığı ($F_{(6-314)}=42,597$; $p<.05$) belirlenmiştir. Model açıklayıcılık oranı ve model uyumu belirlendikten sonra açıklayıcı, yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayıları ve açıklayıcılık düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

Alan Bilgisi, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri ve Mesleği Seçme Nedenlerinin Öğretmenlerin Öğretim Becerilerine Etkisi

Model	B	Std. Hata	t	p	VIF
Sabit	13,613	2,023	6,730	0,000	
Alan Bilgisi	0,552	0,097	5,711	0,000	1,281
Kişilik Özellikleri	0,284	0,061	4,656	0,000	1,484
Mesleki Gelişim Özellikleri	0,427	0,086	4,946	0,000	1,540
Diğerkam Nedenler	0,066	0,044	1,495	0,136	1,625
Dışsal Nedenler	-0,017	0,039	-0,426	0,670	1,614
Etkilenme	0,110	0,061	1,796	0,073	1,500

Tablo 29 incelendiğinde sabitin teriminin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum modele alınan yordayıcı değişkenler (alan bilgisi, kişilik özellikleri gibi) dışında modele alınmamış bazı değişkenlerin de öğretmenlerin öğretim becerilerini yordayıcısı olduğu biçiminde yorumlanır. VIF istatistiği açıklayıcı değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağımlılık/bağılantılılığı göstermektedir. VIF değeri 1'e yakın bir değerse yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağımlılık bulunmamaktadır (Özdamar, 2013). Bu araştırmada da yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde çoklu doğrusal bağımlılık bulunmamaktadır. Modeldeki yordayıcı değişkenlerden Alan Bilgisi, Kişilik Özellikleri, Mesleki Gelişim Özellikleri öğretmenlerin öğretim becerileri üzerinde anlamlı birer pozitif yordayıcıdır ($p<.05$). Öğretmenlerin Alan Bilgisi arttıkça, nitelikli öğretmene ait Kişilik Özellikleri olumlu yönde etkilenmekte; Mesleki Gelişime önem verdikleri süreçte, Öğretim Becerileri gelişmektedir. Ancak mesleği seçme nedenleri, öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin anlamlı yordayıcıları değildir ($p>.05$). Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick (2010) hazırladıkları varsayımsal bir öğretmen eğitimi modelini (Şekil 26'da test edilen model genel hatlarıyla sunulmuştur) bir grup öğrenci ($n=436$), bir grup mezun öğretmen ($n=251$) üzerinde test etmişlerdir.



Şekil 26. Öğretmenlik mesleğini fiili olarak yapmayı açıklayan varsayım modeli (hipotetik model) Not: Şekilde parantez içinde yazılmış italik kelimeleri Rots vd.'nin (2010) varsayımsal bu modelde, Mitchell ve Krumboltz'un (1996) Meslek Seçiminde Sosyal Öğrenme Kuramı genel ilkeleri ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1619-1629; s. 1621.

Şekil 26'daki öğretmen eğitimi, bu araştırma kapsamında ki alan bilgisi, öğretim becerileri ve mesleki gelişim özellikleri ile ilişkilendirilebilir; öğretme entegrasyonu, bu araştırma kapsamındaki öğretim becerileri ile ilişkilendirilebilir. Şekil 26'daki modelin öğretmek için başlangıç motivasyonu, öğretmen eğitimi ile birlikte bu araştırma kapsamında ki etkilenme seçme nedenleri ile ilişkilendirilebilir; dışsal etmenler bu araştırma kapsamında dışsal seçme nedenleri ile ilişkilendirilebilir (eşleştirmede Tschannen Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy'un (1998) "Öğretmen etkililiğinin anlamı ve ölçümü" isimli makalesindeki açıklamalardan yararlanılmıştır),

Şekil 26'daki modelle; a) katılımcıların aldıkları öğretmen eğitimi, b) öğretmenlik için gerekli becerilere ait algıladıkları performansları, c) meslek seçimine yönelik dışsal nedenler ve d) öğretmenliği seçme motivasyonlarının, mesleğe girip girmeme kararını (daha doğru bir ifade ile mezuniyetten sonra öğretmenlik mesleğini mi icraa edecek, yoksa başka bir işe mi geçecek) etkileme durumu sınanmıştır. Şekil 26'daki araştırma bulguları ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar kısmen çelişmektedir. Hem mezunlar hem de henüz öğrenci olan aday öğretmenlerden elde edilen veriler ile Rots vd.'in (2010) test ettiği şekil 26'daki varsayımsal modeli, modele alınan tüm değişkenlerin öğretmenlik mesleğine girme niyeti üzerinde etkili olduğunu, modeli doğruladığını göstermektedir.

Şekil 26'daki modelde, kariyer olarak öğretmenliği seçme niyeti, öğretmenliği fiili olarak yapma durumunun açıklayıcısıdır. Daha basitleştirilmiş bir ifade ile Belçika, Fransa ve Hollanda'dan (araştırma da Flaman Bölgesi olarak ifade edilmiştir) altı öğretmen yetiştirme enstitüsü mezunu ve öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada sonuçlar, fiili olarak öğretmenlik yapma durumunun, mesleği seçme niyetince belirlendiğini; mesleği seçmede etkili tüm unsurların öğretmenlik mesleğini fiili olarak yapma ile karşılıklı ilişkili olduğunu göstermektedir.

Rots vd. (2010) araştırmada içerik bilgisi, konu alan bilgisi, sınıf yönetimi yeterlilikleri ve öğrenciyi derse çekme yeterliliklerini içeren Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Etkililiği Ölçeğini (Teachers' Sense of Efficacy Scale)" kullanmışlardır. Bulgular, ölçekle ölçülen tüm değerlerin modele alınan diğer bileşenlerle orta düzeyde ilişkide olduğunu; öğretmenlik mesleğini fiili olarak yapma kararı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise, mesleği seçme nedenlerinin öğretmenlerin öğretim becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olmadığını göstermektedir.

Öğretme becerilerini de kapsayan öğretmen etkililiği için Tschannen Moran ve Woolfolk

Hoy'un (2007) mesleğinin ilk yıllarında olan ve meslekte deneyimli olan bir grup öğretmenle yaptıkları bir başka araştırmasının (ilgili araştırma ABD'de 74 üç yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerle, 181 dört yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapanlarla gerçekleştirilmiştir) bulguları, henüz öğretmenliğe başlayanların öğretme becerilerini de kapsayan öğretmen etkililiğinde araştırmaya katılan deneyimli öğretmenlere göre: Kaynak, yönetici, aile, toplumdan gelen destekler ve performanstan memnuniyet durumundan görece daha az etkilendiklerini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin, öğretim becerilerinde kendilerini daha yetkin hissedebilmeleri için meslek süresince desteğe -üstelik giderek daha çok artan- ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum araştırmanın sonuçları ile birleştirildiğinde, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni her ne olursa olsun, öğretmenlerin öğretim becerilerinin dinamik kılınması ve nihayetinde etkili öğretmen olabilmeleri için meslek hayatları boyunca öğretmenlik mesleğine uygun kişilik özelliklerinin, konu alan bilgilerinin pekiştirildiği ve geliştirildiği mesleki gelişim alanlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Levine (2017) bine yakın öğretmen adayından “temel eğitim düzeyinde eğitim veren matematik öğretmenlerinde bulunması gerektiğini düşündükleri özellikleri sıralamalarını” istemiştir. Adayların hazırladıkları listelerde en üst sıralarda “sabır ve matematik içerik bilgisi”nin yer almasını Levine (2017) “etkili öğretim için öğretmen adaylarının içerik bilgisine -alan bilgisinde yetkinlik- sahip olmaları gerektiğini daha şimdiden anladıkları” şeklinde yorumlamıştır. Öğretmenin -hatta aday öğretmenin- konu alan bilgisi yeterliliğinin öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren de pek çok araştırma bulgusu söz konusudur (örneğin, Blömeke vd., 2016; Brewer & Goldhaber, 2000; Kamamia, Ngugi & Thinguri, 2014; Monk, 1994; Monk & King, 1994; Rowan, Chiang & Miller, 1997).

Blömeöke ve Delaney'e (2012) göre içerik bilgisi mesleki bilgi, pedagojik bilgi ve pedagojik içerik bilgisiyle birlikte öğretmenlerin bilişsel yetkinliğini oluşturur ve bilişsel yetkinlikler mesleki motivasyonun tamalayıcısıdır. Blömeke ve Delaney (2012) Shulman (1986), Richarson (1996) ve Thompson (1992) görüşlerinden etkilenecek, bilişsel yetkinliklerle duyuşsal motivasyon özelliklerinin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin iki ana ögesi olduğunu ve içerik (ya da konu alan) bilgisinin öğretmenin bilişsel yeterliliklerinin bir parçası olduğunu iddia etmişlerdir.

König ve Rothland'ın (2012) aday öğretmenler; Fokkens Bruinsma ve Canrinus'un (2012) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) bağlı ülkelerde aday öğretmenler

üzerinde yaptığı araştırmada, içsel nedenler (bu iki araştırmada içsel nedenler, diğerkam nedenlerden ayrıştırılmış; içsel nedenler: “Yetkin hissettiren ya da merakını tatmin eden nedenler” olarak, diğerkam nedenler ise: “Topluma katkıda bulunan nedenler” olarak ayrıştırılmıştır) daha açık bir ifade ile “öğretmede kendini yetkin görme” öğretmenlik mesleğini seçmede, araştırmaya katılanların en önemli motivasyon kaynağıdır. Bu araştırmanın sonuçları bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, yani diğerkam ve etilenme ile öğretmenlik mesleğini tercih etmenin öğretim becerilerini artırmaya motive ettiğini göstermektedir. Üstelik Fokkens vd.’nin (2012) araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin öğretim becerilerinde kendilerini yetkin görmeleri; mesleki katılım, meslekte kalma, performansını artırma gayreti ve mesleki bağlılıkla da olumlu ilişkilenebilir.

König ve Rothland’ın (2012) araştırma sonuçları etkilenme ile öğretmenlik mesleğini seçmenin, öğretim becerilerine etkisi hussunda etkilenme ve dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçme ile ilgili ilişkiler içermektedir. İlgili araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, yaşları, pedagojik deneyimleri (başka bir ifade ile öğrenimleri sürecinde kendi öğretmenleri ile yaşadıkları deneyimler) ortaöğretim düzeyinde aldıkları eğitimin türü, öğretmen eğitimi sürecinde hem kendi öğrenme hem de öğretme becerilerini (performanslarını) etkilemektedir. König ve Rothland’ın (2012) öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin özellikle genel pedagojik bilgi -ki bu bilgi öğretim becerilerini de içermektedir- üzerindeki etkisinin boylamsal çalışılması gerektiğini önermektedir.

Richorson ve Watt’ın (2006) “Kimlerin, niçin öğretmenliği seçtiklerini?” bulgulamak için Avustralya’nın üç büyük devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren öğrenci öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonuçları, özellikle cinsiyetin (özellikle temel eğitim düzeyinde öğretmen olacakların kadın olması oldukça yüksek olasılıktadır), daha önce mezun oldukları bölümün (her üç üniversiteden de araştırmaya katılanların ortalama %37’si daha önce farklı bir programdan da mezun olmuştur) ve öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik düzeyinin (araştırmada düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelenlerin öğretmenlik mesleğini seçmiş olması olasılığının yüksek olduğu bulgulanmıştır) etkili olduğunu göstermektedir. Richorson ve Watt (2006) araştırma yaptıkları dönemde “kitle iletişim araçları ve kamuoyunun öğretmenliği yoksulluk getirecek bir kariyer tercihi olarak tanıttıkları bir dönemde veri topladıklarını” özellikle belirtmişlerdir. Daha net bir ifade ile olumsuz dışsal etmenlere rağmen o dönem

Avusturalya’da öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde “öğretme becerilerine ilişkin inançlarının, öğretmenlik mesleğinin kişisel ve sosyal fayda değerinin, daha önceki öğrenme ve öğretme deneyimlerinin” öncelikli olarak etkili olduğu bulgulanmıştır.

Avalos (2010) öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarının temelinde “öğretmenlerin öğrenmesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve bu bilgilerini öğrencilerinin yararına pratiğe dönüştürmesi” olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmenler için mesleki gelişim; “hem bilişsel hem duygusal hem bireysel hem de kollektif katılımı gerektiren; gelişim ve iyileşme seçenekleri arasında en uygunun seçilebilmesi için kapasite ve gönüllü katılıma dayalı karmaşık bir süreçtir.” Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili bugüne kadar yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin özellikle öğrenci kazanımlarına etkisi olacaklar başta olmak üzere (örneğin: Buczynski ve Hansen, 2010; Fishman, Marx, Best & Tal, 2003; Garet vd., 2001; Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009; Lovett vd., 2008; Özer Özkan ve Anıl, 2014; Timperley & Phillips, 2003; Vogt & Rogalla, 2009), mesleki gelişimde çeşitli mesleki gelişim modellerinin etkisi (örneğin: Borko, 2004; Bümen vd., 2012; Coldwell, 2017; Yüksel ve Adıgüzel, 2012), mesleki gelişim programlarının konu alan bilgisine etkisi (örneğin: Ball, 1990; Simon & Schifter, 1991), öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen okul kültürü ve okul yöneticilerinin pedagojik liderlik özellikleri (örneğin: Jurasite Harbison & Rex, 2010; King, 2002; Knight, 2002; Melville & Wallace, 2007; Polat, Uğurlu ve Bilgin Aksu, 2018; Von Der Voort & Wood, 2014) gibi konular sıklıkla çalışılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili diğer çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki gelişimde sıklıkla ihtiyaç duydukları alanlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneğin, OECD’nin 2009 yılında hazırladığı Etkili Öğretim ve Öğrenme Çevresi Yaratma: Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) İlk Sonuçları (Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS) başlıklı raporda öğretmenlerin özellikle gelişmek istedikleri 11 alan belirlenmiştir: Özel eğitim muhtaç çocuklara öğretim, bilgi iletişim teknolojileri ile öğretim, öğrenci disiplini ve davranış problemleri, öğretimsel uygulamalar, konu alanı, öğrenci danışmanlığı, içerik ve performans standartları, öğrenci değerlendirme uygulamaları, çok kültürlü alanlarda öğretim, sınıf yönetimi, okul idaresi ve yönetimi konularıdır. İlgili raporda 2009 yılı itibari ile Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişimde en çok ihtiyaç duydukları alan “çok kültürlü alanlarda öğretim” iken diğer ülkelerde çoğunlukla “özel eğitime muhtaç çocuklara öğretim”in ön plana çıktığı tespit

edilmiştir (s. 63, 77). Bu sonuç, öğrenenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ülkeden ülkeye değiştiğinin bir göstergesi kabul edilebilir. Nitekim bu araştırmanın sonuçlarına göre de öğretmenlik mesleğini seçmedeki nedenler etkili öğretmenlere ait “*öğretmenlerin mesleki gelişim yönelimini*” etkilemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada belirlenen temel amaçlar bağlamında ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar kapsamında önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

- Etkili öğretmen özelliklerine öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci ve alan uzmanlarının bakış açısından cevap arayan bu çalışmada elde edilen bulgular bu konuda yapılan alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonucunda katılımcıların görüşleri ile elde edilen etkili öğretmenin özelliklerine ilişkin veriler: Alan (konu) bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, sınıf yönetim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özellikleri başlıklarında toplanmıştır.
- Araştırma sonuçları ortaokul düzeyinde öğretmenler için geliştirilen etkili öğretmen özellikleri ölçme aracının “Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri” olarak isimlendirilmesinin uygun olacağını göstermiştir. Bu envanter kendi içinde “alan bilgisinde yetkinlik”, “öğretim becerileri”, “kişilik özellikleri” ve “mesleki gelişim özellikleri” biçiminde birbirinden bağımsız dört ölçek barındıran bir envanterdir. Bu bağımsız ölçeklerin toplan puanları birbiri ile toplanarak tek bir toplam puan elde edilmemektedir. Envanter bu haliyle ve bu araştırma kapsamında elde edilen veriler bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
- Araştırmada, öğretmenler etkili öğretim çerçevesinde *alan bilgisinde kendilerini yetkin* gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özellikle bir konuyu işlerken mümkün olduğunca çeşitli örneklerden faydalanma, konuyla ilgili bilgileri

detaylandırma ve öğrencilerin ek bilgi gerektiren sorularına cevap verme konularında kendilerini yetkin gördükleri belirlenmiştir.

- Öğretmenler Öğretim Becerileri boyutunda kendilerini etkili bulmuşlardır. Öğretmenlerin değerlendirmede yöntem çeşitliliği, uygun çeşitlilik ve sıklıkta pekiştirece başvurma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencileri derse motive etme, sınıfta demokratik bir ortam oluşturma ve anlaşılmayan konuları tekrar etme gibi konularda algıları yüksek çıkmıştır.
- Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, öğretmenlerin *kişilik özellikleri* kapsamında özellikle; öğrencilere saygı gösterme, öğrencilere adil davranma, onlara karşı samimi davranma ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yüksek algıya sahip olmalarıdır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer saptama öğretmenlerin *mesleki gelişim* özellikleri konusuna önem vermeleri ve bu konuda kendilerini etkili bulmaları olmuştur.
- *Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri* söz konusu olduğunda öğretmenler genel itibarıyla öğretmenlik işinin anlamlı olması, çocuklara yardım etme isteği, öğretmenliğin kişiliğe uygun oluşu ve çok tatil imkanı olması gibi gerekçeleri öne sürmektedir. Özellikle çalışma saatlerinin iyi olması ve kişiliğe uygunluk bu mesleğe yönelimi artırmaktadır. Ancak öğretmenlik maaşı ve devletin eğitime gösterdiği önem öğretmenliği seçme konusunda çok motive edici olamamaktadır.
- Araştırma neticesinde elde edilen bir diğer sonuç da alan bilgisinde yetkinlik arttıkça öğretim becerilerinin arttığı, kişilik özelliklerinin olumlu etkilendiği ve öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık hale geldiğidir. Buna ek olarak, gerek diğer insanlardan etkilenecek gerekse içsel biçimde motivasyonla öğretmenlik mesleğini seçme düzeyi arttıkça alan bilgisinde yetkinlik de artmaktadır. Ancak dıştan gelen bir motivasyonla öğretmenlik mesleğini seçmiş olmak alan bilgisinde yetkin olma konusunda bir etkiye sahip olamamaktadır.
- Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç öğretim becerilerinin artması durumunda kişilik özelliklerinin olumlu etkilendiği ve mesleki gelişimin etkinleşmesi olmuştur. Gerek bir başkasından etkilenecek vasıtasıyla gerekse içsel bir motivasyon kaynağıyla öğretmenlik mesleğine yönelmek öğretim becerilerini pekiştirmektedir. Bunun yanında dışsal bir motivasyon kaynağı öğretim becerilerinin artması ya da

azalması hususunda bir etkiye sahip olamamaktadır.

- Alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri, mesleki gelişim özellikleri, mesleği seçmede diğerkam nedenler, etkilene nedenleri birbiri ile pozitif ilişkilidir.
- Araştırma neticesinde öğretmenlerin alan bilgisinin artmasının, kişilik özelliklerinin olumlu olmasının, mesleki gelişime önem vermelerinin öğretim becerilerini de arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ancak mesleği seçme nedenleri öğretmenlerin öğretim becerileri üzerinde bir etkiye sahip olamamaktadır.

Öneriler

- Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri bu araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı özelliği göstermiştir. İleride yapılacak farklı çalışmalarda ele alınacak farklı örneklemelerde envantere ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tekrarlanması ve elde edilecek yeni geçerlik ve güvenirlik kanıtları envanterin teknik özelliklerini daha da güçlendirecektir. Ek olarak envanter farklı düzeylerde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) öğretmen ve öğretim üyelerinden veri toplamak amacıyla kullanılabilir ve geçerlik, güvenirlik kanıtları elde edilebilir.
- Araştırma sonuçları etkili öğretmen özelliklerinden *alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özelliklerinin* ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının aday öğretmenleri mesleğe hazırlama sürecinde bu sonuç dikkate alınabilir. Bir öğretmen adayının belirtilen boyutlarda etkin yetişmesine yönelik bir öğretmen eğitimi için gerekli düzenlemeler üzerinde düşünülebilir.
- Diğerkam ve başkasından etkilene öğretmenliği seçmek *alan bilgisi, öğretim becerileri, kişilik özellikleri ve mesleki gelişim özellikleri* ile ilişkili iken, dışsal seçme nedeni ilişkili değildir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlik mesleğinin seçiminde etkili olan unsurlar detaylı bir biçimde yeni çalışmalar ile ele alınabilir; konu çeşitli boyutları ile ve öğretmen eğitimiyle ilişkisi açısından irdelenebilir.
- Yükseköğretime geçmek için sınava giren öğrencilere kariyer gelişim hizmeti verilirken, etkili öğretmenlik ve özellikleri konusunda öğrenciler bilgilendirilebilir.

Kariyer gelişim programlarının hazırlanma sürecine bu boyut eklenebilir.

- Araştırma sonuçları mesleği içsel nedenlerle seçmenin, öğretmenlik eyleminin kendisinden doyum almanın, alan bilgisinde yetkin olmanın, öğretim becerilerinde etkin olmanın, pozitif kişilik özelliklerine sahip olmanın, sürekli mesleki gelişime önem vermenin etkili öğretmen olmayı desteklediğini göstermiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının bu boyutu dikkate alması, programların etkililiği açısından önemli olacağından bu konuda programlarda yeni düzenlemeler planlanabilir.
- Konu farklı boyutları ile yeni araştırmaların odak noktası olabilir, araştırmalar konuyu farklı örneklem ve araştırma desenleri ile irdeleyebilir.
- Araştırma sonuçlarının öğretmen adayları, mesleği yürütmekte olan öğretmenler, bu alanda çalışan araştırmacılar, MEB uzmanları ve yükseköğretimde öğretmen yetiştirme birimleri için önemli detaylar ve ipuçları sunduğu dikkate alındığında, araştırma sonuçlarından etkin bir biçimde yararlanılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri envanterinin alan bilgisinde yetkinlik, öğretim becerileri, kişilik özellikleri, mesleki gelişim özellikleri ölçeklerinden elde ettikleri puanların çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenler kendilerini oldukça etkili algılamışlardır. Bu durum öğretmenlerin kendilerinde gördükleri etkili öğretmen özelliklerine ilişkin yansıtıcı düşünme yapamadıkları konusunda şüphe oluşturmuştur. Bu nedenle araştırmada geliştirilen etkili öğretmen özellikleri envanteri, gözlem formu ya da kontrol listesi haline getirilerek başka araştırmalarda kullanılabilir ve öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine hangi ölçüde sahip olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (1997). *Questionnaires and inventories, surveying, opinions and assessing personality*. The USA: John Willey & Sons Inc.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Alberts, C., Mballo, N. F., & Ackermann, C. J. (2003). Adolescents' perceptions of the relevance of domains of identity formation: A South African cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 169-184. <https://doi.org/10.1023/A:1022591302909>
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute of Educational Planning.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arrindell, W. A., & van der Ende. J. (1985). An empirical test of the utility of the observations to variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/014662168500900205>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org>

/10.1016/j.tate.2010.08.007

- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483>
- Ball, D. L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449-466. <https://doi.org/10.1086/461626>
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. The USA: W. H. Freeman.
- Bayraktar, Ş. & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/e4a1943a-c154-e711-80ef-00224d68272d> sayfasından erişilmiştir.
- Bentler P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Berliner, D. C. (1987). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction, In D. C. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 93-110). New York: Random House
- Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J., & Suhl, U. (2016). The relationship between content-specific and general knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44, 223-247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033>

- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333. <https://doi.org/10.3102/0002831210380788>
- Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144. http://www.kefdergi.com/pdf/16_1/137.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Brewer, D., & Goldhaber, D. D. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145. <https://doi.org/10.3102/01623737022002129>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>
- Brophy, J. (2000). *Teaching. Educational Practices Series 1. Switzerland*: International Bureau of Education (ERIC Database, ED 440 066). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440066.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Butcher, J., & Lewis, E. (2002, December). *Why not teaching? Senior students have their say*. Paper presented in Australian Association for Research in Education Conference, Brisbane.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50. <https://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36174/406732> sayfasından erişilmiştir
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem

- Byrd, A., & Rasberry, M. (2011). *Teacher and teaching effectiveness*. CTQ Center for Teaching Quality. ABD: North Carolina. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517571.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W (2004). *Assesing teacher effectiveness, developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer Taylor and Francis Group
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. The USA: Plenum
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. The USA: Pearson Education
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. The UK: Routledge
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş* (E. Tavşancıl, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Office of Educational Research and Improvement, USA: Washington, DC (ERIC Database, ED 469 234). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469234.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. The USA: Sage
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: CBS Collage
- Çakmak, M. (2009). Prospective teachers' thoughts on characteristics of an "effective teacher". *TED, Eğitim ve Bilim*, 34(153), 76-82. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/575/63> sayfasından erişilmiştir.

- Çepni, O. (2019, 9 Şubat). Eğitim fakülteleri kontenjan azaltacak. *Cumhuriyet e-Gazete*. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/1238691/Egitim_fakulteleri_kontenjan_azaltacak.html sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice, a framework for teaching*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Darling Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davis, J. B. (1994). A closer look at those who have decided to teach. *High School Journal*, 77(4), 274-279. https://www.jstor.org/stable/pdf/40364750.pdf?ab_segments=0%252Fdefault2%252Fcontrol&refreqid=excelsior%3A93f761a38aaa205c02d91f4503356085 sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, S., Doğan, U., & Şahin, N. (2018). Reasons of preservice teachers attending the pedagogical formation certificate program for choosing teaching as a profession. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 132-146. <https://doi.org/10.14686/buefad.335442>
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- DiDonna, C. J. (2014). *How educators describe making the choice to teach*. Doctoral Dissertation, Capella University, Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Minneapolis.
- Dieterich, C. A., & Panton, C. L. (1996). Motivations of post-baccalaureate students seeking teacher certification: A context for appropriate advising strategies. *Journal of Career Development*, 22(4), 249-259. <https://doi.org/10.1007/BF02259994>
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauni/sosbil/article/view/1020000547/1020000539> sayfasından erişilmiştir.

- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2016). *Educational psychology, windows on classrooms*. The USA: Pearson.
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin
- Evans, H. (1993) The choice of teaching as a career. *Social and Economic Studies*, 42(2/3), 225-242. <https://www.jstor.org/stable/pdf/27865902.pdf?refreqid=excelsior%3A6074d93e079eaf9b0b613a9b47dc4886> sayfasından erişilmiştir.
- Everitt, B. S., & Howell, D. C. (2005). *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. The UK: John Willey and Sons
- Farkas, S., Johnson, J., & Foleno, T. (2000). *A sense of calling: Who teachers and why*. (ERIC Database, ED 443 815). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443815.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. The USA: Sage
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
- Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, The University of Maryland, Chicago. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.6460&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fokkens Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). *Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher*. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw Hill

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gholam, A. P., & Kobeissi, A. H. (2012). *Teacher evaluation instruments/systems in lebanon and other major arab countries in comparison to evidenced-based characteristics of effective teacher evaluation instruments*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of Saint Louis University, Saint Louis.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. USA: Washington
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. The USA: Saunders
- Gök, M. (2012). *Etkili matematik öğretmenine ilişkin ortaöğretim öğrencileri ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gürbüz, H., & Sülün, A. (2004). Türkiye’de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi* 161, 193-199. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/gurbuz-sulun.htm sayfasından erişilmiştir.
- Hacıomeroğlu, G., & Taşkın, C. S. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/15468> sayfasından erişilmiştir.
- Han, S. W. (2018). Who expects to become a teacher? The role of accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, 75, 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.012>
- Han, S. W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. (2018). What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3-39. <https://doi.org/10.3102/000283>

- Harms, B., & Knobloch, N. (2005). Pre-service teachers' motivation and leadership behaviors related to career choice. *Career and Technical Education Research*, 30(2), 101-124. <https://doi.org/10.5328/CTER30.2.101>
- Heafford, M., & Jennison, B. (1998). Destined to teach: A case study of a post-graduate certificate of education cohort over 16 years. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/02607479819845>
- Heinz, M. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. www.ejbrm.com/issue/download.html?id=183 sayfasından erişilmiştir.
- Hoşgörür, T. (2012). A discussion of what makes a good teacher: Opinions of pre-service primary school teachers. International Conference on New Horizons in Education (INTE2012). *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 55, 451-460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.524>
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 12(10), 1-8. <https://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10> sayfasından erişilmiştir.
- Hu L. T., & Bentler P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist, introductory statistics using generalized linear models*. The USA: Sage
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-34. https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/EL_TheWrongSolution_to_theTeacherShortage.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, (73), 29-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.3>
- Johnston. J., Mckeown, E., & Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/02607479919673>
- Jones, J., Jenkin, M., & Lord, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. London: Paul Chapman
- Jurasaite Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil
- Kamamia, L. N., Ngugi, N. T., & Thinguri, R. W. (2014). To establish the extend to which the subject mastery enhances quality teaching to student-teachers during teaching practice. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 641-648. <https://www.ijern.com/journal/July-2014/51.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *TED, Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5044/1266> sayfasından erişilmiştir.
- Karip, E., & Koksall, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/714> sayfasından erişilmiştir.
- Kelly, M. (2018). Weighing the decision: To teach or not to teach. <https://www.thoughtco.com/top-reasons-to-become-a-teacher-8343> sayfasından erişilmiştir.
- Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. (2006). The teacher behaviors checklist: Factor

- analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *TED, Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5137/1219> sayfasından erişilmiştir.
- Kilinc, A., & Mahiroglu, A. (2009). The attractors of teaching biology: A perspective from a Turkish context. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 15-39. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n5.2>
- King, M. B. (2002). Professional development to promote schoolwide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 243-257. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00067-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00067-1)
- King, S. (1993). Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay? Insights from one cohort of the African American teaching pool. *Journal of Negro Education*, 62(4), 475-492. <https://doi.org/10.2307/2295518>
- Kivunja, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: Unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 37-48. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p37>
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing, a practical approach to design and evaluation*. The USA: Sage
- Knight, P (2002). A systemic approach to professional development. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
- Knobloch, L. K. (2005). Evaluating a contextual model of responses to relational uncertainty increasing events: The role of intimacy, appraisals, and emotions. *Human Communication Research*, 3(1), 60-101. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2005.tb00865.x>
- Koc, Y., Peker, D., & Osmanoglu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1158-1168. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.020>

- Korur, F., & Eryilmaz, A. (2012). Teachers' and students' perceptions of effective physics teacher characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 101-120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057298.pdf>
- König, J., & Rothland, M. (2012) Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kural, M. H. (2006). *Student perceptions on their physics and mathematics teachers' effectiveness*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381. <https://doi.org/10.1080/13664539900200087>
- Kyriacou, C. (1986). Sixth-formers' perceptions of the effective teacher of mathematics at "O" level. *British Educational Research Journal*, 12(2), 137-144. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192860120203>
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.3.291.3426>
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. (2005). Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168. <https://doi.org/10.1080/02607470500168974>
- Lawver, R. G., & Torres, R. M. (2011). Determinants of pre-service students' choice to teach secondary agricultural education. *Journal Agricultural Education*, 52(1), 61-71. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.01061>
- Leger, K. E. (2014). *Defining teaching excellence: A phenomenological study of 2013*

highly effective louisiana value-added model teachers with perfect evaluation scores. Doctoral Dissertation, Lamar University, Faculty of the College of Graduate Studies, Texas

Levine, G. (2017). *Effective teacher characteristics: Future teachers' voices.* NERA Conference Proceedings. <http://opencommons.uconn.edu/nera-2017/5> sayfasından erişilmiştir.

Losee, C. R. (2014). *Characteristics of highly effective, veteran middle school teachers.* Doctoral Dissertation, Dowling College, School of Education, New York

Lovett, M. W., Lacerenza, L., de Palma, M., Benson, N. J., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2008). Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development? *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1083-1097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.005>

Lupascu, A. R., Pânisoarâ, G., & Pânisoarâ, I-O. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305>

MacKenzie, D. (2013). *Choosing a career: A study of motivational factors and demographics that influence P-12 pre-service teachers.* Doctoral Dissertation, University of Louisville, College of Education and Human Development, Kentucky

Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>

Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness of fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>

Marshall, J. (2009). Describing the elephant: Pre-service teachers talk about spiritual reasons for becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 25-44. https://www.jstor.org/stable/23479250?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1(2). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

sayfasından erişilmiştir.

- McArdle, K., & Coutts, N. (2003) A strong core of qualities-A model of the professional educator that moves beyond reflection. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 225-237. <https://doi.org/10.1080/0158037032000131547>
- McCray, A. D., Sindelar, P. T., Kilgore, K. K., & Neal, L. I. (2002). African-American women's decisions to become teachers: Sociocultural perspectives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(3), 269-290. <https://doi.org/10.1080/09518390210122845>
- McEwan, E. K. (2002). *10 traits of highly effective teachers, how to hire, coach, and mentor successful teachers*. The USA: Corwin Press, Inc.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence based inquiry*. The UK: Pearson Education
- Melville, W., & Wallace, J. (2007). Subject, relationships and identity: The role of a science department in the professional learning of a non-university science educated teacher. *Research in Science Education*, 37(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9020-y>
- Milanowski, A. (2003). An exploration of the pay levels needed to attract students with mathematics, science and technology skills to a career in K-12 teaching, *Education Policy Analysis Archives*, 11(50). <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n50.2003>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. The USA: Sage
- Miller, P., & Endo, H. (2005). Journey to becoming a teacher: The experiences of students of color. *Multicultural Education*, 13(1), 2-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ727801.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB). (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2013. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and

- counseling. In D. Brown, & L. Brooks (Eds), *Career choice and development* (pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125-145. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0272-7757(94)90003-5)
- Monk, D., & King, J. (1994). Multilevel teacher resource effects on pupil performance in secondary mathematics and science. In Ronald G. Ehrenberg (Ed.), *Choices and consequence* (pp. 29-58). Ithaca, NY: ILR.
- Moran, C. (2005). *Teacher and principal perceptions of dispositional characteristics needed by middle school teachers to be most effective in the classroom*. Doctoral Dissertation, Indiana State University, Indiana
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/09500790108666980>
- Mowrer Reynolds, R., Love, S. S., & Orem, D. B. (2004). Desirable teaching qualities transcend the nature of the student. *Teaching of Psychology*, 31(2), 106-108
- Mowrer Reynolds, E. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers. *College Student Journal*, 42(1), 214-224. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=27e7192d-e2dc-4fcb-aa3a-83e7db3c4b8d%40pdc-v-sessmgr05&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=a9h&AN=31824794> sayfasından erişilmiştir.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200009\)11:3;1-G;FT273](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT273)
- Ni, Y., & Rorrer, A. K. (2018). *Why do teachers choose teaching and remain teaching?: Initial results from the education career and pathway survey (ECAPS) Teacher*. Utah Education Policy Center: Salt Lake City, UT. https://daqy2hvnfszx3.cloudfront.net/wpcontent/uploads/sites/2/2018/04/19110358/ECAPS_for_Teachers_report_Feb2018_Final.pdf sayfasından erişilmiştir.

- OECD. (2009). *The professional development of teachers: Creating effective teaching and learning environments, first results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management* 42, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Opdenakker, M. C., & Damme, J. V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Övet, O. (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867239.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* 1. cilt. Eskişehir: Nisan
- Özdemir Şerbet, T. O. (2012). *Okul müdürleri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları (Zeytinburnu-Bakırköy örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul
- Özer Özkan, Y., & Anıl, D. (2014). Öğretmen mesleki gelişim değişkenlerinin ayırt edicilik düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 205-2016. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/54-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. The USA: McGraw-Hill Education
- Patrick, J., & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/0260293980230205>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational*

Research Quarterly, 29(1), 38-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Statistical Analysis Report. National Center For Education Statistics, Washington. <https://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Priyadharshini, E., & Robinson Pant, A. (2003) The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>

Polat, S., Uğurlu, C. T., & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(1), 205-224. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m>

Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.4.23-29>

Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers-Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>

Reif, M. T., & Warring, D. F. (2002). *Why teach: A comparative analysis of responses from prospective teachers enrolled in professional education programs in 1991-92 with those in 2000-01*. (Reports-Evaluative). (ERIC Database, ED 464 068). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464068.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp: 102-119). New York: Macmillan

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching & Teacher Education*, 21, 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-*

Pacific Journal of Teacher Education, 34(1), 27–56.
<https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>
- Rowan, B., Chiang, F. S., & Miller, R. J. (1997). Using research on employee's performance to study the effects of teacher on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284. <https://doi.org/10.2307/2673267>
- Saban, A. (2003). Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.004>
- Santoli, S. (2009). Why we teach: Autobiographies of traditionally and alternatively certified pre-service social studies teachers. *Qualitative Report*, 14(3), 478-488. <https://core.ac.uk/download/pdf/51087525.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Saunders, L. (2000). *Effective schooling in rural Africa report 2: Key issues concerning school effectiveness and improvement*. World Bank, Washington, DC. Human Development Network (ERIC Database, ED 453 045). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453045.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreç, SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Anı
- See, B. H. (2004). Determinants of teaching as a career in the UK. *Evaluation & Research in Education*, 18(4), 213-242. <https://doi.org/10.1080/09500790408668320>
- Shindley Elliott, B. L. (2010). *Effective teacher characteristics: A two nation causal comparative study*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis
- Shukla, S. (2009). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64. <https://doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X01500>
2004

- Simmons, S. A. (2005). Shortcuts to a meaningful career. *Action in Teacher Education*, 27(1), 36-44. <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463372>
- Simon, M. A., & Schifter, D. (1991). Towards a constructivist perspective: An intervention study of mathematics teacher development. *Educational Studies in Mathematics*, 22(4), 309-331. <https://doi.org/10.1007/BF00369293>
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology, theory and practice*. The USA: Pearson
- Smith, D. J. (2009). *Characteristics of highly effective teachers: A perspective from students with disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Northern Iowa, Iowa.
- Somerville, J. A. (2007). *Critical factors affecting the meaningful assessment of student learning outcomes: A Delphi study of the opinions of community college personnel*. Doctoral Dissertation, Oregon State University, Corvallis, OR
- Stiegelbauer, S. (1992). *Why we want to be teachers: new teachers talk about their reasons for entering the profession*. (Paper presented at the annual meeting of the American Research Association). (ERIC Database, ED 348 367). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348367.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Stroud, J. C., Smith, L. L., Ealy, L. T., & Hurst, R. (2000). Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education. *Early*

Child Development and Care, 163(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/0300443001630104>

Sümbüloğlu, V., & Sümbüloğlu, K. (2005). *Klinik ve saha araştırmalarında örnekleme yöntemleri ve örneklem büyüklüğü*. Ankara: Alp Ofset.

Swainston, T. (2008). *A reflective resource for performance management, effective teachers in secondary schools*. London: Network Continuum

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef00224d68272d/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_239_259.pdf sayfasından erişilmiştir.

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel

Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77439> sayfasından erişilmiştir.

Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. The USA: Pearson Education

Tamir, E. (2009). Choosing to teach in urban schools among graduates of elite colleges. *Urban Education*, 44(5), 522-544. <https://doi.org/10.1177/0042085909339373>

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016) Examining professional learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 22(1), 54-69, <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023028>

- Tataroğlu, B., Özgen, K., & Alkan, H. (2011, Nisan). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya. <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/176..pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, E. W. (2006). The challenge of teaching for change. Special Issue: Teaching for Change: Fostering Transformative Learning in the Classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 91-95. <https://doi.org/10.1002/ace.211>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan
- Timperley, H. S., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 627-641. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00058-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00058-1)
- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of pre-service English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134>
- Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), (2000). *Defining quality in education*. Document No: UNICEF/PD/ED/00/02. USA: New York. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF sayfasından erişilmiştir.
- Vieira A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice, getting started with a SIMPLIS Approach*. London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-18044-6>
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>
- Von Der Voort, G., & Wood, G. (2014). Assisting school management teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-7. <https://doi.org/10.15700/201409161046>
- Wang, H. H. (2004). Why teach science? Graduate science students' perceived motivations for choosing teaching as a career in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 26(1), 113-128. <https://doi.org/10.1080/0950069032000070243>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.008>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education* 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Williams, E. R. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers*. Doctoral Dissertation, College of William and Mary, Virginia
- Williams, E. R., Graham, A., McCary Henderson, S., & Floyd, L. (2009). "From where i

stand:” African American teacher candidates on their decision to teach. *The Educational Forum*, 73(4), 348-364. <https://doi.org/10.1080/00131720903178742>

Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/13598660802607673>

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. USA: Allyn and Bacon

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yong, B. (1995). Teacher trainees’ motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teacher and Teacher Education*, 11(3), 275-280. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)

Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., & Hagger, H. (2004). Starting points: Student teachers’ reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245-264. <https://doi.org/10.1080/0261976042000290787>

Yu, Y. (2011). *Pre-service teachers’ motivations for choosing a teaching career and intention to teach in urban settings: A multilevel analysis*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania

Yuce, K., Sahin, E. Y., Kocer, O., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Educ. Rev.* 14, 295-306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2017). Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılıyor, gelecek dönem “başarı sıra sınırlaması” uygulaması geliyor. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/1...x/10279/27747321> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 6, 117-134. <http://mukaddime.artuklu.edu.tr/download/article-file/184094> sayfasından erişilmiştir.

Zounhia, K., Chatoupis, C., Amoutzas, K., & Hatziharistos, D. (2006). Greek physical education student teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 13(2), 99-108. https://www.researchgate.net/publication/216157201_Greek_physical_education_student_teachers'_reasons_for_choosing_teaching_as_a_career sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Etkili Öğretmen Açık Uçlu Soru (Öğretmen Formu)

Açıklama

Değerli katılımcı

Elinizdeki formda yer alan soru etkili öğretmen özelliklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Elde edilen veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmada görüşlerinizi doğru bir şekilde elde etmek önemlidir. Bu nedenle adınızı kâğıda yazmayınız. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmaya katılmak istediğiniz takdirde soruyu yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Çetin TORAMAN
Gazi Üniversitesi
Doktora Öğrencisi
cetintoraman@gmail.com

Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek
Branşınız :
Mezun Olduğunuz Fakülte : ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Diğer
Kıdem :
☐ İlk Yıl ☐ 2-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl
☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 Yıl ve Üstü

Soru: “Etkili bir öğretmen”i nasıl tanımlarsınız? Sizce etkili bir öğretmende olması gerekli en önemli özellikler nelerdir?

Bu soruyu yanıtlarken öğrencilik ve öğretmenlik yaşantınızı, çevrenizdeki öğretmenleri dikkate alınız, eğer hatırladığınız örnekler varsa kısaca onları yazınız.

Cevabınız:

EK 2. Etkili Öğretmen Açık Uçlu Soru (Öğrenci Formu)

Açıklama

Değerli katılımcı

Elinizdeki formda yer alan soru etkili öğretmen özelliklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Elde edilen veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmada görüşlerinizi doğru bir şekilde elde etmek önemlidir. Bu nedenle adınızı kâğıda yazmayınız. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmaya katılmak istediğiniz takdirde soruyu yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Çetin TORAMAN
Gazi Üniversitesi
Doktora Öğrencisi
cetintoraman@gmail.com

Sınıfınız : () 5 () 6 () 7 () 8
Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

Soru: Sizce etkili bir öğretmen hangi özellikleri taşır?

Bu soruyu yanıtlarken tüm öğrencilik yaşantınızı, tüm öğretmenlerinizi dikkate alınız ve eğer hatırladığınız örnekler varsa kısaca onları yazınız.

Cevabınız:

EK 3. Etkili Öğretmen Açık Uçlu Soru (Öğretmen Adayı Formu)

Açıklama

Değerli katılımcı

Elinizdeki formda yer alan soru etkili öğretmen özelliklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Elde edilen veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmada görüşlerinizi doğru bir şekilde elde etmek önemlidir. Bu nedenle adınızı kâğıda yazmayınız. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmaya katılmak istediğiniz takdirde soruyu yanıtlayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Çetin TORAMAN
Gazi Üniversitesi
Doktora Öğrencisi
cetintoraman@gmail.com

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
Üniversiteniz :
Bölümünüz :
Sınıfınız : () 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

Soru: “Etkili bir öğretmen”i nasıl tanımlarsınız? Sizce etkili bir öğretmende olması gerekli en önemli özellikler nelerdir?

Bu soruyu yanıtlarken öğrencilik yaşantınızı, çevrenizdeki öğretmenleri dikkate alınız, eğer hatırladığınız örnekler varsa kısaca onları yazınız.

Cevabınız:

EK 4. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8308870
Konu : Araştırma İzni

26.04.2018

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 18/04/2018 tarih ve E.17644 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Çetin TORAMAN'ın "**5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğretmenleri İçin Etkili Öğretmenlik Ölçeği Geliştirilmesi**" konulu tez çalışmasını uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

Uygulama formu (2 sayfa)
Okul Listesi(1 sayfa)

DAĞITIM:

Altındağ-Çankaya-Etimesgut
Keçiören-Mamak-Pursaklar
Sincan-Yenimahalle

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: isticatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 525a-b847-34e8-a5d0-896e kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Etkili Öğretmen Çalıştayı Görseller



EK 6. Etkili Öğretmen Özellikleri Envanteri

Değerli Öğretmen,

Öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve mesleği seçme nedenlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan tez çalışmam için geliştirilen envanter formunda beş başlık altında maddeler ve bu maddelere yönelik görüşlerinizi almak üzere seçenekler bulunmaktadır. Envanterde yer alan başlıklar: 1. Demografik bilgiler; 2. Öğretmenlik mesleğinde alan bilgisi, 3. Öğretim becerileri, 4. Öğretmenin kişilik özellikleri ve 5. Mesleki gelişim özellikleri. Lütfen, envanterde yer alan tüm ifadeleri okuyarak, her madde için görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Çalışmanın güvenilirliği açısından tüm soruları cevaplamanız önemlidir. Envantere katılımda gönüllülük esastır, lütfen envantere adınızı yazmayınız. Araştırmaya olan katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Çetin TORAMAN
Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi
İletişim: cetintoraman@gmail.com

I. BÖLÜM:

Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek

Kıdeminiz : ☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 21 Yıl ve Üstü

Mezun Olduğunuz

Fakülte : ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Diğer, belirtiniz

Branşınız : ☐ Türkçe ☐ Matematik ☐ Fen Bilimleri
☐ Sosyal Bilgiler ☐ İngilizce ☐ Rehberlik
☐ Müzik ☐ Görsel Sanatlar ☐ Beden Eğitimi ve Spor
☐ Teknoloji ve Tas. ☐ Bilişim Tek. ☐ Din Kül. ve Ahl. Bilgisi

II. BÖLÜM: Aşağıda yer alan maddeleri ne sıklıkta gerçekleştirdiğinize yönelik görüşlerinizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Öğretmenlik Mesleğinde Alan Bilgisi		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Derste;						
1	Konuyla ilgili bilgileri gerektiğinde detaylandırırım.	①	②	③	④	⑤
2	Öğrencilerin ek bilgi (derinleşme/detaylandırma) gerektiren sorularına yanıt veririm.	①	②	③	④	⑤
3	Öğrencilerimi konu ile ilgili ek bilgi alabilecekleri kaynaklara yönlendiririm.	①	②	③	④	⑤
5	Konu ile ilgili örnek çeşitliliğinden yararlanırım.	①	②	③	④	⑤

III. BÖLÜM: Aşağıda yer alan maddeleri ne sıklıkta gerçekleştirdiğinize yönelik görüşlerinizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Öğretim Becerileri		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Derste;						
8	Değerlendirmede çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
11	Uygun öğrenme stratejilerinden (tekrar, gözden geçirme, kavram haritaları vb.) yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
12	Uygun öğretme stratejilerinden (buluş yoluyla, sunuş yoluyla vb.) yararlanırım.	①	②	③	④	⑤

13	Öğretim ilkelerini (somuttan soyuta, yaşamla ilişkilendirme, yakından uzağa, kolaydan zora vb.) uygulayım.	①	②	③	④	⑤
15	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	①	②	③	④	⑤
16	Anlaşılmayan konuların tekrarını yaparım.	①	②	③	④	⑤
27	Uygun çeşitlilikte ve sıklıkta pekiştirici kullanırım.	①	②	③	④	⑤
31	Öğrencilerimi derse motive ederim.	①	②	③	④	⑤
32	Uygun sınıf yönetimi yaklaşımlarından yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
33	Sınıfta demokratik davranış sergilerim.	①	②	③	④	⑤

IV. BÖLÜM: Aşağıda yer alan maddeleri ne sıklıkta gerçekleştirdiğinize yönelik görüşlerinizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Öğretmenin Kişilik Özellikleri		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Derste;						
46	Öğrencilerime adil davranırım.	①	②	③	④	⑤
48	Öğrencilerime saygı gösteririm.	①	②	③	④	⑤
52	Öğrencilerime karşı olumlu yaklaşım sergilerim.	①	②	③	④	⑤
54	Öğrencilerime karşı dürüst davranırım.	①	②	③	④	⑤
58	Sorumluluklarımı yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
62	Eleştiriye açık bir tutum gösteririm.	①	②	③	④	⑤
66	Öğrencilerime karşı samimi (içten) davranırım.	①	②	③	④	⑤

V. BÖLÜM: Aşağıda yer alan maddelere ne derece katıldığınıza yönelik görüşlerinizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Mesleki Gelişim Özellikleri		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Derste;						
70	Mesleki gelişimime önem veririm.	①	②	③	④	⑤
72	Yenilikleri izlerim.	①	②	③	④	⑤
73	Günceli takip ederim.	①	②	③	④	⑤
76	Yaşam boyu öğrenmeyi önemserim.	①	②	③	④	⑤

EK 7. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri*		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmenlik mesleğini seçme nedenim:						
1	Öğretmenlik işinin anlamlı olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Çocuklarla bir arada olmayı sevmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Çocuklara yardım etmeyi istemem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Mesleğin ilgi çekici olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Kendimi sürekli geliştirmek istemem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul ortamında çalışmayı sevmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Kişiliğime uygun olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sevdiğim konuları öğretmeyi istemem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sürekli eğitim fırsatları olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Yüksek maaş verilmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışma saatlerinin iyi olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Daha çok tatil imkanı olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Daha iyi iş güvencesinin olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yüksek sosyal statüsünün olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İyi bir kariyer olanağı sağlaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Devletin eğitime gösterdiği itibar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Kolay iş bulunması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Akranlardan etkilenme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Aile bireylerinden etkilenme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Kitle iletişim araçlarından etkilenme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğretmenlerimden etkilenme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Kutsal bir meslek olması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Ölçeğin tümüne ulaşmak için “Balyer, A. ve Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students’ reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. DOI: 10.5539/ies.v7n5p104” kaynağına ve Öğretim Üyesi Aydın Balyer’e ulaşılması gerekmektedir.

Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Toraman Çetin
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	01.04.1977 Ankara
Medeni hali	Evli
Telefon	+90 535 963 41 81
E-posta	cetintoraman@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Ankara Yenimahalle, Demetevler Mimar Sinan Lisesi	1994
Üniversite	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2002
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2006
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme	2012

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve İstatistik	2018
Doktora	Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim	2019

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2002-2006	Millî Eğitim Bakanlığı	Öğretmen (Rehberlik)
2006-2007	23. Jandarma Sınır Tümen Komutanlığı, Şırnak Asker Hastanesi	Yedek Subay (Askerlik Hizmeti)
2007-2019	Millî Eğitim Bakanlığı	Öğretmen (Rehberlik)
2019-.....	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar

Tezler

Toraman, Ç. (2017). *Lise öğrencilerinin yaratıcı çözüm elde etme düzeyleri: İstatistiksel söylem analizi (High school students' levels of finding creative solutions: Statistical discourse analysis)*. Doktora Tezi (Doctoral Dissertation). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences), Eskişehir. (Danışman [Advisor]: Prof. Dr. Engin KARADAĞ)

Toraman, Ç. (2012). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programı'nın (2010) değerlendirilmesi (Evaluation of 8th grade "citizenship and democracy education" curriculum)*. Yüksek Lisans Tezi (Master's Thesis). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Ankara University, Institute of Educational Sciences), Ankara. (Danışman [Advisor]: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK)

Toraman, Ç. (2006). Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı amaç yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (*Comparing the reading comprehension scores of the students who show different achievement goal orientations at the schools both take and not take place in the student centered applications*). Yüksek Lisans Tezi (Master's Thesis). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Ankara University, Institute of Educational Sciences), Ankara. (Danışman [Advisor]: Doç. Dr. R. Nühket ÇIKRIKÇI DEMİRTAŞLI)

A. SCI-SCI Expanded-SSCI-AHCI Basılan Makaleler (*Articles Published in SCI-SCI Expanded-SSCI-AHCI*)

- A.1. Toraman, Ç., & Karadağ, E. (2018). Analyzing process of problem solving with group via statistical discourse analysis (İstatistiksel söylem analiziyle grupla problem çözme sürecinin incelenmesi). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(2), 229-252. ISSN: 2630-5984. doi: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0309> (Social Sciences Citation Index [SSCI])
- A.2. Ulubey, Ö., Aydın, H., & Toraman, Ç. (2017). Determining to which degree pedagogical teacher training serves the teaching profession: A scale development study (Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmayan hizmet etme düzeyinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması). *Transylvanian Review*, 16(1), 55-73. ISSN: 1221-1249. www.centrulestudiitransilvane.ro (Social Sciences Citation Index [SSCI])
- A.3. Toraman, Ç., Acar, F., & Aydın, H. (2015). Primary school teachers' attitudes and knowledge levels on democracy and multicultural education: A scale development study (Sınıf öğretmenlerinin demokrasi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve bilgi düzeyleri: Bir ölçek geliştirme çalışması). *Review of Research and Social Intervention*, 49, 41-58, ISSN: 1583-3410 (print), ISSN: 1584-5397. <http://www.rcis.ro/en.html> (Social Sciences Citation Index [SSCI])
- A.4. Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi (An analysis of high school students' classroom engagement in relation to various variables). *Eğitim ve Bilim Dergisi (Education and Science), Ölçek Geliştirme Özel Sayısı*, 39(176), 183-198. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB> ISSN: 1300-1337 doi:

<http://dx.doi.org/10.15390/eb.2014.3633> (Social Sciences Citation Index [SSCI])

B. Diğer İndeksler ile Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergilerde Basılan Makaleler
(*Articles Published in International Scientific Peer-Reviewed Journals and Other Indexes*)

- B.1. Özdemir, H. F., Toraman, Ç., & Kutlu, Ö. (2019). The use of polychoric and Pearson correlation matrices in the determination of construct validity of Likert type scales. *Turkish Journal of Education*, 8(3), 180-195. doi: 10.19128/turje.519235 <https://dergipark.org.tr/turje> e-ISSN 2147-2858
- B.2. Toraman, Ç. (2019). Effective teacher characteristics. *Asian Journal of Instruction*, 7(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/aji> e-ISSN: 2148-2659
- B.3. Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (International Journal of Society Research) OPUS*, 11(18), 1-1. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.537460>, <http://opusjournal.net> e-ISSN : 2528-9535
- B.4. Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Examination of middle school students' reading anxiety in terms of various variables). *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 15(1), 1-16. doi: 10.17244/eku.398683
- B.5. Toraman, Ç., & Ayçiçek, B. (2019). An investigation of the relationships between attachment levels to school and the variables of the perception of school life quality and peer pressure among high school students. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 76-84. <http://redfame.com/journal/index.php/jets> ISSN: 2324-805X doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v7i1.3720> (Education Resources Information Center [ERIC])
- B.6. Toraman, Ç., Çelik, Ö. C., & Çakmak, M. (2018). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması (The effect of game-based learning environments on academic achievement: A meta-analysis study). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1803-1811. doi: 10.24106/kefdergi.2074
- B.7. Orakci, Ş., & Toraman, Ç. (2018). The validity and reliability studies of the scale attitude toward pedagogical teacher training programme. *Malaysian Online Journal*

of Educational Sciences (MOJES), 6(3), 1-10. E-ISSN: 2289-3024 (Education Resources Information Center [ERIC])

- B.8. Toraman, Ç., & Demir, E. (2016). The effect of constructivism on attitudes towards lessons: A meta-analysis study (Yapılandırmacı yaklaşımın derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 62, 133-160. <http://www.ejer.com.tr> ISSN: 1302-597X. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.8> (Education Resources Information Center [ERIC])
- B.9. Toraman, Ç., Aydın, H., & Ulubey, Ö. (2016). Exploring teacher candidates' attitudes towards pedagogical teacher training based on different variables (Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi). *International Education Studies*; 9(9), 74-86. ISSN 1913-9020. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies> E-ISSN 1913-9039. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n9p74> (Education Resources Information Center [ERIC])
- B.10. Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., & Çelik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion (Cinsiyet ve özel eğitimle ilgili bir eğitim alma durumunun kaynaştırmaya yönelik tutuma etkisi). *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122 e-ISSN: 1308-1470, www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2016.928a>. (Education Resources Information Center [ERIC])
- B.11. Çam, S. S., Yazar, G., Toraman, Ç., & Koç Erdamar, G. (2016). The effects of gender on the attitudes towards the computer assisted instruction: A meta-analysis (Cinsiyetin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz). *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 250-261. <http://redfame.com/journal/index.php/jets> ISSN: 2324-805X doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i5.1515> (Education Resources Information Center [ERIC])
- B.12. Toraman, Ç., & Ulubey, U. (2016). The effect of creative drama method on the attitude towards course: a meta-analysis study (Yaratıcı drama yönteminin derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Journal of Educational Sciences Research)*, 6(1), 87-115. <http://ebad-jesr.com> ISSN: 2146-5266. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2016.61.5>

B.13. Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Evaluation of pedagogical formation program based on the opinions of pre-service teachers (Muğla Sıtkı Koçman University sample) (Pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği]). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Journal of Educational Sciences Research)*, 5(1), 127-148. <http://ebad-jesr.com> ISSN: 2146-5266. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.51.8>

C. Ulusal Bilimsel Hakemli Dergilerde Basılan Makaleler (*Articles Published in National Scientific Peer-Reviewed Journals*)

C.1. Büyükalan Filiz, S., Çelik, S., & Toraman, Ç. (2018). Sınıf içi soru sorma teknikleri ölçeğinin (SİSSTÖ) geliştirilmesi (*Developing In-Class Question Asking Techniques Scale [ICQATS]*). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (The Journal of Turkish Educational Sciences [JTES])*, 16(2), 197-212. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/41575/449004>

C.2. Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., & Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Ankara ili örneği) (Examination of middle school students' vocabulary learning strategies in terms of various variables [sample of Ankara province]). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 796-814. ISSN: 1303-0493. doi: 10.17240/aibuefd.2018..-431444

C.3. Gözütok, F. D., Toraman, Ç., & Acar Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin (TCEÖ) geliştirilmesi (Development of gender equality scale). *İlköğretim Online Dergisi (Elementary Education Online)*, 16(3), 1036-1048. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> ISSN: 1305-3515. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330240>

C.4. Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması (The effect of creative drama on students' academic achievement: a meta-analysis study). *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Mustafa Kemal University, Journal of Social Sciences Institute)*, 12(32), 195-220. <http://sbed.mku.edu.tr> ISSN: 1304-429X

C.5. Akay, E., & Toraman, Ç. (2015). Students' attitudes towards learning English grammar: A study of scale development (Öğrencilerin İngilizce dilbilgisi öğrenmeye

- yönelik tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 67-82. <http://www.jlls.org/index.php/jlls> ISSN 1305-578X (Online)
- C.6. Çelik, S., Aydin, H., & Toraman, Ç. (2015). Reliability and validity of the multicultural education and democracy perception scale: A scale development study (Çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği: Bir ölçek geliştirme çalışması). *The Online Journal of Quality in Higher Education (TOJQIH)*, 2(2), 79-91. <http://www.tojqih.net>
- C.7. Babadoğan, C., & Toraman, Ç. (2015). Okul müdürlerinin yapılandırmacı eğitim-öğretim stratejilerine dayalı görüşleri: Hatay ili örneği (School principals views about constructivist education-instruction strategies: The sample of Hatay province). *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 4(1), 29-49. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/turje> ISSN: 2147-2858
- C.8. Toraman, Ç., & Gözütok, F. D. (2014). İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programı'nın (2010) değerlendirilmesi (Evaluation of 8th grade "citizenship and democracy education" curriculum). *İlköğretim Online Dergisi (Elementary Education Online)*, 13(3), 954-979. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> ISSN: 1305-3515.
- C.9. Çıkrıkçı Demirtaşlı, N., & Toraman, Ç. (2005). Öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları (Student-centered assessment approaches). *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(8), 271-288. <http://www.ebuline.com/turkce>





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..