



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÖZELİKLERİ İLE
ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zühre ÜÇGÜL

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI**

**ALANYA
2025**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÖZELİKLERİ İLE
ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Zühre ÜÇGÜL

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Program Adı: Eğitim Programları ve Öğretim

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI

ALANYA

2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zühre Üçgül'ün “Öğretmenlerin Yenilikçi Özellikleri İle Etkili Öğretim Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tezi/..../20... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI
Üye	: Prof. Dr. Neşe ÖZKAL
Üye	: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.../.../2025

Zühre ÜÇGÜL

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bilgi birikimi ve eşsiz rehberliğiyle bana yol gösteren, çalışmalarına büyük bir özveriyle katkı sağlayan değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilek Yaralı'ya teşekkür ederim. Ayrıca, lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini esirgemeyerek bana ilham veren Sayın Prof. Dr. Neşe Özkal'a ve tez sürecimde desteğini esirgemeyen Sayın Dr. Öğretim Üyesi Fatih Aygören'e en derin şükranlarımı sunarım.

Hala bir yerlerden benimle gurur duyduğuna inandığım, sevgisini ve desteğini yüreğimde hissettiğim, kızı olduğum için göğsümün kabardığı, başarabildiğim her şeyi borçlu olduğum, varlığını, sıcaklığını, sarılmayı çok özlediğim, canımın içi babacım Aycan Üçgül'e en büyük teşekkürümü borçluyum.

Beni her konuda destekleyen, yaşamım boyunca aldığım her karara saygı duyup arkamda duran, bugünkü gücümü borçlu oldum canım aileme; annem Hatice Üçgül'e, yaşama sebeplerim olan canımın içi kardeşlerim Anıl Üçgül ve Yaren Üçgül'e varlıklarından ve bana koşulsuz verdikleri sonsuz sevgiden ve destekten dolayı teşekkür ederim.

Çocukluğumdan beri doğrularıyla yanlışlarımda arkamda duran, benimle gülüp benimle ağlayan, desteğinden, ilgisinden, sevgisinden mahrum bırakmayan, bana annelik yapan canım halam Yeliz Samğa'ya teşekkür ederim.

Bana her konuda destek olmaya çalışan, her zaman yanımda olan, varlığıyla bana güç veren, Alanya'da ailemin yokluğunu hissettirmeyen kıymetlim Ersin Şahinkaya'ya; istisnasız her konuda, her saatte arayabileceğim, derdimi derdi edinen, birlikte şuursuzca gülebildiğim, koşulsuz kabul edileceğimden emin olduğum, aynı anne babadan doğmasak da kardeş bildiğim Birgül Mengüllüoğlu'na; tez sürecinde birbirimize her konuda destek olduğumuz, iyi ki dediğim sınıf arkadaşlarım Arzu Hazal Doğan ve Şeyma Coşgun Yaman'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez her başarımda gözlerinin içindeki gururu ve mutluluğu gördüğüm canım babam Aycan ÜÇGÜL'e ithaf edilmiştir.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÖZELLİKLERİ İLE ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zühre ÜÇGÜL

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2025 (79 Sayfa)

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yenilikçi özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin yenilikçi özellikleri ile etkili öğretim stratejilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlemekte amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği” ve “Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinde sadece “gelişime ve işbirliğine açık öğretmen” alt boyutuna katılıyorum düzeyinde puan verdikleri diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneline tamamen katılıyorum düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde, yenilikçi öğretmen özelliklerinde cinsiyet, kıdem yılları ve unvanlarına göre istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Yaş aralıklarına göre sadece “gelişime ve işbirliğine açık öğretmen”, medeni duruma göre “öğrenmeye açık öğretmen” ve “gelişime ve işbirliğine açık öğretmen”, görev yapılan kademeye göre ise ölçeğin alt boyutları ile genelinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ölçeğinde “hedef belirleme ve varsayım oluşturma”, “ev ödevi”, “iş birliğine dayalı öğrenme” ve “özet çıkarma ve not tutma” alt boyutlarına katılıyorum düzeyinde diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneline tamamen katılıyorum düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre “ödül verme”, “özet çıkarma ve not tutma”, “hedef belirleme ve varsayım oluşturma” ve “benzerlik ve farklılıkları belirleme” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmemiş olup, ölçeğin diğer alt boyutları ve genelinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Görev

yapılan kademe ve medeni duruma göre sadece “özet çıkarma ve not tutma” alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Yaş aralıklarına göre “benzerlik ve farklılıkları belirleme”, “dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular”, “özet çıkarma ve not tutma” ve “ödül verme” haricinde diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kıdem yıllarına göre “iş birliğine dayalı öğrenme” anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Unvanlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri ile yenilikçi özellikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, yenilikçilik, yenilikçi öğretmen, etkili öğretim stratejileri



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' INNOVATIVE CHARACTERISTICS AND EFFECTIVE TEACHING STRATEGIES

Zühre ÜÇGÜL

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

July 2025 (79 Pages)

This study aims to investigate the relationship between teachers' innovative characteristics and their use of effective teaching strategies. Additionally, it seeks to explore whether these innovative traits and teaching practices differ across various demographic factors. A descriptive correlational survey design was employed, with a sample of 373 teachers. Data were collected using the "Effective Teaching Strategies Scale" and the "Innovative Teacher Characteristics Scale."

The results indicate that, on the Innovative Teacher Characteristics Scale, teachers rated the sub-dimension "openness to development and collaboration" at an "agree" level, while other sub-dimensions and the overall scale were rated at a "strongly agree" level. Analyses based on demographic variables showed no statistically significant differences in innovative characteristics according to gender, years of experience, or academic title. However, differences emerged according to age in the "openness to development and collaboration" sub-dimension; according to marital status in the "openness to learning" and "openness to development and collaboration" sub-dimensions; and according to teaching level in all sub-dimensions and the overall scale.

Regarding the Effective Teaching Strategies Scale, teachers indicated "agree" levels in the sub-dimensions of "goal setting and hypothesis formation," "homework," "collaborative learning," and "summarizing and note-taking," while other sub-dimensions and the overall scale received "strongly agree" ratings. No significant gender differences were found in the sub-dimensions of "rewarding," "summarizing and note-taking," "goal setting and hypothesis formation," and "identifying similarities and differences," although other sub-dimensions and the overall scale showed significant differences. In terms of teaching level and marital status, only the "summarizing and note-taking" sub-dimension showed no significant variation. Age differences were significant across most sub-dimensions and the overall scale, except for "identifying similarities and

differences,” “non-verbal representations, cues, and questions,” “summarizing and note-taking,” and “rewarding.” Years of experience affected the “collaborative learning” sub-dimension, while academic title did not produce significant differences.

Finally, a significant and positive correlation was found between teachers’ innovative characteristics and their use of effective teaching strategies.

Keywords: Teacher, innovativeness, innovative teacher, effective teaching strategies



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2.LİTERATÜR	5
2.1. Yenilikçilik ile İlgili Kavramlar	5
2.1.1. Yenilik.....	5
2.1.2. Yenilikçilik	6
2.1.3. Yenilikçilik ve eğitim	7
2.1.4. Yenilikçilik ve okul.....	8
2.1.5. Yenilikçi öğretmen.....	9
2.2. Etkili Öğretim ile İlgili Kavramlar	11
2.2.1. Etkili öğretim ve öğretmen	11
2.2.2. Etkili öğretim stratejileri	13
2.3. İlgili Çalışmalar	15
2.3.1. Yenilikçi öğretmen özellikleri ile ilgili çalışmalar	15
2.3.2. Etkili öğretim stratejilerine yönelik yapılan araştırmalar	17
3.YÖNTEM	20
3.1. Araştırmanın Modeli	20
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	20
3.3. Veri Toplama Araçları.....	22
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	23
4.BULGULAR VE YORUM	25

4.1. Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özellikleri.....	25
4.2. Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	26
4.2.1 Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin cinsiyetlerine göre incelenmesi	26
4.2.2. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin görev yapılan kademeye göre incelenmesi	27
4.2.3. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin yaş aralıklarına göre incelenmesi	29
4.2.4. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin medeni durumlarına göre incelenmesi	31
4.2.5. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin kıdem yıllarına göre incelenmesi	32
4.2.6. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin unvanlarına göre incelenmesi	34
4.3. Öğretmenlerin Etkili Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi	36
4.4. Öğretmenlerin Etkili Öğretim Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	36
4.4.1. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin cinsiyetlerine göre incelenmesi	37
4.4.2. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin görev yapılan kademeye göre incelenmesi	38
4.4.3. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin yaş aralıklarına göre incelenmesi	41
4.4.4. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin medeni durumlarına göre incelenmesi	44
4.4.5. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin kıdem yıllarına göre incelenmesi	45
4.4.6. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin unvanlarına göre incelenmesi	48
4.5. Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özellikleri ile Etkili Öğretim Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	51
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç	55
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç	55
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç	58
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç	59
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç	63
5.6. Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	70
EK-1. Milli Eğitim Uygulama İzni.....	70

EK-2. Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı	71
EK-3. Veri Toplama Araçları	72
Ek-4. Ölçek Kullanım İzinleri (Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği).....	96
Ek-5. Ölçek Kullanım İzni (Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği)	97
EK 6. İntihal Raporu	98
ÖZGEÇMİŞ	99



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlere ait demografik bilgiler.....	21
Tablo 3.2. Öğretmenlerin ölçeklere katılım düzeylerini belirlemede kullanılan aralıklar.....	24
Tablo 3.3. Cinsiyet, görev yapılan kademe, yaş aralığı, medeni durum, kıdem yılları, unvan değişkenlerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri	24
Tablo 4.1. Öğretmenlerin “yenilikçi öğretmen özellikleri” ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler (n=373)	25
Tablo 4.2. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve bağımsız örneklem için t testi sonuçları (n=373)	26
Tablo 4.3. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin görev yaptıkları kademelere göre dağılımları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları (n=373)	27
Tablo 4.4. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin yaş aralıklarına göre dağılımları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları (n=373)	29
Tablo 4.5. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin medeni durumlarına göre dağılımları ve t testi sonuçları (n=373).....	31
Tablo 4.6. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin kıdem yıllarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373)	32
Tablo 4.7. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin unvanlarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373).....	34
Tablo 4.8. Öğretmenlerin “etkili öğretim stratejileri” ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler (n=373)	36
Tablo 4.9. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları (n=373)	37
Tablo 4.10. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin görev yaptıkları kademelere göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=373).....	39
Tablo 4.11. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin yaş aralıklarına göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları (n=373).....	41
Tablo 4.12. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin medeni durumlarına göre dağılımları ve bağımsız örneklem için t testi sonuçları (n=373).....	44
Tablo 4.13. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin kıdem yıllarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373).....	45
Tablo 4.14. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin unvanlarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373).....	48
Tablo 4.15. Yenilikçi özellikleri ile etkili öğretim stratejileri ölçeklerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler	51

Tablo 4.16. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (n=373)	51
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 2.1. Yenilikçiliğe dayalı benimseyen kategorizasyonu (Rogers, 1983: 247)..... 7
- Şekil 2.2. Eğitim, yenilik ve yenilikçilik etkileşim döngüsü (Kocasarac, 2018: 22) 8
- Şekil 2.3. Yenilikçi öğretmen özellikleri (Kocasarac, 2018: 39) 10



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltmalar

JASP: Jeffreys's Amazing Statistics Program
OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
TDK: Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları başlıkları bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Modern toplumlar, hızla gelişen teknolojiye ve küresel değişimlere kolayca uyum sağlayabilen, bu değişimlere hızlı ve etkili çözümler üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Kılıçer, 2011). Bu sebeple yenilikçilik, birçok alanda etkili olmak için aranan temel bir özellik haline gelmiştir. Bu bağlamda 21. yüzyıl toplumu bireylerinden, yenilikçiliğe uyum sağlamaları, onu içselleştirmeleri, özümsemeleri ve yenilikçiliği bir karakter ve yaşam biçimi haline getirmeleri beklenmektedir.

Değişim ve gelişim günümüzün karşı konulamaz gerekliliği halini almıştır. Çağa, hayata, topluma ayak uydurmak gelişim ve değişimle dolayısıyla yeniliklere açık olmayla doğrudan bağlantılıdır. Mevcut bilgiyle sınırlı kalmayıp yeni bilgiler edinmeye veya mevcut bilgileri güncelleyerek geliştirmeye çalışan bireyler, toplumun ilerlemesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle insanlardaki merak ve keşfetme isteği, çocukluk çağından itibaren bu yönde desteklenmeli ve her birey, toplumdaki rolü doğrultusunda yenilikçiliğe öncülük etme sorumluluğunu üstlenmelidir (Aktosun, 2022). Ayrıca toplumların yenilik konusunda bilinçli olmalarında eğitim kurumları önemli rol oynamakta olup okullar değişen dünyayla birlikte ne kadar yenilik üretebilirse toplumun yeterliliğini ve etkinliğini de o denli artırdığı (Çimen & Yücel, 2017) söylenebilir.

Çağdaş eğitimin temel amacı, değişimi kabul eden ve bilgiyi üreten bireyler yetiştirmek olup bu hedefe ulaşmak için topluma yön veren öğretmenlerin, nitelikli ve yenilikçi bireyler olarak yetiştirilmesi gereklidir (Yılmaz, 2007). Çünkü yenilikçi bir eğitim anlayışıyla hareket eden öğretmenler sayesinde, öğrenciler de farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine uygun, modern ve çok yönlü öğrenme ortamlarından faydalanabileceklerdir (Beydoğan, 2023). Dolayısıyla okulların ve öğrencilerin başarısının öğretmenlerin yenilikçi özellikleri ile bağlantılı (Kocasaraç & Karataş, 2017) olduğu söylenebilir. Bu bilgilerin ışığında, eğitimde benimsenen yeni uygulamaların başarısının, büyük ölçüde öğretmenlerin bu yeniliklere olan yaklaşımına bağlı olduğu, eğitim ve öğretimdeki kalitenin de doğrudan öğretmenin niteliğiyle bağlantılı olduğu

söylenbilir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerini çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirmeleri ve teknolojik yenilikleri eğitim ortamlarına entegre edebilmeleri için, yenilikçi bir anlayışla yetiştirilmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitimde yenilikçi bir anlayışa sahip olmak, yalnızca teknolojiyi veya yeni yöntemleri kullanmakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini en verimli şekilde destekleyecek stratejileri belirleyebilme ve bunları etkili bir biçimde uygulayabilme becerisini de gerektirmektedir. Bu noktada, öğrenme ve öğretme stratejilerinin, öğretmenin yenilikçi yaklaşımını sınıf ortamına yansıtmada oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin duyu organlarına ulaşan bilgilerin kısa ve uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan yöntemler olarak tanımlanırken, bu yöntemlerin öğrencilere uygulanma biçimi ise öğretme stratejisi olarak adlandırılmaktadır (Güven, 2013). Etkili öğretim ise, öğrencilerin bireysel özellikleri ile öğrenme ortamının koşulları dikkate alınarak, işlenecek konuya en uygun stratejilerin belirlenmesi ve bu stratejilerin uygulanabilmesi için gerekli tüm olanakların önceden planlanarak hayata geçirilmesidir (Kara & Bay, 2017). Bu tanımlamalar ışığında, etkili öğretimin, bu iki boyutu birleştirerek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme ortamının gerekliliklerini göz önünde bulundurarak, konuya en uygun yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanması için gerekli tüm planlamaların yapılmasını ve hayata geçirilmesini esas aldığı söylenebilir.

Yenilikçi öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını çeşitlendirme, öğrenci merkezli yöntemler geliştirme ve teknolojiyi öğretim sürecine entegre etme eğilimleri; onların etkili öğretim stratejilerini daha bilinçli ve verimli biçimde uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları ile etkili öğretim stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması öğretmenlerin bir taraftan mesleki gelişimlerini desteklemek bir taraftan da öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitim sürecine yönelik daha bütüncül bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin etkili öğretim stratejileri ile nasıl bir ilişkisi olduğunun ortaya konulması hedeflenmektedir. Nitekim öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ile yenilikçi öğretmen özellikleri arasındaki ilişkinin anlaşılması, daha verimli ve başarılı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Öğretmenlerin,

1. Yenilikçi öğretmen özellikleri hangi düzeydedir?
2. Yenilikçi öğretmen özellikleri
 - 2.1. Cinsiyet,
 - 2.2. Görev yapılan kademe,
 - 2.3. Yaş aralığı,
 - 2.4. Medeni durum,
 - 2.5. Kıdem yılı,
 - 2.6. Unvana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?
4. Etkili öğretim stratejileri
 - 4.1. Cinsiyet,
 - 4.2. Görev yapılan kademe,
 - 4.3. Yaş aralığı,
 - 4.4. Medeni durum,
 - 4.5. Kıdem yılı,
 - 4.6. Unvana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda toplumsal gelişimin ve bireysel başarının temelinde, değişime ve yeniliklere açık bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada, öğretmenlerin hem bilgi sunan hem öğrenme süreçlerini yönlendiren hem de öğrencilere ilham veren ve onların gelişimlerine rehberlik eden bireyler olması beklenilmektedir. Öğretmenlerin bu rolleri etkin şekilde üstlenebilmeleri ise, yenilikçi özelliklere sahip olmaları ve etkili öğretim stratejilerini başarıyla uygulayabilmeleriyle mümkündür.

Sonuç olarak, etkili öğretim stratejilerini kullanan öğretmenler, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerini doğrudan olumlu

yönde etkiler (Zhang, 2024). Öte yandan, yenilikçi öğretmenler, teknoloji entegrasyonu, işbirlikçi öğrenme ve yaratıcı öğretim yöntemlerini derslerine dahil ederek öğrencilerin akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini geliştirir (Ma, 2022). Bu nedenle, öğretmenlerin hem etkili öğretim stratejilerini hem de yenilikçi yaklaşımları benimsemeleri, öğrenme süreçlerinin niteliğini yükseltmek açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı ve eğitimde dijitalleşmenin ön plana çıktığı günümüzde, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara olan yatkınlıkları ile kullandıkları etkili öğretim stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, çağdaş eğitimin gereklerine uygun eğitim ortamlarının oluşturulması açısından önem arz etmektedir. Bunların yanında araştırmadan elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine rehberlik edebileceği gibi, mevcut öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde de önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan öğretmenler ile,
2. 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılıyla,
3. Araştırma bulguları, Yenilikçi Öğretmen Özellikleri ve Etkili Öğretim Stratejileri ölçeklerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Etkili Öğretim Stratejileri” ve “Yenilikçi Öğretmen Özellikleri” ölçeklerindeki ifadeleri, samimi ve içten cevapladığı varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Yenilikçilik: Sistemlerde, süreçlerde, ürün ve hizmetlerde yeniliği, davranışsal değişimi, çevresel uyumu, öğrenmeyi ve bilginin gelişimini kapsayan bir kavramdır (Gilbert, 2007).

Etkili öğretim stratejileri: Öğrencilerin özellikleri ve öğrenme ortamı dikkate alınarak, işlenecek konuya en uygun öğretim stratejilerinin belirlenip, gerekli kaynak ve olanakların bu doğrultuda planlanarak sürece dâhil edildiği yaklaşımdır (Kara, 2016).

2. LİTERATÜR

Bu bölümde, yenilikçilik ve etkili öğretim ile ilgili kavramlar, yenilikçi öğretmen özellikleri ve etkili öğretim stratejilerine dair kavramsal çerçeve ve konu ile ilgili alan yazınında bulunan ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Yenilikçilik ile İlgili Kavramlar

2.1.1. Yenilik

Yenilik alan yazınında Tarde tarafından “S eğrisi” modeli ile tanımlanmıştır. Model, yeniliğin toplumda yayılmasının bilgi edinme, yeniliği benimseme veya reddetme kararı, tutum oluşturma, uygulama ve kullanma, kararın onaylanması olarak beş aşamada gerçekleştiğini öne sürmektedir (Akt. Bakır, 2022). Bu tanım, yeniliğin sadece yeni bir şey olmakla kalmayıp, toplum tarafından nasıl algılandığı ve benimsendiği sürecini de kapsamaktadır.

Türk Dil Kurumu’na [TDK, 2023] göre yenilik; “yeni olma durumu”, “yeni olan bir şeyin özelliği”, “eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme; teceddüt” ve “yenileşim” olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Rogers yeniliği “birey ya da örgüt tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesne” şeklinde tanımlarken (Akt. Demir, 2006: 368), Gedik ise (2022: 7) yeniliği “bilimsel ve teknik mühendislik” ve “değişim ve gelişim için gerekli çabanın dışı yansıması” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlar ışığında, yeniliğin; hem “yeni olan” hem de “yeni olarak algılanan” durumları ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda, yenilik kavramının karşılığı olarak Türkçede yaygın şekilde kullanılan “inovasyon” terimi ise, İngilizce “innovation” kelimesinin karşılığıdır ve TDK’de (2023) “yenileşim” olarak tanımlanmaktadır.

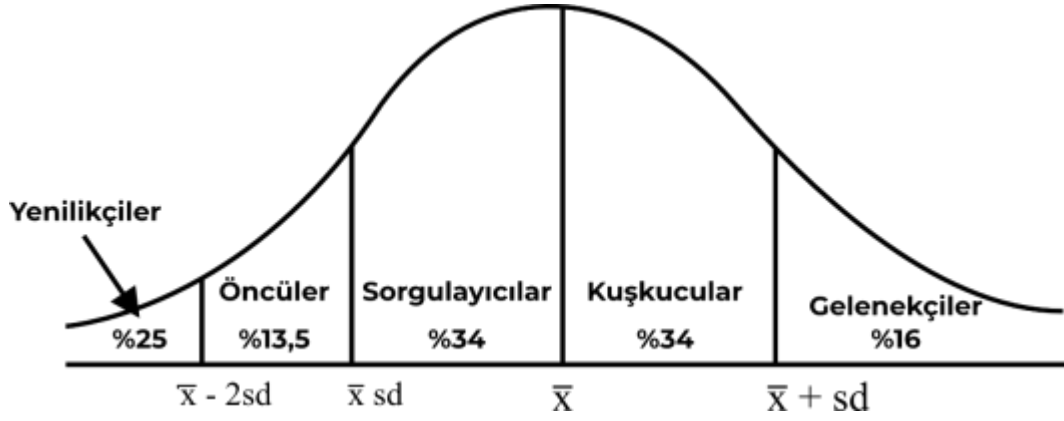
Günümüzde kuruluşların kendilerini yenileme süreçlerinde; teknolojik ve bilimsel gelişmeler, dinamik çevre koşulları, sürekli artan rekabet, ulaşmak istedikleri hedeflerin sürekli değişen sosyal ve siyasi yapıları gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Çimen & Yücel, 2017). Bu durum, kuruluşların ve bireylerin kendilerini geliştirmede ve rakipleriyle fark yaratmada yenilik ve değişimi temel almalarının önemini ortaya koymaktadır.

Teknoloji, yenilikten yararlanarak fiziksel çevreyi dönüştürme ve kontrol etme işlevi görür; bu süreçte teknolojinin insan emeğinden tasarruf sağlaması ile yenilik

kavramları arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir (Örün vd., 2015). Bu nedenle yenilik, teknolojiden bağımsız olarak düşünülemez. Gelişime ve değişime açık yenilikçi her birey ya da topluluk bu iki olguyu misyonlarının bir parçası haline getirmelidir. Eğitim alanında da benzer bir yaklaşım benimsenmeli, yenilik ve gelişime açık olma anlayışı, öğretim süreçlerine yansıtılmalıdır. Çünkü eğitimde teknolojinin kullanımı, eğitim sürecini hem kolaylaştırır hem de geliştirebilir. Eğitimde başlangıçta görsel ve işitsel destek sağlayan eğitim materyallerinden yararlanılırken, zamanla kişiselleştirilmiş, ağa bağlı bilgisayar sistemlerine doğru bir evrim yaşanmıştır (Çaydere & Akgün, 2023). Bu durum, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımını artırarak, öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hâle getirmesini desteklemiş, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunabilmesini kolaylaştırmış ve eğitimde verimliliği yükseltmiştir.

2.1.2. Yenilikçilik

Alan yazını incelendiğinde yenilikçilik kavramına ilişkin farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Örneğin; yenilikçiliği Akça ve Şakar (2017) değişime, farklı veya yeni şeyleri denemeye istekli olma ve değişimi özümseme, Rogers (1983: 22) “bir bireyin veya diğer bir benimseme biriminin, bir sistemin diğer üyelerinden nispeten daha erken yeni fikirleri benimseme derecesi”, Kayhan (2024: 47) “genel olarak yenilikçi şekilde bulunma hali veya yeniliklere açık bulunma durumu” olarak tanımlamıştır. TDK’de ise (2023) “yenilikçi olma durumu; ceditçilik” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar yenilikçilikte değişimin kaçınılmaz olduğunu, yapılan yeniliklerin benimsenmesi, içselleştirilmesi ve günlük yaşama yansıtılmasının büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, yenilikçiliğin bireyler veya gruplar arasında nasıl dağıldığını anlamak için Rogers’ın geliştirdiği benimseyen kategoriler modeli önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bir sosyal sistemin üyelerinin yenilikçilik temelinde sınıflandırılmasına yönelik benimseyen kategoriler Şekil 2.1’de uyarlanarak aktarılmıştır (Rogers, 1983: 247).



Şekil 2.1. Yenilikçiliğe dayalı benimseyen kategorizasyonu (Rogers, 1983: 247)

Rogers'a (1983) göre, yenilikçiliğe dayalı benimseyen gruplar, yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler şeklinde yer almaktadır. “Yenilikçiler (innovators)”, genellikle risk almaya açık, yeni fikirleri denemeye istekli, “Öncüler (early adopters)” yenilikçiler kadar kozmopolit olmayıp fikir liderliği yapar, yeniliğin benimsenmesini kolaylaştırarak belirsizlikleri azaltırlar, “Sorgulayıcılar (early majority)”, yenilikleri benimsemeden önce dikkatle düşünür ve değerlendirme yaparlar; genellikle liderlik rolü üstlenmezler, “Kuşkucular (late majority)” ise yeniliklere karşı daha temkinli ve şüpheli davranan bireylerdir; benimsemeleri çoğunlukla yoğun akran baskısına dayanır ve yeniliğin somut faydaları ortaya çıktıktan sonra kabul ederler. Son olarak, “Gelenekçiler (laggards)”, genellikle sosyal yapıya en bağlı, geleneksel değerlere sıkı sıkıya bağlı olan ve yenilikleri en son benimseyen bireylerdir; yenilikleri kabul etmeleri uzun zaman alır ve çoğunlukla mevcut düzeni koruma eğilimindedirler. Bu sınıflandırma, bireylerin sosyal sistem içindeki konumları, tutumları ve davranışları çerçevesinde yeniliklere yaklaşımlarını anlamak için önem taşımaktadır (Rogers, 1983).

2.1.3. Yenilikçilik ve eğitim

Hem yeniliklerin ortaya çıkmasına ortam hazırlayan hem de bu yeniliklerden beslenerek yenilikçilikle olan karşılıklı etkileşimini sürdüren eğitim, bir yandan yenilikçi bireylerin yetişmesini sağlarken, diğer yandan da bu bireylerin ortaya koyduğu yeni fikirlerden, uygulamalardan ve ürünlerden etkilenir (Kocasaraç, 2018). Dolayısıyla dünyada en fazla değişime maruz kalan ve değişime en fazla etkide bulunan alanlardan birinin olan eğitim (Akça & Şakar, 2017) olduğu söylenebilir. Özetle eğitim, yenilik ve yenilikçilik kavramları birbiri ile ilişki içerisinde olup bu doğrultuda Kocasaraç (2018: 22) tarafından hazırlanan döngü Şekil 2.2’de sunulmuştur:



Şekil 2.2. Eğitim, yenilik ve yenilikçilik etkileşim döngüsü (Kocasaraç, 2018: 22)

Eğitim süreci, yalnızca yenilikçi bireylerin yetişmesini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda bu bireylerin geliştirdiği yeni fikirler, uygulamalar ve ürünler aracılığıyla etkilendir. Bu çerçevede eğitim, yeniliklerin ortaya çıkmasına uygun bir ortam sunarken, üretilen yeniliklerden aldığı etkilerle yenilikçilikle olan etkileşimini kesintisiz biçimde sürdürür (Kocasaraç, 2018). Looney’e (2009) göre, eğitim ve öğrenme süreçlerinde yeniliğe yönelimi teşvik eden temel eğilimler; tüm öğrenciler için başarı düzeylerini artırma ve sonuçlarda daha fazla eşitlik sağlama amacıyla ortaya çıkan ekonomik ve sosyal baskılar, meslek hayatı, toplumsal yapılar ve aile yaşamında meydana gelen hızlı değişimler, teknolojik gelişmelerin hız kazanması ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırma ve onları sürece daha fazla dahil etme gerekliliğidir. Dolayısıyla yenilikçi eğitim yaklaşımları, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenmeyi vurgulamakta ve bu haliyle geleneksel yöntemlere bir dönüşüm yaratmakta olup bu süreçte öğretmenler de oldukça kritik bir rol üstlenmektedir (Elilçi vd., 2024).

2.1.4. Yenilikçilik ve okul

Günümüz okullarında 21. yüzyılın bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlama konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Çünkü OECD’ye göre çağın gereksinimi olan yeni bilgi ve becerilerin öğretimi tam anlamıyla yapılamamaktadır (Akt. Kocasaraç, 2018). Bu nedenle bilgi ve teknolojiye uyum sağlamak amacıyla günümüz okulları gelişen teknolojiye uyum sağlayacak öğrenciler yetiştirecek şekilde yenilenmelidir. Ancak okulda yenilikçiliği sağlamada, yöneticilerin yeniliğe bakış açısı büyük önem taşır. Bu bağlamda, yeni fikirleri teşvik eden bir ortam, farklı görüşleri değerli bulan bir yönetim anlayışı ve yeniliklerin hayata geçirilmesinde kararlı bir duruş sergileyen, örgütsel

engelleri ortadan kaldırmaya çalışan bir yaklaşım benimsenmelidir (Yüner & Özdemir, 2020). Dolayısıyla yenilikçi okulların, çevresinde veya kendisi ile alakalı değişimlere duyarsız kalmayan ve çevresi ile kendini yenileyen kurumlar (Bodur, 2019) olduğu söylenebilir.

Okullarda yenilikçi anlayışa geçilmesi için okul idaresine, öğretmene, öğrenciye ve topluma büyük sorumluluklar düşmektedir. Yenilikçi okul anlayışında etkili olan bileşenlerden öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri yaratıcı, kendini sürekli geliştiren, etkili iletişim kuran gibi kişilik özelliklerine sahip olmalı, değişime açık olmalıdır. Ancak yenilikçiliğin benimsenmesinde okulun içindeki öğeler kadar dış çevrenin de önemli olduğu unutulmamalıdır.

2.1.5. Yenilikçi öğretmen

Öğretmenler, yenilik ve değişimlerin sınıf ortamlarında hayata geçirilmesinde önemli rollere sahip oldukları için, onların yenilikçilik düzeyi, eğitim sürecinin verimliliği üzerinde belirleyici bir faktördür (Akça & Şakar, 2017). Bu nedenle eğitim alanında hayata geçirilen yeni uygulamaların başarılı olmasında öğretmenin tutum ve bakış açısı oldukça önemlidir. Bunun yanında öğretimde kaliteyi artırmayı amaçlayan yeniliklerin etkili olabilmesi doğrudan öğretmenin niteliğiyle ilişkilidir. Ayrıca günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte, bireylerin ve toplumun eğitim sisteminden beklentileri de dönüşüme uğramış olup bu hızlı değişim süreci de doğal olarak öğretmenleri etkilemektedir. Dolayısıyla hem bireysel hem toplumsal düzeyde değişen ihtiyaçlara yanıt verebilmek için, öğretmenlerin yeniliklere açık, gelişime istekli, bilişim teknolojilerini kullanabilen, iş birliğine yatkın ve öğrenmeyi sürdüren bireyler olmaları gerekmektedir (Kocasaraç, 2018). Bu nedenle günümüzün yenilikçi bir öğretmeni, bilim ve teknolojinin hızla ilerleyen dünyasına uyum sağlayarak, kendini sürekli geliştiren ve güncel bilgiye ulaşmayı bir öncelik haline getiren kişidir (Yılmaz, 2007). Sonuç olarak yenilikçi öğretim anlayışının amaçları arasında, öğrenciyi merkeze almak ve öğrenme süreçlerini geliştirmek yer almalıdır (Zhu vd., 2013).

21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesinde bu bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmalarını ve aynı zamanda değişime açık, uyum sağlayabilen bir tutum sergilemelerini oldukça önemlidir (Beydoğan, 2023). Çünkü nitelikli, yenilikçi öğretmenler ve eğitim sürecinin etkili bir biçimde yapılandırılması, eğitim sisteminin hedeflerine erişebilmesi ve bireylerin ihtiyaç duyulan becerilerle donatılabilmesinde etkilidir (Abbak & Erdamar, 2024). Özetle öğretmenlerin

sergiledikleri yenilikçi davranışlar hem okulların ve eğitim mesleklerinin gelişimi hem de bilgi toplumu olma süreci açısından büyük önem taşımalı; bu nedenle yenilikçi davranış öğretmenlik mesleğinin temel bir unsuru olarak görülmelidir (Thurlings vd., 2015).

Eğitim kurumları, değişen çevre koşullarına uyum sağlama, diğer okullar ile rekabet edebilme ve öğrencilerini değişen dünyaya hazırlama sorumluluğunu taşıırken; öğretmen ve yöneticilerin ise yenilikçi davranış sergilemeleri oldukça önemlidir (Çimen & Yücel, 2017). Ancak öğretmenlerin yenilik yapabilmeleri için yeniliğin okul açısından önemini anlamaları ve bu konuda bilgi sahibi olmalarının yanında istekli bir tutum sergilemeleri de gereklidir (Bodur, 2019). Nitekim öğretmenlerin yenilikçi bilinç ve tutuma sahip olmaları, okuldaki yeniliklerin benimsenmesi ve eğitim alanındaki yeniliklerin başarılı olabilmesinde etkilidir (Kayhan, 2024). Özetle yenilikçi bir öğretmen, meslek hayatı boyunca bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleyen, bu gelişmeler doğrultusunda kendini sürekli geliştiren, edindiği bilgileri öğrencilerine anlamlı öğrenme fırsatları sunacak şekilde aktaran ve toplumun dönüşümüne rehberlik eden kişi olmalı ve yeniliklere, bilişim teknolojilerine, öğrenmeye, gelişime ve iş birliğine açıklık şeklinde dört başlıkta toplanan yenilikçi öğretmen özelliklerine sahip olmalıdır (Kocasaraç, 2018).



Şekil 2.3. Yenilikçi öğretmen özellikleri (Kocasaraç, 2018: 39)

Sonuç olarak, günümüzde hızla değişen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumun eğitimden beklentilerini dönüştürmekte ve öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenmeye açık, iş birliğine yatkın, teknolojiye hâkim ve mesleki gelişimini sürekli sürdüren bireyler olmaları beklenmektedir. Çünkü yenilikçi düşünen bireyler, özgün düşünen, farklı

görüşlere açık, işbirlikçi ve dışa dönük, yaratıcı, fikirlerini gerçekleştirme konusunda istekli ve ısrarcı, sorumluluk alabilen, aynı zamanda girişimci olup, diğer görüşlere saygı gösteren ve problemleri fırsata dönüştüren bireylerdir (Aras, 2020).

2.2. Etkili Öğretim ile İlgili Kavramlar

2.2.1. Etkili öğretim ve öğretmen

Öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğrenmenin doğasının anlaşılması etkili öğretimin temelini oluşturur (Senemoğlu, 2018). Bu noktada etkili öğretmenlik; planlama becerileri, sınıf düzeni ve yönetimi ile öğretim süreçlerinin verimliliğini kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Gündoğdu & Silman, 2007). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerini değerlendirerek ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ortamları oluşturmalıdır (Kardaş, 2024). Ayrıca etkili öğretmenler merak uyandıran, rahat ve katılımcı bir atmosfer sağlayarak öğrencileri sürece aktif biçimde dâhil ederler (Doğan Soylu, 2023). Öğrencilerle etkili iletişim kurmak ise konuların daha anlaşılır hale gelmesini ve öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasını sağlamaktadır (Kardaş, 2024).

Etkili öğretmen kavramı, literatürde farklı yönleriyle açıklanmıştır. Etkili öğretmen Şen & Erişen'e (2002) göre; kendini sürekli yenileyen, eleştiren, düşünen, soru soran, gelişime ve yeniliklere açık ve mesleğini seven bir kişilik olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında Can (2004) öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin verimliliklerini ve performanslarını artırmalarına katkı sağlayan, onları güdüleyen ve etkili sınıf yönetimi gerçekleştirebilen bir birey olarak betimlemiştir. Benzer şekilde lise öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, etkili öğretmenin öğrenci ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, alanına hâkim, sabırlı, sorumluluk sahibi, derse hazırlıklı gelen ve yeniliklere açık bir birey olarak algılandığı görülmüştür (Karakelle, 2005). Öğretmenlerin kişisel özellikleri de bu tanımların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinin insani yönlerini önemseydiği için kişisel nitelikler, mesleki beceriler kadar hatta kimi zaman onlardan daha belirleyici olmaktadır. Nitekim ilkökul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki becerilerinden ziyade kişisel özelliklerinin etkili öğretmen algısında öne çıktığı belirlenmiştir (Gündüz, 2014). Bu bağlamda etkili öğretmenler; öğrencilerin öğrenmesine değer veren, onların duygu ve düşüncelerine önem atfeden, şefkatli, dürüst, nazik, adil, saygılı, demokratik, sabırlı ve hoşgörülü bireyler olarak tanımlanmaktadır (Sakız, 2016).

Bunların yanında empati kurabilen, uyumlu, esnek, bağışlayıcı, destekleyici ve esprili öğretmenlerin, öğrenme ortamına pozitif katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Mesleki ve pedagojik yeterlilikler de öğretmen etkililiğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Alan bilgisine hâkim olmak, müfredatın içeriğini anlayıp uygulayabilmek, açık ve anlaşılır bir dil kullanmak, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yöntemlerini bütünleştirmek öğretmenlerin temel görevleri arasında yer almaktadır (Karakelle, 2005; Sakız, 2016). Ayrıca, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilme, organize olabilme ve uygun öğrenme ortamları sağlama becerileri de etkili öğretmenliğin olmazsa olmaz koşulları arasında yer almaktadır (Şahin, 2011).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları, öğrenme sürecinin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Alan yazınında, samimi, anlayışlı ve sabırlı bir öğretmenin öğrenciler üzerinde olumlu bir atmosfer yarattığı, buna karşın olumsuz tutumların öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Şahin, 2011). Aynı zamanda öğrencilere sevecen yaklaşan, güven veren, onları yüreklendiren ve destekleyen öğretmenlerin daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Şen & Erişen, 2002). Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi, etkili öğretmenlik davranışlarının en belirleyici yönlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim sürecinin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Etkili öğretmenliğin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme deneyimleri ile doğrudan ve güçlü bir ilişki içinde olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur (Sakız, 2016). Okulların başarısı ve etkililiği, sistemi işletecek ve uygulayacak olan öğretmenlerin niteliğine dayanmaktadır; öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için öğretmen niteliğini göz ardı etmek mümkün değildir (Şahin, 2011). Bu bağlamda, eğitim sisteminin genel başarısı da nitelikli öğretmenlerin yetişmesine bağlıdır (Dilekmen, 2010).

Sonuç olarak etkili öğretim, öğrencilerin akademik başarılarının yanında düşünsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu anlayışta öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran kişi olmanın ötesinde, öğrenme sürecini kolaylaştıran, sınıf yönetimini etkin biçimde gerçekleştiren ve öğrenciyle güçlü iletişim kurarak rehberlik eden bir rol üstlenmektedir (Yılmaztekin vd., 2024). Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlarken bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran, uygun yöntem ve tekniklerin bilinçli ve uyumlu biçimde uygulanmasını gerektirir. Bu sayede öğrenme süreci hem verimli hem de kalıcı hale gelmektedir.

2.2.2. Etkili öğretim stratejileri

Etkili öğretim stratejileri, öğretim sürecinin verimliliğini artırmada önemli bir rol oynar. Alan yazınında etkili öğretimle alakalı uygulamalardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Smittle (2003: 2-6), etkili öğretimi altı temel prensip çerçevesinde incelemiştir. Bu prensipler arasında, “hazırlıksız öğrencilere öğretmeyi taahhüt etmek, konu hakimiyetini ve farklı öğrenci gruplarına öğretme becerisini gösterme, öğrenmeyi etkileyen bilişsel olmayan sorunları ele almak, açık ve duyarlı öğrenme ortamları sağlamak, yüksek standartları iletmek, sürekli değerlendirme ve mesleki gelişime katılmak” sayılmaktadır.

McTighe ve O'Connor (2005: 1-6), etkili öğretimde; “anamlı performans hedeflerini belirlemek için summatif değerlendirmelerin kullanılmasını, ölçütlerin ve modellerin önceden gösterilmesini, öğretmeden önce değerlendirme yapılmasını, uygun seçenekler sunulmasını, erken ve sık geri bildirim sağlanmasını, öz- değerlendirme ve hedef belirlemenin teşvik edilmesini ve yeni başarı kanıtlarının eski kanıtların yerine almasına izin verilmesini” vurgulamıştır.

Borich (2014/2017: 7-14), etkili öğretime katkıda bulunan temel davranışları, “dersin anlaşılabilirliği, öğretimsel çeşitlilik, öğretmenin göreve uyumu, öğrenme sürecinde yer alma ve öğrenci başarı oranı” şeklinde belirtmektedir (s.7-8). Temel davranışlardan dersin anlaşılabilirliğine ilişkin davranışlarda, öğretmenin açıklamalarının öğrenciler tarafından anlaşılır bulunması önemli görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin dersin hedefleri konusunda bilgilendirilmesi, konunun anlaşılabilirliği için gerekli ön bilgilerin sorgulanması, uygun ipuçlarıyla yönlendirilmesi, mevcut kapasite ve seviyelerinin dikkate alınması ile konuların örnekler ve görseller aracılığıyla açıklanması öne çıkan göstergeler arasında yer almaktadır. Öğretimsel çeşitlilik davranışı ise, öğretmenin ders sürecinde çeşitlilik sağlamasına dayanmaktadır. Dikkat çekme, göz teması kurma, ses tonu ve mimiklerle heyecanı yansıtma, dersin sunum yöntemlerini çeşitlendirme, farklı yollarla öğrencileri ödüllendirme, öğrencilerin fikirlerinden yararlanma ve farklı soru türlerini kullanma gibi göstergeler bu kapsamda değerlendirilmektedir. Öğretmenin göreve uyumu, öğretmenin bir konuyu sınıfta anlatmaya ayırdığı zamanı ifade eder. Program kılavuzuna uygun ünite ve ders planları hazırlama, sınıf içi olumsuz davranışları minimum dikkat dağılımıyla durdurma ve kazanılması hedeflenen amaçlara uygun öğretim modelleri seçme gibi göstergeler bu davranışa örnek teşkil etmektedir. Öğrenme sürecinde yer alma, öğrencilerin sınıf ortamında bir konu için ayırdıkları zamanı kapsamaktadır. Öğretimsel uyarılardan sonra istenilen davranışların ortaya çıkarılması,

öğrencilere not baskısı olmaksızın geri bildirim verilmesi, bireysel ve grup etkinliklerinin kullanılması, katılımı artırmak amacıyla sözlü ödüllerin sunulması ve öğrencilerin ödevlerinin takip edilerek başarıdaki gelişmelerinin gözlemlenmesi bu davranışın göstergeleri arasında yer almaktadır. Son olarak, öğrenci başarı oranı davranışı, öğrencilerin konuları ve ödevleri anlama ve doğru biçimde uygulama düzeylerini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler dikkate alınarak ders içeriklerinin hazırlanması, ilk yanıtlardan sonra anında düzeltmeler yapılması, konuların küçük parçalara ayrılması ve konular arası geçişlerde uygun etkinliklerin tasarlanması başarı oranını artıran unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Borich, 2014/2017).

Marzano ve diğerleri (2001), öğrenci başarısını artırmak amacıyla araştırma temelli dokuz farklı öğretim stratejisi önermektedir. Bu stratejiler arasında benzerlik ve farklılıkları belirleme yer almakta olup, bu süreçte karşılaştırma, sınıflandırma, metafor ve analogi yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Özetleme ve not alma stratejisinde, özetleme çerçevesi, öğretmenlerin belirli bilgi türlerinin önemli unsurlarını vurgulamak amacıyla öğrencilere hazırladığı sorulardan oluşur ve özetleme ile yakından ilişkili bir diğer kavram not almaktır (Marzano vd., 2001). Öğrencilerin gördükleri ve duydukları bilgiyi analiz ederek temel bilgiyi belirlemelerini, bilgiyi işleyerek hatırlamalarını ve önemli unsurları kendi ifadeleriyle aktarmalarını sağlamaktadır (Çelik, 2018). Çaba göstermeyi pekiştirme ve takdir etme stratejisinde ise öğrencilerin çaba ve başarı arasındaki ilişkiyi kavramaları sağlanır; ipucu niteliğinde öneriler ve öğrencilerin performanslarında iyileşmeler olursa övgüler sunulur (Marzano vd., 2001). Ev ödevi ve uygulama, öğrencilerin bilgi ve becerilerini derinleştirmesini desteklerken, dile dayalı olmayan temsiller, grafik düzenleyiciler ve fiziksel modeller etkili bir şekilde kullanılır. İş birlikli öğrenmede, formal, informal ya da gruplar oluşturulabilir. Hedef belirleme ve geri bildirim sağlama, öğrencilerin hem kısa hem de uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarına yön kazandırmaktadır (Marzano vd., 2001). Hipotez oluşturma ve test etme stratejisi öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz ve keşfetme becerilerini geliştirmektedir (Çelik, 2018). Son olarak, ipuçları, sorular ve ön düzenleyiciler kullanımı, öğrencilerin konu ile ilgili bildiklerini aktif biçimde kullanmalarını desteklemektedir (Marzano vd., 2001).

2.3. İlgili Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejisini konu edinen çalışmalar kronolojik olarak sunulmuştur.

2.3.1. Yenilikçi öğretmen özellikleri ile ilgili çalışmalar

Thurlings ve diğerlerinin (2015) yapmış olduğu derleme çalışmada, eğitim kurumlarında öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını geliştiren faktörler incelenmiştir. Çalışma, literatür taraması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, öz-yeterliğin yanı sıra çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarında önemli rol oynadığı ve gelecekte eğitim kalitesini artırmak için öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerine daha sistematik araştırmalar yapılması gerektiği belirlenmiştir.

Kocasaraç'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış olup, öğretmen ve yöneticiler ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin gelişime ve iş birliğine, öğrenmeye, bilişim teknolojilerine, yeniliklere açık olma düzeylerinin yüksek olduğu; okul türü, kıdem, yabancı dil seviyesi ve bransa göre anlamlı farklılıklar bulunduğu, ancak cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre farklılık olmadığı saptanmıştır.

Vatansever Bayraktar ve Karabulut (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri ile bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Çalışma, 250 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, meslekte 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeniliğe yönelik bakış açılarının oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Nayci (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitim sürecindeki rollerinin ve yeterliklerinin ilişkisi incelenmiştir. Çalışma 265 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitimdeki rollerinin ve yeterliklerinin arasında olumlu, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tekcan ve Geçer'in (2022) çalışmasında, yüksekokulda görev yapan öğretim elemanlarının yenilikçilik özellikleri incelenmiştir. Çalışma 281 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğretim elemanlarının kendilerini yüksek düzeyde yenilikçi olarak algıladıkları görülmüştür.

Bakır'ın (2022) yapmış olduğu çalışmada, retmenlerin yenilikçi retmen zellikleri ile teknoloji entegrasyon gerçekleştirebilme yeterlikleri incelenmiştir. Çalışma 546 retmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, retmenlerin yenilikçi retmen zellikleri ile teknoloji entegrasyon seviyelerinin yüksek olduğunu ve birbiri ile olumlu ve anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Beydoğan'ın (2023) yapmış olduğu çalışmada, sınıf retmenlerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri ile sosyodemografik özelliklerine göre yenilikçi retmen zellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 167 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, retmenlerin yenilikçi retmen zelliklerinin çok yüksek seviyede olduğu, Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Xia ve O'Shea'nın (2024) yapmış olduğu çalışmada, retmenlerin bireysel ve ekip inovatifliğini fark yaratabilecek faktörler incelenmiştir. Çalışma yaklaşık 165 okul ve 2.560 retmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, mesleki gelişim dışındaki tüm faktörlerin inovatiflik üzerinde etkili olduğu, ancak bireysel ve ekip inovatifliği için farklı Şekillerde önemli oldukları bulunmuştur.

Liu ve diğerlerinin (2023) yapmış olduğu çalışmada, retmen adaylarının üretimsel inovasyon yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Çalışma 60 retmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, katılımcıların çoğunun orta düzeyde üretimsel inovasyon yeterliliğine sahip olduğu, yalnızca belirli bireylerin yüksek düzeyde yeterlilik gösterdiği; üretim içeriği ve renme etkinlikleriyle ilgili inovasyonun, üretim ve değerlendirme stratejilerindeki inovasyona göre daha kolay olduğu belirlenmiştir.

Abbak ve Erdamar'ın (2024) yapmış olduğu çalışmada, retmenlerin yenilikçi okul algıları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 472 retmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, yenilikçi okul algıları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif ancak zayıf bir ilişki olduğu; retmenlerin çoğunun yeniliklere karşı sorgulayıcı bir tutum sergilediği ve düşük düzeyde yenilikçi olduğu, ancak genel ortalamaları dikkate alındığında algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul türü değişkeninin anlamlı farklılık yarattığı ve ilkokul ile ortaokul retmenlerinin algılarının anaokulu retmenlerinden düşük olduğu saptanmiştir.

Kottmann ve diğerlerinin (2024) yapmış olduğu çalışmada, yksekretimdeki

öğretmenlerin eğitsel yenilikleri kullanma davranışlarını belirleyen faktörler incelenmiştir. Çalışma Norveç'teki devlet yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personel ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, içsel motivasyonun inovasyon davranışı için önemli bir faktör olduğu; yaygınlaştırma ve kurumsal faktörlerin ise etkisinin çok az ya da etkili olmadığı saptanmıştır.

Skrbinjek ve diğerlerinin (2024) yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretim meslek liseleri ve genel liselerdeki öğretmenlerin yaratıcılığını artırmak için yenilikçi eğitim modeli ve bilgi yönetimi stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Çalışma 120 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, iş motivasyonu, yeniliğe açıklık, öz yeterlilik ve algılanan bilgi yönetimi ile yaratıcılık arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.3.2. Etkili öğretim stratejilerine yönelik yapılan araştırmalar

Harris'in (1998) yapmış olduğu çalışmada, etkili öğretim ile ilgili araştırma bulgularına genel bir bakış sunulmuştur. Çalışma literatür taraması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, etkili öğretimin “öğretim etkileri”, “öğretim modelleri” ve “sanatsal” olmak üzere üç ana kategori altında incelenebileceği ve bu ayrımların konuyla ilgili literatürü özetlemede yol gösterici olduğu belirlenmiştir.

Erginer ve Dursun'un (2005) yapmış olduğu çalışmada, öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, katılımcıların yaklaşık yarısının bu becerilerine sahip olduğunu belirttiği ve büyük çoğunluğun bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimi gerekli gördüğü ortaya konmuştur.

Raba'nın (2017) yapmış olduğu çalışmada, etkili öğretim stratejilerinin hızlı ve iyi öğrenme çıktıları üretmedeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, etkili öğretim stratejilerinin öğrenme çıktılarında olumlu etkiler yarattığı, ancak farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Altunöz ve Bay'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin Marzano tarafından önerilen etkili öğretim stratejilerini uygulama durumları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, gözlemler ile anket sonuçlarının birbirleriyle tutarlı olmadığı ve öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini farklı şekillerde kullandıkları ortaya konmuştur.

Çelik (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye ve Rusya'da çalışan

İngilizce öğretmenlerinin Marzano'nun etkili öğretim stratejilerine yönelik yaklaşımları ve bu stratejileri kullanma durumları incelenmiştir. Çalışma, Türkiye'den 54 ve Rusya'dan 40 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, her iki ülkedeki öğretmenlerin stratejilere yaklaşımlarında kısmi farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, Türk öğretmenlerin özet çıkarma, not tutma, hipotez geliştirme ve test etme, ev ödevi ile uygulamaya yönelik stratejilere daha az önem verdikleri; Rus öğretmenlerin ise sözel olmayan temsillere ilişkin stratejileri daha az benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Sevinç'in (2021) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim-öğrenme stratejileri ve etkili öğretim stratejileri ile öğrencilerin inovatif düşünme becerileri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrencilerin girişimcilik ruhu arasında olumlu fakat düşük bir bağlantısı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yenilikçilik bakış açısı ile öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerinin ev ödevi uygulamaları arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim stratejileri ve etkili öğretim yöntemleri ile öğrencilerin yenilikçi düşünme yeteneklerinin diğer yönleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yapılan regresyon analizi, öğretmenlerin geleneksel eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin girişimcilik ruhu seviyelerini, etkili öğretim stratejilerinin ise ev ödevi uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin yenilikçilik bakış açılarını sınırlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Doğan Soylu'nun (2023) yapmış olduğu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini sınıf ortamına uyarlamaları ile kullandıkları öğretim yöntemleri incelenmiştir. Çalışma 346 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini kullanma durumlarında değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında nitel verilerin incelenmesi sonucunda ise, öğretmenlerin dört ana dil yeteneğine yeterince önem vermedikleri ve etkili öğretim yöntemleri konusunda kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur.

Atlı'nın (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, ilkökul benimsemiş oldukları öğretim yöntemleri ve teknikleri ile öğretmenlerinin mesleki motivasyonları arasındaki bağlantılar ele alınmıştır. Çalışma 339 ilkökul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin cinsiyeti, deneyim süresi, yaşı ve unvanlar gibi faktörler doğrultusunda mesleki motivasyonlarının farklılık gösterdiği; etkili öğretim stratejilerini kullanma oranlarının ise yaş, cinsiyet, deneyim süresi, unvan ve motivasyon

durumuna göre değiştiği; buna karşın ğretim yöntemleri ve teknikleri açısından motivasyon seviyelerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kardaş'ın (2024) yapmış olduğu çalışmada, okulncesinden ortaöğretim kademesine kadar görev yapan öğretmenlerin etkili ğretim becerilerine yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma 460 ğretmen ile yrtlmştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin genel olarak kendilerini yetkin ve mesleki görevlerini yerine getirirken yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları ve ölçeğin tüm alt boyutlarında kendilerini yetkin algıladıkları belirlenmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine dair açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini ve yenilikçi öğretmen özelliklerini belirlemek için betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Creswell (2009), tarama deseninin, bir evrenin eğilimlerini, tutumlarını veya görüşlerini, o evrenin bir örneğini inceleyerek niceliksel ya da sayısal olarak tanımlamaya yaradığını belirtmekte ve araştırmacının örnek sonuçlarından hareketle evren hakkında genelleme yapabileceğini veya çeşitli iddialarda bulunabileceğini ifade etmektedir. Ek olarak, araştırma kapsamında, öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ile yenilikçi öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2007) göre, ilişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini ve aralarındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymayı amaçlayan araştırma türleridir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Antalya ili Alanya ilçesindeki görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende toplamda 4152 öğretmen görev yapmakta (Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024) olup evreni oluşturmaktadır. Araştırmaya ölçeklerde yer alan bazı maddelerden dolayı (örneğin, etkili öğretim stratejileri ölçeği madde 24 “Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim”, madde 26 “Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretirim” vb.) okul öncesi öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple evrendeki öğretmen sayısı 3677 olarak hesaplanmıştır (Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024). Evrenin tamamına ulaşmak güç olduğundan dolayı evrenden örneklem seçimi yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada veriler uygun örnekleme ile toplanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla erişebileceği ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylerden oluşan bir örneklem oluşturmasına olanak tanımaktadır (Baltacı, 2018). Bu araştırmada, Alanya ilçesindeki çeşitli okul türlerinde çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ulaşılarak veri toplama işlemi bu öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu

araştırmada Antalya ili Alanya ilçesi evren olarak seçildiğinden dolayı Alanya’da görev yapan öğretmenlerden örnekleme yer alacak toplam öğretmen sayısına karar vermek amacıyla evrendeki birey sayısı bilinen örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılmıştır (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2016: 265):

$$\frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2(pq)} \quad (3.1)$$

n=Belirlenecek örneklem büyüklüğü

N= Evrende var olan birey sayısı (3677)

t(1-α): t- tablosu (1,96)

p=Araştırılan olayın görülme sıklığı (0,5)

q=(1-p) Araştırılan olayın görülmemesi sıklığı

d=Araştırmada belirlenecek olası standart sapma (0,05)

n= 347,91 olarak belirlenmiştir.

Bu işlem sonucunda 347,91 sonucu bulunmuş olup, araştırmaya dahil edilecek örneklem büyüklüğü en az 348 olarak belirlenmiştir. Ama öğretmenler tarafından eksik ve boş bırakılan ya da hatalı doldurulan ölçek formlarının araştırmaya dahil edilmemesi gibi durumların olma olasılığı düşünülerek 348’den daha fazla öğretmene ulaşılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenlerin doldurmuş oldukları formlar incelenmiş, eksik, hatalı doldurulan ya da boş bırakılan formlar araştırmaya dahil edilmemiş ve geriye kalan 373 öğretmen araştırmanın nihai örneklem grubunu oluşturmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlere ait demografik bilgiler

Değişken	n	%	
Cinsiyet	Kadın	204	54,7
	Erkek	169	45,3
Branşı	Fen Bilimleri	23	6,2
	Yabancı dil	36	9,7
	Sosyal Bilimler	17	4,6
	Türkçe	21	5,6
	Beden Eğitimi	16	4,3
	Din kültürü ve ahlak Bilgisi	14	3,8
	Kimya	7	1,9
	Sınıf	101	27,1
	Fizik	6	1,6
	Teknoloji ve Tasarım	5	1,3
	Türk Dili	21	5,6

	Özel Eğitim	11	2,9
	Bilişim Teknolojileri	6	1,6
	Mesleki Teknik Eğitim	7	1,9
	Müzik	8	2,1
	Felsefe	5	1,3
	İlköğretim Matematik	21	5,6
	Lise matematik	22	5,9
	Coğrafya	6	1,6
	Tarih	11	2,9
	Görsel Sanatlar	4	1,1
	Biyoloji	5	1,3
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	119	31,9
	Ortaokul	134	35,9
	Lise	120	32,2
Yaş Aralığı	21-30	44	11,8
	31-40	126	33,8
	41-50	152	40,8
	51 ve üstü	51	13,7
Medeni Durum	Evli	285	76,4
	Bekar	88	23,6
Kıdem Yılı	0-9	88	23,6
	10-19	147	39,4
	20-29	107	28,7
	30 ve üstü	31	8,3
Unvanı	Başöğretmen	63	16,9
	Uzman	195	52,3
	Öğretmen	115	30,8
	TOPLAM	373	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla yenilikçi öğretmen özellikleri ve etkili öğretim stratejileri ölçekleri kullanılmıştır. Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği Kocasaraç (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte toplam 53 madde yer almakta olup alt boyutlara göre dağılımı yeniliklere açık öğretmen (29 madde), bilişim teknolojilerine açık öğretmen (12 madde), öğrenmeye açık öğretmen (6 madde) ve gelişime ve iş birliğine açık öğretmen (6 madde) şeklindedir (Kocasaraç, 2018). Ölçeğin puanları ise 53 ile 265 arasında değişmektedir. Ölçeğin katılım düzeyleri “Kesinlikle Katılmıyorum ile Tamamen Katılıyorum” biçiminde 5’li likert tipine göre derecelendirilmiştir (Kocasaraç, 2018). Ölçeğe yapılan güvenirlik analizlerinde, genel ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,948, yeniliklere açık öğretmenler için 0,936, bilişim teknolojilerine açık öğretmenler için 0,891, öğrenmeye açık öğretmenler için 0,822 ve gelişime ve iş birliğine açık öğretmenler için 0,783 olarak belirlenmiştir

(Kocasaray, 2018). Bu çalışmada yenilikçi öğretmen niteliklerine dair ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0,964 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, yeniliklere açık öğretmen alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,952, bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutu 0,912, öğrenmeye açık öğretmen alt boyutu ise 0,863 olarak hesaplanmıştır. Gelişim ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise 0,810 olarak belirlenmiştir, Araştırmada ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ise 0,383 ile 0,729 arasında yer almıştır.

Cüçük ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen “Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği” 29 maddeden oluşmakta olup alt boyutlara göre dağılımı, hedef belirleme ve varsayım oluşturma (5 madde), ev ödevi (4 madde), iş birliğine dayalı öğrenme (4 madde), dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular (4 madde), ödül verme (3 madde), benzerlik ve farklılıkları belirleme (3 madde), özet çıkarma ve not tutma (3 madde) ve motive etme (3 madde) şeklindedir (Cüçük vd., 2018). Ölçeğin puanları ise 29 ile 145 arasında değişmektedir. Ölçeğin katılım düzeyleri “Hiç katılmıyorum ile Tamamen katılıyorum” biçiminde 5’li likert tipine göre derecelendirilmiştir (Cüçük vd., 2018). Ölçeğe araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, toplam ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,919, hedef belirleme ve varsayım oluşturma 0,833, ev ödevi 0,842, iş birliğine dayalı öğrenme 0,791, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular 0,785, ödül verme 0,801, benzerlik ve farklılıkları belirleme 0,673, özet çıkarma ve not tutma 0,783 ve motive etme 0,703 olarak belirlenmiştir (Cüçük vd., 2018). Bu araştırmada ise etkili öğretim stratejileri ölçeğinin geneline yönelik Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,931, ölçeğin hedef belirleme ve varsayım oluşturma alt boyutunun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,802, ev ödevi alt boyutunun 0,881, iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunun 0,821, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunun 0,819, ödül verme alt boyutunun 0,767, benzerlik ve farklılıkları belirleme alt boyutunun 0,775, özet çıkarma ve not tutma alt boyutunun 0,803 ve motive etme alt boyutunun 0,769 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise 0,423-0,664 arasında bulunmuştur.

3.4.Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri IBM SPSS ve Jeffreys's Amazing Statistics Program (JASP) programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ve yenilikçi öğretmen özelliklerine ilişkin puanları alt boyut ve toplam ölçek bazında hesaplanmıştır. Araştırmanın problemi çözümlenirken ölçeğin alt boyutlarına ve

toplam ölçeğe ait minimum ve maksimum değerler, standart sapma ortalama incelenmiş, öğretmenlerin alt boyutlara ve ölçeklere katılım düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçeklere katılım düzeyleri belirlenirken Tablo 3.2’te yer alan aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin ölçeklere katılım düzeylerini belirlemede kullanılan aralıklar

Katılım düzeyleri	Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği	Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği
1,00-1,80	Kesinlikle Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum	Katılmıyorum
2,61-3,40	Kısmen Katılıyorum/Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum
3,41-4,20	Katılıyorum	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

Araştırmada uygulanacak testlere karar vermek amacıyla değişkenlere göre basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Cinsiyet, görev yapılan kademe, yaş aralığı, medeni durum, kıdem yılları, unvan değişkenlerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Değişken	Çarpıklık (Skewness) Değerleri	Basıklık (Kurtosis) Değerleri
Yenilikçi Öğretmen Özellikleri (Alt boyut ve toplam ölçek bazında)	Cinsiyet	0,117-0,970	0,101-1,370
	Görev Yapılan Kademe	0,118-1,271	0,005-1,398
	Yaş Aralığı	0,110-1,137	0,041-1,243
	Medeni Durum	0,130-0,866	0,087-1,135
	Kıdem Yılları	0,096-1,186	0,029-1,486
	Unvan	0,104-1,086	0,033-1,253
Etkili Öğretim Stratejileri (Alt boyut ve toplam ölçek bazında)	Cinsiyet	0,205-1,335	0,013-1,951
	Görev Yapılan Kademe	0,031-1,468	0,016-2,201
	Yaş Aralığı	0,006-1,537	0,052-2,696
	Medeni Durum	0,112-1,155	0,029-1,207
	Kıdem Yılları	0,011-1,406	0,055-1,760
	Unvan	0,176-1,090	0,029-0,987

George ve Mallery’e (2016) göre skewness ve kurtosiste $\pm 1,0$ arasındaki bir çarpıklık değeri mükemmel olarak kabul edilir, ancak $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de normal dağılım için kabul edilebilir. Bu bilgiye dayanarak değişkenlere göre basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında yer alan durumlarda parametrik testler, basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında yer almayan durumlarda ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejilerini kullanım düzeylerine yönelik bulgular ve yorumları sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özellikleri

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde kullanılan betimsel istatistikler Tablo 4.1’de aktarılmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin “yenilikçi öğretmen özellikleri” ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler (n=373)

Ölçek	Alt Boyut	Madde Sayısı	Minimum-Maksimum	Ortalama	Madde Ortalaması	Katılım Düzeyi	Standart Sapma
Yenilikçi Öğretmen Özellikleri	Yeniliklere Açık Öğretmen	29	87-145	131,41	4,53	Tamamen Katılıyorum	11,96
	Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	12	31-60	52,43	4,37	Tamamen Katılıyorum	6,533
	Öğrenmeye Açık Öğretmen	6	15-30	25,24	4,21	Tamamen Katılıyorum	3,553
	Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	6	10-30	21,49	3,58	Katılıyorum	4,858
	Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği	53	159-265	230,56	4,35	Tamamen Katılıyorum	23,36

Yenilikçi öğretmen özelliklerine ölçeğine öğretmenlerin “yeniliklere açık öğretmen (\bar{x} =4,53)”, “bilgi teknolojilerine açık öğretmen (\bar{x} =4,37)” ve “öğrenmeye açık öğretmen (\bar{x} =4,21)” alt boyutlarına “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “gelişime ve iş birliğine açık öğretmen (\bar{x} =3,58)” alt boyutuna ise “Katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin ölçeğin geneline (\bar{x} =4,35) ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Bu bulgunun ışığında öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin oldukça yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt probleminde; cinsiyet, görev yapılan kademe, yaş aralığı, medeni durum, mesleki kıdem yılı ve unvan değişkenlerine göre öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.2.1 Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin cinsiyetlerine göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilen alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan bağımsız örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 4.2’de yer almaktadır:

Tablo 4.2. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve bağımsız örneklem için t testi sonuçları (n=373)

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	t değeri	p
Yeniliklere Açık Öğretmen	Kadın	204	132,10	12,343	370,96	1,229	0,220
	Erkek	169	130,57	11,470			
Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	Kadın	204	52,09	6,954	370,47	1,107	0,269
	Erkek	169	52,84	5,979			
Öğrenmeye Açık Öğretmen	Kadın	204	25,12	3,656	371	0,706	0,481
	Erkek	169	25,38	3,429			
Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	Kadın	204	21,82	4,876	371	1,447	0,149
	Erkek	169	21,09	4,820			
Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği	Kadın	204	231,12	24,640	371	0,512	0,609
	Erkek	169	229,88	21,762			

*: $p < 0,05$

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin “yeniliklere açık öğretmen”, “bilişim teknolojilerine açık öğretmen”, “öğrenmeye açık öğretmen” ve “gelişime ve iş birliğine açık öğretmen” alt boyutları ile tüm ölçekte kadın ile erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir [t Yeniliklere Açık Öğretmen (370,96) = 1,229, $p > 0,05$; t Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen (370,47) = 1,107, $p > 0,05$; t Öğrenmeye Açık Öğretmen (371) = 0,706, $p > 0,05$; t Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen (371) = 1,447 $p > 0,05$; t Toplam Ölçek (371) = 0,512, $p > 0,05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak cinsiyetin öğretmenlerin yeniliklere, bilişim teknolojilerine, öğrenmeye ve gelişime ve iş birliğine açık öğretmen özellikleri ile yenilikçi öğretmen özelliklerinin tümü üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt

boyutlarında vermiş oldukları puanların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin görev yapılan kademeye göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri görev yapılan kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur:

Tablo 4.3. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin görev yaptıkları kademelere göre dağılımları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları (n=373)

Alt boyut	Görev yapılan kademe	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Yeniliklere Açık Öğretmen	İlkokul	119	135,40	10,832	Gruplar arası	2775,31	2	1387,66	10,172	0,000*
	Ortaokul	134	129,50	12,175						
	Lise	120	129,59	11,922	Gruplar içi	50472,93	370	136,41		
	Toplam	373	131,41	11,964	Toplam	53248,24	372	1524,07		
Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	İlkokul	119	54,40	5,992	Gruplar arası	690,57	2	345,29	8,413	0,000
	Ortaokul	134	51,74	6,613						
	Lise	120	51,25	6,567	Gruplar içi	15184,80	370	41,04		
	Toplam	373	52,43	6,533	Toplam	15875,37	372	386,33		
Öğrenmeye Açık Öğretmen	İlkokul	119	26,18	3,617	Gruplar arası	158,93	2	79,47	6,482	0,002
	Ortaokul	134	24,87	3,389						
	Lise	120	24,71	3,508	Gruplar içi	4536,31	370	12,26		
	Toplam	373	25,24	3,553	Toplam	4695,24	372	91,73		
Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	İlkokul	119	23,27	4,681	Gruplar arası	554,38	2	277,19	12,470	0,000
	Ortaokul	134	20,67	4,596						
	Lise	120	20,63	4,877	Gruplar içi	8224,81	370	22,23		
	Toplam	373	21,49	4,858	Toplam	8779,20	372	299,42		
Yenilikçi Öğretmen Özellikleri	İlkokul	119	239,24	22,030	Gruplar arası	13190,59	2	6595,29	12,859	0,000
	Ortaokul	134	226,78	22,683						
	Lise	120	226,18	23,202	Gruplar içi	189763,18	370	512,87		
	Toplam	373	230,56	23,358	Toplam	202953,77	372	7108,16		

*: p<0,05

Tablo 4.3’teki bulgular değerlendirildiğinde, ölçeğin alt boyutları ve tüm ölçek puanlarında görev yapılan kademeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmıştır. Yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin

ortalama puanı ($\bar{x} = 135,40$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 129,50$) ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 129,59$) en az ikisi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F(2, 370) = 10,172, p < 0,05$]. Yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 54,40$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 51,74$) ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 51,25$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F(2, 370) = 8,413, p < 0,05$]. Yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 26,18$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 24,87$) ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 24,71$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F(2, 370) = 6,482, p < 0,05$], Yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür,

Gelişime ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 23,27$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 20,67$) ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 20,63$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F(2, 370) = 12,470, p < 0,05$]. Yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin genelinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 239,24$), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 226,78$) ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 226,18$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F(2, 370) = 12,859, p < 0,05$]. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu, bu durumun ilkokul öğretmenleri açısından avantaj sağladığı gözlemlenmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin yaş aralıklarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.4’te sunulmuştur:

Tablo 4.4. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin yaş aralıklarına göre dağılımları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları (n=373)

Alt boyut	Yaş Aralıkları	n	\bar{x}	SS	Varyansı n Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Yeniliklere Açık Öğretmen	21-30	44	133,55	10,447	Gruplar arası	339,96	3	113,32	0,790	0,500
	31-40	12	131,44	11,661						
	41-50	15	131,32	12,267						
	51 ve üstü	51	129,76	13,036	Gruplar içi	52908,28	369	143,38		
	Toplam	37	131,41	11,964	Toplam	53248,24	372			
Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	21-30	44	53,20	6,018	Gruplar arası	112,35	3	37,45	0,877	0,453
	31-40	12	52,93	6,574						
	41-50	15	52,07	6,544						
	51 ve üstü	51	51,61	6,835	Gruplar içi	15763,02	369	42,72		
	Toplam	37	52,43	6,533	Toplam	15875,37	372			
Öğrenmeye Açık Öğretmen	21-30	44	25,91	3,161	Gruplar arası	33,04	3	11,01	,872	0,456
	31-40	12	25,01	3,678						
	41-50	15	25,34	3,394						
	51 ve üstü	51	24,92	4,004	Gruplar içi	4662,20	369	12,63		
	Toplam	37	25,24	3,553	Toplam	4695,24	372			
Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	21-30	44	23,05	4,539	Gruplar arası	262,06	3	87,35	3,784	0,011*
	31-40	12	22,05	4,931						
	41-50	15	20,62	4,625						
	51 ve üstü	51	21,35	5,219	Gruplar içi	8517,14	369	23,08		
	Toplam	37	21,49	4,858	Toplam	8779,20	372			

Yenilikçi Öğretmen Özellikleri	21-30	44	235,70	20,887	Gruplar arası	1916,05	3	638,68	1,172	0,320
	31-40	12	231,42	23,052						
	41-50	15	229,34	23,047	Gruplar içi	201037,7	369	544,82		
	51 ve üstü	51	227,65	26,701						
	Toplam	37	230,56	23,358	Toplam	202953,7	372	1173,5		

*: p<0,05

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 133,55$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 131,44$), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 131,32$) ve 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=129,76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 0,790$, $p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı yaşlardaki öğretmenlerin yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 53,20$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 52,93$), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 52,07$) ve 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 51,61$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 0,877$, $p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı yaşlardaki öğretmenlerin bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 25,91$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 25,01$), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 25,34$) ve 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 24,92$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 0,872$, $p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı yaşlardaki öğretmenlerin öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin gelişime ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=23,05$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 22,05$), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 20,62$) ve 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 21,35$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F_{(3, 369)} = 3,784$, $p < 0,05$]. Yapılan Scheffe testi sonucunda, anlamlı farkın 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile

41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin genelinde 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 235,70$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 231,42$), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 229,34$) ve 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 227,65$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 1,172, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı yaşlardaki öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin genelinde benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin medeni durumlarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan bağımsız örneklem için t testinin analiz sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur:

Tablo 4.5. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin medeni durumlarına göre dağılımları ve t testi sonuçları (n=373)

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SD	t değeri	p
Yeniliklere Açık Öğretmen	Evli	285	131,00	12,140	371	1,192	0,234
	Bekar	88	132,74	11,342			
Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	Evli	285	52,13	6,660	371	1,576	0,116
	Bekar	88	53,39	6,039			
Öğrenmeye Açık Öğretmen	Evli	285	25,02	3,569	371	2,077	0,038*
	Bekar	88	25,92	3,432			
Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	Evli	285	21,15	4,722	371	2,402	0,017*
	Bekar	88	22,57	5,155			
Yenilikçi Öğretmen Özellikleri	Evli	285	229,31	23,481	371	1,867	0,063
	Bekar	88	234,61	22,610			

*: $p < 0,05$

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin “öğrenmeye açık öğretmen” ve “gelişime ve işbirliğine açık öğretmen” alt boyutları hariç diğer alt boyutlarında ve toplam ölçekte istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır [$t_{\text{Yeniliklere Açık Öğretmen}}(371) = 1,192, p > 0,05$; $t_{\text{Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen}}(371) = 1,576, p > 0,05$; $t_{\text{Öğrenmeye Açık Öğretmen}}(371) = 2,077, p < 0,05$; $t_{\text{Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen}}(371) = 2,402, p < 0,05$; $t_{\text{Toplam Ölçek}}(371) = 1,867, p > 0,05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak medeni durumun

öğretmenlerin “yeniliklere açık öğretmen”, “bilişim teknolojilerine açık öğretmen” ve toplam ölçek üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, dolayısıyla evli ve bekar öğretmenlerin ölçeğin bu alt boyutları ve genelinde vermiş oldukları puanların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin “öğrenmeye açık öğretmen” alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=25,02$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=25,92$) arasında bekar öğretmenlerin lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran öğrenmeye daha açık oldukları söylenebilir. Ayrıca “gelişime ve iş birliğine açık öğretmen” alt boyutlarında evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=21,15$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=22,57$) arasında bekar öğretmenlerin lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla gelişime ve iş birliğine daha açık oldukları söylenebilir.

4.2.5. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin kıdem yıllarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur:

Tablo 4.6. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin kıdem yıllarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373)

Alt boyut	Kıdem yılı	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ort.	F	p
Yeniliklere Açık Öğretmen	0-9	88	132,42	10,970	Gruplar arası	496,253	3	165,418	1,157	0,326
	10-19	147	131,93	12,070						
	20-29	107	129,62	13,054						
	30 ve üstü	31	132,26	9,916	Gruplar içi	52751,988	369	142,959		
	Total	373	131,41	11,964	Toplam	53248,241	372			
Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	0-9	88	52,64	6,261	Gruplar arası	222,586	3	74,195	1,749	0,157
	10-19	147	53,18	6,301						
	20-29	107	51,31	7,042						
	30 ve üstü	31	52,16	6,293	Gruplar içi	15652,781	369	42,419		
	Total	373	52,43	6,533	Toplam	15875,367	372	116,614		
Öğrenmeye Açık Öğretmen	0-9	88	25,27	3,219	Gruplar arası	10,134	3	3,378	0,266	0,850
	10-19	147	25,32	3,738						
	20-29	107	25,00	3,676						
	30 ve üstü	31	25,55	3,223	Gruplar içi	4685,105	369	12,697		
	Total	373	25,24	3,553	Toplam	4695,239	372	16,075		
Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	0-9	88	22,31	4,529	Gruplar arası	166,869	3	55,623	2,383	0,069
	10-19	147	21,72	5,020						
	20-29	107	20,52	4,661						
	30 ve üstü	31	21,39	5,308	Gruplar içi	8612,327	369	23,340		
	Total	373	21,49	4,858	Toplam	8779,196	372	78,963		

Yenilikçi Öğretmen Özellikleri	0-9	88	232,64	20,837	Gruplar arası	2579,134	3	859,711	1,583	0,193
	10-19	147	232,15	23,588						
	20-29	107	226,45	24,984	Gruplar içi	200374,635	369	543,021		
	30 ve üstü	31	231,35	22,507						
	Total	373	230,56	23,358	Toplam	202953,769	372	1402,732		

*: p<0,05

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda 0-9 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 132,42$), 10-19 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 131,93$), 20-29 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 129,62$) ve 30 ve üstü kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 132,26$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 1,157, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda 0-9 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 52,64$), 10-19 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 53,18$), 20-29 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 51,31$) ve 30 ve üstü kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 52,16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 1,749, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda 0-9 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 25,27$), 10-19 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 25,32$), 20-29 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 25,00$) ve 30 ve üstü kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 25,55$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 0,266, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin gelişime ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunda 0-9 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 22,31$), 10-19 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 21,72$), 20-29 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 20,52$) ve 30 ve üstü kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 21,39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 2,383, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin

gelişime ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin genelinde 0-9 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 232,64$), 10-19 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 232,15$), 20-29 kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 226,45$) ve 30 ve üstü kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 231,35$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 1,583, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin genelinde benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.2.6. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin unvanlarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur:

Tablo 4.7. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin unvanlarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373)

Alt boyut/ölçek	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Yeniliklere Açık Öğretmen	Başöğretmen	63	133,75	10,451	Gruplar arası	442,315	2	221,158	1,550	0,214
	Uzman	195	131,17	12,158						
	Öğretmen	115	130,54	12,340	Gruplar içi	52805,926	370	142,719		
	Total	373	131,41	11,964	Toplam	53248,241	372	363,877		
Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	Başöğretmen	63	53,32	6,360	Gruplar arası	130,641	2	65,320	1,535	0,217
	Uzman	195	52,62	6,473						
	Öğretmen	115	51,63	6,694	Gruplar içi	15744,726	370	42,553		
	Total	373	52,43	6,533	Toplam	15875,367	372	107,873		
Öğrenmeye Açık Öğretmen	Başöğretmen	63	25,95	3,503	Gruplar arası	41,032	2	20,516	1,631	0,197
	Uzman	195	25,15	3,609						
	Öğretmen	115	24,98	3,462	Gruplar içi	4654,207	370	12,579		
	Total	373	25,24	3,553	Toplam	4695,239	372	33,095		
Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	Başöğretmen	63	21,48	5,303	Gruplar arası	38,277	2	19,138	0,810	0,446
	Uzman	195	21,22	4,781						
	Öğretmen	115	21,95	4,742	Gruplar içi	8740,919	370	23,624		
	Total	373	21,49	4,858	Toplam	8779,196	372	42,762		
Yenilikçi Öğretmen	Başöğretmen	63	234,49	22,558	Gruplar arası	1252,004	2	626,002	1,148	0,318
	Uzman	195	230,16	23,783						

Özellikleri	Öğretmen	115	229,10	23,021	Gruplar içi	201701,766	370	545,140		
	Total	373	230,56	23,358	Toplam	202953,769	372	1171,142		

*: $p < 0,05$

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 133,75$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 131,17$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 130,54$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 1,550, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin yeniliklere açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 53,32$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 52,62$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 51,63$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 1,535, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin bilişim teknolojilerine açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 25,95$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 25,15$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 24,98$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 1,631, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin gelişime ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 21,48$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 21,22$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 21,95$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,810, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin gelişime ve iş birliğine açık öğretmen alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Yenilikçi Öğretmen Özellikleri ölçeğinin genelinde baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 234,49$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 230,16$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 229,10$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 1,148, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin genelinde benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Etkili Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde kullanılan betimsel istatistikler Tablo 4.8’de aktarılmıştır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin “etkili öğretim stratejileri” ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler (n=373)

Ölçek	Alt Boyutlar	Madde sayısı	Minimum-Maksimum	Ortalama	Madde Ortalaması	Katılım Düzeyi	SS
Etkili Öğretim Stratejileri	Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	5	10,00-25,00	20,53	4,11	Katılıyorum	2,979
	Ev Ödevi	4	4,00-20,00	16,75	4,19	Katılıyorum	3,153
	İş Birliğine Dayalı Öğrenme	4	5,00-20,00	15,49	3,87	Katılıyorum	3,038
	Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	4	11,00-20,00	17,50	4,37	Tamamen Katılıyorum	2,314
	Ödül Verme	3	5,00-15,00	12,84	4,28	Tamamen Katılıyorum	2,090
	Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	3	7,00-15,00	13,07	4,36	Tamamen Katılıyorum	1,798
	Özet Çıkarma ve Not Tutma	3	3,00-15,00	12,17	4,06	Katılıyorum	2,382
	Motive Etme	3	8,00-15,00	13,70	4,57	Tamamen Katılıyorum	1,497
	Etkili Öğretim Stratejileri	29	81,00-145,00	122,05	4,21	Tamamen Katılıyorum	13,95

Etkili öğretim stratejileri ölçeğine öğretmenlerin “hedef belirleme ve varsayım oluşturma ($\bar{x} = 4,11$)”, “ev ödevi ($\bar{x} = 4,19$)”, “iş birliğine dayalı öğrenme ($\bar{x} = 3,87$)” ve “özet çıkarma ve not tutma ($\bar{x} = 4,06$)” alt boyutlarına “katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. “Dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular ($\bar{x} = 4,37$)”, “ödül verme ($\bar{x} = 4,28$)”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme ($\bar{x} = 4,36$)” ve “motive etme ($\bar{x} = 4,57$)” alt boyutlarına ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir. Bunların yanında etkili öğretim stratejileri ölçeğinin geneline ($\bar{x} = 4,21$) ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür.

4.4. Öğretmenlerin Etkili Öğretim Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde cinsiyet, görev yapılan kademe, yaş

aralığı, medeni durum, kıdem yılı ve unvan değişkenlerine göre öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri kullanımlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmaktadır.

4.4.1. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin cinsiyetlerine göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan bağımsız örneklem için t testinin analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur:

Tablo 4.9. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları (n=373)

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SD	t değeri	p
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	Kadın	204	20,58	3,233	370,957	0,419	0,675
	Erkek	169	20,46	2,648			
Ev Ödevi	Kadın	204	17,39	2,906	371	4,462	0,000*
	Erkek	169	15,96	3,269			
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	Kadın	204	15,79	3,126	371	2,076	0,039*
	Erkek	169	15,14	2,897			
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	Kadın	204	17,76	2,251	371	2,456	0,014*
	Erkek	169	17,18	2,354			
Ödül Verme	Kadın	204	13,03	1,895	325,940	1,927	0,055
	Erkek	169	12,61	2,289			
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	Kadın	204	13,18	1,823	371	1,319	0,188
	Erkek	169	12,93	1,763			
Özet Çıkarma ve Not Tutma	Kadın	204	12,38	2,429	371	1,908	0,057
	Erkek	169	11,91	2,304			
Motive Etme	Kadın	204	13,84	1,477	371	2,002	0,046*
	Erkek	169	13,53	1,508			
Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği	Kadın	204	123,97	14,249	371	2,959	0,003*
	Erkek	169	119,72	13,244			

*: p<0,05

Uygulanan testin sonucunda ölçeğin, “hedef belirleme ve varsayım oluşturma”, “ödül verme”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme” ve “özet çıkarma ve not tutma” alt boyutlarında kadın ile erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir [t Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma (370,957) = 0,419, p > 0,05; t Ödül Verme (325,940) = 1,927, p > 0,05; t Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme (371) = 1,319, p > 0,05; t Özet Çıkarma ve Not Tutma (371) = 1,908, p > 0,05].

Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak cinsiyetin öğretmenlerin “hedef belirleme ve varsayım oluşturma”, “ödül verme”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme” ve “özet çıkarma ve not tutma” alt boyutlarına yönelik stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyutlarında vermiş oldukları puanların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak ölçeğin “ev ödevi”, “iş birliğine dayalı öğrenme”, “dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular” ve “motive etme” alt boyutları ile toplam ölçekte kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar görülmüştür [t Ev Ödevi (371) = 4,462, p < 0,05; [t İş Birliğine Dayalı Öğrenme (371) = 2,076, p < 0,05; [t Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular(371) = 2,456, p < 0,05; [t Motive Etme (371) = 2,002, p < 0,05; [t Toplam Ölçek (371) = 2,959, p < 0,05]. Ölçeğin ev ödevi alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 17,39$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 15,96$) arasında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 15,79$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 15,14$) arasında, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 17,76$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 17,18$), motive etme alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 13,84$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 13,53$) arasında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ise kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 123,97$) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 119,72$) arasında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmenlerin ev ödevini, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, soruları, motive etmeyi ve genel olarak etkili öğretim stratejilerini erkek öğretmenlere nazaran daha etkili kullandıkları söylenebilir.

4.4.2. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin görev yapılan kademeye göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri görev yapılan kademe göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur:

Tablo 4.10. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin görev yaptıkları kademelere göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=373)

Alt boyutlar-ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p	Anlamlı fark
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	İlkokul	119	207,65	2	7,171	0,028*	1) Lise-İlkokul
	Ortaokul	134	182,59				
	Lise	120	171,45				
	Toplam	373	561,69				
Ev Ödevi	İlkokul	119	237,32	2	42,864	0,000*	Lise-İlkokul Ortaokul-İlkokul
	Ortaokul	134	175,66				
	Lise	120	149,76				
	Toplam	373	562,74				
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	İlkokul	119	227,15	2	31,589	0,000*	Lise-İlkokul Ortaokul-İlkokul Lise-Ortaokul
	Ortaokul	134	185,16				
	Lise	120	149,24				
	Toplam	373	561,55				
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	İlkokul	119	225,82	2	28,893	0,000*	Lise-İlkokul Ortaokul-İlkokul
	Ortaokul	134	183,37				
	Lise	120	152,56				
	Toplam	373	560,75				
Ödül Verme	İlkokul	119	214,12	2	13,384	0,001*	Lise-İlkokul
	Ortaokul	134	182,75				
	Lise	120	164,85				
	Toplam	373	561,72				
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	İlkokul	119	216,32	2	17,847	0,000*	Lise-İlkokul
	Ortaokul	134	186,25				
	Lise	120	158,75				
	Toplam	373	561,32				
Özet Çıkarma ve Not Tutma	İlkokul	119	194,73	2	1,992	0,369	
	Ortaokul	134	176,83				
	Lise	120	190,69				
	Toplam	373	562,25				
Motive Etme	İlkokul	119	214,22	2	15,004	0,001*	Lise-İlkokul
	Ortaokul	134	183,84				
	Lise	120	163,54				
	Toplam	373	561,60				
Etkili Öğretim Stratejileri	İlkokul	119	230,73	2	32,805	0,000*	Lise-İlkokul Ortaokul-İlkokul
	Ortaokul	134	179,37				
	Lise	120	152,15				
	Toplam	373	562,25				

*:p<0,05

Uygulanan testin sonucunda, “Özet Çıkarma ve Not Tutma” haricinde diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($X^2_{\text{Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma}} = 7,171$, $SD = 2$, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Ev Ödevi}} = 42,864$, $SD = 2$, $p < 0,05$; $X^2_{\text{İş Birliğine Dayalı Öğrenme}} = 31,589$, $SD = 2$, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular}} = 28,893$, $SD = 2$, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Ödül Verme}} = 13,384$, $SD = 2$, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Benzerlik ve Farklılıkları}}$

Belirleme = 17,847, SD = 2, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Motive Etme}} = 15,004$, SD = 2, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeğinin Genel}} = 32,805$, SD = 2, $p < 0,05$; $X^2_{\text{Özet Çıkarma ve Not Tutma}} = 1,992$, SD = 2, $p > 0,05$). Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları kademelere göre özet çıkarma ve not tutmalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Anlamlı farklılığın olduğu alt boyutlarda ve toplam ölçekte, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenler (medyan = 21) ile lisede (medyan = 20) çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin hedef belirleme ve varsayım oluşturmada lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Ev Ödevi” alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenler (medyan = 19) ile ortaokulda (medyan = 16) ve lisede (medyan = 16) görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin ev ödevi konusunda ortaokul ve lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“İş Birliğine Dayalı Öğrenme” alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenler (medyan = 17) ile ortaokulda (medyan = 16) ve lisede (medyan = 14) görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında lisede çalışan öğretmenler (medyan = 14) ile ortaokulda görev yapan öğretmenler (medyan = 16) arasında ortaokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunların sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlamada ortaokul ve lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir. Ayrıca ortaokulda çalışan öğretmenlerin de iş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlamada lisede çalışan öğretmenlere kıyasla daha etkili oldukları söylenebilir.

“Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular” alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler (medyan = 19) ile ortaokulda (medyan = 18) ve lisede (medyan = 16) çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorularda ortaokul ve lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Ödül Verme” alt boyutunda ilkokul (medyan = 14) ve lisede görev yapan öğretmenler (medyan = 13) arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin ödül vermede lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme” alt boyutunda ilkokul (medyan = 14) ve lisede çalışan öğretmenler (medyan = 13) arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin benzerlik ve farklılıkları belirlemede lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Motive etme” alt boyutunda ilkokul (medyan = 15) ve lisede çalışan öğretmenler (medyan = 14) arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin motive etme konusunda lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeğinin genelinde ilkokulda çalışan öğretmenler (medyan = 129) ile ortaokulda (medyan = 121) ve lisede (medyan = 117) çalışan öğretmenler arasında ilkokulda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak ilkokulda çalışan öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri konusunda ortaokul ve lise öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

4.4.3. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin yaş aralıklarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur:

Tablo 4.11. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin yaş aralıklarına göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları (n=373)

Alt boyutlar-ölçek	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	x ²	p	Anlamlı farklılık
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	21-30	44	230,19	3	8,350	0,039*	1) (21-30)- (31-40) 2) (21-30)- (51 ve üstü)
	31-40	126	182,42				
	41-50	152	182,52				
	51 ve üstü	51	174,39				
	Toplam	373	769,52				
Ev Ödevi	21-30	44	221,33	3	7,873	0,049*	1) (51 ve üstü)- (21-

	31-40	126	188,23				30)
	41-50	152	185,01				
	51ve üstü	51	160,27				
	Toplam	373					
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	21-30	44	207,57	3	9,713	0,021*	1) (51 ve üstü)- (31-40)
	31-40	126	201,88				
	41-50	152	180,00				
	51ve üstü	51	153,34				
	Toplam	373					
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	21-30	44	199,52	3	6,155	0,104	
	31-40	126	194,90				
	41-50	152	187,75				
	51ve üstü	51	154,45				
	Toplam	373					
Ödül Verme	21-30	44	205,77	3	2,754	0,431	
	31-40	126	189,44				
	41-50	152	185,06				
	51ve üstü	51	170,56				
	Toplam	373					
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	21-30	44	213,18	3	4,460	0,216	
	31-40	126	189,33				
	41-50	152	183,61				
	51ve üstü	51	168,78				
	Total	373					
Özet Çıkarma ve Not Tutma	21-30	44	224,72	3	6,437	0,092	
	31-40	126	185,08				
	41-50	152	180,30				
	51ve üstü	51	179,17				
	Total	373					
Motive Etme	21-30	44	216,18	3	9,417	0,024*	1)(51 ve üstü)- (21-30)
	31-40	126	187,27				
	41-50	152	189,75				
	51ve üstü	51	152,98				
	Total	373					
Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeğinin Geneli	21-30	44	226,33	3	10,590	0,014*	1)(51 ve üstü)- (21-30)
	31-40	126	191,30				
	41-50	152	182,51				
	51ve üstü	51	155,82				
	Total	373					

*: p<0,05

Uygulanan testin sonucunda, “dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular”, “ödül verme”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme” ve “özet çıkarma ve not tutma” haricinde diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($X^2_{Hedef\ Belirleme\ ve\ Varsayım\ Oluşturma} = 8,350, SD = 3, p < 0,05; X^2_{Ev\ Ödevi} = 7,873, SD = 3, p < 0,05; X^2_{İş\ Birliğine\ Dayalı\ Öğrenme} = 9,713, SD = 3, p < 0,05; X^2_{Motive\ Etme} = 9,417, SD = 3, p < 0,05; X^2_{Etkili\ Öğretim\ Stratejileri\ Ölçeğinin\ Geneli} = 10,590, SD = 3, p < 0,05; X^2_{Dile\ Dayalı\ Olmayan\ Temsiller,\ İpuçları,\ Sorular} = 6,155, SD = 3, p > 0,05; X^2_{Ödül\ Verme} = 2,754, SD = 3, p > 0,05; X^2_{Benzerlik\ ve\ Farklılıkları\ Belirleme} = 4,460, SD = 3, p > 0,05; X^2_{Özet\ Çıkarma\ ve\ Not\ Tutma} = 6,437,$

SD = 3, $p > 0,05$). Bu anlamlı farkın alt boyutta hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmaların sonuçları aşağıda sırayla sunulmuştur:

“Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutunda yaş aralığı “21-30” (medyan = 22) ve yaş aralığı “31-40” öğretmenler (medyan = 21) ve yaş aralığı “21-30” (medyan = 22) ve yaş aralığı “51 ve üstü” öğretmenler (medyan = 20) arasında “21-30” yaş aralığında olan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin hedef belirleme ve varsayım oluşturmada “31-40” ve “51 ve üstü” yaş aralığındaki öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Ev Ödevi” alt boyutunda yaş aralığı “21-30” (medyan = 19) ve yaş aralığı “51 ve üstü” öğretmenler (medyan = 16) arasında “21-30” yaş aralığında olan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin ev ödevi konusunda “51 ve üstü” yaş aralığındaki öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“İş Birliğine Dayalı Öğrenme” alt boyutunda yaş aralığı “31-40” (medyan = 16) ve yaş aralığı “51 ve üstü” öğretmenler (medyan = 14) arasında “31-40” yaş aralığında olan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak “31-40” yaş aralığındaki öğretmenlerin ev ödevi konusunda “51 ve üstü” yaş aralığındaki öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Motive etme” alt boyutunda yaş aralığı “21-30” (medyan = 15) ve yaş aralığı “51 ve üstü” öğretmenler (medyan = 13) arasında “21-30” yaş aralığında olan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin motive etmede “51 ve üstü” yaş aralığındaki öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeğinin genelinde yaş aralığı “21-30” (medyan = 127,50) ve yaş aralığı “51 ve üstü” öğretmenler (medyan = 118) arasında “21- 30” yaş aralığında olan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinde “51 ve üstü” yaş aralığındaki öğretmenlerine nazaran daha etkili oldukları söylenebilir.

“Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular”, “ödül verme”, “Benzerlik ve

Farklılıkları Belirleme” ve “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutlarında istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ile özet çıkarma ve not tutmalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.4.4. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin medeni durumlarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan bağımsız örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur:

Tablo 4.12. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin medeni durumlarına göre dağılımları ve bağımsız örneklem için t testi sonuçları (n=373)

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SD	t değeri	p
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	Evli	285	20,47	2,953	371	0,604	0,546
	Bekar	88	20,69	3,071			
Ev Odevi	Evli	285	16,67	3,184	371	0,867	0,387
	Bekar	88	17,00	3,055			
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	Evli	285	15,35	3,023	371	1,593	0,112
	Bekar	88	15,94	3,060			
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	Evli	285	17,51	2,310	371	0,204	0,838
	Bekar	88	17,45	2,339			
Ödül Verme	Evli	285	12,74	2,136	371	1,750	0,081
	Bekar	88	13,18	1,909			
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	Evli	285	13,02	1,819	371	0,940	0,348
	Bekar	88	13,23	1,727			
Özet Çıkarma ve Not Tutma	Evli	285	12,01	2,393	371	2,325	0,021*
	Bekar	88	12,68	2,282			
Motive Etme	Evli	285	13,66	1,506	371	0,993	0,322
	Bekar	88	13,84	1,469			
Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği	Evli	285	121,44	13,779	371	1,524	0,128
	Bekar	88	124,02	14,377			

*: p<0,05

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında ve toplam ölçekte istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır [t Özet Çıkarma ve Not Tutma (371) = 2,325, p < 0,05; t Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma (371) = 0,604, p > 0,05; t Ev Ödevi (371) = 0,867, p > 0,05; t İş Birliğine Dayalı Öğrenme (371) = 1,593, p > 0,05; t Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular (371) = 0,204, p > 0,05; t Ödül Verme (371) = 1,750, p > 0,05; t Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme (371) = 0,940, p > 0,05; t Motive Etme

(371) = 0,993, $p > 0,05$; $t_{\text{Toplam Ölçek}}(371) = 1,524, p > 0,05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak medeni durumun öğretmenlerin “hedef belirleme ve varsayım oluşturma”, “ev ödevi”, “iş birliğine dayalı öğrenme”, “dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular”, “ödül verme”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme”, “motive etme” ve toplam ölçek üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, dolayısıyla evli ve bekar öğretmenlerin ölçeğin bu alt boyutlarında ve toplam ölçekte vermiş oldukları puanların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin özet çıkarma ve not tutma alt boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 12,01$) ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 12,68$) arasında bekar öğretmenlerin lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran özet çıkarma ve not tutmada daha etkili oldukları söylenebilir.

4.4.5. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin kıdem yıllarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur:

Tablo 4.13. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin kıdem yıllarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373)

Alt boyut	Kıdem yılı	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ort.	F	p
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	0-9	88	20,99	2,883	Gruplar arası	25,158	3	8,386	0,945	0,419
	10-19	147	20,35	3,092						
	20-29	107	20,39	3,077	Gruplar içi	3275,850	369	8,878		
	30 ve üstü	31	20,48	2,264						
	Total	373	20,53	2,979						
Ev Ödevi	0-9	88	16,98	3,325	Gruplar arası	58,398	3	19,466	1,973	0,118
	10-19	147	16,80	3,175						
	20-29	107	16,86	2,963	Gruplar içi	3640,407	369	9,866		
	30 ve üstü	31	15,45	3,031						
	Total	373	16,75	3,153						
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	0-9	88	15,90	2,967	Gruplar arası	77,222	3	25,741	2,830	0,038*
	10-19	147	15,70	3,117						
	20-29	107	15,24	3,040	Gruplar içi	3356,011	369	9,095		
	30 ve üstü	31	14,23	2,526						
	Total	373	15,49	3,038						
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	0-9	88	17,63	2,204	Gruplar arası	10,763	3	3,588	0,668	0,572
	10-19	147	17,56	2,430						
	20-29	107	17,47	2,348	Gruplar içi	1980,487	369	5,367		
	30 ve üstü	31	16,97	1,923						
	Total	373	17,50	2,314						
	0-9	88	13,11	2,184	Gruplar	13,901	3	4,634	1,061	0,366

Ödül Verme	10-19	147	12,89	2,068	arası					
	20-29	107	12,62	2,118	Gruplar içi	1611,767	369	4,368	0,654	0,581
	30 ve üstü	31	12,61	1,801						
	Total	373	12,84	2,090	Toplam	1625,668	372	9,002		
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	0-9	88	13,28	1,863	Gruplar arası	6,356	3	2,119		
	10-19	147	13,05	1,801	Gruplar içi	1195,832	369	3,241		
	20-29	107	12,93	1,836						
	30 ve üstü	31	13,03	1,449						
	Total	373	13,07	1,798	Toplam	1202,188	372	5,360		
Özet Çıkarma ve Not Tutma	0-9	88	12,53	2,463	Gruplar arası	18,134	3	6,045	1,066	0,363
	10-19	147	11,97	2,481	Gruplar içi	2092,225	369	5,670		
	20-29	107	12,18	2,184						
	30 ve üstü	31	12,06	2,308						
	Total	373	12,17	2,382	Toplam	2110,359	372	11,715		
Motive Etme	0-9	88	13,91	1,459	Gruplar arası	12,950	3	4,317	1,940	0,123
	10-19	147	13,71	1,562	Gruplar içi	821,018	369	2,225		
	20-29	107	13,67	1,446						
	30 ve üstü	31	13,16	1,393						
	Total	373	13,70	1,497	Toplam	833,968	372	6,542		
Etkili Öğretim Stratejileri	0-9	88	124,33	13,353	Gruplar arası	1017,447	3	339,149	1,754	0,156
	10-19	147	122,03	14,816	Gruplar içi	71336,778	369	193,325		
	20-29	107	121,36	13,799						
	30 ve üstü	31	118,00	10,942						
	Total	373	122,05	13,946	Toplam	72354,225	372	535,474		

*: $p < 0,05$

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin hedef belirleme ve varsayım oluşturma alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 20,99$), “10- 19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 20,35$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 20,39$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 20,48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 0,945, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin hedef belirleme ve varsayım oluşturma alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin ev ödevi alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 16,98$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 16,80$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 16,86$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 15,45$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(3, 369) = 1,973, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin ev ödevi alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 15,90$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki

öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 15,70$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 15,24$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 14,23$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 2,830, p < 0,05$]. İş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar görülmesine rağmen yapılan Scheffe testi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Dolayısıyla farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 17,63$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 17,56$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 17,47$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 16,97$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 0,668, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin ödül verme açık öğretmen alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 13,11$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,89$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 12,62$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,61$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 1,061, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin ödül verme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin benzerlik ve farklılıkları belirleme alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 13,28$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,05$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 12,93$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,03$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 0,654, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin benzerlik ve farklılıkları belirleme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin özet çıkarma ve not tutma alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 12,53$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki

öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 11,97$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 12,18$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,06$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 1,066, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin motive etme alt boyutunda “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 13,91$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,71$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 13,67$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 1,940, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin motive etme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Etkili öğretim stratejileri ölçeğinin genelinde “0-9” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 124,33$), “10-19” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 122,03$), “20-29” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 121,36$) ve “30 ve üstü” kıdem yılları aralığındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 118,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F_{(3, 369)} = 1,754, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin genelinde benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.4.6. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin unvanlarına göre incelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur:

Tablo 4.14. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin unvanlarına göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=373)

Alt boyut	Kıdem Yılı	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ort.	F	p
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	Başöğretmen	63	20,67	3,080	Gruplar arası	11,493	2	5,746	0,646	0,525
	Uzman	195	20,36	2,994						
	Öğretmen	115	20,73	2,906	Gruplar içi	3289,515	370	8,891		
	Total	373	20,53	2,979	Toplam	3301,008	372	14,637		
Ev Ödevi	Başöğretmen	63	17,03	3,064	Gruplar arası	7,606	2	3,803	0,381	0,683
	Uzman	195	16,74	3,042						
	Öğretmen	115	16,60	3,395	Gruplar içi	3691,198	370	9,976		
	Total	373	16,75	3,153	Toplam	3698,804	372	13,779		
İş Birliğine	Başöğretmen	63	15,71	2,648	Gruplar	7,904	2	3,952	0,427	0,653

Dayalı Öğrenme	Uzman	195	15,36	3,158	arası					
	Öğretmen	115	15,60	3,043	Gruplar içi	3425,329	370	9,258		
	Total	373	15,49	3,038	Toplam	3433,233	372	13,210		
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları Sorular	Başöğretmen	63	17,54	2,220	Gruplar arası	0,422	2	0,211	0,039	0,962
	Uzman	195	17,47	2,327	Gruplar içi	1990,828	370	5,381		
	Öğretmen	115	17,53	2,359	Toplam	1991,249	372	5,592		
	Total	373	17,50	2,314						
Ödül Verme	Başöğretmen	63	12,87	1,963	Gruplar arası	0,304	2	0,152	0,035	0,966
	Uzman	195	12,86	2,003	Gruplar içi	1625,364	370	4,393		
	Öğretmen	115	12,80	2,310	Toplam	1625,668	372	4,545		
	Total	373	12,84	2,090						
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	Başöğretmen	63	13,29	1,650	Gruplar arası	4,665	2	2,332	0,721	0,487
	Uzman	195	12,98	1,828	Gruplar içi	1197,523	370	3,237		
	Öğretmen	115	13,10	1,828	Toplam	1202,188	372	5,559		
	Total	373	13,07	1,798						
Özet Çıkarma ve Not Tutma	Başöğretmen	63	12,67	2,102	Gruplar arası	23,366	2	11,683	2,071	0,127
	Uzman	195	11,97	2,349	Gruplar içi	2086,994	370	5,641		
	Öğretmen	115	12,23	2,551	Toplam	2110,359	372	17,324		
	Total	373	12,17	2,382						
Motive Etme	Başöğretmen	63	13,71	1,464	Gruplar arası	0,042	2	0,021	0,009	0,991
	Uzman	195	13,69	1,491	Gruplar içi	833,926	370	2,254		
	Öğretmen	115	13,71	1,538	Toplam	833,968	372	2,275		
	Total	373	13,70	1,497						
Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği	Başöğretmen	63	123,49	13,258	Gruplar arası	214,460	2	107,230	0,550	0,577
	Uzman	195	121,43	14,221	Gruplar içi	72139,766	370	194,972		
	Öğretmen	115	122,30	13,894	Toplam	72354,225	372	302,202		
	Total	373	122,05	13,946						

*: $p < 0,05$

Uygulanan testin sonucunda, ölçeğin hedef belirleme ve varsayım oluşturma alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 20,67$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 20,36$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 20,73$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,646$, $p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin hedef belirleme ve varsayım oluşturma alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin ev ödevi alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 17,03$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 16,74$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 16,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,381$, $p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin ev ödevi alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 15,71$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 15,36$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 15,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,427$, $p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları sorular, temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 17,54$), uzman öğretmenlerin

ortalaması ($\bar{x} = 17,47$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 17,53$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,039, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları sorular, temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin ödül verme alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 12,87$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,86$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,035, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin ödül verme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin benzerlik ve farklılıkları belirleme alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 13,29$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,98$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,10$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,721, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin benzerlik ve farklılıkları belirleme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin özet çıkarma ve not tutma alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 12,67$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 11,97$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 12,23$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 2,071, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin motive etme alt boyutunda baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 13,71$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,69$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 13,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,009, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin motive etme alt boyutunda benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Etkili öğretim stratejileri ölçeğinin genelinde baş öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 123,49$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 121,43$) ve öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x} = 122,30$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [$F(2, 370) = 0,550, p > 0,05$]. Bu bulgu ışığında farklı unvanlara sahip öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin genelinde benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özellikleri ile Etkili Öğretim Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın “öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleminde ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yenilikçi özellikleri ile etkili öğretim stratejileri ölçeklerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.15’te ve Pearson Korelasyon Katsayıları 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.15. Yenilikçi özellikleri ile etkili öğretim stratejileri ölçeklerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek	Alt boyut	Ortalama	Standart sapma
Yenilikçi öğretmen özellikleri	Yeniliklere Açık Öğretmen	131,41	11,96
	Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	52,43	6,533
	Öğrenmeye Açık Öğretmen	25,24	3,553
	Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	21,49	4,858
Etkili öğretim stratejileri	Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	20,53	2,979
	Ev Ödevi	16,75	3,153
	İş Birliğine Dayalı Öğrenme	15,49	3,038
	Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları Sorular	17,50	2,314
	Ödül Verme	12,84	2,090
	Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	13,07	1,798
	Özet Çıkarma ve Not Tutma	12,17	2,382
	Motive Etme	13,70	1,497

Tablo 4.16. Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (n=373)

Değişken		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Yeniliklere Açık Öğretmen	r	—											
2.Bilişim Teknolojilerine Açık Öğretmen	r	0,737 ***	—										
3. Öğrenmeye Açık Öğretmen	r	0,737 ***	0,654 ***	—									
4.Gelişime ve İşbirliğine Açık Öğretmen	r	0,508 ***	0,568 ***	0,587 ***	—								
5.Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	r	0,572 ***	0,392 ***	0,463 ***	0,356 ***	—							

6. Ev Ödevi	r	0,414 ***	0,278 ***	0,303 ***	0,218 ***	0,394 ***	—						
7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	r	0,568 ***	0,431 ***	0,508 ***	0,503 ***	0,556 ***	0,427 ***	—					
8. Dile Dayalı Olmayan temsiller, ipuçları, sorular	r	0,588 ***	0,434 ***	0,414 ***	0,297 ***	0,556 ***	0,448 ***	0,568 ***	—				
9. Ödül Verme	r	0,373 ***	0,292 ***	0,301 ***	0,232 ***	0,398 ***	0,446 ***	0,337 ***	0,359 ***	—			
10. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	r	0,617 ***	0,468 ***	0,468 ***	0,351 ***	0,614 ***	0,449 ***	0,572 ***	0,716 ***	0,470 ***	—		
11. Özet Çıkarma ve Not Tutma	r	0,401 ***	0,306 ***	0,324 ***	0,286 ***	0,412 ***	0,408 ***	0,357 ***	0,353 ***	0,335 ***	0,371 ***	—	
12. Motive Etme	r	0,535 ***	0,379 ***	0,336 ***	0,120 *	0,483 ***	0,415 ***	0,445 ***	0,618 ***	0,373 ***	0,527 ***	0,348 ***	—

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla basit korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlerin hedef belirleme ve varsayım oluşturmaları ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,572$, $r^2= 0,327$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,392$, $r^2= 0,154$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,463$, $r^2= 0,214$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,356$, $r^2= 0,127$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ev ödevlerine yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,414$, $r^2= 0,171$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,278$, $r^2= 0,077$, $p<0,001$) ve öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,303$, $r^2= 0,092$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,218$, $r^2= 0,048$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenmelerine yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,568$, $r^2= 0,323$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,431$, $r^2= 0,186$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,508$, $r^2= 0,258$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,503$, $r^2= 0,253$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorulara yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,588$, $r^2= 0,346$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,434$, $r^2= 0,188$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,414$, $r^2= 0,171$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları

arasında ($r=0,297$, $r^2= 0,088$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ödül vermeye yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,373$, $r^2= 0,139$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,292$, $r^2= 0,085$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,301$, $r^2= 0,091$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,232$, $r^2= 0,054$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin benzerlik ve farklılıkları belirlemeye yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,617$, $r^2= 0,381$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,468$, $r^2= 0,219$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,468$, $r^2= 0,219$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,351$, $r^2= 0,123$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutmaya yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,401$, $r^2= 0,161$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,306$, $r^2= 0,094$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,324$, $r^2= 0,105$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,286$, $r^2= 0,082$, $p<0,001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin motive etmeye yönelik görüşleri ile yeniliklere açık olmalarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0,535$, $r^2= 0,286$, $p<0,001$), bilişim teknolojilerine açık olmaları arasında ($r=0,379$, $r^2= 0,144$, $p<0,001$), öğrenmeye açık olmaları arasında ($r=0,336$, $r^2= 0,113$, $p<0,001$), gelişime ve iş birliğine açık olmaları arasında ($r=0,120$, $r^2= 0,014$, $p<0,05$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mutlak değer korelasyon katsayısı, 0,00-0,30 arasındaki “düşük”, 0,30-0,70 arasında “orta” ve 0,70-1,00 arasında ise “yüksek” düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bu bilgiye dayanarak öğretmenlerin yeniliklere açık öğretmen özellikleri ile hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bilişim teknolojilerine açık öğretmen özelliği ile hedef belirleme ve varsayım oluşturma, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve

not tutma, motive etme stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ancak bilişim teknolojilerine açık öğretmen ile ev ödevi ve ödül verme arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeye açık öğretmen ile hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Gelişime ve iş birliğine açık öğretmen özelliklerinde ise hedef belirleme ve varsayım oluşturma, iş birliğine dayalı öğrenme, benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilirken ev ödevi, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, ödül verme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme stratejileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejilerinin incelendiği araştırmada elde edilen sonuç ve tartışmalar alt problemler doğrultusunda aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğine katılım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeğin gelişime ve iş birliğine açık olan öğretmen alt boyutuna katıldıklarını belirtmişlerdir; ayrıca, ölçeğin diğer alt boyutları ve genelinde ise tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bilgi, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu ve öğretmenlerin kendilerini yenilikçi özelliklere sahip veya bu özelliklere oldukça yakın hissettiklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitimdeki sürekli değişim ve gelişim süreçlerine uyum sağlama, yeni yaklaşımları benimseme ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde olma potansiyellerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç, alan yazınındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bakır (2022) tarafından yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin (4.48), Kocasaraç (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin (4.36), Beydoğan (2023) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin (4.39), Vatansver Bayraktar ve Karabulut (2020) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin (4.12) yenilikçi öğretmen özelliklerinin oldukça yüksek olduğu tespit etmiştir. Tekcan ve Geçer (2022) ise öğretim elemanlarının kendilerini yüksek düzeyde yenilikçi öğretmen olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin cinsiyet, görev yapılan kademe, yaş aralığı, medeni durum, kıdem yılı ve unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyete göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri ile ilgili olarak ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, kadın ve erkek

öğretmenlerin bu alandaki özelliklerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alan yazınındaki benzer çalışmaların sonuçları araştırmanın bu sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Abbak ve Erdamar (2024) ve Vatansever Bayraktar ve Karabulut (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yenilikçi özelliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular, cinsiyetin yenilikçi öğretmen özellikleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığını güçlü bir şekilde desteklemekte ve alan yazınında benzer yöndeki araştırmalarla da uyum göstermektedir. Ancak Bakır (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla öğrenmeye daha açık oldukları bulunurken, Beydoğan (2023) ve Kocasaraç (2018) tarafından yapılan araştırmalarda kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından daha fazla yeniliklere açık oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, Tekcan ve Geçer (2022) tarafından yürütülen çalışmada, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha fazla yenilikçi öğretmen özellikleri gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinde, ölçeğin bütün alt boyutları ve genelinde istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yeniliklere, bilişim teknolojilerine, öğrenmeye, gelişime ve iş birliğine açık olma konusunda ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha açık oldukları görülmüştür. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha fazla yenilikçi öğretmen özellikleri sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğretim kademelerinin pedagojik yapılarındaki farklılıklarla açıklanabilir. Özellikle ilkokul düzeyinde öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına daha bütüncül yaklaşma gerekliliği, onları yenilikçi yöntem ve teknolojilere daha açık olmaya zorlayabilir. Ayrıca küçük yaş gruplarıyla çalışmanın getirdiği yüksek sorumluluk, yaratıcılık ve esneklik ihtiyacı da bu kademedeki görev yapan öğretmenlerin daha yenilikçi tutumlar geliştirmesine katkı sağlayabilir. Ancak alan yazınında yer alan bazı çalışmalar bu bulgularla örtüşmemektedir. Örneğin, Bakır (2022) ve Kocasaraç (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, yenilikçi öğretmen özelliklerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre yapılan analizlerde ise yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin sadece “gelişime ve iş birliğine açık öğretmen” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin

41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden gelişime ve iş birliğine daha açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmaları nedeniyle öğrenmeye daha istekli, gelişen eğitim teknolojilerine ve yeni yaklaşımlara daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir. Alan yazınındaki Bakır (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaş ile ilişkilendirilmiş öğretmen alt boyutunda önemli farklılıklar tespit edilmemiştir. Ancak, ölçeğin diğer alt boyutları ve genelinde dikkate değer farklılıklar göstermiştir. Ancak Vatansever Bayraktar ve Karabulut (2020) tarafından yapılan çalışmada yaşa bağlı olarak öğretmenlerin yenilikçi özelliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan analizlerde yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin sadece “öğrenmeye açık öğretmen” ve “gelişime ve iş birliğine açık öğretmen” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran öğrenmeye ve gelişim ve iş birliğine daha açık oldukları söylenebilir. Bu durum, bekar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla zaman ve enerji ayırabilme olasılıklarının yüksek olması ile açıklanabilir. Konu ile ilgili olarak alan yazınında yapılan Vatansever Bayraktar ve Karabulut (2020) çalışmada medeni duruma bağlı olarak öğretmenlerin yenilikçi özelliklerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılan analizler sonucunda, yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin tüm alt boyutları ve genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yenilikçilik özellikleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Alan yazınında araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Beydoğan (2023) sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre yenilikçi öğretmen özelliklerinde anlamlı farklılıklar tespit etmemiştir. Ancak Bakır (2022) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin sadece öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Tekcan ve Geçer’in (2022) öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada öğrenmeye açık öğretmen alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit etmiştir. Vatansever Bayraktar ve Karabulut (2020) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin bütün alt boyutları ve genelinde sınıf öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özelliklerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin unvanlarına göre yapılan analizlerde ise yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin bütün alt boyutları ve genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin unvanlarının yenilikçilik özellikleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ölçeğine katılım düzeyleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğretmenlerin ölçeğin “hedef belirleme ve varsayım oluşturma”, “ev ödevi”, “iş birliğine dayalı öğrenme” ile “özet çıkarma ve not tutma” alt boyutlarına katılıyorum düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ölçeğin “dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular”, “ödül verme”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme” ve “motive etme” alt boyutları ile ölçeğin genelinde ise tamamen katılıyorum düzeyinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin "hedef belirleme ve varsayım oluşturma", "ev ödevi", "iş birliğine dayalı öğrenme" ile "özet çıkarma ve not tutma" alt boyutlarına verdikleri "katılıyorum" düzeyindeki puanlar, bu stratejilerin öğretmenler tarafından benimsendiğini ve sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Ancak bu alt boyutlardaki katılımın "tamamen katılıyorum" düzeyinde olmaması, bu stratejilerin düzenlenmesi ve uygulanmasında birtakım zorlukların olmasının yanında öğretmenlerin bu stratejileri farklı şekillerde yorumlamasına bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklardan kaynaklanabilir. Örneğin, ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi veya iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinin yönetimi gibi konularda öğretmenlerin farklı yaklaşımları olabilir. Öte yandan, "dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular" "ödül verme", "benzerlik ve farklılıkları belirleme" ve "motive etme" alt boyutları ile ölçeğin geneline verilen "tamamen katılıyorum" düzeyindeki puanlar, bu temel öğretim stratejilerinin öğretmenler tarafından yaygın ve etkin bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine yönelik genel katılım düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olması, katılımcı öğretmenlerin modern pedagojik yaklaşımlara açık ve uygulamaya istekli olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak alan yazınında Sevinç (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler en yüksek puanı “hedef belirleme ve varsayım oluşturma” alt boyutuna (3.750) verirken en düşük puanı ise “ev ödevi” alt boyutuna (3.357) vermiştir. Bunun yanında ölçeğin geneline ise 3.548

puan verdikleri tespit edilmiştir. Altunöz & Bay (2018) tarafından yapılan çalışmada uygulanan anket ve gözlem sonuçlarının tutarlı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece "özet çıkarma ve not tutma", "iş birliğine dayalı öğrenme" ve "varsayım üretme ve test etme" stratejilerini derslerinde kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Doğan Soylu (2023) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenleri, hedef belirleme ve varsayım oluşturmaya "kısmen katılıyorum", ev ödevine, iş birliğine dayalı öğrenmeye, dile dayalı olmaya temsiller, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma alt boyutlarına "katılıyorum" ve motive etmeye ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde puan vermişlerdir. Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının incelendiği Kardaş (2024) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini genel olarak yetkin ve mesleklerinde görevlerini yerine getirirken yüksek yeterlik algılarına sahip olarak algıladıkları belirtilmiştir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemde öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin cinsiyet, görev yapılan kademe, yaş aralığı, medeni durum, kıdem yılı ve unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyete göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinde, hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve özet çıkarma ve not tutmaya yönelik stratejilerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak ev ödevi, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, motive etme ve etkili öğretim stratejileri ölçeğinin genelinde kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre, kadın öğretmenlerin ev ödevleri, iş birliğine dayalı öğrenme, sözel olmayan temsil yolları, ipuçları, sorular ve motivasyon stratejilerini erkek öğretmenlerden daha başarılı bir şekilde uyguladığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi olduğu düşünülebilir. Alan yazınında cinsiyetin öğretmenlerin öğretim stratejileri üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalar araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte olup, kadın öğretmenlerin daha öğrenci merkezli ve etkileşimli yöntemleri daha sık kullandığını göstermektedir. Örneğin; Uğur'un (2006) yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse katılımını sağlamak için kadın öğretmenlerin

erkek öğretmenlere nazaran öğrenmelere uygun öğretim yöntemlerini daha olumlu düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine daha duyarlı olmaları ve daha kapsayıcı bir öğretim yaklaşımı benimsemeleriyle ilişkilendirilebilir. Alan yazınında bu konu ile ilgili olarak Barrett (2004), Lloyd (2002) ve Lee (2004) kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha işbirlikçi ve öğrenci merkezli öğretim stillerini benimsediğini belirtmektedir (Akt. Üredi, 2011). Ancak, hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ile özet çıkarma ve not tutma stratejilerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmaması, bu stratejilerin her iki cinsiyetten öğretmen tarafından benzer düzeylerde benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, bu stratejilerin temel öğretim teknikleri olması ve öğretmenlerin genel pedagojik formasyonlarında benzer şekilde yer almasıyla açıklanabilir. Sonuç olarak, bu araştırma bulgusu, etkili öğretim stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterebileceğini ve kadın öğretmenlerin bazı stratejileri uygulama konusunda daha belirgin bir eğilime sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak Doğan Soylu (2023) çalışmasında ölçeğin boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kardaş (2024) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak Atlı (2023) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçeğin, hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ev ödevi, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları ve sorular, benzerlik ve farklılıkları belirleme, motive etme ve ölçeğin genelinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinde, özet çıkarma ve not tutma alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ev ödevi, iş birliğine dayalı öğrenme ve dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular stratejilerinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular, ödül verme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve motive etme konusunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin lisede görev yapan öğretmenlerden daha etkili oldukları belirlenmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlerden iş birliğine dayalı öğrenme konusunda

daha etkili oldukları görülmüştür. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla genel etkili öğretim stratejilerini daha etkili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilkokulun temel becerilerin kazanıldığı kritik dönem olmasından ve ilkokul öğretmenlerinin bu stratejilere daha fazla odaklanmasından kaynaklanabilir. Bunun yanında Kardaş (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin eğitim kurumu kademelerine göre etkili öğretim becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Doğan Soylu'nun (2023) çalışmasında da İngilizce öğretmenlerinin okul kademesine göre etkili öğretim stratejilerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre yapılan analizlerde ise etkili öğretim stratejileri ölçeğinin “dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular”, “ödül verme”, “benzerlik ve farklılıkları belirleme” ve “özet çıkarma ve not tutma” haricinde diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin hedef belirleme ve varsayım oluşturma, ev ödevi ve motive etme stratejilerini “51 ve üstü” yaşa sahip öğretmenlerden daha etkili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca hedef belirleme ve varsayım oluşturmada “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin “31-40” yaş aralığındaki öğretmenlerden ve iş birliğine dayalı öğrenmede ise “31-40” yaş aralığındaki öğretmenlerin ise “51 ve üstü” yaşa sahip öğretmenlerden daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında ölçeğin genelinde yapılan analizlerde “21-30” yaş aralığındaki öğretmenlerin “51 ve üstü” yaşa sahip öğretmenlerden etkili öğretim stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonuçları ile bağlantılı olarak alan yazınında Kardaş (2024) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Atlı (2023) çalışmasında ölçeğin dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular alt boyutunda yaşa bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan analizlerde etkili öğretim stratejileri ölçeğinin sadece özet çıkarma ve not tutma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran özet çıkarma ve not tutmada daha etkili oldukları tespit edilmiştir. Ancak alan yazınında Kardaş (2024) tarafından yapılan çalışmada evli öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre yapılan analizlerde, etkili öğretim stratejileri

ölçeğinin sadece iş birliğine dayalı öğrenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ne var ki yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, bu alt boyutta da anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinde istatistiksel olarak bir değişimin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgu, kıdem bu etkili öğretim stratejilerinin uygulanmasında belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Hazan ve Altın (2023), öğretmenlerin göreve başlamalarının ardından iş yükü, aile sorumlulukları ve ekonomik uğraşlar gibi çeşitli yoğunluklar nedeniyle iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kişisel gelişim etkinliklerine yeterince zaman ayıramadıklarını; bu nedenle kıdem yılı artsa da iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığını ifade etmişlerdir. Bu sebepler etkili öğretim stratejilerinin kıdem yılına bağlı anlamlı fark göstermemesinin de ortak sebepleri olabilir. Bunun yanında alan yazınında Doğan Soylu'nun (2023) yapmış olduğu çalışmada kıdem yılına göre İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerinde anlamlı farklılıklar tespit etmemiştir. Ancak alan yazınında Atlı (2023) tarafından yapılan çalışmada kıdem yılına göre, hedef belirleme ve varsayım oluşturma, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular ve ödül verme alt boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca Kardaş (2024) öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinde ve Sevinç (2021) ise öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ölçeğinin “dile dayalı olmayan temsiller”, “özet çıkarma” ve “çabayı destekleme” alt boyutlarında kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin unvanlarına göre yapılan analizlerde ise etkili öğretim stratejileri ölçeğinin bütün alt boyutları ve genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu durumda öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanmalarının mesleki unvanlarına göre benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç, alan yazınında yer alan bazı araştırmaların sonuçları ile uyumlu bulunmaktadır. Örneğin, Arslan ve diğerlerinin (2012) fizik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini konu alan çalışmasında da öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre değişmediği ortaya konulmuştur. Her iki çalışma da farklı konuları (biri etkili öğretim stratejilerini, diğeri ders kitaplarının değerlendirilmesini) incelemiş olsa da öğretmen unvanının ilgili değişkenler üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermesi açısından benzerlik taşımaktadır. Ancak alan yazınında Atlı (2023) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin unvanlarına göre hedef belirleme ve varsayım

oluşturma, iş birliğine dayalı öğrenme, dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları, sorular ve ödül verme alt boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ile yenilikçi öğretmen özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yenilikçi öğretmen özellikleri ile etkili öğretim stratejilerinin birbirini destekleyen ve birlikte değişen unsurlar olduğu söylenebilir.

5.6. Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının mevcut derslerine ek olarak yenilikçi öğretmen özellikleri ve etkili öğretim stratejilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin artırılmasını sağlayacak dersler eklenmelidir. Özellikle bilişim teknolojilerine açıklık ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi beceriler lisans eğitimine daha güçlü şekilde entegre edilmelidir.
- Mevcut öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla, modüler ve branş bazlı hizmet içi eğitimler hem etkili öğretim stratejilerini hem de yenilikçi öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik kurgulanmalıdır.
- Günümüz bilim ve teknoloji imkanlarını etkin kullanabilen 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış olan öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması, yeniliklere karşı açık fikirli ve uyumlu davranması önemlidir. Bu bağlamda yenilikçi öğretmenler yetiştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının çağın ihtiyacı doğrultusunda güncellenmesi önerilebilir.
- Bu çalışma yalnızca Antalya'nın Alanya ilçesindeki öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde ve şehirlerde daha geniş örneklemlerle benzer araştırmalar yapılabilir.
- Nitel veri toplama yöntemleri (görüşme, gözlem vb.) eklenerek öğretmenlerin yenilikçi özellikleri ile etkili öğretim strateji tercihlerinin arkasındaki gerekçeler daha derinlemesine incelenebilir.
- Araştırma, çapraz kesitli (tek zamanlı) bir yapıya sahiptir. Boylamsal araştırmalar ile öğretmenlerin strateji kullanım eğilimlerinin zaman içindeki değişimi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, Y., & Erdamar G. (2024). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 226-252. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1108835>
- Akça, F. ve Şakar, Z. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s. 451-462). Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9786053188407.29
- Aktosun, F. T. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri: Gaziantep ili örneği* (Tez No: 749636) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altunöz, H. B., & Bay, E. (2018). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Etkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 129-149
- Aras, B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin inovatif (yenilikçi) düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Afyonkarahisar il örnekleme* (Tez No: 629885) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, A., Tekbıyık, A., & Ercan, O. (2012). Fizik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181048>
- Atlı, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki* (Tez No: 819258) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bakır, G. (2022). *Branş öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özellikleri ve teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme yeterliliklerinin incelenmesi*. (Tez No: 716719) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Beydoğan, S. İ. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerine göre yenilikçi öğretmen özellikleri ve Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği arasındaki ilişki* (Tez No: 818650) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği* (Tez No: 535523) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Borich, G. D. (2017). Etkili öğretmen (H. Aydın & T. Babacan, Çev.). M. B. Acat (Ed.), *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama içinde* (ss. 1-34). (Orijinal eser 2014'te yayımlanmıştır). Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications
- Cüçük, E., Kara, K., Şiraz, F., & Bay, E. (2018). Etkili öğretim stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi (EÖSÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1181–1198. <https://doi.org/10.17755/esosder.375013>
- Çaydere, O., & Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve çağdaş içerik tasarlama. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 439–451.
- Çelik, A. (2018). *Türkiye ve Rusya'daki İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerine ilişkin yaklaşımlarının analizi* (Tez No: 511702) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çimen, İ., & Yücel, C. (2017). Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ): Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365–381.
- Demir, K. (2006). Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi ve İnternette Ders Kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (47), 367-392.
- Dilekmen, M. (2010). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Doğan Soylu, K. (2023). *İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma durumları ve derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi* (Tez No: 788548) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Elilçi, M. A., Beyaz, G., Öncü, M. A., & Çolak, A. (2024). Eğitimde yenilikçi yaklaşımların

uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 868–878.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10719335>

Erginer, E., & Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 11–22.

Gedik, R. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi* (Tez No: 753129) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). New York and London: Routledge.

Gilbert, D. (2007), “What drives and sustains firm innovativeness?”, 21st ANZAM Conference, Sydney, https://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/1849_GILBERTDAVID_389.PDF adresinden 05.06.2025 alınmıştır.

Gündoğdu, K., & Silman, F. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim. https://www.researchgate.net/publication/281079943_Teaching_as_a_profession_and_effective_teaching 06.07.2025 tarihinde alınmıştır.

Gündüz, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114–128.

Güven, B. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 1-34). Pegem Akademi yayıncılık.

Harris, A. (1998) Effective Teaching: A review of the literature, *School Leadership & Management*, 18:2, 169-183, doi: 10.1080/13632439869628

Hazan, A., & Altın, M. (2023). Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(1), 11-19.

Kara, E. (2016). *Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No: 456774) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kara, K., & Bay, E. (2017). Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 55-69.

Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1–10.

- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kardaş, T. (2024). *Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik algılarının incelenmesi* (Tez No: 899941) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayhan, F. Z. (2024). *21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ve yenilikçi davranışların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Tez No: 878989) [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri* (Tez No: 286820) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi* (Tez No: 511297) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kocasaraç, H., & Karataş, A. (2017). Fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 783-797. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1935>
- Kottmann, A., Schildkamp, K., & Van Der Meulen, B. (2024). Determinants of the innovation behaviour of teachers in higher education. *Innovative Higher Education*, 49, 397–418. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09689-y>
- Liu, J., Sun, M., Liu, Z., & Xu, Y. (2023). Pre-service teachers' instructional innovation capabilities: A many-faceted Rasch model analysis. *SAGE Open*, 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231218802>
- Looney, J. (2009). *Assessment and innovation in education* (OECD Education Working Papers No. 24). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/222814543073>
- Ma, Y. (2022). *The effect of teachers' self-efficacy and creativity on students' academic attainment*. National Institutes of Health. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9039173/>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10-17.

- Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122. <http://doi.org/10.33400-kuje.900806-1653312.pdf>
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65–76.
- Raba, A. A. A. M. (2017). The impact of effective teaching strategies on producing fast and good learning outcomes. *International Journal of Research granthaalayah*, 5(1), 43-58.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). Free Press.
- Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 214–244.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme*. Anı yayıncılık
- Sevinç, Y. S. (2021). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Anlayışlarının ve Etkili Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin İnovatif Düşünme Becerilerini Yordama Gücü*. (Tez No: 689025) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Skrbinjek, V., Vičić Krabonja, M., Aberšek, B., & Flogie, A. (2024). Enhancing Teachers' Creativity with an Innovative Training Model and Knowledge Management. *Education Sciences*, 14(12), 1381. <https://doi.org/10.3390/educsci14121381>
- Smittle, P. (2003). Principles for effective teaching. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 1-9.
- Sümbüloğlu K., & Sümbüloğlu V. (2016). *Biyoistatistik* (17. baskı). Hatiboğlu Yayınevi
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239–259.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99–116.
- Tekcan, Z. Ş., & Geçer, A. (2022). Yükseköğretim kurumunda çalışan öğretim elemanlarının yenilikçilik özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(2), 261–281.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>

- Türk Dil Kurumu (2023). Yenilik. İçinde Güncel Türkçe Sözlük. 2 Temmuz 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2023). İnovasyon. İçinde Güncel Türkçe Sözlük. 3 Temmuz 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2023). Yenilikçilik. İçinde Güncel Türkçe Sözlük. 3 Temmuz 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Uğur, O. A. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)*. (Tez No: 206899) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Üredi, F. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim stili tercihleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1129–1141.
- Vatansever Bayraktar, H., & Karabulut, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 671–691.
- Xia, J., & O’Shea, C. (2024). What makes a difference in teacher innovativeness? Evidence from the TALIS 2018 US teacher data. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 113–132. <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2023-0144>
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155–167.
- Yılmaztekin, S., Üstüntepe, E. E., Çetin, H., & Yılmaztekin, S. (2024). Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolü ve etkisi. *EYUDER Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2). https://www.eyfor.org/yayinlar/e_2024_2/2024_E_2_3.pdf
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 50, 162–179. <https://doi.org/10.9779/pauefd.538207>.
- Zhang, H. (2024). *Effect of teachers' teaching strategies on students' learning engagement in online environments*. National Institutes of Health. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11649419/>
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>

EKLER

EK-1. Milli Eğitim Uygulama İzni

Alınış Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2023-156344



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-91016472
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Zühre ÜÇGÜL

01.12.2023

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22/11/2023 tarih ve 154352 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zühre ÜÇGÜL'ün, Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Yenilikçi Özellikleri ile Etkili Öğretim Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Alanya ilçesinde görevli öğretmenlere yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz AR-GE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 29/11/2023 tarih ve 90842467 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (6 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Harırdıye Cad. No 59 07030 Muratpaşa / Antalya Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-blym>
Telefon No : 0 (242) 238 60 00 Bilgi için: Gulup SUSAM
E-Posta: projeler07@meh.gov.tr Unvan : Teknisyene
Kop Adresi : meh@hbt01.kop.tr İnternet Adresi: antalya.arge.meh.gov.tr Faks: 2422386001

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.arge.meh.gov.tr> adresinde: **1c6f-f3d6-3330-b21f-84e0** koda ile doğrulanabilir.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.10.2023-148524

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
08	22	10.10.2023

Karar Numarası: 2023/17

Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI'nın 02.10.2023 tarihli ve 5220 E. No'lu "**Öğretmenlerin Yenilikçi Özellikleri ile Etkili Öğretim Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI'nın 02.10.2023 tarihli ve 5220 E. No'lu "**Öğretmenlerin Yenilikçi Özellikleri ile Etkili Öğretim Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi.**10.10.2023**

(e-izahdır)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-izahdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan YRD.)

(e-izahdır)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-izahdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-izahdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-izahdır)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-3. Veri Toplama Araçları

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyeti: () Kadın () Erkek

Branşı:

Görev yapılan kademe: () İlkokul () Ortaokul () Lise

Yaş aralığı: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üstü

Meslekteki kıdem yılı: () 0-9 () 10-19 () 20-29 () 30 ve üstü

Medeni hali: () Evli () Bekar

Unvanı: () Başöğretmen () Uzman () Öğretmen



YENİLİKÇİ ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde yenilikçi öğretmen özellikleri ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Her ifadeye katılma düzeyinizi belirtiniz. Aşağıda sıralanan ifadelerden size uygun olan seçeneklerden birisini "X" işareti ile belirtiniz.

İfadeler	Uygunluk Düzeyi				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum / Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yeni fikirlere açıgımdır.	5	4	3	2	1
2. Mesleki bilgi ve becerilerimi yenilemenin yollarını ararım.	5	4	3	2	1
3. Öğretmeye yönelik heyecan duyarım.	5	4	3	2	1
4. Eğitsel bilgisayar yazılımlarını kullanırım.	5	4	3	2	1
5. Mesleğimle ilgili bilimsel gelişmeleri takip ederim.	5	4	3	2	1
6. Öğrencilerimi geleceğe hazırlamak için çalışırım.	5	4	3	2	1
7. Bilgiye ulaşmada interneti etkin kullanırım.	5	4	3	2	1
8. Mesleğimle ilgili bilgilerimi yenilemek için güncel gelişmeleri takip ederim.	5	4	3	2	1
9. Meslektaşlarımla işbirliğine istekliyimdir.	5	4	3	2	1
10. Onyargılarının kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
11. Öğrencilerin bilgiyi arayıp bulma sürecini önemserim	5	4	3	2	1
12. Konuları diğer branşlarla ilişkilendirerek anlatırım.	5	4	3	2	1
13. Öğrencilerimle iletişimim iyidir	5	4	3	2	1
14. İşbirliğine dayalı çalışmalar için sorumluluğu paylaşıyorum	5	4	3	2	1
15. Farklı bakış açılarını netleştirmeye yönelik sorular sorarım.	5	4	3	2	1
16. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini kullanırım	5	4	3	2	1
17. Öğrenci merkezli etkinliklerde öğrencilere yardımcı olurum	5	4	3	2	1
18. Bilişim teknolojilerini, etik kuralları dikkate alarak kullanırım.	5	4	3	2	1
19. Sınıf ve öğrenme ortamlarını öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenlerim.	5	4	3	2	1
20. Öğrencileri ilginç, farklı ve yaratıcı sorular sormaya teşvik ederim.	5	4	3	2	1
21. Öğrencilerimi yenilikleri keşfetmeye teşvik ederim	5	4	3	2	1
22. Bilişim teknolojilerini öğrenme ortamı ile bütünleştiririm.	5	4	3	2	1
23. Meslektaşlarımla bir araya gelerek sorunları çözmek için paylaşımlarda bulunurum.	5	4	3	2	1
24. Öğrencileri kendi ilgi alanlarına yönlendiririm	5	4	3	2	1
25. Bilgiyi araştırmak için teknolojiyi araç olarak etkin kullanırım.	5	4	3	2	1
26. Farklı ülkelerin öğretmenleriyle projeler hazırlarım	5	4	3	2	1
27. Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.	5	4	3	2	1

II. BÖLÜM (YENİLİKÇİ ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ)

İfadeler	Uygunluk Düzeyi					
	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum / Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
28. Derslerde takım çalışmalarına önem veririm.	5	4	3		2	1
29. Okulda yeni gelişmeleri ilk uygulamaya koyan öğretmen olmaya çalışırım.	5	4	3		2	1
30. Bilgiye nereden nasıl ulaşacağımın yollarını bilirim.	5	4	3		2	1
31. Öğrencilerimi hayal kurmaları konusunda cesaretlendiririm.	5	4	3		2	1
32. Başkalarının düşüncelerine saygı gösteririm.	5	4	3		2	1
33. Bilgiyi değerlendirmek için teknolojiyi araç olarak etkin kullanırım.	5	4	3		2	1
34. Öğrenme-öğretme süreçlerinde bireysel katkılara değer veririm.	5	4	3		2	1
35. Öğrencilerimi araştırmaya teşvik ederim	5	4	3		2	1
36. Bilişim teknolojilerini derslerimde kullanırım.	5	4	3		2	1
37. Hayatın her alanında teknoloji kullanımının çok önemli olduğunu düşünüyorum.	5	4	3		2	1
38. Öğrenci ve velilerle iletişim kurmak için teknolojik araçları kullanırım.	5	4	3		2	1
39. Eğitimle ilgili web sitelerinden yararlanırım	5	4	3		2	1
40. Farklı fikirlere saygı duyarım.	5	4	3		2	1
41. Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımı konusunda meslektaşlarıma rehberlik ederim.	5	4	3		2	1
42. İnisiyatif alarak risk almaktan korkmam	5	4	3		2	1
43. Mesleğimde azimli bir kişiliğe sahibim.	5	4	3		2	1
44. Plan dışı durumları etkin bir biçimde yönetirim	5	4	3		2	1
45. Öngörülmeyen sorunları etkin bir biçimde yönetirim	5	4	3		2	1
46. Benimle aynı fikirde olmasalar bile başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.	5	4	3		2	1
47. Yaptığım işlerin diğer yapılardan mutlaka özgün bir yanının olmasına özen gösteririm.	5	4	3		2	1
48. Eğitim teknolojilerinde meydana gelen değişiklikleri takip ederim.	5	4	3		2	1
49. Soran, sorgulayan bir yapım vardır	5	4	3		2	1
50. Mesleğimle ilgili yabancı eğitim sitelerini takip ederim	5	4	3		2	1
51. Kendimi geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimlere katılırım.	5	4	3		2	1
52. Öğrenmeye istekliyim	5	4	3		2	1
53. Farklı ülkelerin öğretmenleriyle meslektaşlarımla buluşurum.	5	4	3		2	1

Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği (EÖSÖ)

<i>Öğretim sürecinde aşağıdaki durumları ne derecede gerçekleştirebiliyorsunuz?</i>		Katılım Düzeyi
<i>Hiç katılmıyorum=1 puan Katılmıyorum=2 puan Kısmen katılmıyorum=3 puan</i> <i>Katılmıyorum=4 puan Tamamen katılmıyorum=5 puan</i>		
1	Derslerde öğrencilerle birlikte alt-öğrenme hedefleri belirlerim.	
2	Öğretim programındaki hedeflerin ötesine geçmeleri için öğrencileri teşvik ederim.	
3	Öğrencilerin, öğretim programındaki hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerine göre uyarlayabilmelerine yardımcı olurum.	
4	Dersle ilgili konularda hipotez oluşturmaları için öğrencilere rehberlik ederim.	
5	Dersle ilgili konularda oluşturduğum hipotezleri test etmeleri için öğrencilere yardımcı olurum.	
6	Öğrencilere derste işlenen konuyu pekiştirmeleri için düzenli bir program dahilinde ev ödevleri veririm.	
7	Öğrencilere verdiğim ev ödevleriyle ilgili ayrıntılı geribildirimlerde bulunurum.	
8	Ev ödevleriyle ilgili veli, öğrenci ve öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları açık kurallarla belirlerim.	
9	Verilen ev ödevlerinin amaç ve gerekçelerini öğrencilere açıklarım.	
10	Öğrencilerin, ders içeriğini bedensel hareketlerle (Ör: drama, sembolik hareketler, beden dili vb.) ifade etmelerine yardımcı olurum.	
11	Sınıf içinde iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerini sistematik bir biçimde uygularım.	
12	Sınıf içi etkinliklerde öğrencileri gelişigüzel gruplar, kümeler, uzun vadeli çalışma grupları şeklinde gruplara ayırırım.	
13	İş birliğine dayalı öğrenme amacıyla oluşturulan grupların büyüklüğünü sürekli denetler ve gerektiğinde değiştiririm.	
14	Öğrencilerin, ders içeriklerini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olurum.	
15	Öğrencilerin, ders içeriklerini resimler yoluyla görsel hale getirmelerine yardımcı olurum.	
16	Yeni ders içeriği öğretiminde öğrencilerin önceki öğrendiklerini kullanmalarına yardımcı olacak ipuçları veririm.	
17	Yeni ders içeriği sunumunda öğrencilerin önceki öğrendiklerini etkinleştirmek için konuyla ilgili ön-sonrular sorarım.	
18	Performanslarını artırmak için öğrencileri belirli aralıklarla ödüllendiririm.	
19	Öğrencileri sınıf ortamında takdir etmek için fırsatlar oluştururum.	
20	Beklenen performans hedeflerini yerine getiren öğrencileri somut ödüllerle desteklerim.	
21	Ders içeriğinin diğer derslerle ilişkisini görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlarım.	
22	Ders içeriğini güncel hayatla ilişkilendiririm.	
23	Ders içeriğini bütüncül bir şekilde sunabilmek için derslerde karşılaştırma ve sınıflandırma gibi aktiviteler kullanırım.	
24	Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim.	
25	Ders içeriklerinden belirli kurallara göre özet çıkarmaları için öğrencileri yönlendiririm.	
26	Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretirim.	
27	Öğrencilere, başarıya ancak azimle çabalayarak ulaşılacağı mesajını aşılarım.	
28	Emek sarf etmenin başarıya ulaşmadaki katkısını öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlarım.	
29	Öğrencilerin, sınıf içi performanslarında anlık geribildirimler sağlarım.	

Ek-4. Ölçek Kullanım İzinleri (Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği)



Eyüp Cücük
zühre üçgül

27 Ağu



Merhaba Sayın Hocam,
Tüm bilim dünyasının kullanımına açık olan söz konusu ölçek çalışmamızı kullanabilirsiniz. Ölçek makalenin sonunda yer almaktadır.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Eyüp Cücük



Ek-5.Ölçek Kullanım İzni (Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği)

Ölçek Kullanım İzni Hk.



Hüseyin KOCASARAÇ

12 Eyl



yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeği- (1) (1) (1) (2)....

PDF - 952 KB



Sayın Zühre Hanım iyi Günler.

Doktora çalışmamda kullanmak üzere geliştirdiğim " Yenilikçi Öğretmen Özellikleri Ölçeğini" çalışmanızda kaynak göstermek şartıyla izin veriyorum.

İyi Çalışmalar dilerim.

Ek-Ölçek

Huseyin KOCASARAC Ph.D.

REPUBLIC OF TURKEY MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

General Directorate of Innovation and Educational Technologies

e-mail-1:

e-mail-2:

Dr. Hüseyin KOCASARAÇ

Milli Eğitim Bakanlığı

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

e-posta-1:

e-posta-2:

EK 6. İntihal Raporu

Zühre Üçgül

benzerlik.docx

 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Document Details

Submission ID

trn:oid::3117:487800859

Submission Date

Aug 28, 2025, 10:45 AM GMT+3

Download Date

Aug 28, 2025, 10:49 AM GMT+3

File Name

benzerlik.docx

File Size

430.1 KB

74 Pages

20,642 Words

143,114 Characters

 iThenticate

Page 1 of 85 - Cover Page

Submission ID trn:oid::3117:487800859

 iThenticate

Page 2 of 85 - Integrity Overview

Submission ID trn:oid::3117:487800859

20% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.


Filtered from the Report

- Bibliography

Top Sources

17%  Internet sources

17%  Publications

0%  Submitted works (Student Papers)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Zühre Üçgül

Eğitim Durumu:

- Lisans: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2013
- Yüksek Lisans: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı, 2025

