

ÖĞRETİM ZAMANI TUZAKLARI ÖLÇEĞİ (ÖZTÖ) VE ÖĞRETİM ZAMANININ ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİNİN (ÖZEÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Mirgul ENTERİEVA¹, Ferudun SEZGİN²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – menterieva@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü – ferudun@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışma ile ortaokullarda öğretim zamanı tuzakları ve öğretim zamanının etkililiğini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak Likert tipi iki ayrı ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Ankara'nın resmi ortaokullarında görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, ölçümlerden yapılan yorumların yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. ÖZTÖ'ye ilişkin AFA sonucunda toplam varyansın %46.6'sını açıklayan, 15 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler; *kişisel zaman tuzakları* (KZT) ve *örgütsel zaman tuzakları* (ÖZT) olarak adlandırılmıştır. ÖZEÖ'ye ilişkin AFA sonucunda toplam varyansın %48.2'sini açıklayan, 25 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler; *yönetmel düzenleme* (YD) ve *kavramsal düzenleme* (KD) olarak adlandırılmıştır. ÖZTÖ ve ÖZEÖ'nün alt ölçeklerinden elde edilen ölçümlerin güvenirliliği; Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve hesaplanan güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı saptanmıştır. Madde analizinden elde edilen bulgular, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak ÖZTÖ ve ÖZEÖ'nün geçerli ve güvenilir ölçümler üreten ölçme araçları olduğu ve öğretim zamanı tuzakları ile öğretim zamanının etkililiğini ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim zamanı tuzakları, öğretim zamanının etkililiği, ölçek geliştirme

DEVELOPING INSTRUCTIONAL TIME TRAPS SCALE (ITTS) AND INSTRUCTIONAL TIME EFFECTIVENESS SCALE (ITES): A VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS

Abstract

In this study it was aimed to develop two Likert-type scales that will allow to measure the instructional time traps and effectiveness of instructional time in a valid and reliable way in lower secondary schools. The study group of the research consists of 400 teachers working in the official lower secondary schools of Ankara in the 2018-2019 academic year. In the research, expert opinion was consulted for the scope and appearance validity of the scale and Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied for the construct validity of the interpretations made from the measurements. As a result of the EFA related to ITTS, a structure consisting of 15 items and two factors explaining 46.6% of the total variance was obtained. Extracted factors; named as *Personal Time Traps* (PTT) and *Organizational Time Traps* (OTT). As a result of the EFA related to ITES, a structure consisting of 25 items and two factors explaining 48.2% of the total variance was obtained. Extracted factors; named as *Managerial Regulation* (MR) and *Conceptual Regulation* (CR). Reliability of measurements obtained from ITTS and ITES subscales; calculated by using Cronbach's Alpha internal consistency coefficient and it was determined that the calculated reliability coefficients were within the acceptable limits. Findings from the item analysis indicated that all of the items in the scale are distinctive. Based on these findings, it can be said that ITTS and ITES are the measurement tools producing valid and reliable measurements and can be used to measure the instructional time traps and effectiveness of instructional time.

Keywords: Instructional time traps, effectiveness of instructional time, scale development

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Prof. Dr. Ferudun Sezgin danışmanlığında Mirgul Enterieva tarafından hazırlanan 'Ortaokullarda Öğretim Zamanının Etkililiğinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' adlı doktora tezinden türetilmiştir.

This paper is derived from the doctoral thesis entitled 'The Evaluation of Instructional Time Effectiveness in Lower Secondary Schools According to the Views of School Principals and Teachers' by Mirgul Enterieva and advised by Prof. Dr. Ferudun Sezgin at the Graduate School of Educational Sciences, Gazi University.

GİRİŞ

Dünyada öğretim zamanı kavramı önemli bir konu olarak ele alınmaktadır (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Öğretim zamanının etkili kullanılması başarılı öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitim politikaları, öğretim zamanı, öğretim zamanının etkili kullanılması ve öğrencinin öğrenme ihtiyacı etrafında dikkatlerini toplamıştır (OECD, 2017). Buna bağlı olarak, öğretim zamanının öğrencinin akademik başarısında önemli olduğunu belirten, öğretim zamanının etkililiğini artırmaya yönelik farklı raporlar ve çalışmalar yapılmış, öğretim modelleri geliştirilmiştir (Berliner, 1978; 1990; Carroll, 1963, 1984; Farbman, 2015; Gettinger, 1985; Hoxby ve Murarka, 2009; Lomax ve Cooley, 1979; National Education Commission on Time and Learning [NECTL], 2005; Texas Accountability Intervention System [TAIS], 2014; Walberg, 1988).

Öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarındaki başarıları öğretim süreci içinde meşgul olunan zamanla ilgilidir (Waweru ve Nyagosia, 2013). PISA (Programme for International Student Assessment) başarı sonuçlarını konu alan bir araştırma sonucuna göre, öğretim zamanı öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Lavy, 2015). TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) uluslararası sınavını baz alan araştırmalar (Mirel, 1994; Wedel, 2019; Woessmann, 2003) akademik başarı ile öğretime ayrılan ders saati, gün ve yıl miktarı arasında pozitif bir ilişki olduğundan söz etmektedir.

Alan yazına göre öğretim zamanının etkili kullanılmadığı, önemli bir bölümünün farklı faktörler nedeniyle kaybedildiği görülmektedir (Abadzi, 2009; Alexander vd., 2001; Anderson, 1981; Benner ve Partelow, 2017; Cooper vd., 1996; Fredrick vd., 1979; Leonard, 2008; Saloviita, 2013; Silva, 2007; Fisher, 2009; Yair, 2000). Araştırmalara göre (Abadzi, 2009; Baker, 2007; Gettinger ve Walter, 2012; Honzay, 1987; Hossler, Stage ve Gallagher, 1988; Seifert ve Beck, 1984) öğretim zamanının sadece yarısının öğrenme etkinliklerine ayrıldığı, diğer kalan zamanın akademik dışı aktivitelere harcandığı belirtilmektedir. Araştırmalar (Benavot ve Gad, 2004) öğrencilerin öngörülen ders saati miktarından daha az öğrenim gördüklerini göstermektedir. Saloviita'nın (2013) araştırmasında derslerin farklı sebeplerle ortalama 6 dakika kadar geç başladığı, yılda ortalama 5 hafta kadar öğretim zamanından kaybedildiği belirlenmiştir. Öğretim zamanının %46.5'i yoklama, gecikme ve dikkatsizlik nedeniyle kaybedilmektedir (Anderson, 1981; Fredrick vd., 1979).

Yair'in (2000) araştırmasına göre, öğretim zamanıyla ilgili kayıplar, yetersiz sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri, müfredatın içeriğiyle ilgili sorunlar ve disiplin sorunları gibi faktörlere bağlanmaktadır. Keser ve Aktaş'ın (2018) araştırmasında, eğitim programında bölgesel farkların dikkate alınmadığı, içerik bakımından sorunların olduğu belirtilmektedir. Bilgi ağırlıklı bir eğitim sistemi sebebiyle öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanmada sorun yaşadıkları (Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018) belirtilmektedir. Öğretime ayrılan zaman ile akademik başarı arasındaki ilişki öğretim niteliği ile ilgili değişkenler dikkate alındığında anlamlı olmaktadır (Gromada ve Shewbridge, 2016). Smith'in (2000) araştırma sonuçlarına göre, iyi organize edilmemiş veya etkili sunulmamış dersler nedeniyle öğretim zamanından kaybedildiği belirlenmiştir. Öğretmenin öğretim zamanını öğretim dışında kullanması ne kadar fazlaysa, öğrencinin öğrenme zamanı da o ölçüde kısıtlanmaktadır (Çelik, 2003). Yapılan araştırmalarda (Aronson, Zimmerman ve Carlos, 1999; Behar-Horenstein, Isaac, Seabert ve Davis, 2006; OECD, 2016) okul gününün yalnızca %38'nin öğrenmeyle meşgul olunan zamana ayrıldığı, geri kalan zamanın öğretim dışı konulara ayrıldığı belirtilmektedir. Smith'e (2000) göre, iyi yönetilmiş sınıflardaki öğrenciler öğretim zamanının %60'ını öğrenme için kullanmaktadırlar. Yeterli olmayan sınıf yönetiminin hakim olduğu sınıflarda bu rakamın karşılaştırmalı düşük olduğu belirtilmektedir. Yılmaz ve diğerlerinin (2005) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin derslerde sınıf yönetimi ve organizasyonuna gereğinden fazla zaman ayırdıkları ve çok sınırlı sayıda öğretim yöntemi kullandıkları görülmüştür.

Öğretim zamanıyla ilgili en başta öğretim zamanının uzatılmasının akademik başarıyı artırdığını belirten farklı çalışmalar yapılmıştır (Cooper ve Batts Allen, 2010; Gijsselaers ve Schmidt, 1995; Hincapie, 2016; Lavy, 2012; Nelson, 1990; Karweit, 1976; Rivkin ve Schiman, 2015; Jensen, 2013; Jez ve Wassmer, 2015; Walberg, 1988). Bununla birlikte, Patall, Cooper ve Allen (2010) okul gününün ya da öğretim zamanının artırılmasının öğretim niteliğini sağlamadığını, öğrencinin başarısını artırmak için öncelikle öğretim niteliğinin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Mevcut araştırmalar (Anderson, 1984; Carroll, 1984; Gettinger, 1985; Hoxby ve Murarka, 2009; Lavy, 2015; Lavy, 2019; Lomax ve Cooley, 1979; Farbman, 2015; Frederick ve Walberg, 1980; Karweit, 1982; Woessmann, 2003) öğretim zamanının öğrencinin

akademik başarısında etkili olduğuna, öğretim zamanının nitelikli kullanılmasının önemli olduğuna işaret etmektedir. Ekici'ye (2007) göre öğretime ayrılmış zaman, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin kendilerini yenilemesi vb. faktörlere önem verildiğinde verimli kullanılabilir. Yapılan başka bir araştırma (Gettinger, 1985) ise, nitelikli öğretimle geçirilen öğretim zamanının öğrencinin yeteneği ve güdülenme düzeyine bakmaksızın başarısını olumlu yönde etkileyebileceğine yönelik çıkarımlar sunmaktadır.

Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda öğretim zamanının ve ders saatlerinin niteliğinin artırılması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğrenme sürecinin geliştirilmesi gibi konulara yönelik çalışmaların yapılacağı belirtilmektedir. Bu doğrultuda, teneffüs saatlerinin uzatılması (Resmî Gazete, 2019) ve öğretim dönemi içinde ara tatil süresi uygulaması hayata geçirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bununla birlikte, TALIS (2018) sonuçlarına göre Türkiye'de öğretmenlerin sınıf içi zamanın %72,5'ini fiili öğretime ayırdıkları belirlenmiştir. TALIS 2008'de Türkiye'de bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama sürenin oranı %78,2 bulunurken, bu oran TALIS 2018'de %72,5'e gerilemiştir (TEDMEM, 2019). Bu bulgular, karşılaştırmaya konu edilen on yıllık süreç içinde Türkiye'de fiili öğretime ayrılan zamanın önemli ölçüde azaldığını göstermektedir.

Öğretim zamanının niceliğinin yanında, öğrenci başarısı bakımından sınıfta öğretim zamanının etkili kullanılmasının ve sınıf içi uygulamaların çok daha önem kazandığı belirtilebilir. Öğretim zamanının etkililiğini belirleyici temel etken, öğretim sürecinin ve ders zamanının etkin yönetimidir. Öğrencilerin akademik başarıları öğretim zamanı içerisinde sınıf içinde ya da derste kazanılan bilgi ve becerilerle büyük ölçüde ilgilidir. Öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazanamayan öğrencinin sonraki kazanımları edinmesi zorlaşmakta ve öğrenmenin niteliği zayıflamaktadır. Bu bağlamda, okuldaki öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak ve öğretim zamanının etkililiğini artırmak okul yönetimi ve öğretmen açısından bir öncelik olmalıdır. İlgili alan yazın incelendiğinde, ilkököl öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini (Güven ve Karlı, 2014), öğretim zamanının belirli bir ders üzerindeki etkililiğini (Temli-Durmuş, 2016), öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini (Yirci ve Yavuz, 2018) ve okul yöneticilerinin zaman yönetimi algılarını (Dağlı, 2000) konu alan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin derste zaman yönetimlerini konu alacak şekilde genel olarak sınıf yönetimi becerilerine yönelik bazı çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (İlgar, 2007). Bu çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri bağlamında öğretim zamanının etkili kullanımına yönelik bazı çıkarımlar sunulmuştur. Bunlara ek olarak öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerine yönelik çalışmaların farklı boyutlarda genişletilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda ve sınıfta öğretim zamanını olumsuz etkileyen kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarına ve öğretim sürecinde zamanın etkili yönetimine ilişkin yönetsel ve kavramsal düzenleme beceri ve farkındalıklarını destekleyecek çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Okulda öğretim zamanını olumsuz etkileyen zaman tuzakları ile öğretim zamanının etkililiğini belirlemeye yönelik bu ölçeklerin geliştirilmesi, mevcut literatüre teorik ve pratik boyutlarda anlamlı katkıda bulunacak bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Ölçeklerin Teorik Çerçevesi

Kişisel Zaman Tuzakları: Sınıfta öğretim zamanını olumsuz etkileyen faktörler genel olarak hedeflerin belirsizliği, konunun amaç dışı detaylarına aşırı önem verilmesi, öğretmenlerin öğretim yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin yetersizliği, fazla ödev verilmesi ve ödevlerin derste kontrol edilmesi şeklinde özetlenebilir (Aydın, 2004). Yönetimde zaman tuzakları kişiden kaynaklı olabilmektedir. Bunlardan bazıları düzensizlik, gecikme, hayır diyememek, kararsızlık, acelecilik, belirlenmemiş öncelikler, hedeflerin belirsizliği, sorumsuzluk, aşırı iletişim, vb. özellik veya davranışlardır. Öğretimde zaman tuzaklarına ilişkin çalışmalara örnek olarak Smith'in (2000) çalışmasında, öğretmenlerin öğretim zamanının %23'nü öğretim dışı aktivitelere harcadıkları belirlenmiştir. Behar-Horenstein, Isaac, Seabert ve Davis'in (2006) çalışmasına göre, öğrenci ve öğretmenlerin öğretim zamanını amaçlı kullanmadıkları, öğretim zamanından %14'ten %39'a kadar kaybedildiği belirlenmiştir. Araştırmalara (Anderson, 1981; Fredrick vd., 1979) göre, öğretim zamanının %46,5'i yoklama nedeniyle kaybedilmektedir. Carroll (1963) öğretim zamanının etkili değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenin derste gereksiz konulara fazla zaman ayırarak öğrenciyi yıldırayabileceğini ya da çabaları boşa çıkarabileceğini belirtmektedir. İlgili alan yazına dayanarak sınıftaki öğretmenin öğretim dışı davranışı ya da rutin işlere gereğinden fazla zaman harcaması, amaçsız davranışı, hedeflerin belirsizliği, konunun amaç dışı detaylarına aşırı önem vermesi, gereksiz konulara fazla zaman ayırması, kararsızlık, acelecilik, hedeflerin belirsizliği, sorumsuzluk gibi davranışların öğretmenin kendisinden ya da kişisel veya mesleki özelliklerinden kaynaklanan kişisel zaman tuzaklarına örnek olabileceği belirtilebilir. Bu ve benzer

davranışları ifade eden kavram ve ifadelerden geliştirilen ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu öğretim zamanı tuzakları ölçeği kapsamında kişisel zaman tuzakları boyutu olarak adlandırılmıştır. Kişisel zaman tuzakları boyutu, öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklanan öğretim zamanı tuzaklarını ifade etmektedir. Kişisel zaman tuzakları boyutu, öğretim zamanını olumsuz etkileyen ve belirli zaman kayıplarına uğratan öğretmen davranışlarını ölçmektedir.

Örgütsel Zaman Tuzakları: Öğretimde zaman tuzakları okulun örgütsel ya da yönetsel yapısından kaynaklı olabilmektedir. Bunlardan bazıları ziyaretçiler, telefon görüşmeleri, bekleme, toplantılar, teknik arızalar gibi sıralanabilir. Alan yazına göre, kalabalık sınıflar, hedefler ve zaman arasındaki dengesizlik, okul ve sınıfın fiziksel koşullarının yetersizliği (Aydın, 2004), sınıf düzeni, sınıfta dersin farklı nedenlerle bölünmesi, öğrencinin kişisel özellikleri, soyo-ekonomik durumu, öğretmenin öğretim dışındaki sorumlulukları ve ihtiyaçları (Rogers, Mirra, Seltzer ve Jun, 2014), sınıfa gelen ziyaretçiler, derslikler arası geçişler, anons ya da duyurular (Gettinger ve Seibert, 2002) öğretim zamanını olumsuz etkileyebilmektedir. İlgili alan yazına dayanarak kalabalık sınıflar, okul ve sınıfın fiziksel koşullarının yetersizliği, sınıf düzeni, sınıfa gelen ziyaretçiler gibi durumların örgütten veya çevreden kaynaklanan örgütsel zaman tuzaklarına örnek olabilecek özellik veya durumlar olduğu belirtilebilir. Bu ve benzer durumları ifade eden kavram ve ifadelerden geliştirilen ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu öğretim zamanı tuzakları ölçeği kapsamında örgütsel zaman tuzakları boyutu olarak adlandırılmıştır. Örgütsel zaman tuzakları boyutu, örgütten veya çevreden kaynaklanan örgütsel zaman tuzaklarını ifade etmektedir. Örgütsel zaman tuzakları boyutu, öğretim zamanını olumsuz etkileyen ve belirli zaman kayıplarına uğratan sınıftaki öğretmen davranışı dışında gerçekleşen örgütten veya çevreden kaynaklanan özellik veya durumları ölçmektedir.

Yöneltil Düzenleme: Öğretim zamanının etkililiği öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine büyük ölçüde bağlıdır. Carroll (1963) ve Walberg'in (1988) öğretim zamanı ve öğrenme modellerinde öğretim niteliği önemli bir yer almaktadır. Modellerde öğretim zamanının etkili kullanılmasında en önemli unsur olan öğretmen ve öğretim niteliği esas alınmıştır. Öğretmen ve öğretim niteliği; öğretmenin sınıf yönetimi, kullandığı öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarından etkilenir. Benner ve Partelow'a (2017) göre ders planlaması ve diğer yönetsel görevler öğretim zamanının etkililiğini etkilemektedir. Smith'e (2000) göre, başarılı öğretmenler sınıfta zamanlarının %14'nü öğretim dışı aktivitelere harcarken, diğer öğretmenler %30'nu harcamaktadırlar. Bunun nedeni öğretmenlerin rutin işlere çok zaman harcamaları, hatalı ders başlangıçları yapmaları, düşük çıktı beklentileri gibi öğretmen davranışlarıdır. Ekici (2007) öğretim zamanını korumak için etkin bir planlamanın yapılması gerektiğini belirtmektedir. Carroll'a (1963) göre öğrencinin başarısı yeterli miktarda öğretim zamanı ayrıldığında ve etkili öğretim yöntemi kullanıldığında gerçekleşmektedir. Yair'in (2000) araştırmasına göre, öğretim zamanıyla ilgili kayıplar, yetersiz sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi faktörlere bağlanmaktadır. 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). Fisher'in (2009) çalışmasında öğrencilerin zamanlarının çoğunluğunun dinleme ve beklemekle, okuma, yazma gibi pasif aktivitelerle geçtiği ifade edilmektedir. Briole'nin (2019) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında öğretmenlerin aktif katılımlı öğretim yöntemleri etkili olmuştur. 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. Quartarola'ya (1984) göre, öğretim zamanının etkililiği iyi bir öğretim yöntemi, zamanında ve spesifik geri bildirim, öğrencinin önceki bilgi birikimi ve aktif katılımıyla birleştirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin öğrencide daha kalıcı etki bırakacak ders içeriği geliştirmeleri ve zamanı buna göre yönlendirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Benner ve Partelow, 2017). İlgili alan yazına dayanarak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ifade eden kavram ve davranışların öğretim zamanının etkililiği ölçeğinin yönetsel düzenleme boyutuna örnek olabileceği belirtilebilir. Geliştirilen ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu öğretim zamanının etkililiği ölçeği kapsamında yönetsel düzenleme boyutu olarak adlandırılmıştır. Yönetsel düzenleme boyutu, öğretmenin sınıfı ya da öğretim sürecini etkili yönetme davranışlarını ifade etmektedir. Bu boyut, öğretmenin sınıfı ve öğretim zamanını etkili yönetme davranışlarını ölçmektedir.

Kavramsal Düzenleme: Öğretim zamanının etkililiği öğretmenin pedagojik ve öğretimsel becerilerine bağlıdır. Yapılan araştırmalar (Kane vd., 2011) nitelikli öğretimin pedagojik beceriyle ilgili olduğunu göstermektedir. 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. İlgili alan yazına dayanarak öğretmenin pedagojik, öğretimsel becerilerini ifade eden kavram ve davranışların öğretim zamanının etkililiği ölçeğinin kavramsal düzenleme boyutuna örnek olabileceği belirtilebilir. Geliştirilen ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucu öğretim zamanının etkililiği ölçeği kapsamında kavramsal düzenleme boyutu olarak adlandırılmıştır. 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 ölçmektedir.

Ölçek boyutlarının derecelendirilmesinde, boyutların ölçtüğü davranış ve durumlar dikkate alınmıştır. İlgili alan yazına bakıldığında, kişiden ve örgütten veya çevreden kaynaklı olarak sınıflandırılacak öğretim zamanını olumsuz etkileyen öğretim zamanı tuzaklarının olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, öğretmenin öğretim zamanını etkili yönetme ve bilgi aktarma becerilerinin yönetsel ve kavramsal düzenleme olarak sınıflandırılacak becerilerine bağlı olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, ölçekler kişisel ve örgütsel zaman tuzakları ile yönetsel ve kavramsal düzenleme olarak boyutlandırılmıştır. Ayrıca, boyutların bu şekilde belirlenmesi, kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarının yaşanma düzeyi ile yönetsel ve kavramsal düzenleme beceri düzeylerinin bağımsız olarak belirlenmesinde yararlı olacağı belirtilebilir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Veri setinin aykırı uç değer açısından inceleme sonucu aykırı madde olan 17 kişi analizden çıkartılmıştır. Böylece araştırmanın analizi toplam 383 kişi üzerinden yapılmıştır. Demografik özellikleri açısından incelendiğinde, katılımcıların %64'ünün ($n = 245$) kadın ve %36'sının ($n = 138$) erkek olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların %88'inin ($n = 336$) lisans ve %12'sinin ($n = 47$) lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yaş gruplarına göre dağılımda ise 23-30 yaş arası öğretmen oranının %21 ($n = 79$), 31-40 yaş arası öğretmen oranının %44.1 ($n = 169$), 41-50 yaş arası öğretmen oranının %28 ($n = 104$) ve 51 yaş ve üzeri öğretmen oranının %8.1 ($n = 31$) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler örneklemin %39'unu ($n = 149$), 11-20 yıl arası kıdemi olanlar %43.1'ini ($n = 165$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ise %18'ini ($n = 69$) oluşturmuştur. Okuldaki hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmen oranının %63 ($n = 241$), 6-10 yıl olan öğretmen oranının %27 ($n = 103$), 11 yıl ve üzeri olan öğretmen oranının ise %10 ($n = 39$) olduğu belirlenmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ortaokullarda öğretim zamanı tuzakları ve öğretim zamanının etkililiği konusunda öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik ölçeklerin geliştirilmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından bu ölçeklerin deneme formları hazırlanmıştır. Ölçeklerin deneme formlarının hazırlanmasında ölçek geliştirmek için gerekli adımlar ve işlemler dikkate alınarak sistematik bir süreç takip edilmiştir. Ölçeklerin ölçmeyi amaçladığı özellikler tanımlanmış, kavramsal çerçeveye uygun olarak kapsamı belirlenmiş ve bu doğrultuda ölçek maddeleri oluşturulmuştur.

Ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında öncelikle ilgili alan yazın incelenerek konuyla ilgili bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveye uygun olarak ölçekte yer alması düşünülen madde sayısının iki ya da üç katı kadar madde havuzu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada ölçeklerin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için oluşturulan bu madde havuzu konu alanı uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Daha sonra ölçek maddelerinin ölçek geliştirme mantığına uygunluğu ve ölçmeyi amaçladığı davranışlar açısından değerlendirilmesi için eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından uzmanlardan görüş alınmıştır. Hazırlanan ölçekler yazım, anlatım, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği bakımından Türkçe dil uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Son olarak ölçeklerin deneme formları ortaokullarda görev yapan 100 öğretmene uygulanarak ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda görüş ve öneriler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikli olarak veri seti hatalı ya da yanlış kodlama, boş değer ve aykırı değer açısından incelenmiştir. Araştırmada veri setinin çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer aldığı ve bu çarpıklık değerlerinin oldukça düşük olduğu, mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceği görülmüştür. Veri ayıklaması sonucu uç değerler analizden çıkarılmış ve çok az sayıdaki boş değer için EM algoritması yoluyla değer ataması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri daha da uygun hale getirilmiş ve veri setindeki tüm ölçek maddeleri için aykırı değer olmadığı ve z standart puanlarının -3 ile +3 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Araştırmada AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiş ve Barlett küresellik testi hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliği çalışmalarından sonra ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA, güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa analizi yapılmıştır. AFA sürecinde aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde, faktör öz değerlerinin 1'den büyük olması, çizgi grafiği, açıklanan toplam varyans oranı ve ölçülmek istenen kuramsal yapının temsil edilebilmesi (Büyüköztürk, 2011) gibi göstergeler dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği'nin (ÖZTÖ) Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu ölçeğin geliştirilme sürecinde katılımcıların görüşlerine ve literatüre dayalı olarak 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan 4 madde anlam, içerik ve kapsam açısından çok da uygun olmadığı ya da benzer ifadeler olduğu için ve bir madde de faktör analizi sürecinde madde havuzundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçekte 15 madde yer almıştır. Ölçek dördümlü Likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek maddeleri (4) her zaman, (3) çoğunlukla, (2) bazen ile (1) hiçbir zaman şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte tersine puanlanacak madde yoktur. Ölçekten alınan puanların yüksekliği öğretim zamanını bozan istenmeyen davranışların ya da durumların yüksek düzeyde yaşandığını göstermektedir.

ÖZTÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. KMO katsayısının .60'dan büyük ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Analiz sonucunda KMO katsayısı .78 olarak hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi ($p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Yapılan ilk faktör analizi sonrasında, ölçek formunda yer alan bir maddenin birden fazla faktörde yük gösterdiği, bu maddenin anlam ve içerik olarak uygun olmayan bir faktörde yer aldığı ve faktör yükünün .30'un altında kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu madde ölçekten çıkarılarak kalan 15 madde değerlendirilmeye alınmıştır. Yeniden tekrarlanmış analiz sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlam ve içerik olarak uyumlu ve öz değeri 1'den büyük iki alt faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre her bir maddenin açıkladığı faktör yük değeri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. ÖZTÖ'de yer alan maddeler ve faktör yükleri

| Madde No | Faktör 1 | Faktör 2 |
|------------|----------|----------|
| Madde - 1 | .73 | |
| Madde - 2 | .72 | |
| Madde - 3 | .61 | |
| Madde - 4 | .58 | |
| Madde - 5 | .65 | |
| Madde - 6 | .51 | |
| Madde - 7 | .49 | |
| Madde - 8 | .61 | |
| Madde - 9 | | .42 |
| Madde - 10 | | .57 |
| Madde - 11 | | .82 |
| Madde - 12 | | .81 |
| Madde - 13 | | .72 |
| Madde - 14 | | .67 |
| Madde - 15 | | .79 |

Tablo 1 incelendiğinde, ÖZTÖ'nün faktör yüklerinin .42 ile .82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör analizi sonucu iki alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin AFA ve güvenilirlik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. ÖZTÖ'ye ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları

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

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin *kişisel* (Örnek madde: Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve konulara uygun öğretim etkinlikleri seçmede zorluk yaşanması) ve *örgütsel* (Örnek madde: Okulun bürokratik iş ve görevlerinin yoğun olması) *zaman tuzakları* boyutları olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür. Böylece 8 madde kişisel zaman tuzakları (1-8) ve 7 madde de (9-15) örgütsel zaman tuzakları boyutunda yer almıştır. Kişisel zaman tuzakları boyutunun faktör yük değerlerinin .49 ile .73 arasında değiştiği, iç tutarlık katsayısının .78 olduğu görülürken; örgütsel zaman tuzakları boyutunun faktör yük değerlerinin .42 ile .82 arasında değiştiği, Cronbach Alfa katsayısının .83 olduğu görülmektedir. Bu iki boyutun birlikte toplam varyansın %46.6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilimlerde geliştirilen bir ölçek için açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülebilir (Tavşancıl, 2010). Bu doğrultuda, tanımlanan faktörlerin, açıkladığı varyansın oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2011).

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği'nin (ÖZEÖ) Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği

Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği (ÖZEÖ). Bu ölçeğin geliştirilme sürecinde katılımcıların görüşlerine ve literatüre dayalı olarak 36 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan toplam 4 madde anlam, içerik ve kapsam açısından uygun olmadığı ya da benzer ifadeler olduğu için ve 7 madde de faktör analizi sürecinde madde havuzundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçekte 25 madde yer almıştır. Ölçek beşli Likert tipi bir dereceleme ölçeğidir. Ölçek maddeleri (5) tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum ile (1) hiç katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte tersine kodlanacak madde yoktur. Ölçekten alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin öğretim zamanını daha etkili kullandıklarını göstermektedir.

ÖZEÖ'nün yapı geçerliliği için AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi hesaplanmıştır. Analiz sonucunda KMO katsayısı .86 olarak hesaplanmış ve Bartlett küresellik testi ($p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonrasında, ölçek formunda yer alan 7 maddenin birden fazla faktörde yük gösterdiği, bu maddelerin anlam ve içerik olarak uygun olmayan faktörde yer aldığı ve bazılarının faktör yüklerinin .30'un altında kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 25 madde değerlendirilmeye alınmıştır. Yeniden tekrarlanmış analiz sonucunda ölçekte yer alan maddelerin anlam ve içerik olarak uyumlu ve öz değeri 1'den büyük iki alt faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre her bir maddenin faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. ÖZEÖ'de yer alan maddeler ve faktör yükleri

| Madde No | Faktör 1 | Faktör 2 |
|------------|----------|----------|
| Madde - 1 | .62 | |
| Madde - 2 | .62 | |
| Madde - 3 | .61 | |
| Madde - 4 | .66 | |
| Madde - 5 | .38 | |
| Madde - 6 | .38 | |
| Madde - 7 | .63 | |
| Madde - 8 | .66 | |
| Madde - 9 | .30 | |
| Madde - 10 | .72 | |
| Madde - 11 | .72 | |
| Madde - 12 | .62 | |
| Madde - 13 | .52 | |
| Madde - 14 | | .68 |
| Madde - 15 | | .76 |
| Madde - 16 | | .59 |
| Madde - 17 | | .78 |
| Madde - 18 | | .82 |
| Madde - 19 | | .76 |
| Madde - 20 | | .72 |
| Madde - 21 | | .71 |
| Madde - 22 | | .74 |
| Madde - 23 | | .66 |
| Madde - 24 | | .72 |
| Madde - 25 | | .62 |

Tablo 3 incelendiğinde, ÖZEÖ'nün faktör yüklerinin .30 ile .82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Faktör analizi sonucu iki alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin AFA ve güvenilirlik sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. ÖZEÖ'ye ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları

| Alt boyutlar | Madde sayısı | KMO | Barlett's X ² | Açıklanan Varyans % | Faktör yükü | | Cronbach Alfa |
|---------------------|--------------|-----|---------------------------|---------------------|-------------|-----------|---------------|
| | | | | | En düşük | En yüksek | |
| Yönetmel düzenleme | 13 | .86 | 2046.4 <i>p</i> < .001 | 20.7 | .30 | .73 | .86 |
| Kavramsal düzenleme | 12 | | | | .60 | .82 | .93 |

Tablo 4'e göre, ölçek maddelerinin *yönetmel düzenleme* (Örnek madde: Öğrencinin dikkatini çekmekte etkili yöntemler kullanırım.) ve *kavramsal düzenleme* (Örnek madde: Öğrencinin seviyesine uygun sorular sorarım.) boyutları olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür. Böylece 13 madde yönetmel düzenleme (1-13) ve 12 madde de (14-25) kavramsal düzenleme boyutunda yer almıştır. Yönetmel düzenleme boyutunun faktör yük değerlerinin .30 ile .72 arasında değiştiği ve güvenilirlik katsayısının .86 olduğu görülmektedir. Ölçeğin kavramsal düzenleme boyutunun faktör yük değerinin .59 ile .82 arasında değiştiği ve Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki boyutun birlikte toplam varyansın %48.2'sini açıkladığı görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, öğretim zamanı tuzakları ve öğretim zamanının etkililiğini belirlemeyi hedefleyen ölçme araçlarının geliştirilmesi amaçlanmış ve her iki ölçeğe ilişkin ikişer boyuttan oluşan kuramsal yapıya uygun bulgular elde edilmiştir. Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği (ÖZTÖ) *kişisel zaman tuzakları* ile *örgütsel zaman tuzakları*, Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği (ÖZEÖ) ise *yönetmel düzenleme* ve *kavramsal düzenleme* alt boyutlarından oluşmuştur. Bu alt boyutların ifade ettiği anlam ve içerdiği maddelerin genel olarak öğretim zamanı tuzaklarını ve öğretim zamanının etkililiğini, okulun ve öğretmenin gündelik yaşantısı ve öğretimin kavramsal süreçleri yönünden uygun şekilde temsil ettiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretim zamanının etkililiğinin yönetmel ve kavramsal düzenlemeye bağlı olarak şekillendiği ya da geliştiği anlaşılmaktadır. Alan yazına bakıldığında, öğretim zamanının kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarına ilişkin davranışlardan ötürü etkili kullanılmadığı, öğretmenlerin yönetmel ve kavramsal düzenleme becerilerinin öğretim zamanının etkili kullanılmasında belirleyici bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bu ölçeklerin ve alt boyutlara ilişkin kavramsallaştırmanın, yapısal olarak ölçmeyi amaçladığı özellik ve davranışları doğru yansıttığı belirtilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ÖZTÖ'de yer alan iki faktör toplam varyansın yaklaşık %47'sini, ÖZEÖ'de yer alan iki faktörün ise toplam varyansın %48'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler, öğretim zamanının etkililiği gibi ölçülmesi zor ve kişisel olarak algılanma biçimi farklı olabilen bir kavram ya da özellik açısından yeterli kabul edilebilir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli (Tavşancıl, 2010) kabul edilmektedir. ÖZEÖ'ye ilişkin yapılan AFA sonucunda faktörlerde toplanan maddelerden birinin faktör yükü en alt .30 olarak bulunmuştur. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tavşancıl (2010) da faktör yüklerinin kesme noktası olarak .30 ve .40 arasının ölçüt olarak alınabileceğini belirtmektedir. Sheskin (2004) küçük örneklemelerde faktör yükünün .40 ve üzeri, büyük örneklemelerde ise .30 ve üzerinin anlamlı sayıldığını belirtmektedir. Ayrıca, ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları kapsamında elde edilen iç tutarlık katsayılarının .60'tan büyük olduğu belirlenmiştir. Bu güvenilirlik değerlerinin .60'tan büyük olması ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, bu ölçeklerin öğretim zamanı tuzakları ve öğretim zamanının etkililiğinin belirlenmesinde kullanılabileceği belirtilebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini (Ergin, 2019), öğretim zamanının belirli bir ders üzerindeki etkililiğini (Temli-Durmuş, 2016), öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini (Yirci ve Yavuz, 2018) ve okul yöneticilerinin zaman yönetimi algılarını (Dağlı, 2000) konu alan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin derste zaman yönetimlerini konu alacak şekilde genel olarak sınıf yönetimi becerilerine yönelik bazı çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (İlgar, 2007). Bu çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri bağlamında öğretim zamanının etkili kullanımına yönelik bazı çıkarımlar sunulmuştur. Bunlara ek olarak öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerine yönelik çalışmaların farklı boyutlarda genişletilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda ve sınıfta öğretim zamanını olumsuz etkileyen kişisel ve örgütsel zaman tuzaklarına ve öğretim sürecinde zamanın etkili yönetimine ilişkin yönetsel ve kavramsal düzenleme beceri ve farkındalıklarını destekleyecek çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, öğretim zamanı tuzakları ve öğretimin etkililiğine yönelik değişkenleri geçerli ve güvenilir olarak ölçecek ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların alana teorik ve pratik boyutlarda katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçeklerin, böyle bir çabanın sonucu olarak alana katkıda bulunacak sonuçlar ürettiği belirtilebilir.

Zaman yönetimi kavramı ya da becerisi, öğretmenin derste sınıf yönetimi sürecinin bir parçası olarak ele alınmakla birlikte, öğretim zamanının etkililiği ya da öğretime ayrılan zamanın etkin kullanımı özgün bir süreç veya önemli bir öğretmen yeterliği olarak daha fazla derinlemesine ve uygulama boyutunda incelenmelidir. Okulda ve sınıfta öğretim zamanı tuzaklarından kurtulmak ve öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak okul yönetimi ve öğretmen açısından önemli bir öncelik ve profesyonel bir sorumluluktur. Öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri de büyük ölçüde öğretim zamanının etkililiğini artırmaya yönelik değişkenleri doğru analiz etmelerine bağlıdır. Sonuç olarak, bu çalışmanın öğretmenlerin öğretim zamanı içinde karşılaşılan ve öğretim zamanını olumsuz etkileyen zaman tuzaklarının farkına varmalarına ve öğretim zamanının etkililiğini artıracak proaktif beceriler geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267–290.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171–191.
- Anderson, L. W. (1981). Instruction and time-on-task: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 289–303.
- Anderson, L. W. (1984). *Time and school learning: Theory, research and practice*. London: Croom Helm.
- Aronson, J. Z., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1999, Nisan). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* Paper presented at PACE Media/Education Writers seminar, WestEd Institution, San Francisco.
- Aydın, M. (2004). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- 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.
- 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.
- Benavot, A., & Gad, L. (2004). Actual instructional time in African primary schools: Factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects*, 34(3), 291–310.
- Benner, M., & Partelow, L. (2017). *Reimagining the school day: Innovative schedules for teaching and learning*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586222.pdf>.

- Berliner, D. C. (1978, April). *Allocated time, engaged time, and academic learning time in elementary school mathematics instruction*. Paper presented in National Council on Teaching Mathematics, San Diego, CA.
- Briole, S. (2019). *From teacher quality to teaching quality: Instructional productivity and teaching practices in the US*. Working Paper № 2019-08, Paris School of Economics.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- 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.
- Cooper, H., Allen, A. B., Patall, E. A., & Dent, A. L. (2010). Effects of full-day kindergarten on academic achievement and social development. *Review of Educational Research*, 80(1), 34–70.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Dağlı, A. (2000). Zaman yönetimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 42–49.
- Ekici, G. (2007). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 119-144). Ankara: Ekinoks.
- Ergin, D. Y. (2019). Developing the scale of classroom management skills. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 250–258.
- Güven, S., & Karslı, M.D. (2014). İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29, 367–385.
- Farbman, D. A. (2015). *The case for improving and expanding time in school: A review of key research and practice*. National Center on Time & Learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561994.pdf>.
- Fisher, C. W., & Berliner, D. C. (1985). *Perspectives on instructional time*. New York: Longman.
- 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.
- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3–11.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. *Best Practices in School Psychology IV*, 1, 773-787.
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653–673). New York: Springer.
- Gijselaers, W. H., & Schmidt, H. G. (1995). The effect of quantity of instruction on time spent on learning and achievement. *Educational Research and Evaluation*, 1(2), 183–201.
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). *Student learning time: A literature review* (OECD Education Working Papers, No. 127), Paris: OECD.

- Hincapie, D. (2016). *Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia* (No.IDB-WP-679). IDB Working Paper Series.
- Honzay, A. (1987). More is not necessarily better. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 2–6.
- Hossler, C. A., Stage, F., & Gallagher, K. (1988). *The relationship of increased instructional time to student achievement*. Policy Bulletin No. 1: Consortium on Educational Policy Studies.
- Hoxby, C. M., & Murarka, S. (2009). *Charter schools in New York City: Who enrolls and how they affect their students' achievement* (NBER Working Paper No. 14852). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Türkiye.
- Jensen, V. M. (2013). Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance. *Educational Research*, 55(2), 180–194.
- Jez, S. J., & Wassmer, R. W. (2015). The impact of learning time on academic achievement. *Education and Urban Society*, 47(3), 284–306.
- Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587–613.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Karweit, N. (1976). Quantity of schooling: A major educational factor? *Educational Researcher*, 5(2), 15–17.
- Karweit, N. (1982). *Time-on-task: A research review*. Baltimore: Center for Social Organization of Schools (No. 332). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228236.pdf>.
- Keser Ö. Z., & Aktaş, H. İ. (2018). A review of current problems in Turkish education system, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2254-2288.
- Lavy, V. (2012). *Expanding school resources and increasing time on task: Effects of a policy experiment in Israel on student academic achievement and behavior* (WP No. 18369). National Bureau of Economic Research.
- Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397–424.
- Lavy, V. (2019). Expanding school resources and increasing time on task: Effects on students' academic and non-cognitive outcomes. *Journal of the European Economic Association*. doi/10.1093/jeea/jvy054
- Leonard, L. (2008). Preserving the learning environment: Leadership for time. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(16), 1–9.
- Lomax, R. G., & Cooley, W. W. (1979, April). *The student achievement-instructional time relationship*. Paper presented at the 63rd annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mirel, J. (1994). High standards for all: The struggle for equality in the American high school curriculum, 1890-1990. *American Educator*, 18(2), 4–9.
- National Education Commission on Time and Learning (NECTL, 2005). *Prisoners of time, too much to teach not enough time to teach it*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489343.pdf>.
- Nelson, S. (1990). *Instructional time as a factor in increasing student achievement* (Information Analyses No.070). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327350.pdf>.

- 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). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD.
- Quartarola, B. (1984). *A research paper on time on task and the extended school day/year and their relationship to improving student achievement*. Sacramento, CA: Research, Evaluation and Accreditation Committee. Association of California School Administrators.
- Resmî Gazete. (2019, Temmuz 10). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Tarih: 10.07.2019, Sayı: 30827.
- Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125(588), 425–448.
- 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.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60–69.
- Saloviita, T. (2013). Classroom management and loss of time at the lesson start: A preliminary study. *European Journal of Educational Research*, 2(4), 167–170.
- Seifert, E.H., & Beck, J.Jr. (1984). Relationships between task time and learning gains in secondary schools. *Journal of Educational Research*, 78, 5–10.
- Silva, E. (2007). *On the clock: Rethinking the way schools use time*. Washington: DC: Education Sector.
- Smith, B. (2000). Quantity matters: Annual instructional time in an urban school system. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 652–682.
- Suarez, T. M. (1991). Enhancing effective instructional time: A review of research. *Policy Brief*, 1(2), 1–11.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Temli-Durmus, Y. (2016). Development of classroom management scale for science teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1950–1957.
- Terzi, Ç. (2001). *Identifying the opinions of teachers on classroom management styles*. Master Thesis, University of Anadolu, Education Sciences Institute, Eskişehir, Turkey.
- Texas Accountability Intervention System [TAIS]. (2014). *Critical success factor (CSF): Planning guide increased learning time*. <http://www.taisresources.net/wp-content/uploads/2014/10/Increased-Learning-Time-Planning-Guide.pdf>.
- Walberg, H. J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45(6), 76–85.
- Waweru, S. N., & Nyagosia, P. O. (2013). Utilization of allocated time and academic achievement: A survey of secondary school students in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 1(6), 2–10.
- Wedel, K. (2019). *The impact of instruction time on student achievement*. Master Thesis, Lund University Institute of Social Science, Switzerland.
- Woessmann, L. (2003). Schooling resources, education institutes and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117–170.

- Wyss, V. L., Dolenc, N., Kong, X., & Tai, R. H. (2013). Time on text and science achievement for high school biology students. *American Secondary Education, 41*(2), 49–59.
- Yair, G. (2000). Not just about time: Instructional practices and productive time in school. *Educational Administration Quarterly, 36*(4), 485–512.
- Yirci, R., & Yavuz, A. (2018). Öğretim sürecinde zaman yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education, 5*(1), 1–10.
- Yılmaz, L. S., İnce, M. L., Kirazcı, S., & Çiçek, Ş. (2005). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10*(2), 3-10.

Ek 1. Öğretim Zamanı Tuzakları Ölçeği

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

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

Ek 2. Öğretim Zamanının Etkililiği Ölçeği

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

| Sıra No | Öğretim zamanının etkililiği ifadeleri | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---------|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Derse (çalışmalara) tam vaktinde başlarım. | () | () | () | () | () |
| 2 | Ders materyallerini önceden hazırlarım. | () | () | () | () | () |
| 3 | İş programı hazırlarım. | () | () | () | () | () |
| 4 | Öğretim süresini planlarım. | () | () | () | () | () |
| 5 | Öğretimi olumsuz etkileyen tüm faktörleri ya da karışıklıkları en aza indiririm. | () | () | () | () | () |
| 6 | Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarını kontrol altına alırım. | () | () | () | () | () |
| 7 | Derste farklı öğretim yaklaşımları kullanmaya çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 8 | Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecini yönetirim. | () | () | () | () | () |
| 9 | Yoklama, vb. rutin işleri mümkün olduğu kadar kısa sürede ya da teneffüste yaparım. | () | () | () | () | () |
| 10 | Tüm etkinlikleri ya da bilgileri sistematik şekilde sunarım. | () | () | () | () | () |
| 11 | Etkinliklerin akıcılığını sürdürürüm. | () | () | () | () | () |
| 12 | Derste konular arası geçişi yumuşak ve belirgin yaparım. | () | () | () | () | () |
| 13 | Öğrencinin dikkatini çekmekte etkili yöntemler kullanırım. | () | () | () | () | () |
| 14 | Kavramları açıkça ifade ederim. | () | () | () | () | () |
| 15 | Derste öğrencilerin anlayabileceği uygun dil kullanırım. | () | () | () | () | () |
| 16 | Sınıfta ses tonumu etkili kullanırım. | () | () | () | () | () |
| 17 | Ders içindeki önemli bilgiler konusunda öğrencileri uyarırım. | () | () | () | () | () |
| 18 | Önemli konu ya da bilgileri vurgularım. | () | () | () | () | () |
| 19 | Ders sonunda önemli noktaları özetlerim. | () | () | () | () | () |
| 20 | Açıklamaları basitten karmaşığa doğru açık ve net ifadelerle yaparım. | () | () | () | () | () |
| 21 | Öğrencilere bilgileri tekrar edici ve pekiştirici etkinlikler yaptırırım. | () | () | () | () | () |
| 22 | Öğrencilere onaylayıcı, açıklayıcı ve yönlendirici cevaplar veririm. | () | () | () | () | () |
| 23 | Öğrencinin seviyesine uygun sorular sorarım. | () | () | () | () | () |
| 24 | Soruya cevap alırken hatırlatıcılar kullanırım. | () | () | () | () | () |
| 25 | Konuları pekiştirecek somut örnekler sunarım. | () | () | () | () | () |