

Öğretime ayrılan zamanın etkililiğinin öğretmen ve okul yöneticisi bakış açısından değerlendirilmesi¹

Mirgül Enterieva², Ferudun Sezgin³

DOI 10.5281/zenodo.8024583

Özet

Öğretime ayrılan zamanın etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, öğretime ayrılan zamanın etkililiğinin öğretmen ve okul yöneticisi bakış açısından değerlendirilmesidir. Araştırmanın nicel örneklemini Ankara'nın farklı ilçe ve ortaokullarında görev yapan 400 öğretmen, nitel örneklemini 20 yönetici ve 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, 2017-2018 öğretim yılı içinde "Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği", "Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde, bağımsız gruplar için *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim değişkenine göre bazı boyutlarda, hizmet süresi değişkenine göre ise tüm boyutlarda anlamlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Yöneticiler, öğretim zamanının genel olarak müfredatta belirlenen görevlerin yerine getirilerek etkili yönetildiğini belirtirken, farklı engel ve sorunlar nedeniyle istendiği gibi etkili yönetemediklerini belirtmişlerdir. Yöneticiler, öğretim zamanının etkili kullanılmasında öğretmenleri genel olarak olumlu değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, öğretim zamanının etkili kullanılmasında farklı faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, 7 saatlik ders süresinin fazla, 40 dakikalık öğretim süresinin yeterli olduğunu belirtirken, farklı düşünce belirtenler de olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim zamanı, öğrenci, öğretmen, ortaokul

Evaluation of the Effectiveness of the Allocated Instructional Time from the Perspectives of Teachers and School Principals

Abstract

A mixed research method was used in this study, which aims to evaluate the effectiveness of allocated instructional time. The quantitative sample of the research consists of 400 teachers working in different districts and secondary schools of Ankara, and the qualitative sample consists of 20 principals and 20 teachers. The data were collected in the 2017-2018 academic year using the "Instructional Time Traps Scale", the "Effectiveness of Instructional Time Scale" and semi-structured interview forms. In the analysis of quantitative data, *t*-test for independent groups and one-way analysis of variance were used. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. In the study, it was determined that teachers' views on the effectiveness of instructional time changed significantly in some dimensions according to the educational degree variable and in all dimensions according to the length of service variable. School principals stated that an instructional time was generally managed effectively by fulfilling the tasks determined in the curriculum, while they stated that they could not manage it effectively as desired due to different obstacles and problems. Principals

¹ Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yazmış olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., menterieva@gmail.com, ORCID 0000-0002-0271-2699

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ferudun@gazi.edu.tr, ORCID 0000-0002-7645-264X

generally evaluated the teachers positively in the effective use of instructional time. Teachers stated that different factors are effective in the effective use of instructional time. Participants stated that 7 hours of instructional time was more, and 40 minutes of instructional time was sufficient, while there were also those who expressed different opinions.

Keywords: Instructional time, student, teacher, secondary school

Giriş

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin önemli bir bölümü, eğitim sürecindeki en değerli kaynak olan öğretim zamanı (OECD, 2004) içerisinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin başarıları öğretim zamanı içerisinde derste kazanılan bilgi ve becerilerle ilgilidir. Öğrencinin öğrenmeye harcadığı ya da okulun öğretime ayırdığı zaman sınırlıdır. Öğretimin her saati hem finansal, hem öğrencinin hayatı bakımından kıymetlidir. Hedeflediğimiz amaca ulaşma yolunda bu süreyi en etkili şekilde kullanmamız gereklidir. Bu doğrultuda eğitim politikaları, öğretim zamanının etkililiği, öğrencinin öğrenme ihtiyacı konuları üzerinde durmuşlardır (OECD, 2017).

Yapılan araştırmalarda (Carroll, 1984; Lavy, 2019; Frederick ve Walberg, 1980; Karweit, 1982) öğrencinin akademik başarısında öğretim zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğundan söz edilmektedir. Gettinger (1985) öğrencinin yeteneği ve güdülenme düzeyine bakılmaksızın nitelikli geçirilen öğretim zamanının başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Öğretim zamanının niteliğine, ders planlaması ve diğer yönetsel görevler de etki göstermektedir (Benner ve Partelow, 2017). Öğretim zamanındaki kayıplar, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemlerindeki yetersizlikler, müfredat içeriği vb. faktörlere bağlanmaktadır (Yair, 2000). Frederick ve Walberg (1980) sınıftaki öğretim dışı davranışların okulun performansı ve çıktıları üzerinde olumsuz etki gösterdiğini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalarda (Abadzi, 2009, Baker, 2007; Honzay, 1987; Smith, 2000) öğretime ayrılan zamanın yarısı kadar öğretime ayrılırken, kalan zamanın akademik dışı etkinliklere harcandığından söz edilmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin öğretime ayrılan zamanı amaçlı kullanmadıkları, öğretim zamanında kayıplar yaşandığı belirtilmektedir (Behar-Horenstein, Isaac, Seabert ve Davis, 2006). Öğretime ayrılmış zamanın %46.5'i yoklama, derse geç gelme, dikkatsizlik vb. nedenlerle kaybedilmektedir (Anderson, 1981; Fredrick vd., 1979). Öğrenciler belirlenen ders saatinden daha az öğrenim görmektedirler (Benavot ve Gad, 2004). Aronson, Zimmerman ve Carlos'a (1999) ile OECD (2016) göre öğretim zamanının sadece %38'i öğrenmeyle meşgul olunarak geçirilmektedir. Farklı bir çalışmada (National Education Association [NEA], 1988), öğretim zamanının sadece %28'nin meşgul olunan zamana ayrıldığından söz edilmektedir.

Öğretim zamanının etkili kullanılmasında önemli olan nitelikli öğretim veya nitelikli öğretmendir (Carroll, 1963; Walberg, 1988). Doğru ölçüde öğretim zamanı ayrıldığında, etkili öğretim yöntemi kullanıldığında öğrenci akademik başarıya ulaşabilmektedir (Carroll, 1963). Ancak, öğretim zamanının büyük bir kısmı dinleme, bekleme, okuma, yazma gibi pasif etkinliklerle harcanabilmektedir (Fisher, 2009). Öğretmenlerde pedagojik beceri, sınıf yönetimi ve mesleki bağlılık konusunda sorunlar olduğundan söz edilmektedir (Batur ve Balcı, 2013; Döş, 2016; Uğraşoğlu ve Çağanağa, 2017).

Yapılan araştırmaların öğretim zamanının daha nitelikli ya da etkili kullanılabileceğine işaret ettiği belirtilebilir. Zaman yönetimi becerisi, sınıf yönetiminin bir parçası olarak

düşünülmekle birlikte, öğretim zamanının verimli, etkili yürütülmesi önemli öğretmen yeterliği olarak daha derinlemesine incelenmelidir. Öğretim zamanı tuzaklarını en aza indirmek ve etkili kullanmak yönetici ve öğretmenin öncelikli sorumluluğu olmalıdır. Zaman tuzaklarını azaltmak ve etkili kullanılması için öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi sahibi olması ve süreçleri doğru analiz etmeleri gereklidir. Alan yazında öğretim zamanını doğrudan konu alan çalışmaların görece az olması dolayısıyla, bu çalışmanın çıkarımları, ortaokullardaki öğretim zamanının mevcut kullanımıyla ilgili bilgi verebileceği ve buna yönelik çözüm yollarına başvurulabileceği, doğrudan sınıfta ders veren ve süreci yöneten öğretmen, okulun yönetimi, eğitim ve öğrenciden sorumlu olan okul yöneticisi bakımından, sınıf içindeki öğretim zamanının ne ölçüde etkili işlendiğine, hangi faktörlerin öğretim zamanının etkili işleyişini etkilediğinin farkına varmalarına ve olası çözüm yolları düşünülerek önlem alınması bakımından önemli ve faydalı olacağı belirtilebilir. Çalışmanın, öğretim zamanının etkili yürütülmesinde ve nitelikli okul çıktılarının alınmasında hangi faktörlerin engel yarattığı ve bu engelleri azaltmada nasıl yollar denememiz veya hangi önlemleri almamız gerektiği konusunda eğitimdeki uygulayıcılara, politika yapıcılara ve tüm konuyla ilgilenen taraflara katkı sunması beklenmektedir.

TALIS 2008 verilerine göre fiili öğretime ayrılan süre %78,2 iken, 2018’de bu oran %72,5’e gerilemiştir (TEDMEM, 2019). Türkiye, PISA (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011) ve TIMSS sınavlarında (MEB, 2016) son yıllarda önemli gelişmeler göstermekle birlikte henüz istenilen sonuçlara ulaşamamıştır. PISA 2018 sonuçları Türkiye’deki öğrencilerin matematik ve fen bilgileri puanlarında artış olduğunu gösterse de, OECD ortalamasının altında kalmıştır (OECD, 2019). Türkiye, TIMSS 2019 uygulamasında şu ana kadar katıldığı tüm uygulamalara göre en yüksek performansı elde etmiştir (MEB, 2020). 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında, ders saatlerinin azaltılması ve niteliğinin artırılması, yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerine destek verilmesi, öğrenme sürecinin geliştirilmesi vb. çalışmaların yapılacağı belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu doğrultuda bu araştırmada, ortaokullar örnekleme alınarak öğretim zamanının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin görüşleri eğitim düzeyi ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yöneticilerin okul ve öğretim zamanının etkili yönetimine ilişkin kendilerine ve öğretmenlere yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğretim zamanının etkili kullanılmasını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yönetici ve öğretmenlerin öğretim süreci ve öğrenme etkinliklerine ayrılmış zamana ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretim Zamanı Tuzakları

Kişisel Zaman Tuzakları

Okulda veya sınıfta öğretim zamanının kaybedilmesini etkileyen zaman tuzakları kişiden kaynaklı olabilmektedir. Nitelikli sınıf yönetiminde öğretim zamanının kaybedilmesine sebep olan diğer nedenlerin yanında, öğretmenlerin mesleki becerileri ve kişisel davranışları ya da karakterleri belirleyici etken olabilmektedir (Aronson vd., 1999). Kişisel zaman tuzakları boyutu, öğretim zamanını olumsuz etkileyen ve belirli zaman kayıplarına uğramasına neden olabilecek öğretmen davranışlarını ifade etmektedir (Enterieva ve Sezgin, 2020).

Yılmaz, İnce, Kirazcı ve Çiçek (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin derslerinde sınıf yönetimi ve organizasyonuna gereğinden fazla zaman ayırdıkları ve çok sınırlı sayıda öğretim yöntemi kullandıkları görülmüştür. Ders saatlerinin verimli geçirilmesinde öğretmen niteliği ve uygulanan öğretim yöntemi önemli olmaktadır. Bir alıştırmada üzerinde ne kadar çok nitelikli zaman harcanırsa fazla zamana ve enerjiye ihtiyaç duymadan o ölçüde başarılı olunabileceği belirtilebilir.

Öğretmenlerin öğretim zamanının kayba uğramaması için sınıfı nasıl yöneteceği ve öğrencilerin başarılarını artırmak için meşguliyetlerini maksimum düzeye nasıl çıkarabileceği konusunda bilgiye sahip olmaları gerekli görülmektedir. Öğretim zamanı kaybı konusunda bir farkındalık yaratma, sınıf yönetimi ve öğretim süresini etkili kullanma konusunda sorumluluk bir belirlemenin ayrılmış öğretim zamanı kaybını azaltabileceği belirtilebilir (Abadzi, 2009).

Örgütsel Zaman Tuzakları

Okulda veya sınıfta öğretim zamanının kaybedilmesini etkileyen zaman tuzakları örgütten kaynaklı olabilmektedir. Öğretimde örgütsel zaman tuzaklarına; *sınıf mevcudunun fazla olması, sınıfın düzensiz olması, uygun araç-gereç, malzemelerin eksik ya da yetersiz olması, okulun fiziki şartlarının yetersiz olması, plansız işlerin ya da görevlerin verilmesi, beklenmeyen ziyaretçilerin, velilerin gelmesi, okulun bürokratik iş ve görevlerinin yoğun olması, müfredat veya ders programıyla ilgili sorunlar* (Enterieva & Sezgin, 2020) örgütten kaynaklanan öğretim zamanı tuzaklarına örnek getirilebilir.

Örgütsel zaman tuzağı yönetim anlayışından da kaynaklı olabilmektedir. Griffin'in (1993) çalışmasında merkezi yapıya bağlı olan okul yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerinden ziyade bürokratik işlere daha çok zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) araştırmasında öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi bağlamında okul müdürlerince öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya bilinmediği ve diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığı belirtilmektedir.

Öğretim Zamanının Etkililiği

Yönetisel Düzenleme

Yönetisel düzenleme boyutu, öğretmenin sınıfı ve öğretim sürecini etkili yönetme davranışlarını ifade etmektedir (Enterieva ve Sezgin, 2020). Ekici (2007) öğretim zamanını korumak için etkin bir planlamanın yapılması gerektiğini belirtmektedir. Benner ve Partelow'a (2017) göre ders planlaması ve diğer yönetsel görevler öğretim zamanının niteliğini etkilemektedir. Etkili bir planlama, öğretim zamanının etkili işlenmesi için ön koşuldur.

Smith'e (2000) göre, başarılı öğretmenler sınıfta öğretim dışı aktivitelere daha az zaman harcamaktadır. Diğerleri ise, rutin prosedürlere daha çok odaklanmakta, etkili olmayan ders başlangıçları yapmakta ve öğrencilere karşı beklentileri de düşüktür. Çelik'e (2003) göre öğrencinin öğrenme zamanını artırmak için etkinlikleri düzenlemek, etkinlikler arasındaki geçişi iyi düzenlemek ve öğrencilerle etkili iletişim kurmak ve geribildirim sağlamak gibi stratejiler kullanılabilir.

Carroll'a (1963) göre öğrencinin başarısı yeterli miktarda öğretim zamanı ayrıldığında ve etkili öğretim yöntemi kullanıldığında gerçekleşmektedir. Başarıyı olumsuz etkileyen öğretim zamanı, öğrencinin ders dışındaki meşguliyetini, derste ölü zamanı, sosyal etkileşimleri, disiplin sorunlarını ve sınıfça sessiz okuma gibi masa başı çalışma aktivitelerini içermektedir (Fisher ve Berliner, 1985).

Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin öğrencide daha kalıcı etki bırakacak ders içeriği geliştirmeleri ve zamanı buna göre yönlendirmeleri gereklidir (Benner ve Partelow, 2017). Briole'nin (2019) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında öğretmenlerin aktif katılımlı öğretim yöntemlerini uygulamaları etkili olmaktadır.

Kavramsal Düzenleme

Kavramsal düzenleme boyutu, öğretmenin sınıftaki akademik öğrenme zamanını etkili kullanma, bilgiyi etkili aktarma davranışlarını ifade etmektedir. Bu boyut, öğretmenin öğretim zamanını etkili kullanma, içeriği etkili şekilde sunma ve etkinlikler arası geçişleri pürüzsüz yapma davranışlarını ifade etmektedir. Bu da öğretmenin pedagojik ve öğretimsel becerilerine bağlıdır. Carroll (1963) ve Walberg'in (1988) öğretim zamanı ve öğrenme modellerine göre, öğretim niteliği öğretmenin pedagojik becerilerinden etkilenir. Öğretmenin ders içeriğine hakim olmanın dışında, bu bilgiyi, anlamları nasıl aktarabileceğini bilmesi gereklidir (Kane, 1994). Suarez (1991) öğrencilerin bireysel yetenekleri ve bilgilerine uygun öğretim stratejileri kullanmayı önermektedir. Rosenshine (1986) öğretim zamanının etkili kullanılması için adım adım öğretmek, olumlu ve olumsuz örnekler sunmak, açık ve anlaşılır dilde konuşmak, konuları ve açıklamaları açık ve detaylı bir şekilde anlatmak, öğrencilerin içeriği anlayıp anlamadığını kontrol etmek, üst düzey düşündürücü sorular sormak, destekleyici geri bildirim vermek, ipucu vermek, gerekli durumda tekrardan öğretmek gibi aktivitelerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenin, kavramsal bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek açısından alanındaki son pedagojik ve öğretim yöntemlerindeki gelişmeleri takip etmesi, öğretim zamanının daha etkili değerlendirilmesi bakımından önemli olmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı, öğretime ayrılan zamanın etkililiğinin öğretmen ve okul yöneticisi bakış açısından değerlendirilmesidir. Bu çalışmada çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi bakımından nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma, tek bir çalışmanın içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Araştırmada tamamlayıcılık gerekçesi kullanılmıştır. Tamamlayıcılıkta amaçlanan nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak araştırmanın zenginleştirilmesi ve daha ayrıntılı şekilde düzenlenebilmesidir (Creswell ve Clark, 2017). Araştırmada eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılmıştır. Genellikle bir yöntemde var olan zayıflıkları diğerinin güçlü yönleriyle dengelemek için nicel ve nitel yöntemler ayrı olarak kullanılmaktadır ya da iki yöntem birbirine katkıda bulunmaktadır (Creswell, 2009; 2014). Öğretim zamanının etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi nicel veriler aracılığı ile, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi ise nitel veriler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama, nitel boyutunda olgubilim deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri göstermeyi amaçlayan nicel araştırmalardır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Olgubilim yaklaşımı, farkında olunan ancak derinlemesine, ayrıntılı anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Desenin temeli bireysel tecrübelerden oluşmaktadır ve genelleme yapmaktan ziyade olguları tanımlamaktadır (Akturan ve Esen, 2008). Bu araştırmanın olgusu, öğretim zamanının etkililiğine yönelik yönetici ve öğretmenlerin algı, yaşıntı, deneyim ve izlenimleridir.

Bu araştırmada ilişkisel araştırma ile değişkenler arasındaki ilişkiler gösterilmeye, olgubilim yaklaşımı ile farkında olunan ancak derinlemesine, ayrıntılı anlayışa sahip olmadığımız olgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Tamamlayıcılık gerekçesi kullanılarak nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılarak araştırmanın zenginleştirilmesi ve daha ayrıntılı şekilde düzenlenebilmesi amaçlanmıştır. Eş zamanlı üçgenleme deseni ile bir yöntemde var olan zayıflıkları diğerinin güçlü yönleriyle dengelemek için nicel ve nitel yöntemler ayrı olarak kullanılmaktadır ya da iki yöntem birbirine katkıda bulunmaktadır. Bu özellikler sebebiyle araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Öğretim zamanının etkililiğine ilişkin elde edilen görüşlerin, eğitim düzeyi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenerek araştırmada kullanılan iki yöntem birbirini tamamlamıştır.

Evren ve Örneklem

Nicel kısmına ilişkin evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki toplam 423 okul ve toplam 15.599 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2017/2018). Araştırmada, tabakalı örneklem ve basit seçkisiz örneklem yöntemleri aşamalı olarak uygulanarak örneklem seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü 30 ve daha büyük araştırmalarda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayımı ileri sürülebilmektedir (Büyüköztürk, 2011, 2014). Buradan hareketle araştırma örneklemine ilçelerden 2 ile 5 arasında değişen sayılarda toplam 30 resmî ortaokul dahil edilmiştir. Hangi ilçeden kaç okulun örneklem dahil edileceği tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çingir'ya (1994) göre evren her bir birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklem her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örneklem yöntemine tabakalı örneklem adı verilmektedir. Buradan hareketle hangi ilçeden kaç okul seçileceği ilçelerin okul sayısı bakımından ağırlıklarına göre belirlenmiştir. Her bir ilçeden kaç okulun seçileceğinin belirlenmesinin ardından basit seçkisiz örneklem yöntemiyle hangi okulların örneklem dahil edileceği belirlenmiştir. Bu araştırmada öğretmenler açısından uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2010) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır. Burada N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine göre değişkenlik gösteren bir değeri, S evren için tahmin edilen standart sapmayı, d ise araştırmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerine ilişkin örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

$$N = 15599$$

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

$$t = 1.96$$

$$S = 0.5$$

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

$$n_0 = 384.16$$

$$n = 384.16$$

$$1 + 384.16$$

$$15599$$

$$n = 374.94$$

Buradan hareketle yüzde 95 güven aralığında 15599 öğretmenden oluşan bir evreni 375 kişinin temsil edebileceği söylenebilir. Bu bağlamda yukarıda ifade edilen şekilde belirlenen her okuldan 13 ile 14 arasında değişen sayılarda toplam 400 öğretmen basit seçkisiz yolla seçilerek örneklem dahil edilmiştir. Verilerin ayıklanması sürecinde bu sayı 383'e düşürülmüştür. Öğretmenlerin %88'i ($n = 336$) lisans, %12'si ($n = 47$) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin %63'ü ($n = 241$) 1-5 yıl, %27'si ($n = 103$) 6-10 yıl, %10.2'si ($n = 39$) ise 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmı için amaçlı örneklem yöntemi altında ölçüt örneklem ile maksimum çeşitlilik örneklemesi teknikleri kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Maksimum çeşitlilik, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini sağlamak olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örneklemede ise araştırılan olgu belli niteliklere sahip bireyler, olaylar, nesneler veya durumlardan seçilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu durumda ölçütü karşılayan birimler örnekleme dahil edilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın ölçütü, ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretim zamanı ve etkililiği ile ilgili görüş ve deneyimleridir. Araştırmada katılımcılar belirlenirken katılımcıların cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından çeşitlilik gösterilmiştir. Araştırmanın nitel çalışma grubunu 20 öğretmen ve 20 yönetici oluşturmaktadır. Katılımcılardan 13 öğretmen 23-35 yaş, 5 öğretmen 36-48 yaş, 2 öğretmen ise 49 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların tamamına yakını ($n = 17$) 1-5 arası yıl hizmet süresine sahip iken, 2 katılımcı ($n = 2$) 6-10 yıl, bir diğeri ($n = 1$) ise 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş öğretim zamanı tuzakları ve öğretim zamanı etkililiğini ölçen dört boyutlu iki farklı ölçeklerle, nicel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Nicel ölçeğin son haline ön uygulama sonunda gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak son verilmiştir. Nicel ölçeklerin hazırlanma sürecinde ilgili alan yazına, okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmelere dayalı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçekler ölçme uzmanlarının ve anlam açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine sunularak düzenlemeler, ekleme ve çıkartmalar yapılmıştır. Ölçekler hakkında, çalışma grubuna girmeyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır. *Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeğinin* geliştirilme sürecinde katılımcıların görüşlerine ve ilgili literatüre dayalı olarak 20 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş ve dört maddenin havuzdan çıkarılmasına karar verilmiştir. 16 maddelik ölçek Türkçe dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 16 maddelik ölçek 100 kişiye uygulanmıştır ve AFA analizi yapılmıştır. *Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeğinin* geliştirilme sürecinde katılımcıların görüşlerine ve literatüre dayalı olarak 36 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş ve dört maddenin havuzdan çıkarılmasına karar verilmiştir. 32 maddelik ölçek Türkçe dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 32 maddelik ölçekten oluşan ön uygulama 100 kişiye uygulanmıştır ve AFA analizi yapılmıştır.

Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği (ÖZTÖ) 15 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçektir. Ölçek maddeleri (5) tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum ile (1) hiç katılmıyorum puanlamasından oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri KMO değerinin .78, Barlett's (X^2) katsayısının 534.63 ($p < .001$) olduğunu göstermiştir. AFA

sonuçları, ölçek maddelerinin kişisel (Örnek madde: Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve konulara uygun öğretim etkinlikleri seçmede zorluk yaşanması.) ve örgütsel (Örnek madde: Okulun bürokratik iş ve görevlerinin yoğun olması.) şeklinde iki faktörde toplandığını göstermiştir. Kişisel zaman tuzakları boyutu faktör yük değerinin .50 ile .73 arasında değiştiği, Cronbach Alfa katsayısının .78 olduğu, örgütsel zaman tuzakları boyutu faktör yük değerinin .42 ile .82 arasında değiştiği, Cronbach Alfa değerinin .83 olduğu ve iki boyutun birlikte toplam varyansın %46.6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği öğretim zamanını olumsuz etkileyen davranışların veya durumların yüksek düzeyde yaşandığını gösterdiği belirtilebilir.

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği (ÖZEÖ) 25 maddeden oluşan dörtlü Likert tipi dereceleme ölçeğidir. Ölçek maddeleri (4) her zaman, (3) çoğunlukla, (2) bazen ile (1) hiçbir zaman şeklinde puanlanmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri KMO değerinin .86, Barlett's (X2) katsayısının 2046.4 ($p < .001$) olduğunu belirlemiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek maddeleri yönetsel düzenleme (Örnek madde: öğrencinin dikkatini çekmekte etkili yöntemler kullanırım) ve kavramsal düzenleme (Örnek madde: öğrencinin seviyesine uygun sorular sorarım) şeklinde iki faktörde toplandığını göstermiştir. Yönetsel düzenleme boyutunun faktör yük değeri .30 ile .73 arasında değiştiği, Cronbach Alpha katsayısının .86 olduğu, kavramsal düzenleme boyutu faktör yük değerinin ise .60 ile .82 arasında değiştiği, Cronbach Alpha katsayısının .93 olduğu ve iki boyutun birlikte toplam varyansın %48.2'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Görüşme Formları

Görüşme formları, kapsam geçerliği açısından ilgili literatür, alan uzmanları, okul yönetici ve öğretmenlerle görüşmelere dayalı oluşturulmuştur. Ayrıca, Türkçe dil uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Formlar, araştırma amacına yönelik derinlemesine bilgi edinebilecek sorulardan oluşmaktadır. Örnek sorular; *Sizce öğretim zamanının etkili kullanılması öncelikle hangi faktörlere bağlıdır? Sınıfta öğretime ayrılmış zamanın yeterliği konusunda değerlendirmeleriniz nasıldır? Okulunuzda öğretim zamanı ve okul zamanının etkili yönetilmesine yönelik görüş ve değerlendirmeleriniz nelerdir?* Formların hazırlanmasında kolay anlaşılır, açık uçlu sorular, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular, sondalar ekleme ilkeleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler aynı özelliklere sahip, benzer sosyal ortam ve yaşam süreçlerini paylaşan katılımcılardan toplanmıştır.

Veri Analizi

Eksik değer analizinde, boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Aykırı değer analizi sonucu ölçekten 17 madde çıkarılarak veri analizi 383 kişi üzerinde yapılmıştır. Standart z değerleri hesaplanmış ve +3 ile -3 dışında kalan tek değişkenli aykırı değerler data setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2011) göre veri büyüklüğü istatistik seçimini etkilemektedir. Araştırmalarda 30 ve daha büyük örneklem için dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayılabilir. Bu çalışmada veri setinin çarpıklık değerleri ± 1 aralıkta yer aldığı, çarpıklık değerleri düşük olduğu için, mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu varsayılmıştır ve normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu analizlerde kullanılan istatistiki tekniklerden parametrik testler kullanılmıştır. Öğretimde zaman tuzakları alt boyutları ile öğretim zamanının etkililiği alt

boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizde iki değişken arasındaki ilişki açıklanırken iki değişkenin de sürekli olması ve birlikte normal dağılım göstermesinden yola çıkarak Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. T-testinde homojen varyans seçilmiştir. Öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi, Çoklu karşılaştırma için homojen varyans seçilmiştir. Pearson korelasyon katsayısı ile Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Levene testi sonuçlarına göre varyansların ya da değişkenlerin eşit çıkması sebebiyle Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. ANOVA testinde homojen varyans seçilmiştir. Kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarında ortalama puanlarının, lisans eğitim düzeyi lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Yönetimsel ve kavramsal organizasyonda ise, ortalama puanların, lisansüstü eğitim düzeyi lehine daha yüksek olduğu görülmüştür.

Nitel verilerin çözümlenmesinde veriyi kavramsallaştırmak ve olguyu tanımlayacak kodlar ve temaların çıkartılması için içerik analizinden yararlanılmıştır. Kodların oluşturulmasında, olduğu şekliyle yazıya dökülen görüşme metinlerinin, küçük kategorilere özetleme veya metni özetleyen bir ifade veya anlam verme yoluyla kodlama oluşturma yolu izlenmiştir. Araştırmada yöneticiler "Y", öğretmenler "Ö" kısaltması yapılarak belirtilmiştir. Görüşler kod isim verilerek sınıflandırılmış ve bu şekilde doğrudan alıntı gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması kavramsal çerçeve ile ilgili araştırmalara dayalı gerçekleştirilmiştir. Bulguların yorumlanması sürecinde, tanımlanan bulguların açıklanması ve ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada yer alan yorumlar araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla olabildiğince tarafsız gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karşılıklı görüşmeler ile toplanan veriler araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla olduğu biçimiyle yazıya geçirilmiş ve betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

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

Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak amacıyla, aynı özelliklere sahip, benzer sosyal ortam ve benzer yaşam süreçlerini paylaşan kişilerden toplanmıştır. Dış geçerliğin sağlanması amacıyla veriler kategorilere ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşme sırasında araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşimin olabildiğince uzun bir süreye yayılması sağlanmıştır. Araştırmada katılımcılardan müdahalesiz cevaplar alabilmek ve araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcılara yönelik herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

Bulgular

Nicel Araştırma Bulguları

Öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçlarına göre (Tablo 1), öğretmen görüşlerinin kişisel [$t(381) = 1.90, p = .05$] ve örgütsel zaman tuzakları [$t(381) = 2.54, p < .05$]

boyutlarında anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, lisans eğitim düzeyine sahip öğretmen puanlarının lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

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

Bununla birlikte öğretmen görüşleri yönetsel düzenleme [$t(381) = -1.49, p > .05$] boyutunda anlamlı bir fark göstermezken, kavramsal düzenleme [$t(381) = -2.45, p < .05$] boyutunda anlamlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen ortalama puanlarının lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre kavramsal düzenleme boyutunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kavramsal düzenleme becerilerinin arttığı belirtilebilir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

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

Öğretmen görüşlerinin hizmet süresine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına göre (Tablo 2), 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının kişisel zaman tuzakları boyutunda 1-5 ve 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel zaman tuzakları boyutunda ise 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yönetsel ve kavramsal düzenleme boyutlarında ise 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Kişisel zaman tuzakları	Gruplararası	4.237	2	2.11	10.22	.00	3-1
	Gruplariçi	78.716	380	8			3-2
	Toplam	82.952	382	.207			
Örgütsel zaman tuzakları	Gruplararası	1.901	2	.951	3.64	.02	2-1
	Gruplariçi	99.254	380	.261			3-1
	Toplam	101.155	382				
Yönetmel düzenleme	Gruplararası	1.184	2	592	3.77	.02	2-1
	Gruplariçi	59.695	380	.157			3-1
	Toplam	60.878	382				
Kavramsal düzenleme	Gruplararası	1.283	2	.641	3.50	.03	2-1
	Gruplariçi	69.453	380	.183			3-1
	Toplam	70.735	382				

Öğretmen görüşlerinin hizmet süresine ilişkin ANOVA sonuçlarına göre (Tablo 3), öğretmen görüşlerinin kişisel [$F(2, 380) = 10.22, p < .05$], örgütsel zaman tuzakları [$F(2, 380) = 3.64, p < .05$], yönetmel düzenleme [$F(2, 380) = 3.77, p < .05$] ve kavramsal düzenleme [$F(2, 380) = 3.50, p < .05$] boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Nitel Araştırma Bulguları

Yöneticilerin Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Öğretmenlere Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 10$) öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda öğretmenleri olumlu değerlendirmişlerdir.

(Y₁): (...) Öğretmen sınıfa girdiğinde çocuğun daha öğrenmeye hazır olmadığını görüyor. Disiplin sorunlarına da zaman ayrılmaktadır. Herşeye rağmen öğretmenler çaba gösteriyor (...).

Katılımcıların yarısı ($n = 8$) öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda öğretmenleri olumsuz değerlendirmişlerdir.

(Y₃): (...) Benim gördüğüm öğretmenler 40 dakikalık süre içinde tek tip öğrenci şeklinde, öğretmen merkezli ders sunuyor. Etkili öğretim yöntemleri, bireysel farklılığa uygun yöntemler kullanılmıyor (...).

(Y₈): (...) Öncelikle öğretmenlerin mesleğini sevmesi, derse isteyerek gelmeleri gereklidir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eksik (...).

(Y₁₅): (...) Öğretmen kendini sürekli yenilemeli, ancak çaba göstermiyorlar (...).

Tablo 4. Yöneticilerin Öğretmenlere Yönelik Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	<i>n</i>	Katılımcılar
Öğretim zamanının etkili yönetimi	Öğrencinin derse hazır olmaması, disiplin sorunları, ailenin sosyal ve ekonomik sorunu	10	Y ₁ , Y ₄ , Y ₁₀ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀
	Öğretmen merkezli ders, mesleğe bağlılık, sınıf yönetimi becerileri ile mesleki yenilenmede eksiklik	8	Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₅
	Öğretmenin mesleki, kişisel beceri ve özelliklerine göre değişir	3	Y ₂ , Y ₁₄ , Y ₁₈

Bazı katılımcılar ($n = 3$) öğretim zamanının etkili yönetiminin öğretmenden öğretmene göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, öğretim zamanının etkili yönetimi öğretmenlerin mesleğini benimseme düzeyi ve mesleki becerilerine bağlı olarak değişmektedir.

(Y₁₄): (...) Bazı öğretmenler var, 40 dakika derse gireyim ne verebilirsem verip çıkayım, bazıları sınıf yönetimi ve bilgi aktarmada başarılıdır. Öğretmen derse ne amaçla girerse ders onun sonucunu verir (...).

(Y₁₈): (...) Öğretmenin biri kısa zamanda dersi güzelce aktarıırken, diğeri daha fazla zamanda yapıyor. Yani, derse hazırlıklı, planlı girmedığını gösteriyor (...).

(Y₂): (...) Öğretim zamanı iyi yönetilebilir ama iyi yönetemeyen öğretmenin çoğunun kendinden kaynaklandığını görebiliyorum (...).

Yöneticilerin Okul ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Okul ve Öğretim Zamanının Etkili Yönetimine İlişkin Yönetici Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	<i>n</i>	Katılımcılar
Sisteme uyma	Müfredatta belirlenenleri, zaman bakımından en iyi şekilde yönetmeye çalışıyorum	4	Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₂ , Y ₁₆
Sistem sorunu	Sistem, örgütsel zaman tuzakları, okulun fiziki şartlarından kaynaklanan zorluklar yaşıyorum	13	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₉ , Y ₂₀

Okul yöneticilerinin tamamına yakını ($n = 13$) okul ve öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda yoğun iş yükü, aşırı bürokrasi, rutin resmi prosedürler, gerekli-gereksiz yazışmalar, plansız görev ve toplantılar, öğretmen sorunu, veli ziyaretleri nedeniyle düşündükleri şekilde öğretim zamanını yönetemedikleri, okulda her işi yaptıklarını, bu şartlar

altında kendilerini bireysel ve mesleki yetiştiremediklerini, akademik yönden okula istedikleri şekilde katkı sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

(Y₅): (...) Gerekli gereksiz yazışmalar ve dilekçeler, sorunlu veliler, okulun fiziksel sorunları, öğrenciler vb. konularla ilgilenmek zorundayız. Okul yönetimi aslında üçe bölünmeli, sosyal aktivitelerle uğraşan, okulun ekonomik ve fiziksel sorunlarıyla uğraşan ve eğitim-öğretimle uğraşan yönetici olarak. Ancak bu şekilde ben eğitim-öğretime yeterince zaman ayırabilirim, zamanı etkili yönetebilirim (...).

Katılımcıların bir kısmı ($n = 4$) öğretim zamanının etkili yönetimine ilişkin müfredatta belirlenen görevleri en iyi şekilde yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

(Y₁₃): (...) Müfredatta göre bir planımız çizelgemiz var zaten ve buna göre en iyi şekilde görevimizi yapmaya çalışıyoruz (...).

Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretim Zamanını Olumsuz Etkileyen Okul İçi ve Okul Dışı Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcılar
Okul içi	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, disiplin sorunları	13	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₈
	Yüklü eğitim programı, güncel olmayan bilgiler	7	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₉
	Öğretmen (rutin işlere fazla zaman harcama, derse geç gelme)	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₂₀
Okul dışı	Ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi	5	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈

Katılımcıların tamamına yakını ($n = 13$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktör olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile disiplin sorununa işaret etmişlerdir.

(Ö₁): (...) Öğretim zamanını öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve disiplin sorunları olumsuz etkilemektedir (...).

Katılımcıların yarısına yakını ($n = 7$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktör olarak yüklü eğitim programı, karmaşık içerik, güncel olmayan bilgiler olarak belirtmişlerdir.

(Ö₈): (...) Yüklü bir program var. Güncel olduğunu düşünmüyorum. Birçok konunun yanlış öğretildiğini düşünüyorum (...).

Katılımcıların bir kısmı ($n = 6$) öğretmenin derse geç girmesi ve rutin işlere fazla zaman harcamasının öğretim zamanını olumsuz etkileyen iç faktör olarak belirtmiştir.

(Ö₄): (...) Bazı öğretmenler derse geç giriyor, öğrenciler koridorda gürültü yapınca diğer sınıflara engel yaratıyor (...).

(Ö₈): (...) Derse başarılı başlangıç yaptığımı düşünmüyorum, sınıfı yatıştır, yoklama al derken aradan çok zaman geçiyor (...).

Katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul dışı faktör olarak velilerin eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumuna işaret etmişlerdir. Buna göre, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyi düşük olmaktadır.

(Ö₇): (...) Genel olarak çocuklar eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklardır, hazır bulunuşluk düzeyleri düşük, disiplin sorunları vardır (...).

Öğretim Süreci ve Öğrenme Etkinliklerine Ayrılmış Öğretim Zamanına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların tamamına yakını ($n = 19$) 7 saatlik ders süresinin fazla (Tablo 7) olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre 7 saatlik ders süresi öğrencilerin sıkılmalarına neden olmakta ve ders saati 6 saat olarak düzenlenebilir.

Tablo 7. Öğretim Sürecine Ayrılmış Zamana İlişkin Öğretmen Görüşleri

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

(Ö₁): (...) Günlük 7 saat çok fazla, çocuklar sıkılıyor, adapte olamıyorlar, 6 dersin ideal olduğunu düşünüyorum, 7 ders olarsa okul günü tam olmalı (...).

(Ö₄): (...) 7 saat kesinlikle azaltılmalı, ortaokul için uzun bir süre. Eski sistemdeki gibi 6 ya da 5 saat olabilir (...).

Katılımcıların yarısından fazlası ($n = 13$) 40 dakikalık öğretim süresinin öğrencinin dikkatini toplama, müfredatı yetiştirme bakımından yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

(Ö₆): (...) Bence yeterli. Zaten daha fazlası öğrenciyi sıkar, daha azı da olmaz (...).

Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmı ($n = 5$) öğretim zamanının fazla olduğunu, gereksiz konuların ders programından çıkartılarak sürenin 30 dakikadan oluşabileceğini, bu bakımdan daha etkili öğretim yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir.

(Ö₁₇): (...) 40 dakikalık öğretim süresi fazla, 40 dakikalık bilgi içinden zaten ancak 20-25 dakikalık bilgiyi öğrenebilirler öğrenciler. Dersin içeriğindeki gereksiz bilgiler çıkartılabilir. Böylece dersler 30 dakikaya düşebilir. Öğrencilerin daha aktif olduğu öğretim yöntemleri kullanılabilir (...).

Katılımcılar arasında 40 dakikalık öğretim süresinin yeterli olduğu, bu sürenin ortalama 20 dakikasını öğretime ayırdıkları, geri kalan zamanın dikkat toplamaya, rutin işlere harcandığını belirtenler olmuştur.

(Ö₅): (...) Müfredat olarak yeterli. Zaten ortalama 20 dakikası yoklama, dikkat toplamaya gidiyor (...).

Katılımcılar arasında 40 dakikalık sürenin sistemin bu haliyle ders anlatıp çıkmak için yeterli olduğu, ancak öğretim niteliğinin düşük olduğunu belirtenler olmuştur.

(Ö₈): (...) Sistemin bu haliyle ders anlatıp çıkmak için yeterli oluyor. Süre yeterli ama öğretim niteliği düşüktür. Ayrıca dikkat dağılmaması için 20 dakika ders 10 dakika mola tekrar 20 dakikalık ders olarak devam edilebilir (...).

Katılımcılar arasında öğretim süresinin yeterli olduğu ama müfredat dışına çıkılması durumunda daha fazla olması gerektiğini belirtenler olmuştur.

(Ö₉): (...) Çocuktan ne beklediğimize bağlı. Temel bilgileri vermede yeterli. Müfredat dışına çıkarsak o zaman daha fazla zaman gereklidir (...).

Katılımcılardan bir diğeri, öğretim süresinin temel bilgileri vermede yeterli, ancak etkili işlenebilmesi bakımından yetersiz olduğu, müfredat yetiştirme kaygısı nedeniyle dersin anlatma düzeyinde kaldığı, sınırlı öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir.

(Ö₂): (...) Daha geniş daha detaylı bilgilendirme, öğrencinin daha aktif olduğu bir sürecin içinde olmasını isterdim. Ama müfredat kaygısından dolayı zaman zaman bizim öne çıktığımız, derslerin sadece anlatma düzeyinde kaldığı, öğretim yöntemlerini tam anlamıyla kullanamadığımız zamanlar oluyor (...).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, öğretime ayrılan zamanın etkililiğinin öğretmen ve okul yöneticisi bakış açısından değerlendirilmesidir. Nicel araştırma sonuçları, lisans eğitim düzeyine sahip öğretmen ortalama puanlarının lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre kişisel ve örgütsel zaman tuzakları boyutlarında daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Kale ve Baburşah'ın (2017) öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin eğitim düzeyine göre değişmediğini, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunlarına göre zaman planlaması bakımından daha fazla yetkin oldukları, plansızlık, acelecilik, kararsızlık, olaylara karşı güvensizlik vb. öğretim zamanını olumsuz etkenlerin eğitim düzeyi bakımından farklılık göstermediğini (Gözel, 2009) belirten araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bu bağlamda, kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarında eğitim düzeyinden daha çok öğretmenlerin sınıf yönetimi ve pedagojik becerilerinin daha etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmada, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen ortalama puanlarının lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre kavramsal düzenleme boyutunda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kavramsal düzenleme becerilerinin arttığı belirtilebilir. Rice'ın (2003) çalışmasında öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin bilgi birikimi, sözel yetenekleri ve öğretim becerileri, olayları doğru analiz etme niteliği kazandırdığı ve buna bağlı olarak kavramsal düzenleme becerilerini arttırdığı ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin başarılarında etkili olmadığını belirten (Horn ve Jang, 2017; Shuls, 2013; Ladd ve Sorensen, 2015; Wayne ve Young, 2003) araştırma sonuçlarıyla çeliştiği belirtilebilir. Bununla birlikte, Veeran'ın (2012) araştırmasında, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden ders alan öğrencilerin okuma ve dil öğreniminde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmalar, matematik (Goldhaber ve Brewer, 1996) ve fen-bilgisi (Zhang, 2008) alanında yüksek lisans yapmış öğretmenlerin öğrencilerin matematik ve fen-bilgisi test başarılarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Buna göre, belirli bir ders (örneğin matematik ya da yabancı dil) üzerinde yüksek lisans yapmış öğretmenlerin söz konusu ders üzerindeki öğrencilerdeki etkisinin olumlu olduğu belirtilebilir. Ballou ve Podgursky'ye (2000) göre öğretmenin etkililiği, genel akademik beceri ve güçlü alan bilgisiyle ilgilidir. Goldhaber'e (2002) göre öğrencinin akademik başarısını, öğretmenin eğitim düzeyi ya da hizmet süresinden daha çok öğretimsel heyecanı ve bilgi aktarma becerileri etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenin öğretmenliğe yatkınlığı, bilgi aktarma ve sınıf yönetimi becerileri, uyguladıkları öğretim yöntemleri, ders pekiştirme etkinlikleri, sorumluluk duygusu, mesleği benimseme düzeylerinin öğrencinin başarısına daha çok etki gösterdiği belirtilebilir.

Araştırmada öğretim zamanının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kişisel, örgütsel zaman tuzakları ve yönetsel, kavramsal düzenleme boyutlarında artan hizmet lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, hizmet süresi arttıkça kişisel zaman tuzaklarının azaldığı, öğretmenlerin örgütsel zaman tuzaklarıyla daha iyi başa çıkabildikleri,

yönetmel ve kavramsal düzenlemeye ilişkin becerilerinin arttığı belirtilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaştığını (Çubukçu ve Girmen, 2008; Luo, Bellows ve Grady, 2000; Ünal ve Ünal, 2012) ve öğretmenlerin artan hizmet süresinin öğrencilerin başarılarını artırdığını belirten (Dial, 2008; Papay ve Kraft, 2015; Kane, Rockoff ve Staiger, 2006), Harris ve Sass'ın (2011) genç ya da tecrübesiz öğretmenlerin öğrenci başarısına etkisinin daha az olduğu, öğretmenlerin hizmet sürelerinin öğrencilerin okuma başarı düzeylerine olumlu etki gösterdiğini belirten araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Özer, Gelen ve Duran'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre deneyimsiz öğretmenlerin iletişim kuramama, derslere hazırlıksız gelme, aşırı sert ya da yumuşak davranma, öğrencileri sık sık uyarma, tarafsızlığını kaybetme, sürekli aynı yöntemle ders anlatma, slayta ve ders kitabına bağlı kalma gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Türkiye, OECD ülkeleri arasında genç öğretmen kadrosuna sahip ülkelerdendir. Türkiye'de 30 yaş altı öğretmenlerin önemli bir bölümü (%27) ortaokullarda çalışmaktadır (OECD, 2019). Bu bağlamda, okullarda yeni mezun veya genç öğretmenler ile daha uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin okullara göre eşit dağılımının yapılması, genç öğretmenler için öğretimsel destek sağlanmasının yararlı olacağı belirtilebilir.

Okul yöneticileri öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda öğretmenleri olumlu değerlendirmişlerdir. Okul yöneticilerine göre, öğretmenler öğretim zamanını etkili yönetmede öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ve davranış bozukluğundan kaynaklanan sorunlar yaşamakta, ancak öğretim zamanını etkili yönetmede yeterli çaba göstermektedirler. Araştırmada elde edilen bulgular, Şek ve diğerleri (2012) ile Kırbaş ve Atay'ın (2017) sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile disiplin sorunlarından kaynaklandığını belirten araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Özgan ve Tekin'in (2011) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi, hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrencilere bireysel yaklaşılması, yüksek beklenti içeren öğretim programlarının hazırlanmasının öğrenci başarısı bakımından yararlı olacağı belirtilebilir. Öğrencilerin derse etkili katılımlarını sağlayarak istenmedik davranışlar da azaltılabilir (Erden ve Akman, 1995). Öğretmenler dikkat toplayıcı, ilgi çekici, motive edici öğretim yöntemleri kullanmalıdır.

Okul yöneticilerinin yarısına yakını öğretmenleri öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda olumsuz değerlendirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin mesleği benimseme, öğrenci merkezli ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma, öğrencilere bireysel yaklaşma, kendini yenileme çabaları yeterli düzeyde değildir. Araştırmada elde edilen bulgular, Döş'ün (2016) öğretmenlerin etkili öğretim metodlarını bilmedikleri, pedagojik eksiklik, sınıf içi uygulamalar konusunda deneyim eksikliği vb. zorluklar yaşadıklarını belirten, Aslanargun ve Bozkurt (2012) ile Karataş ve Çakan'ın (2018) öğretmenlerin kendilerini yenilemedikleri, Batur ile Balcı'nın (2013) öğretmenlerin derste geleneksel yaklaşımları daha fazla kullandıkları, Gündüz ve Can'ın (2013) öğrencilerin öğretmenlerin öğrencileri derse katma, öğretmen-öğrenci ilişkisine yeterince önem vermediklerini belirten araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Abbing'in (2013) çalışmasında, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılmamaları, okula olan ilgilerinin kaybolmasına, akademik başarısız olmalarına sebep olduğu belirtilmektedir. Kişiselleştirilmiş ve aktif katılımlı öğretim yöntemleri, öğretmen odaklı yöntemlere göre öğrencinin derse katılımını daha da artırmaktadır (Yair, 2000). Bu bağlamda öğretmenin, aktif katılımlı öğretim yöntemlerinin öneminin farkında olması, sınıfı nasıl yöneteceği ve öğrencilerin başarılarını artırmak için meşguliyetlerini maksimum düzeye nasıl çıkarabileceği konusunda

gerekli bilgiye sahip olması, öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, etkili öğretim yöntemlerini uygulamasının öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlayacağı belirtilebilir. MEB'in 2023 Vizyonu doğrultusunda, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim düzenlemelerinin yapılacağı belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda öğretim zamanının önemi, etkili kullanılmasının üzerinde durulması, buna yönelik öğretim yöntemi, model ve stratejilere yer verilmesi yararlı olacaktır.

Katılımcılar arasında öğretim zamanının etkili yönetilmesinin öğretmene göre farklılık gösterdiğini belirtenler olmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) kimi öğretmenlerin serbest, dikkatsiz, disiplinsiz davrandıkları, kimisinin işini ciddiye alarak yaptığını, Batur ile Balcı'nın (2013) öğretmenlerin pedagojik beceri ve uyguladıkları öğretim yöntemleri ile dersi etkili işleme çabaları arasında farklılıklar olduğunu belirten araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme, seçimi ve istihdamında öğretmenliğe yatkınlık, mesleği sevmeye, hesap verebilirlik gibi kriterlerin dikkate alınmasının nitelikli öğretimin sağlanması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Okul yöneticilerinin okul ve öğretim zamanının etkili yönetimi konusunda yoğun iş yükü, aşırı bürokrasi, rutin resmi prosedürler, gerekli-gereksiz yazışmalar, plansız görev ve toplantılar, öğretmen sorunu, veli ziyaretleri nedeniyle düşündükleri şekilde öğretim zamanını yönetemedikleri, okulda her işi yaptıklarını, bu şartlar altında kendilerini bireysel ve mesleki yetiştiremediklerini, akademik yönden okula istedikleri yönde katkı sağlayamadıkları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, Çelikten'in (2004) okul yöneticisinin en çok genel yönetim, yazışma, disiplin, telefon, toplantı vb., en az ise üst yönetim, kendini yetiştirme vb. zaman ayırdığını belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Griffin'in (1994) çalışmasında merkezi yapıya bağlı okul yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerinden ziyade bürokratik işlere daha çok zaman ayırdıkları belirtilmektedir. Karatepe'nin (2016) araştırmasında okul yöneticilerinin merkeziyetçi yapıya çok fazla bağımlı oldukları gözlemlenmiştir. Gümüş ve Akçaoğlu'nun (2013) araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini nadiren uyguladıkları belirtilmektedir. Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) araştırmasında okul müdürlerince öğretimsel liderlik davranışlarının ihmal edildiği veya bilinmediği belirtilmektedir. Türkiye'de okul yöneticiliğinin aşırı merkeziyetçilik, yetkisizlik, yetersizlik vb. temel açmazları bulunduğu belirtilmektedir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2019). Günümüzdeki gelişmelerle birlikte okulları artık klasik anlayışla yönetmenin olanaklı olmadığı belirtilmektedir (Gümüşeli, 2001). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri öğretim zamanının verimli kullanılmasına etki göstermektedir (Eberts ve Stone, 1988). Okul yöneticileri, okulun akademik yönden güçlenmesine, öğretim zamanının verimli kullanılmasına yönelik çalışmalarla zamanlarını ve enerjilerini harcamaları gereklidir. Bu bağlamda, eğitim-öğretimin etkili işleyişine engel yaratan aşırı bürokrasi, okul yöneticilerinin iş ve görev yüklerinin azaltılması, zamanlarını öğretimsel liderlik rollerine ayırmaları için olanakların sağlanmasının öğretim zamanının etkililiği bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Okul yöneticileri öğretim zamanının etkili yönetimiyle ilgili müfredatta belirlenen görevleri en iyi şekilde yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin merkezi yönetim sistemine bağlı olarak müfredata uyduklarını göstermektedir. Karatepe'ye (2016) göre okul yöneticileri sadece sistemin uygulayıcıları olmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) okul müdürlerinin görev ve

sorumluluk temelinde yapıyı önemsedikleri, okul ikliminin, öğrenmeye ve öğretmeye uygun hale getirilmesi sürecinde yeterince önemsenmediği veya diğer yapısal ve donanımsal sorunların gerisinde kaldığını, Cansoy ve diğerlerinin (2018) okul yöneticilerinin müfredatı izleme vb. konularda güçlü davranışlar sergilediğini belirten araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin müfredatı izlemenin ötesinde öğretimsel liderliğe odaklanmaları, okul ve öğretim zamanının etkili kullanımına yönelik davranışlarda bulunmaları gerektiği belirtilebilir. Bu bağlamda öncelikle eğitim planlanırken, rutine, katı uygulamaya dayalı geleneksel planlamanın yerine, sonuca odaklı, değişime meyilli stratejik planlamanın tercih edilmesi (Dang, 2016), müfredatın okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özelliklerini sergileyecek yönde düzenlenmesinin, daha nitelikli eğitim bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktör olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile disiplin sorununa işaret etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular Yazıcı ve diğerlerinin (2018) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile motivasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı vb. durumların derste zamanın etkili kullanımını engelleyen faktörler olduğunu belirten araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi öğrenmeye ihtiyaç duyulan zamana olumlu katkıda bulunmaktadır (Carroll, 1963; 1989). Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek öğrencinin öğretim zamanını daha iyi değerlendirdiği belirtilebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçerek eğitim-öğretimi şekillendirmek, hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrenciler için yüksek beklenti içeren eğitim programı ve bireysel öğretim yöntemlerini kullanmak, aileler ile daha sıkı işbirliği içinde olmanın başarıyı artırmada etkili olacağı belirtilebilir.

Öğretmenler, öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul içi faktör olarak güncel olmayan bilgileri içeren yüklü eğitim programı, karmaşık içerik olarak belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, eğitim programının yüklü olması sebebiyle derslerde pekiştirme ve tekrar için zaman kalmadığı (Gelen ve Beyazıt, 2007), öğretmenlerin teori ağırlıklı eğitim programı nedeniyle yöntem ve teknikleri kullanmada zorluklarla karşılaştıklarını (Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018) belirten araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Yair'e (2000) göre, öğretim zamanıyla ilgili kayıplar, eğitim programının içeriğiyle ilgili sorunlara da bağlıdır. Aydın ve diğerlerinin (2018) araştırmasında eğitim programının güncel olmayışı, dengesiz dağılımı, yoğun olması ve zaman sorunu içerdiği, programdaki içeriğin ilgi çekici ve günlük hayata daha yakın düzenlenmesi, işlevsel olması gerektiği belirtilmektedir. Özmantar ve Aktaş (2018), eğitim programı içeriği bakımından bazı eksiklikler olduğu, eğitimde bölgesel farklara dikkat edilmediğinden söz etmişlerdir. Yüklü eğitim programı hem öğrenci hem de öğretmenin daha fazla zaman ve enerji harcamalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda, eğitim programı bilgiden daha çok uygulamaya dönük, devamlı yeni bilgilerle yenilenen, öğrenci için hayatta yararlı olacak bilgileri içermelidir.

Öğretmenler, öğretmenin derse geç girmesi ve rutin işlere fazla zaman harcamasının öğretim zamanını olumsuz etkileyen iç faktör olarak belirtmiştir. Öğretim zamanı sınıfta rutin işler, gecikmeli ders başlangıçları gibi sebeplerle kaybedilebilir, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri vb. durumlar öğretim zamanının etkililiğine etki gösterebilir (Rogers vd., 2014). Araştırmalara göre (Anderson, 1981; Frederick vd., 1979) öğretim zamanının %46.5 oranı, gecikme, yoklama, dikkatsizlik gibi nedenlerle kaybedilmektedir. Öğretmenler, öğretim için ayrılan zamanı maksimize etmek için rutin işlere gereksiz zaman harcamadan kaçınmalıdır (Adelman, 1996; Aronson, 1995). Bu bağlamda, öğretmenlerde öğretim zamanı kaybı

konusunda farkındalık yaratma, öğretim zamanını etkili kullanma konusunda sorumluluk belirlemenin sınıf zamanının etkili kullanılması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir (Behar-Horenstein ve diğerleri, 2006).

Öğretmenler, öğretim zamanını olumsuz etkileyen okul dışı faktör olarak velilerin eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumuna işaret etmişlerdir. Buna göre, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının hazır bulunuşluk düzeyi düşük olmaktadır. Keser ve Aktaş'ın (2018) araştırmasında eğitimdeki sorunlardan birinin velilerin çocuğun eğitimine yeterince önem vermemesi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile okul aile iletişimindeki eksiklikler olduğu belirtilmektedir. Karataş ve Çakan'ın (2018) araştırmasında velilerin çocuklarına karşı ilgisiz ve duyarsız kalmaları, veli eğitim düzeyinin yetersizliği ve çocuğa okul dışında gerekli desteğin sağlanamaması sorun olarak belirlenmiştir. Bruce ve Singh'e (1996) göre, öğrencinin akademik başarısında ev ödevi, aile yapısı vb. etkili olmaktadır. Funkhouser ve Conzaes (1998) çocuklarından yüksek beklenti içerisinde olan velilerin öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Wentzel'in (1998) araştırmasında aile desteğinin öğrencinin güdülenmesine, okula ve derse ilgisini artırdığı belirtilmektedir. Schunk ve Mullen'in (2012) araştırma sonuçları, ailelerin zorlu ve motive edici öğrenim ortamı geliştirme davranışlarının öğrencinin başarısına olumlu etki gösterdiğini göstermiştir. Türkiye, sosyo-ekonomik durumun akademik başarıyı en çok etkilediği (OECD, 2011c), eğitimli anne-babanın en az olduğu (OECD, 2017) ülkelerdendir. Bu bağlamda, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, okulda ve evde devam eden eğitimin çocuk için anlamı aileler tarafından iyi anlaşılmalıdır. Bu bağlamda, ailelerin öğretim zamanının etkili kullanılması konusunda bilinçlendirilmeleri gereklidir. Dezavantajlı aileler için çocuğun eğitime nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda rehberlik faaliyetleri yapılabilir. Bu strateji ile aileler çocuğun derse çalışması, ödev yapmanın önemi ve bu beceri ve alışkanlığın nasıl geliştirilebileceği konusunda bilgilendirilebilir.

Öğretmenler 7 saatlik ders süresinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, ders saatlerinin azaltılması gerektiğini belirten (Arabacı ve Namlı, 2014; Çaycı, 2018; Önder, 2017) araştırma sonuçlarını desteklediği belirtilebilir. Bununla birlikte, Yazıcı ve diğerleri (2018) Fen Bilgisi ders saatinin az olduğu, konu ve etkinliklerin fazla olması sebebiyle öğretmenlerin öğretim programını yetiştirme telaşı yaşadıkları belirtmektedirler. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında ders sürelerinin azaltılması, ikili eğitimin kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması beklenmektedir. Buna göre, temel becerilere ilişkin zorunlu derslerin korunması şartıyla, zorunlu ders saat ve çeşitleri azaltılarak, derinleşmeye, kişiselleştirmeye ve uygulamaya zaman ayrılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). TED'in (2016) raporunda, Türkiye'de toplam öğretim süreleri bazında bir azaltmaya gitmenin rasyonel gözükmediği, öğrenme düzeyini artıran diğer değişkenlerle ilgili bir düzenleme yapmadan öğretim süresini azaltmanın öğrenci başarısının olumsuz etkilenmesine neden olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, bazı ders (örneğin okuma ve yazma) saatlerinin azaltılmasının, bazı ders (örneğin sanat, fen bilgileri) saatlerinin ise artırılmasının, hangi derse ne kadar zaman ayrılacağı ve hangi konuları içermesi veya içermemesi gerektiği konusunda öğretmenlerin fikirlerine başvurulması yararlı olabilir. Özellikle, öğrenci başarısının öğretim zamanının miktarıyla değil, nitelikli ya da etkili kullanılması ile ilgili olduğu dikkate alınmalıdır.

Öğretmenler 40 dakikalık öğretim süresinin öğrencinin dikkatini toplama, müfredatı yetiştirme bakımından yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, Gökçe'nin (2012) öğretmenlerin günlük ders süresinin yeterli olduğu, Yazıcı ve diğerlerinin (2018) öğretmenlerin 40 dakikalık sürenin yeterli olduğu, bu süre içinde konu özeti ve tekrar yapabildiklerini, Çaycı'nın (2018) ders öncesi ve sonrası yapılan hazırlık ve toparlamalar,

öğrencilerin dikkatlerini toplama ve öğretim programlarının içeriğini tam olarak yetiştirmek için 40 dakikalık sürenin yeterli olduğunu belirten araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Katılımcılar arasında, öğretim süresinin yeterli olduğu, ancak müfredat dışına çıkılması durumunda daha fazla süreye gereksinim duyulacağı, öğretim süresinin temel bilgileri vermede yeterli, ancak derinlemesine işlenebilmesi bakımından yetersiz olduğu, müfredat yetiştirme kaygısı nedeniyle dersin anlatma düzeyinde kaldığı, sınırlı öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtenler de olmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, Altunoğlu ve Atav'ın (2005) programda yer alan konuların işlenebilmesi ve pekiştirilmesi, daha fazla deney yapılabilmesi bakımından ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirten araştırma sonucunu desteklediği belirtilebilir. Benzer araştırmalarda (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Ayvaci ve Durmuş, 2013; Balbağ ve Karaer, 2017; Doğan, 2010) öğretim zamanının öğretim programındaki etkinliklerin uygulanması için yeterli bulunmadığı belirtilmektedir. Bazı araştırmalarda (Buluş-Kırıkkaya, 2009; Geçer ve Özel, 2012; Gelen ve Beyazıt, 2007) derslerdeki sorunun eğitim programının yoğun ve yüklü olmasından kaynaklandığına işaret edilmektedir. Mülâyim ve Soran'ın (2002) çalışmasında haftalık ders süresinin eğitim programındaki teorik bilgi yoğunluğu sebebiyle öğretim için yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin hayatına katkısı olmayan ders ve konuların programdan çıkartılması, öğretmenlerin alan bilgi ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, öğretim zamanının etkililiği bakımından teorik bilgiden öte, uygulamalı eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesinin (Kane, 1994) gerekli olduğu belirtilebilir.

Referanslar

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267–290.
- Abbing, J. (2013). *Effect of students' engagement on academic achievement in different stages of their academic career from a dropout perspective*. Bachelor Thesis, University of Twente, Netherlands.
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler, *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12,1–8.
- Adelman, N. E. (1996). *The uses of time for reaching and learning. (Volume I: Findings and conclusions.) Studies of education reform* (Report No. 0-16-048870-2; ORAD-96–1322).
- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve Fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189–1215.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008). Factors affecting student success on exams: The case of successful cities on LGS/ÖSS exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157–173.
- Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 19–28.
- Anderson, L. W. (1981). Instruction and time-on-task: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 289–303.
- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 31–48.

- Aronson, J. Z. (1995). *Stop the clock: Ending the tyranny of time in education. Policy perspectives on time and learning* (Report No. 142).
- Aronson, J. Z., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1999, Nisan). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* PACE Media/Education Writers seminerinde sunulmuş bildiri, WestEd Institution, San Francisco.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349–368.
- Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2013). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların yıllara göre değişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 29–44.
- Baker, R. S. (2007). *Modeling and understanding students' off-task behavior in intelligent tutoring systems*. In proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems, 1059-1068. USA: ACM.
- Balbağ, M. Z. ve Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28–46.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? *Teachers College Record*, 102(1), 1–27.
- Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 9–19.
- Benavot, A., & Gad, L. (2004). Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, 34(3), 291–310.
- Benner, M., & Partelow, L. (2017). *Reimagining the school day: Innovative schedules for teaching and learning*. Center for American Progress.
- Behar-Horenstein, L. S., Isaac, C. A., Seabert, D. M., & Davis, C. A. (2006). Classroom instruction and the loss of instructional time: A case study. *Education and Society*, 24(3), 83–99.
- Berliner, D. C. (1990). What's all the fuss about instructional time? In Ben-Peretz, M., & Bromme, R. (Eds.), *The nature of time in schools* (pp. 3-35). New York: Teachers College.
- Block, J. H., & Burns, R. B. (1976). Mastery Learning. *Review of Research in Education*, 4, 3–49.
- Buluş-Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 133–148.
- Cansoy, R., Polatcan, M. ve Kılınç A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579–622.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Carroll, J. B. (1984). The model of school learning: Progress of an idea. In L. W. Anderson (Eds.), *Time and school learning: Theory, research and practice* (pp. 13–15). London: Croom Helm.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll model: A 25–year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26–31.
- Creswell, J., Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2008). *An expanded typology for classifying mixed methods research into designs*. California: Sage.

- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5, 117–131.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1–9.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123–135.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi*, 44, 123–142.
- Dang, Q. A. (2016). Education sector analysis and strategic planning. Honeyman, K.A. (Ed.), In *25 Ways to Improve Learning* (pp. 101-104). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Dial, J. C. (2008). *The effect of teacher experience and teacher degree levels on student achievement in mathematics and communication arts*, Doctoral Thesis, Baker University Faculty of the School of Education, Baker.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86–106.
- Döş, B. (2016). Determining the deficiencies of the teachers in terms of professional knowledge and skills: A qualitative study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 41–52.
- Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7(3), 291–299.
- Enterieva, M. ve Sezgin, F. Öğretim zamanı tuzakları ölçeği (ÖZTÖ) ve öğretim zamanının etkililiği ölçeğinin (ÖZEÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(1), 95–110.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fisher, D. (2009). The use of instructional time in the typical high school classroom. *The Educational Forum*, 73(2), 168–176.
- Frederick, W. C., Walberg, H. J., & Rasher, S. P. (1979). Time, teacher comments, and achievement in urban high schools. *Journal of Educational Research*, 73(2), 63–65.
- Frederick, W. C., & Walberg, H. J. (1980). Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 73, 183–94.
- Funkhouser, J. E., & Conzaes, M. R. (1998). *Family involvement in children's education*. National Institute on the Education of At-Risk Students. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457–476.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3–11.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 50–55.
- Gözel, E. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Gümüş, S. ve Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289–302.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531–548.
- Gündüz, Y. & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 419–446.
- Griffin, M. S. (1994). *Instructional leadership behaviors of Catholic secondary school principals*. Doctoral Thesis, The University of Connecticut.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798–812.
- Honzay, A. (1987). More is not necessarily better. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 2–6.
- Horn, A. S., & Jang, S. T. (2017). *The impact of graduate education on teacher effectiveness: Does a master's degree matter?* (MHEC Research Brief). *Midwestern Higher Education Compact*.
- Kale, M. ve Baburşah, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(1), 75–88.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2007). Photo finish: Certification doesn't guarantee a winner. *Education Next*, 7(1), 60–68.
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1–17.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim–öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 1–14.
- Karatepe, R. (2016). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin okullarındaki yönetsel uygulamalarının bankacı eğitim modeli çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karweit, N. (1982). *Time-on-task: A research review*. Baltimore: Center for Social Organization of Schools (No. 332).
- Keser, Ö. Z. ve Aktaş, H. İ. (2018). A review of current problems in Turkish education system, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2254–2288.
- Kırbaş, Ş. ve Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 1–22.
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2015). *Do master's degrees matter? Advanced degrees, career paths and the effectiveness of teachers* (Working Paper 136). *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)*.
- Lavy, V. (2019). Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students' academic and non-cognitive outcomes. *Journal of the European Economic Association*. jvy054, doi/10.1093/jeea/jvy054.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43(2), 265–275.

- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Luo, J., Bellows, L. & Grady, M. (2000). Classroom management issues for teaching assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353–383.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*, Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017/2018). *Milli eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2017/2018*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020). *TIMSS 2019 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*, Ankara: MEB.
- National Education Commission on Time and Learning (NECTL, 2005). *Prisoners of time, to much to teach not enough time to teach it*.
- National Education Association (NEA, 1988). *Part-time, temporary, and nontenure track faculty appointments. Report and recommendations*. Washington, DC: NEA.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2004). *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2011). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*, Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, Paris.: OECD.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361–378.
- Özer, B, Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 1–15.
- Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421–434.
- Papay, J., & Kraft, M. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119.
- Rice, J. K. (2010). *The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implications* (Brief No. 11). National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Rogers, J., Mirra, N., Seltzer, M., & Jun, J. (2014). *It's about time: Learning time and educational opportunity in California high schools*. Los Angeles: UCLA IDEA.

- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 99–111.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.219-235). New York: Springer.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA. 2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: Turkuvaz.
- Smith, B. (2000). Quantity matters: Annual instructional time in an urban school system. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 652–682.
- Shuls, J. V. (2013). *Do teacher characteristics affect student achievement? Evidence from a rural state*. Doctoral Thesis, Arkansas University Insitute of Educational Sciences, Fayetteville.
- Şek, Ş. Aydın, S. Tedik. G., ve Oltulu, H. (2012, 24-26 Mayıs). *Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uğraşoğlu, İ. K. ve Çağanağa, Ç. K. (2017). Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)* ISSN: 2146–9466, 6(4).
- Ünal, Z. ve Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 1–20.
- Veeran, K. (2012). *Master's degrees and teacher effectiveness: New evidence from state assessments* (Report No. 02-2012).
- Walberg, H. J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45(6), 76–85.
- Wayne, A. J., & Young, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Yair, G. (2000). Not just about time: Instructional practices and productive time in school. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 485–512.
- Yazıcı, S., Koçak, N. ve Kayacan, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin zamanı etkili kullanma yeterliliklerine yönelik görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 1–22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005; 2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.