

**ORTAÖĞRETİM TARİH ÖĞRETMENLERİNİN
DERSLERİNDE ZAMANI ETKİLİ KULLANMA
STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İslam ÇAM

2010

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE
ZAMANI ETKİLİ KULLANMA STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
İslam ÇAM

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Şerif KORKMAZ

Çanakkale-2010

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi/Projesi olarak sunduğum “Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Zamanı Etkili Kullanma Stratejilerinin Değerlendirilmesi (Mardin İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

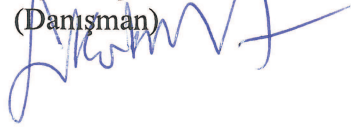
05/02/2010

İslam ÇAM

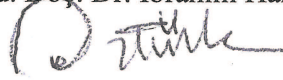
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İslam ÇAM'a ait "Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Zamanı Etkili Kullanma Stratejilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışma jürimiz tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

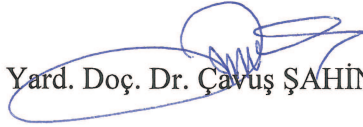
Başkan Yrd. Doç. Dr. Şerif KORKMAZ
(Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı ÖZTÜRK



Üye Yard. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN



Tez No

: 360753

Tez Savunma Tarihi : 01/02/2010

ONAY

Doç. Dr. Yücel ACER
Enstitü Müdürü

..../..../2010

ÖZET

Toplumlar, eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitimin amaçlarına planlı bir biçimde ulaşmak ve eğitim alanındaki kaynakları amaçlar doğrultusunda koordine etmek amacıyla bu alanda eğitim örgütünü oluşturmuşlardır. Eğitim örgütü kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için çeşitli kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Bu kaynaklardan en başta gelenleri: Para, emek ve teknoloji gibi kaynaklardır. Bunların yanı sıra eğitimde soyut niteliğe sahip olan zaman da önemli bir kaynaktır. Eğitimde zaman, biriktirilememesi, kullanılsa da kendi tükenmesi, geri döndürülememesi gibi özellikleriyle tüm diğer kaynaklardan daha öte ve kritik bir kaynak niteliği kazanmaktadır. Zaman; soyut niteliğe sahip olması nedeniyle önemi anlaşılmayan ve en hor kullanılan kaynaktır

Eğitim kurumlarında eğitim programları için ayrılan süre sınırlıdır. Bu sınırlı süre içinde öğretmenlerin yapması gereken birçok iş bulunmaktadır. Ders ziliyle başlamasıyla birlikte öğretmenin derse vaktinde gelmemesi, sınıfa geç gelen öğrenciler, öğrencilerin sınıfta yerlerini alması, öğretmenin yoklama alması, sınıf defterini doldurması, derste kullanacağı araç-gereçleri önceden hazırlamaması, derse hazırlıksız ve plansız girmesi gibi durumlar ders süresinin yitimine neden olan durumlardan sadece birkaçıdır. Öğretmenlerden, sınıfta zamanın etkili kullanılması için zaman yönetimi stratejilerinden yararlanıp derslerde zaman yönetimini gelişigüzelikten kurtarması beklenmektedir. Sınıfta zaman yönetimi stratejileri konusunda yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olup bunları davranış haline getirmiş olan öğretmenin ders süresi boyunca zamanı etkin ve verimli bir biçimde kullanmasının önünde herhangi bir engel kalmadığı söylenebilir.

Bu araştırma orta öğretim Tarih öğretmenlerinin derslerinde zamanı etkili kullanma stratejilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Mardin ili ve ilçelerindeki resmi ve özel orta öğretim kurumlarında görev yapan Tarih öğretmenlerini kapsamaktadır. Veriler, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren ve altı sorudan oluşan birinci bölüm ile öğretmenlerin zaman yönetimi stratejileri konusunda görüşlerini içeren ve seksen soruluk ikinci bölümden oluşan araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde cinsiyete, öğretmenlerin mezun oldukları okul ve eğitim düzeylerine göre farklılıkları t-testi; mesleki kıdem, mezun olduğu okul türü ve okuttuğu sınıf mevcuduna göre farklılıkları ise tek yönlü varyans analizi (one-

way ANNOVA-F testi) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; tarih ğretmenlerinin zaman yönetimi yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu; Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı ve z Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul ve eğitim düzeyi gibi demografik özellikleri açısından farklılıklarına rağmen derslerde benzer zaman yönetimi stratejilerini kullanmakta oldukları söylenebilir. Sınıf mevcudunun derste zaman kullanımını anlamlı ölçüde etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zaman, Sınıfta zaman yönetimi, Tarih ğretmeni, Mardin

ABSTRACT

Societies made on education organization to cordinate the sources of education and find the needs education. The education organization needs different sources to achieve its functions. This resorcues are Money, technology and labor. As well as these, education has absraction time. Time, for education, can not be saved and it can finish without being taken back, is also a critical resource. Because of having a absract function, time can not be understood.

Time is limited in education areas for programmes in this limited time teachers have too business to do. Because of student's coming late class, stting on their desks, writing on class notebook, coming without planning, are the states which cause losing too much time. Teachers should use the direction of time in an aproprate way and find good strategies. If teachers has enough information, ability and treat by using these, they also don't have a barrier to use time in effective way.

This research was done among the history teachers the assesment of using time in effective way. Research (2008-2009) consist of the history teachers in formal and informal schools in Mardin. The results, consist of the personal information about teachers and a first part which has six questions. The second part consist of 80 questions and wievs of the teachers which were about time-direction-strategies in the assesment of the results, the school from which teachers graduated from, difference of sex were obtained by t-test, professional grade difference of the class population way analized the one side variation analize (one-way Annova).

According to the findings of the research, the history teachers has a time direction approach, war approach, aim approach, ABC approach, magic means, the high awerage of the wievs. There is also an approach of leaving yourself to a flow. It is also understood that assesment of oneself is very low. It can be said that teachers have variety of job grades, the type of schools, thay have similar time direction strategies in lessons. It is found that the number of the class has effect on time direction.

The key words: Time, The direction of time in class, History teacher, Mardin

ÖNSÖZ

Eğitim kurumlarında dersler 40-45 dakikalık belli sürelerle sınırlanmıştır; öğretmenlerin bu süreyi uzatmaları olanaklı olmadığına göre yapılması gereken elde bulunan zamanın nasıl daha etkili ve verimli kullanılacağına yollarının araştırılmasıdır. Öğretmenler, sınıfta zaman yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri hakkında yeterli bilgi, beceri ile donanıma sahip oldukları ve bunları uygulamaya dönüştürdüklerinde, eldeki mevcut zamanın en etkili biçimde kullanılması sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmamızda: Mardin ilinde görev yapan Tarih öğretmenlerinin derslerinde zamanı etkili kullanma stratejilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında; araştırmanın problemi, amaç ve alt amaçları, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. Birinci bölümde; sınıfta zaman yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri hakkında literatür taraması yoluyla elde edilmiş bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde; araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Üçüncü bölümde; araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise; araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmanın her aşamasında yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şerif KORKMAZ'a, Yrd. Doç Dr. Çavuş ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı ÖZTÜRK'e, Okutman Şakire POLAT'a, ayrıca Türkçe öğretmeni Hüseyin KARA, Türkçe öğretmeni İbrahim DOĞAN, İngilizce öğretmeni Dilay AYGÜN ve Bilgisayar öğretmeni Muharrem TAŞÇI'ya gösterdikleri yardımları için teşekkür ederim.

İslam ÇAM
2010-Çanakkale

İÇİNDEKİLER**SAYFA**

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
EKLER.....	xiv
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi

1. BÖLÜM**GİRİŞ**

1. Problem Durumu.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Alt Problemler.....	3
2. Araştırmanın Önemi.....	4
3. Araştırmanın Varsayımları.....	5
4. Araştırmanın Sınırlıkları.....	5
5. Tanımlar.....	6

2. BÖLÜM**KURAMSAL ÇERÇEVE (LİTERATÜR TARAMASI)**

2.1. TEMEL KAVRAMLAR.....	7
2.1.1. Eğitim.....	7
2.1.2. Öğrenme.....	8
2.1.3. Öğretme.....	9
2.1.4. Öğretim.....	9
2.1.5. Örgüt.....	10
2.1.6. Yönetim.....	10
2.1.7. Eğitim Örgütü.....	11
2.1.8. Eğitim Yönetimi.....	13
2.1.9. Okul Yönetimi.....	13
2.2. SINIF YÖNETİMİ.....	15
2.2.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	16

2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	19
2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım.....	19
2.2.2.2 Çağdaş Yaklaşım.....	20
2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	20
2.2.3.1. Tepkisel Model.....	21
2.2.3.2. Önlemsel Model.....	21
2.2.3.3. Gelişimsel Model.....	22
2.2.3.4. Bütünsel Model.....	22
2.3. SINIF YÖNETİCİSİ OLARAK ÖĞRETMEN.....	23
2.4. ZAMAN.....	25
2.4.1 Zaman Algısı.....	26
2.4.2. Zamanın Özellikleri	27
2.4.3. Zaman Yönetimi.....	29
2.4.4. Sınıfta Zaman Yönetimi.....	30
2.4.5. Zaman Tuzakları.....	35
2.4.6. Öğretmenlerin Kişisel Zaman Kullanımı.....	37
2.4.7. Zaman Yönetimi Yaklaşımları.....	37
2.4.7.1. Kendini Toparla Yaklaşımı (Düzen).....	37
2.4.7.2. Savaşçı Yaklaşım (Hayatta Kalma ve Bağımsız Üretim).....	39
2.4.7.3. Hedef Yaklaşımı (Başarı).....	40
2.4.7.4. ABC Yaklaşımı (Önceliklerin Sıralanması ve Değerlerin Belirlenmesi).....	42
2.7.4.5. Sihirli Araç Yaklaşımı (Teknoloji).....	43
2.4.7.6. Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı (Beceriler).....	44
2.4.7.7.Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı (Uyum ve Doğal Ritimler)..	46
2.4.7.8. İyileştirme Yaklaşımı (Öz Bilinç).....	47
2.4.8. Zaman Kuşakları.....	49
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54

3. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	57
3.3. Veri Toplama Aracı.....	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	60

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.2. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	63
4.2.1. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	63
4.2.2. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	65
4.2.3. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	67
4.2.4. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	69
4.2.5. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	71
4.2.6. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	73
4.2.7. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	

Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na	
Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	75
4.2.8. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	77
4.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına	
Katılım Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	79
4.3.1 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına	
Katılım Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	79
4.3.2 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına	
Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	81
4.3.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	81
4.3.2.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	82
4.3.2.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	83
4.3.2.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	84
4.3.2.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	85
4.3.2.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	

Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	86
4.3.2.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	87
4.3.2.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması.....	88
4.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına	
Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	89
4.3.3.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	89
4.3.3.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	90
4.3.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	91
4.3.3.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	92
4.3.3.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	93

4.3.3.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	94
4.3.3.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	95
4.3.3.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması.....	96
4.3.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	97
4.3.4.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	97
4.3.4.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	98
4.3.4.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	99
4.3.4.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	100
4.3.4.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	

Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	101
4.3.4.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	102
4.3.4.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	103
4.3.4.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması.....	104
4.3.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına	
Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	105
4.3.5.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	105
4.3.5.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	105
4.3.5.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	106
4.3.5.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	107
4.3.5.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	

Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	107
4.3.5.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	108
4.3.5.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	108
4.3.5.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması.....	109
4.3.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına	
Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	110
4.3.6.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	110
4.3.6.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	111
4.3.6.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	111
4.3.6.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	112
4.3.6.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	113

4.3.6.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	113
4.3.6.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	114
4.3.6.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından	
Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin	
Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması.....	115

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	116
5.2. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	121

EKLER

EK-1 Uygulama İzin Belgesi

EK-2 Veri Toplama Aracı(Anket Formu)

EK-2 Uygulama Yapılan Okulların İsimleri

KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

Ort: Aritmetik Ortalama

t: t Değeri

f : Frekans

p : Anlamlılık Düzeyi

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

Ss : Standart Sapma

N : Birey Sayısı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Evren ve Örneklem Grubu.....	58
Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımlar.....	61
Tablo 3. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 4. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	65
.	
Tablo 5. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 6. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 7. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 8. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	73
Tablo 9. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 10. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 11.Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Yönelik Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	79

Tablo 12. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 13. Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları ile Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	82
Tablo 14. Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 15. Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	84
Tablo 16. Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 17. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	86
Tablo 18. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 19. Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	88

Tablo 20. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	89
Tablo 21. Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 22. Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 23. Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	92
Tablo 24. Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	93
Tablo 25. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 26. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	95
Tablo 27. Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	96

Tablo 28. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	97
Tablo 29. Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları ile Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	98
Tablo 30. Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	99
Tablo 31. Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	100
Tablo 32. Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	101
Tablo 33. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 34. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	103
Tablo 35. Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	104

Tablo 36. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	105
Tablo 37. Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	105
Tablo 38. Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	106
Tablo 39. Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	107
Tablo 40. Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	107
Tablo 41. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	108
Tablo 42. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	108
Tablo 43. Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	109

Tablo 44. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	110
Tablo 45. Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 46. Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 47. Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	112
Tablo 48. Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 49. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 50. Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	114
Tablo 51. Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	115

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz üçüncü bin yılda küreselleşen ve rekabetin arttığı dünyada çağın hızlı gelişim ve değişimine ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunlu bir hal almıştır. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri büyük önem kazanmıştır. Eğitim-öğretimin daha etkili, verimli ve hızlı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için eğitim-öğretim etkinliklerinde çağın getirdiği teknolojik yeniliklerden maksimum düzeyde yararlanılmaktadır. Teknolojinin eğitim-öğretim etkinliklerinde işe koşulması eğitim-öğretimin etkili ve kalıcı olmasına büyük kolaylık sağlamaktadır; ancak teknoloji her ne kadar eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştırır da bu, eğitim kurumlarında eğitim programlarının uygulanması için ayrılan sürenin sınırlı olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Öğretmenler bu sınırlı zaman içinde eğitim programını yetiştirmek zorundadırlar. Bu yüzden öğretmenler eğitim programını yetiştirebilmek için sürekli saat ve takvimin baskısı altındadırlar. Öğretmenlerin elinde bulunan zamanın sınırlı olduğuna ve bunu artırmak olanaklı olmadığına göre yapılacak şey, elde bulunan zamanı olabildiğince etkili kullanmak ve değerlendirmekten başka bir şey değildir. Bu da ancak, sınıf ve zaman yönetimi ile zaman yönetimi stratejileri konusunda temel bilgi ve beceri sahibi olmak, bu bilgileri pratiğe dönüştürmekle olanaklıdır.

Sınıf yönetimi; etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya yönelik kavramlar, kurallar ve ilkelerden oluşan bir bütündür (Aydın, 2008:3). Sınıf yönetimi, sınıf içi öğrenme etkinliklerini ve zamanı etkili bir biçimde yönetebilme öğrenci davranışlarına kılavuzluk edebilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Sınıf yönetimi birtakım etkinliklerden oluşmaktadır. Başar (2008:4-6) sınıf yönetimi etkinliklerini beş boyutta ele almaktadır. Birinci boyut, sınıfın fiziksel düzenine ait boyutudur. İkinci boyut, plan-program etkinliklerinin yönetiminden oluşmaktadır. Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik boyuttur. Dördüncü boyut ilişki düzenlemeleri boyutundan, beşinci boyut ise davranış düzenlemeleri boyutundan oluşmaktadır.

Sınıf yönetimi derse hazırlık, öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanması, değerlendirme biçiminde üçlü bir süreci içermektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi geçmiş, şimdi ve gelecek zaman dilimlerinin işlevsel birlikteliği ve eşgüdümüyle etkili ve verimli kılınabilir. Bu durum sınıf yönetiminin uzun ve farklı süreçlere dağılmasına yol açar ve zaman yönetimine stratejik bir önem kazandırır. Bu anlamda zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en önemli ögesi konumunu almaktadır (Aydın, 2008:115).

Zaman, bireyler ve okullar açısından sınırlı bir kaynaktır (Karslı, 2005:170). Zamanı daha iyi anlamak adına zamanın özelliklerini bilmek gerekmektedir. Zamanın özellikleri şunlardır (Karslı, 2005:170–171):

- Zaman tasarruf edilemez
- Zaman kiralanamaz
- Zaman çoğaltılamaz
- Zaman geri döndürülemez
- Zaman ticari bir mal değildir

Zamanın iyi kullanılması öğrenci başarısının artırılması ve disiplin problemlerinin azaltılması için önemlidir. Zamanın etkili kullanılmasıyla öğrenciler öğretme-öğrenme ortamına daha çok maruz kalırlar. Ayrıca meşgul öğrenciler sorun davranışları yapmaya da vakit bulamazlar. Etkili zaman yönetimi öğretmenin kendini harap ederek durmadan çalışması değil, yapacağı işleri ayrıntılı şekilde zamana göre planlamasıdır. Öğretmenler sene başında bir iki hafta boyunca işlerin nasıl yapılacağına ilişkin kurallar koymalı ve bu kuralları öğretmeye çalışmalıdırlar. Böylece öğrenciler uydukları kurallarla aslında zamanın etkili kullanılmasına katkıda bulunmuş olurlar (Özkılıç, 2005:87-91). Plan yapma ve hazırlık, sınıf kurallarını belirleme ve ders araç-gereçlerinin hazırlanması ders öncesindeki zaman yönetimi aşamalarıdır. Bütün bunlardan sonra ders sırasında da öğretmen zamanı etkili ve verimli kullanmalıdır (Erkılıç, 2005:130). Ders sırasında zamanı verimli kullanmanın yolu planlamadan geçer. Öğretmenin hazırlayacağı planın en önemli unsurlarından biri zamandır. Etkinlikler ne kadar iyi planlanırsa planlansın zaman iyi hesaplanmadığında sorunlar çıkmaktadır. Öğretmenin zamanı etkili kullanabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (Ekici, 2004:80):

- Amaçlar net olarak belirlenmeli

- Detaylı bir ders planı hazırlanmalı
- Öğrencilerin özellikleri bilinmeli ve etkinlikler esnasında bu özellikler dikkate alınmalı
- Materyaller derse başlamadan hazır edilmeli
- Öğretmen derse zamanında ve etkili bir şekilde başlamalı
- Sınıf kuralları işlevsel duruma getirmeli
- Etkinlikler ve materyaller aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmeli
- Zamanı boşa geçirmeye çalışan öğrencilere taviz verilmemeli

Sonuç olarak zaman yönetimi sınıf yönetiminin en kritik ögesidir denebilir. Öğretmen sınıf yönetimi becerileri açısından ne kadar yeterli olursa olsun, etkinliklerini kendisine tanınan süre içerisinde tamamlayamadıkça başarıya ulaşamayacaktır. Etkili bir sınıf yönetimi performansı göstermek isteyen bir öğretmenin zaman yönetimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olması ve bunları sınıf yönetimi esnasında kullanması gerekmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre derslerinde, zaman yönetimi yaklaşımlarını (Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı, Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı, Öz Bilinç Yaklaşımı) kullanma düzeyleri nedir? Bu problemi çözmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre, zaman yönetimi stratejilerine yönelik ortalamaları ile cinsiyetleri arasında fark var mıdır?
2. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre, zaman yönetimi stratejilerine yönelik ortalamaları ile kıdemleri arasında fark var mıdır?
3. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre, zaman yönetimi stratejilerine yönelik ortalamaları ile çalıştıkları okul türü arasında fark var mıdır?

4. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre, zaman yönetimi stratejilerine yönelik ortalamaları ile okuttukları sınıf mevcudu arasında fark var mıdır?
5. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre, zaman yönetimi stratejilerine yönelik ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında fark var mıdır?
6. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre, zaman yönetimi stratejilerine yönelik ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında fark var mıdır?

2. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve teknolojinin hızlı üretimi, bilginin dolaşımı, yaratıcı potansiyeli yüksek bireylerin yetiştirilmeleri sonucu ülkeler, ekonomik ve siyasi yönden önemli değişimlere uğramıştır. Hızlanan bu değişim; başta eğitim alanında olmak üzere, ülkeler arasında sürekli yenileşme ve gelişme eğilimi, daha fazla bilgi, daha yeni teknoloji amacına yönelik sınırsız bir rekabeti de doğurmuştur. Toplumlar rekabet güçlerini artırabilmek için de eğitime olabildiğince daha fazla kaynak ayırmakta, bütün imkânlarını bu alanda seferber etmektedir; çünkü diğer alanlardaki personelin niteliğini de eğitim belirlemektedir. Ayırdıkları bu kaynakların nasıl kullanılacağı, verimli kullanılması için hangi çalışmaların yapılması gerektiğini belli standartlara bağlayarak sıkı denetim mekanizmaları geliştirmişlerdir; bütün amaç eldeki kaynakların mümkün olduğunca etkin kullanılarak değerlendirmesidir. Ancak bunların hepsi somut kaynaklar için geçerlidir. Eğitimde sahip olunan kaynaklar arasında soyut nitelikte olan zaman, önemi en az anlaşılan, en kötü kullanılan ve paha biçilemeyecek kadar değerlidir. Yapabilecek tek şey sahip olunan zamanı, en etkin şekilde değerlendirmeye çalışmaktır. Zamanı en etkin biçimde değerlendirmeyi başarmak da ancak; sınıfta zaman yönetimi ile zaman yönetimi stratejileri konusunda temel bilgi ve beceri sahibi olmak ve bu bilgileri uygulayabilmekle mümkün olabilecektir. Bunun için de derslerde sınıfta zaman yönetiminin gelişigüzel bir biçimde sürdürülmesi değil de sınıfta zaman yönetiminde zaman yönetimi stratejilerinin kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Zaman ve zaman yönetimi stratejileri, literatür incelendiğinde çoğunlukla, iş dünyası ve yönetim bilimleri çerçevesinden incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimi konusunda bilgi alabilecekleri kaynaklar sınırlıdır. Hatta çoğu sınıf yönetimi kitabında

“zaman yönetimi” bölümü yer almamaktadır. Bu araştırma sınıfta zaman yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri eğitim boyutu üzerinden ele almıştır. Bu araştırmanın tarih eğitimi ile ilgili olarak zaman yönetimi konusunda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması ve yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırma ile Tarih öğretmenlerin derslerinde zamanı etkili kullanma stratejilerinin bilimsel olarak ortaya konulması önemli görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin hangi zaman yönetimi stratejilerini kullandıkları ve bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Anketin uygulandığı Tarih öğretmenleri objektif olarak kendi görüşlerini yansıttıkları;
2. Geliştirilen anketin Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları zaman yönetimi stratejilerini kapsayacak nitelikte hazırlandığı;
3. Anketin geçerliliği konusunda tarih eğitimi alanında görüşlerine başvurulmuş uzmanların yargıları geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

4. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırma, 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Mardin ili ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Tarih öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Sınıfta zaman yönetimi stratejileri: Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı, Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı ve Öz Bilinç Yaklaşımı olmak üzere sekiz boyutta sınırlandırılarak sınıflandırılmıştır.

3. Anket soru başlıkları literatür taraması sonucunda elde edilen zaman yönetimi yaklaşımları ile sınırlandırılmıştır.

5. Tanımlar

Öğretmen: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlü olan ve resmi veya özel öğretim kurumlarında çalışan uzmanlardır <<http://mevzuat.meb.gov.tr>>(04.06.2009).

Sınıf yönetimi: Sınıf yönetimi etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya yönelik kavramlar, kurallar ve ilkelerden oluşan bir bütündür (Aydın, 2008:3).

Zaman Yönetimi: Zaman yönetimi, gereksinimleri karşılamak ve amaçlara ulaşmak için zamanın bilinçli olarak kontrol edilmesidir (Gönen ve Özmete, 2004:46-52).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE (LİTERATÜR TARAMASI)

2.1. TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde sınıf yönetimi ve zaman yönetimini oluşturan temel kavramlarla bu kavramlar arasındaki ilişkilere değinilmektedir.

2.1.1. Eğitim

Eğitim günümüzde toplumları etkileyen en önemli öğelerden biridir. Gelişen teknoloji, hızla çoğalan bilgi, ekonomik, toplumsal ve politik alanda yaşanan değişimler eğitimin anlam ve önemini artırmaktadır.

Oğuzkan (1993:46)'a göre eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir. Fidan (1986:6) ise eğitimi; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kalıcı değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde, değişme meydana getirme sürecidir denilebilir.

Eğitim günlük yaşantımızda çok sık kullandığımız sözcüklerden biridir. Bireyin doğumundan ölümüne kadar süre gelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere, çeşitli, bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılır. Bireyin kazandığı bilgi ve beceriler, davranışlarda gözle görülebilen değişikliklere neden olur (Erden, 2001:13). İnsan doğuştan getirdiği emme, tutunma, solunum gibi birkaç tepkinin dışında davranışlarının büyük çoğunluğunu başkalarının etkisi ile öğrenir, bu etkilenme yaşam boyu sürer. Bu anlamda insan yaşam boyu eğitim sürecinin içinde yer almaktadır (Başaran, 2007:34).

Eğitim bireyleri geliştirip onlara bugünün sorunlarını çözme becerisi kazandırarak bir bakıma geleceğe hazırlık yapar. Doğumla başlayıp ölüme kadar uzanan bir süreçtir. Eğitim bireylerin davranışlarıyla ilgilenir ve var olanı geliştirerek, daha ileriye taşımayı amaçlar. Eğitim bireylerin yaşadığı topluma ve içinde bulunduğu kültüre uyum sağlamasını

kolaylaştırır. Birey açısından eğitimin temel amacı, bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortama etkin olarak katılması ve o ortamın gerekli kıldığı değerleri, kural ve norm sistemleri diğerleri ile paylaşmayı, bunları doğru yorumlamayı bireye kazandırmaktır. Eğitim bireyin mümkün olan seçeneklerin farkına varmasına ve doğru seçimler yapmasına destek verirken, bireyin kendi hayatına yön verme gücünü geliştirir. Birey bu yolla demokratik topluma katkıda bulunup topluma uyumlu tercihler yapabilir.

Toplum açısından eğitim toplumun değerlerini geliştirmesi, yenilenmesi ve geleceğe taşımasında kilit işlevi görür. Eğitimin temel işlevi toplumsal yaşamın ürünü olan kültürü yeni kuşaklara aktarmaktır. Bir yandan toplumun mevcut değerlerini aktarırken, öte yandan toplumun geleceğe yönelik ideal ve beklentilerini karşılayacak yetenekte bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim uygulamalarının, toplumun gerçek norm ve değerleri ile kazanılması istenen norm ve değerler arasında bir denge oluşturması toplumsal istikrar ve düzenin sağlanmasına katkıda bulunur (Yılman, 2001:43).

Eğitim genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak görülebilir. İnsanlar bu süreçten geçerken kişilikleri farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değer yolu ile gerçekleşir. Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme etkinlikleri oluşturur (Filiz, 2004:5).

2.1.2. Öğrenme

Eğitim sürecini oluşturan kavramlardan biri öğrenmedir. Öğrenme: “Yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişiktir” (Kılıç, 2003:143). Öğrenme; “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir” (Açıkgöz, 2007:8).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi öğrenmenin birçok farklı tanımı yapılabilir. Ancak tanımlar incelendiğinde üstünde uzlaşılan öğrenme tanımının üç ortak öğeyi içerdiği görülmektedir:

1. Davranışta bir değişiklik oluşması,
2. Davranış değişikliğinin yineleme veya yaşantı sonucu oluşması,

3.Davranış değişikliğinin nispeten sürekli, kalıcı, izli olmasıdır.

Herhangi bir davranışın öğrenme olarak nitelenebilmesi için bu üç öğeyi de içermesi gerekmektedir.

2.1.3. Öğretme

Öğrenmeyi yönlendirme veya kılavuzlama faaliyetleri ise öğretme olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1986:83). Öğretme, öğrenciye önceden belirlenmiş amaçlara gerekli öğretim etkinliklerini yönetme, yönlendirme ve kılavuzlamadır. Öğretme, öğretmen tarafından planlanmış bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin amacı, öğrencilere önceden belirlenen davranışları kazandırmaktır. Bu davranışları kazandıracak araçlar ise öğrencilere hazırlanacak yaşantılardır. Buna göre öğretme süreci şöyle tanımlanabilir: Öğretme, öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiş yaşantılar sürecidir.

Öğretme faaliyetlerinin önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı yerler okullardır. Öğretme işi okul öncesinden başlayıp yüksek öğrenime kadar eğitim kurumlarının görevidir. Bu eğitim kurumları öğretme işini önceden saptanmış amaçlara ulaşabilmek için planlı bir biçimde yürütürler (Başaran, 2007:34-35).

2.1.4. Öğretim

Okullarda yapılan öğretme faaliyetleri ise, öğretim olarak adlandırılmaktadır. Öğretim, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bileşkesidir. Yani öğretim, öğretme ve öğrenmeyi birlikte kapsamaktadır. Bireyin hayat boyu süren eğitiminin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturur. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Öğretim, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir. Öğretim, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemidir <<http://www.psikoloji.gen.tr>>(06.04.2009). Toplumlar eğitim-öğretim etkinliklerini planlı ve düzenli biçimde sürdürebilmek için eğitim örgütlerini oluşturmuşlardır.

2.1.5. Örgüt

Örgüt, çok genel olarak bireylerin kendi güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek oluşturdukları sistemdir (Kaya, 2006:3). Örgüt, aynı amaçla bir araya gelen insanların, amaçlarına ulaşmak için yaptıkları çabalardan ve etkileşimden oluşmaktadır. Bu çaba ve etkileşimler örgütü karmaşık bir ilişkiler dokusuna dönüştürür. Örgütü anlamak için örgütün bu karmaşık yapısını çözümlemek gerekir (Başaran, 1989:13).

Örgüt; üyeler tarafından kurulan bir ortaklık olarak görülebilir. Örgütler birer sosyal sistemdirler ve karşılıklı çıkar temel alınarak kurulmuşlardır. Örgüt toplumsal ihtiyaçların bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini eşgüdümleyen insanlar tarafından oluşturulan toplumsal açık bir sistemdir (İlgar, 2005:25).

Bu tanımlardan yola çıkarak örgüt; belirli bir amaç ya da amaç grubuna yönelik, birbiriyle bağlantılı eylemlerin gerçekleştirilmesi için bireylerin önceden belirlenmiş davranış kalıpları, görevler ve sorumluluklar çerçevesinde bir araya gelmesiyle oluşan, tamamlayıcı ve süreklilik gösteren toplumsal yapılanma olarak tanımlanabilir.

Örgüt ile var olan diğer kavram da yönetimdir. Yönetim olmadan örgütten söz edilemez. Örgüt, yapısıyla ve bütün kaynaklarıyla önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için bir araçtır. Bu aracın yapılması ve geliştirilmesi de yönetimin görevindedir (Toprakçı, 2002:16).

2.1.6. Yönetim

Örgütsel yapıları amaçlarına ulaştırmak ancak yönetim çabalarıyla olanaklıdır (Açıkalın, 1994:3). Yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için, sorun çözme, planlama, örgütlenme, eşgüdüm ve değerlendirme gibi işlevlere bağlı ilke, kavram, teori ve tekniklerin düzenli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin toplamıdır (Erdoğan, 2008:7). Yönetim önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kaynakların eşgüdüm içinde örgütlendiği ve gelecekteki etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla sonuçların

değerlendirildiği bir süreçtir. Yönetim birden fazla kişinin bir araya gelerek, belirledikleri amaca yönelik yaptıkları iş ve eylemlerin bütünüdür (Öztekin, 2002:8). Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanım, araç-gereç ve zamanı birbiri ile uyumlu ve verimli bir biçimde kullanmaktır (İlgar, 2005:13). Literatürdeki bu tanımlardan yola çıkarak yönetimi; örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için örgütsel kaynakların eşgüdümlediği süreç olarak tanımlanabilir. Yönetimin esası ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasına dayanır. Yönetimin, örgütü amaçlarına uygun yaşatması ve eldeki insan ve madde kaynaklarını örgütün amacı doğrultusunda koordine etmesi beklenir.

Toplumsal yaşamda bireylerin gereksinimlerinin karşılanması ve bunların sürdürülebilmesi için kurulan birçok örgüt vardır. Bu örgütler toplumun gereksinimlerine bağlı olarak çeşitlilik gösterir; hukuktan, ekonomiye, aileden sağlığa, güvenlikten eğlenceye kadar birçok alanda toplumsal örgütler bulunmaktadır. Toplum, eğitim gereksinimini karşılamak, eğitimin amaçlarına planlı bir biçimde ulaşmak ve eğitim alanındaki kaynakları amaçlar doğrultusunda koordine etmek amacıyla bu alanda eğitim örgütünü oluşturmuştur (Toprakçı, 2002:14-15).

2.1.7. Eğitim Örgütü

Eğitim olgusunun örgütlü bir hale dönüşmesi, insanlık tarihi bakımından düşünüldüğünde oldukça uzun bir zaman gerektirmiştir. Eğitim örgütü; toplumun eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş birey ve teknolojiden oluşan bir yapıdır. Diğer örgütlerdeki iş görenlerin yetiştirilmesinin de eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmesi eğitimin toplum açısından stratejik önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı toplumlar eğitim üzerinde dikkat ve önemle durmaktadırlar (Toprakçı, 2002:17).

Bütün ülkelerde eğitim sisteminin örgütlenmesinde ulusal düzeyde bir merkez örgüt yer almaktadır. Bu örgüt eğitim işlerinden sorumlu bakanlık ya da bakanlık düzeyinde bir örgüt olmaktadır. Bu merkez örgüt ulusal düzeyde eğitim politikaları ve stratejileri geliştirilmesiyle ilgilenmektedir. Bazı ülkeler siyasi yapılarına göre bölgesel eğitim örgütleri oluşturmuşlardır. Bölgesel eğitim örgütleri valiliklerin ya da belediyelerin bünyesinde yerel koşulları dikkate alarak eğitim-öğretimi planlamaktadır. Siyasi yapı

olarak üniter bir devlet olan Türkiye’de ise eğitim sistemi merkezi olarak örgütlenmiş ve yönetilmektedir. Ülkemizde insanların yaşadığı en küçük yerleşim birimlerine kadar yayılan örgüt eğitim örgütüdür. Eğitim örgütlenmesinin en uç noktasında okul örgütü yer alır. Okul eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Eğitim hizmetinin üretildiği ve topluma sunulduğu örgüttür. (Şişman ve Taşdemir, 2008:10-11).

Eğitim örgütleri diğer örgütlere göre farklı özelliklere sahiptir. Bu özelliklerin başlıcaları şunlardır:

1. Eğitim, insanlarla doğrudan ve yakından ilgilenen bir hizmettir. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, denetici vb hepsi insan unsurundan oluşmaktadır.
2. Okulun ana amacı, bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
3. Eğitim kurumlarında süreci ve ürünü değerlendirme gücüdür.
4. Eğitim kurumlarında öğrenme-öğretme durumlarının düzenlenmesi ve kılavuzlanması gerekli araç-gereç ve yöntemler çok çeşitlidir.
5. Toplumsal, ekonomik ve siyasal bir girişim olan eğitimi, özellikle yarar grupları etkilemek isterler.
6. Okulun öğretim kadrosu, mesleki eğitim almış kendi alanlarının uzmanlarından oluşur.
7. Eğitim örgütleri içinde aynı görevi yerine getiren birçok alt kurum vardır (Kaya, 2008: 8).

Eğitim örgütü diğer örgütlere oranla daha toplumsal niteliklidir. Eğitim örgütündeki öğretmen, öğrenci, yönetici, denetici, veli ile diğer görevli ve ilgililerin bütünü insanlardan oluşmaktadır. Eğitim insan için, insanlarla beraber insanlar tarafından yürütülen bir hizmettir (İlgar, 2005:26).

Eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitim örgütlerinin kurulmasıyla düzenli olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Zamanla yönetim bilimi ve eğitim bilimlerindeki yaşanan gelişmelere bağlı olarak eğitim örgütlerinin amaçlarının daha etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli olduğu görülmüş ve böylece eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır (Kaya, 2006:7).

2.1.8. Eğitim Yönetimi

Yönetimin eğitime uygulanması eğitim yönetimi alanını meydana getirir. Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir (Kaya, 1984:36-37). Eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeyi amaçlayan kurumların yönetimidir. Bu kurumlar devlet okulları, bölge okulları, genel ve özel yüksek okul ve üniversitelerden oluşmaktadır (Özçakır, 2007:11). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayıp etkili bir biçimde kullanarak saptanan politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1995:13).

Eğitim yönetimi toplumun eğitim gereksinimi karşılamak için meydana getirilen eğitim sisteminin ve bu sistemde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarındaki eğitim programlarının etkili bir biçimde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir biçimde kullanılması için yönetim süreçlerinin etkin olarak işletilmesi gereklidir (İlgar, 2005:14).

Eğitim yönetimi ile eğitim örgütü birbiriyle iç içe geçmiştir, birbirinden ayrı ve bağımsız düşünülemez. Eğitim örgütünün kendi amaçlarını gerçekleştirmek için toplumdaki bireylere ulaşması gerekir. Toplumdaki bütün bireylere ulaşmak için sağlanan çabalar ‘okul’ denilen kavramda somutlaşır. Eğitim örgütleri amaçlarına okul ile ulaşmaya çalışırlar (Toprakçı, 2002:18). Eğitim yönetiminin okula uygulanmasıyla okul yönetimi ortaya çıkmıştır.

2.1.9. Okul Yönetimi

Okul yönetimi bir anlamda eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırları eğitim sisteminin amaçları ve yapısı tarafından belirlenir (İlgar, 2005:91). Okul yönetiminin amacı tüm insan ve madde kaynaklarını etkin bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Demirel ve Kaya, 2008:10).

Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek için kültürel aktarma ve geliştirme işlevini eğitim örgütlerine vermişlerdir. Bu işlevi üstlenen eğitim örgütü amacını

gerçekleştirebilmek için okul kurumunu meydana getirmiştir. Toplumun bu yaşamsal işlevini üstlenen okul kendine özgü bir yönetim geliştirmiş ve uygulamıştır (Aydın, 1993:1).

Eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en etkili olanı olarak kabul edilen okulların yönetimi eğitim yönetiminden farklı beceriler gerektirmektedir. 1970’li yıllara kadar okuldan beklenen görevler, okuma-yazma, matematik öğretmek, içinde yaşanılan ülke ve dünyayı tanıtmak ve iyi bir vatandaş yetiştirmek biçiminde tanımlanıyordu. Ancak 20. yüzyılın son yarısında dünyada hemen her alanda gözlenen gelişmeler paralelinde okullardan beklentiler de değişmiştir. Bu değişikliklere bağlı olarak önem kazanan okul yönetimi konusu etkili okul çalışmalarıyla daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır (Kaya, 2006:9). Okul olarak adlandırılan eğitim örgütünün önemi eğitim sistemi içindeki sayısal çokluğunun yanı sıra görev ve özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Okul kurumu eğitim sisteminin en stratejik ögesi durumundadır (İlgar, 2005:91).

Okul öğrenciler için olumsuzluklardan arındırılmış, onların ve toplumun gereksinimlerine en iyi biçimde yanıt veren kontrollü bir ortamdır. Okulda eğitim-öğretim belli bir plan çerçevesinde yürütülür. Okul bireylerin toplumsal ve bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla, onların eğitimlerini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar eğitim sisteminin en alt birimini oluştururlar. Girdileri, kendi içinde işleyen mekanizmaları ve çıktıları olması nedeniyle bir sitemdirler (Demirel ve Kaya, 2008:286).

Günümüzde eğitimin sadece okullarla sınırlı olmadığı kabul edilmekte buna rağmen eğitimin formal boyutunun gerçekleşebilmesi için okul bir kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Okuldaki eğitim de daha çok sınıf içerisinde ve sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir (Kıncal, 2006:179). Eğitim sisteminde, etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için eğitim yönetimi ve okul yönetiminin yanı sıra etkili bir sınıf yönetiminin de olması gerekir.

2.2. SINIF YÖNETİMİ

Sınıf eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 2008:3). Sınıf, belirli özellikleri benzer bireylerin oluşturduğu gruptur (Başar, 2008:6). Bir okul sistemi içinde, sınıf nasıl bir alt sistem ise okul yönetimi düşünüldüğünde sınıf yönetimi de aynı konumdadır. Sınıf yönetimi bir anlamda, okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir (Toprakçı, 2002:22). Lemlech (1998:3) sınıf yönetimini, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu durumda sınıf yönetimi hazır bulunuşluk düzeyleri benzer özellikte birey grubunun yönetilmesi olarak da tanımlanabilir.

Eğitimin amacı olan öğrenci davranışının değişmesi sınıfta başlar (Başar, 2008:6-7). Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan yerdir. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin etkili olması, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin etkililiğine bağlıdır. Öğretim sürecinde, sınıf düzeninin sağlanması amaçların öğrencilerle paylaşılması, öğrencilerin öğrenme amaçları doğrultusunda güdülenmesi ve öğrenmenin sağlanması konuları hem öğretimsel hem de yönetsel rolleri içerir. Bir bakıma sınıf yönetimi kavramı öğretim ve yönetime ilişkin genel ilke ve kuralların bütünleştirilerek sınıf ortamına uyarlanması anlamına gelmektedir (Uluğ,1999:219).

Sınıf yönetimi, okul yönetiminden; okul, toplumunun ortak değerlerinden ve toplumdaki ayrı olarak düşünülemez. Toplumsal yapıdaki değişimler, okul toplumunu oluşturan paydaşların beklentileri, milli eğitim politikaları, hukuksal düzenlemeler, okul ve sınıf yönetimini de etkilemekte ve biçimlendirmektedir. Toplum yapısındaki sosyo-ekonomik farklılıklar ve bu farklılıkların biçimlendirdiği farklı aile ortamlarından gelen bireyler, ait oldukları çevrenin olumlu ve olumsuz bütün özelliklerini sınıfa taşımaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin, içinde yaşadıkları toplumun dinamiklerini bilmesi sınıf yönetiminin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Turan, 2005:3).

Sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, güdülenmenin sağlanması, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bilgi ve beceri alanını içermektedir (Arı ve Saban: 1999:17).

Sınıf yönetimi birçok alanı içermesi bakımından karmaşık bir süreçtir. Bu süreci etkileyen bazı etmenler şunlardır:

- Öğrenci özellikleri, gereksinimleri
- Okulun yapısı
- Öğretmenin sahip olduğu özgeçmiş
- Öğretmenin okulun amaçlarına ilişkin tutum ve değerleri
- Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki eğitimi
- Okulun benimsemiş olduğu kurallar.

Sınıf yönetimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2.2.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Etkili bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenler sınıf yönetimi ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Sınıf yönetimi bir dizi etkinliklerden oluşmaktadır. Başar (2008:4-6) bu etkinlikleri beş boyutta incelemektedir:

Sınıfın Fiziksel Düzenlemesi: Sınıfın büyüklüğü, sınıf içi alanın etkinlikler için bölümlenmesi, ısı, ışık, ses sistemleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, sınıftaki eşyaların düzeni, öğrencilerin gruplanması vb. sınıfın fiziksel düzenine ilişkin birinci boyutu oluşturmaktadır. Öğretmenin ilk işi bunları gözden geçirmek olmalıdır. Celep (2004:27) sınıfın fiziksel düzeninin nasıl olacağı konusunda öğretmenin izlemesi gereken dört temel hattan söz etmektedir. Bunlar:

- Çok fazla hareketin olacağı alanları belirlemek,
- Öğrencinin öğretmeni kolayca görebileceğinden emin olmak,
- Öğretim araç- gerecinin kullanımı ve öğrenci gereçlerinin hemen ulaşılabilir olmasını sağlamak,

- Öğrencilerin sınıftaki bütün sunumlarını ve oyunlarını kolaylıkla görebildiğinden emin olmak.

Sınıfın fiziksel çevresine ait bu alanlarda olumsuzluklar varsa bunların çeşitli davranış sorunlarına yol açacağı bilinmelidir. Sınıfın fiziksel düzenlemesi yapılırken, öğrencilerin yaşı, zihinsel işlevleri ve etkinlik biçimleri de göz önüne alınmalıdır. Öğrenci özelliklerine göre özenle düzenlenmiş bir sınıf ortamında olumsuz davranış sorunları ortaya çıkmayacağından olumlu bir öğrenme ortamına katkı sunar.

Plan Program Etkinlikleri: İkinci boyutu plan program etkinlikleri oluşturmaktadır. Sınıfta uygulanacak öğretim etkinliğinin amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için, etkinlik öncesinde öğretmenin öğretim planını çok iyi hazırlaması gerekir. Öğretmenin, öğreteceği konunun içeriğine göre uygulayacağı öğretimsel etkinlik tipini, ağırlıklı olarak kullanacağı öğretim yöntemine ilişkin becerileri ve öğrenci davranışının yönetiminde kullanacağı becerilerini belirlemesi gerekir (Celep, 2004:111). Amaçlar doğrultusunda, yapılan etkinliklerin planlanması, kaynakların dağıtımının yapılması, öğretim sürecindeki iş ve işlemlerin belirlenmesi, öğrenci özelliklerini belirleyip gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrencinin katılımını sağlama bu boyutta yer almaktadır.

Zaman Düzenlemeleri: Üçüncü boyut zaman düzenine ilişkin etkinliklerden oluşmaktadır. Etkili bir öğrenme sağlayabilmenin yolu ders zamanının çoğunu akademik etkinliklere ayırıp etkili kullanmaktan geçer. Sınıf içindeki zamanın etkinliklere uygun biçimde dağıtımı, zamanın ders dışı etkinliklere harcanmaması, öğrencinin sınıf içinde geçireceği zamanın düzenlenmesi bu boyut içinde düşünülebilir. Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırmak açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatı oluşturması anlamına gelir. Öğrenciler, öğrenme için daha çok fırsat bulduklarında ise doğal olarak başarıları artar. Başarılı olan öğrencilerin ise motivasyonları artar. Böylece öğrencilerin meşgul olmaları sağlanarak yanlış davranışlar ile sınıfın düzenini bozmaları önlenmiş olur (Özkılıç, 2005:87).

İlişki Düzenlemeleri: Dördüncü boyut sınıf içi ilişki düzenlemelerini kapsar. Sınıf kurallarının belirlenerek öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci öğretmen ilişki düzenlemelerine yönelik etkinlikler bu boyut içinde yer alır. Sınıf içi ilişkiler sınıf düzeninde ve öğretme durumlarının etkililiğinde önemli rol oynar. Sınıfta sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi ile sağlanabilir. İyi bir öğretmen öğrenci ilişkisinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şunlardır:

- Açıklık ve saydamlık,
- Önemsemek,
- Birbirine gereksinim duymak,
- Birbirlerinden ayrı davranabilmek ve
- Gereksinimlerini karşılıklı olarak giderebilmektir. (Ağaoğlu, 2008:14).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi karşılıklı rol gerçekleşmesi açısından ele alınabilir. Bu ilişkinin hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendilerine ait ödevler ve rollere ilişkin düşüncelerle yapılaştırılır. Aynı şekilde, kendi algılarının ve kararlarının temeli olarak öğretmenin kendine özgü rol yorumu öğrencilerle olan sosyal ilişkisini ve böylece iletişimin türünü belirlemektedir. Buna karşın öğretmen öğrenci ilişkisi karşılıklıdır, çünkü hakim olan sosyal ilişki yapısı doğal olarak diğer yandan başkalarına karşı olan tavırları ve kararları etkiler (Hesapçıoğlu, 1994:270-271).

Davranış Düzenlemeleri: Beşinci boyut ise davranış düzenlemesinden oluşmaktadır. Sınıf ortamının olumlu davranışı kazandırabilir duruma getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların nedenleriyle birlikte ortadan kaldırılması, istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarının işler hale getirilmesi, olumsuz davranışların değiştirilerek olumlanması bu boyut içerisinde düşünülebilir.

Sınıf yönetiminin başarı ya da başarısızlığının en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır. Sınıfta öğrenciler rollerine uygun davranışlar sergiliyorsa o sınıfta yönetim sorunu yok demektir. Olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça

gözlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir (Erden, 2003:34).

Öğretmenlerin sınıf ortamında yüz yüze oldukları iki çeşit davranış problemi bulunmaktadır. Bunlar; uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileridir. Sınıftaki öğretimin işleyişine etki yapan, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumları oluşturan davranışlar sınıf yönetimi kapsamında ele alınmaktadır. Öğrencinin akademik performansını ve öğretmenin öğrencinin akademik alandaki gelişmesiyle ilgili yapması gerekenleri etkileyen davranışlar da çalışma becerileri problemleri olarak tanımlanmaktadır. Davranışlar üç biçimde kendini gösterir. Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda göstermesi, gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının fazla olması, ya da öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranış bulunmamasıdır (Ataman, 2006:186).

Öğretmen sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak istiyorsa öncelikle istenmeyen öğrenci davranışları ile dersin aksamasını önleyerek, istenilen öğrenci davranışlarının geliştirilmesini sağlamalıdır (Ağaoğlu, 2008:14).

2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi durumsal nitelik gösteren bir yönetim etkinliğidir. Öğretmen yaklaşım seçimini amaçlara, kaynaklara, gereksinime ve duruma göre değiştirebilir. Seçilen her yaklaşımda farklı yöntemler kullanılabilir. Sınıf yönetiminde kullanılan yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır (Gündüz, 2004:21-22).

2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Öğretmenin önceden tek taraflı olarak belirlemiş olduğu sınıf kurallarına öğrencilerin şikâyet etmeden uymaları beklenir. Öğretmenin sınıf içinde odaklandığı konu, istediklerinin öğrenciler tarafından nasıl yerine getirileceğidir. Uzun sürelerden beri eğitim kurumlarında uygulanan bu yaklaşımda öğretmenlerden bilgi aktarmaları, öğrencilerin ise aktarılan bilgileri sorgulamaksızın ezberlemeleri beklenir (Ağaoğlu, 2008:17).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, eğitimi, hem öğrenciler hem de öğretmen açısından çekilmez bir yük haline getirir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, insan doğasına ilişkin kötümser ön yargıları referans olarak alır. Dolayısıyla sınıfta disiplinin sağlanması için baskıcı yöntemlerin uygulanması gerektiği şeklindeki kalıp yargılara dayanır. Bu da durumu daha çok güçleştirir (Aydın, 2008:5).

2.2.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, “geleneksel anlayış yerine, sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl model katılımcı ve esnek yapılandırılmış yaklaşımdır” (Aydın, 2008:5). Çağdaş sınıf yönetiminde sınıf içi kararlar grup tartışmalarından sonra grupça alınır. Karar alma sürecinde öğretmen sadece lider konumunda, rehberlik yapan ve yardım edendir (Akyol, 2000:248). Çağdaş yönetim anlayışına sahip bir öğretmen, öğrencilere ayrıntılı amaçları ve farklı seçenekleri tanımlamakla yetinerek demokratik davranır. Demokratik sınıf ortamında ise sınıf içerisindeki hareketlerde serbestlik, güdümlenme, yönlendirme, söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosfer oluşur. Böylece öğrenciler, aralarındaki iş bölümünü kendileri yaparlar, birlikte çalışacakları ödevleri kendileri seçerler. Demokratik öğretmen, öğrencileri değerlendirmede objektiftir ve sınıfta patron konumunda değil, sınıfın herhangi bir üyesi gibidir. Böyle bir öğretmen öğrencilere sadece gerekli bilgi ve önerileri vermekle yetinir ve birlikte çalışma sorumluluğunu da öğrencilerle paylaşır. Demokratik eğilimli bir öğretmen öğrencilerinin lideri gibi davranır. Bununla birlikte, önce onlara gerektiğinde rehberlik etmeyi, cesaret vermeyi ve sorumluluğu paylaşmanın nasıl olduğunu öğretir (Gürsel, 2004:82).

2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarından hareketle değişik sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmenler bu modellerinden birini esas alarak uygulayabileceği gibi yıl içinde gereksinim duyulan zaman ve koşullarda farklı modelleri de kullanabilirler. Modellerin seçiminde ve kullanımında konunun niteliği, yapılan etkinliklerin amacı, eğitim ortamının koşulları ve öğrenci gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Başar, 2008:8).

Toplumdaki gelişmelere bağlı olarak eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi alanında da farklı modeller doğmuştur. Bu modeller incelendiğinde; baskıcılıktan demokratikliğe; biçim yönelimlilikten amaç yönelimliliğe; öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe doğru gelişme gösterdiği söylenebilir. Bu modelleri öğretmenin bilmesi ve özellikle sınıfta meydana gelen olumsuz davranışlara karşı kullanması gerekir. Bu modeller geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modeller olmak üzere beş farklı biçimde sınıflanabilir.

2.2.3.1. Tepkisel Model

İstenmeyen davranışa uygun tepki vermeyi öngörür. Bu yaklaşımın amacı istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. Yaklaşımın işleyişi istenmeyen davranışın sonucuna tepki verilmesi biçimindedir. Bu yaklaşım sınıfta yoğun olarak ödül-ceza sistemini kullanmaktadır. Öğretmen gruptan çok bireye ve onun davranışına odaklanır. Bu yaklaşımı sık sık kullanan öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu söylenebilir; ama sınıfta olumsuz bir davranış meydana geldiğinde bu yaklaşıma başvurulabilir (Başar, 2008:9). Bu modelde istenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül ve cezanın caydırıcı gücünden yararlanılır. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştireçler ile önlenmesi esastır. İstenen sonuç mutlaka bir tepki görür (Sarıtay, 2003:167).

2.2.3.2.Önlemsel Model

Hata yapmama ya da hata yaptırmamak için önceden önlem almaya dayalı bir modeldir. Geleceği kestirerek istenmeyen davranış veya sonuç ortaya çıkmadan önlenmeye çalışılır. Bu modelde planlama düşüncesi esastır. Buna göre istenmeyen davranışların ya da sonuçlarının ortaya çıkmasını önlemek için sınıfta bir takım düzenlemelerin yapılması gerekir. Sınıfın sosyal, kültürel ve fiziksel ortamının düzenlenmesi istenmeyen davranışlara yer vermeyecek biçimde olmalı veya istenmeyen davranışları en aza indirecek biçimde düzenlenmelidir (Demirtaş, 2005:18). Bu önlemler sınıfın bütününe dikkate alır. Bu model bireysel öğrenci davranışları yerine grubun bütününe odaklanır; yerinde kullanıldığında istenmeyen davranışların oranında düşüş olacağı gözlemlenir (Gündüz, 2001: 20). Önlemsel modelde sınıf içinde istenmeyen davranışa olanak tanımayan bir

sosyal sistemin oluşturulması düşünülmektedir. Bu model işlevsel bir biçimde kullanılırsa tepkisel modele başvurmayla gereksinim duyulmaz (Sarıtaş, 2006:167-187).

2.2.3.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişim düzeylerinin esas alınmasıdır. Bu modele göre; sınıf içinde yapılacak etkinlikler ve oluşturulacak sınıf kuralları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır (Ağaoğlu, 2008:19).

Başar (2008:10) bu modeli dört basamakta ele almaktadır. Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır. Öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak, on-on iki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır; öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Üçüncü basamak, on iki-on beş yaş arasıdır. Öğrenciler zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetişkinlik görüntüsü verirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenini ararlar. Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlar, sosyalleşir, akıllanırlar ve yönetim sorunları azalır. Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği on iki yaş dolay, öğretmen ve ana baba için sıkıntı yıllarıdır. Öğrencilerin ilköğretim birinci ve ikinci kademe veya orta öğretim döneminde gelişim özellikleri farklılıklar göstereceğinden bu farklılıklar sınıf yönetiminde dikkate alınmalıdır.

2.2.3.4. Bütünsel Model

Sınıf yönetimini etkileyen bütün öğelerin birlikte ele alınmasını savunur. Önlensel modeli birinci öncelikli olarak kullanma, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istendik davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışların nedenlerini ortadan kaldırma gibi durumları esas alır. İstendik davranışın uygun ortamda gelişeceği varsayımından hareketle ortam düzenlemeye yer verir. İstenmeyen davranışların düzeltilmesi için de tepkisel modelden yararlanılabileceğini savunur (Başar, 2008:10). Bu model, sınıfı onu etkileyen çevresiyle beraber bir bütün olarak görür (Demirtaş, 2005:19).

2.3. SINIF YÖNETİCİSİ OLARAK ÖĞRETMEN

Sınıf yönetiminde en etkili öge öğretmendir. 1973 Tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre “Öğretmenlik Devlet'in eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir” biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini tanımlayan bu yasada şu ifadeler de yer almaktadır: “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik biçimlenme bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı'nca tespit olunur” 1982 yılında yapılan 11. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmenlik “Öğretmen değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğretme-öğrenme en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve ana babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte; genel kültürde, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişi” biçiminde tanımlanmıştır <http://mevzuat.meb.gov.tr> (04.06.2009). Buna göre öğretmen: Genel kültür alanında, kendi dalında ve pedagoji alanında yeterliklere sahip, eğitsel amaçları kazandırmak için ana baba ve öğrencilere rehberlik edebilecek nitelikte, eğitim-öğretim işlerini yürüten uzman olarak tanımlanabilir.

Öğretmen, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, mevcut yapıyı ve prosedürü kullanan kişidir. Öğretmen birbiriyle bağıntılı ve örtüşen birçok rol oynar. Ancak öğretim faaliyetleri genel anlamda; öğrenme arzusunun geliştirilmesi, öğrenci davranışlarının amaçlar doğrultusunda değiştirilmesi ve öğrencinin gelişiminin sağlanması olarak bu üç temel başlıkta toplanabilir (Demirbolat, 2000:38).

Öğretmenin toplum tarafından algılanışı da önemlidir. Toplumlar öğretmeni, kendi algılayışlarına göre ona görev ve sorumluluklar yüklerler. Geleneksel eğitim sistemleri içinde öğretmen; öğretmenin öğrenciden daha çok bildiği, bilginin kaynağı olduğu ve sahip olduğu bilgiyi öğrenciye aktardığı biçiminde algılanmaktadır. Öğretime de bu algı çerçevesinde roller biçilmektedir. Geleneksel eğitimde, öğretmenler pasif alıcı konumundaki öğrencilere basitleştirilmiş bilgileri depolarlar. Bu süreçte, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı egemendir. Ancak bu anlayış günümüz toplumunda geçerliğini yitirmiş ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmiştir. Çağımızda, teknoloji ve

iletişim alanındaki gelişmeler bilginin sınırlılığını ortadan kaldırmıştır. Bilgi hızlı bir biçimde artmakta ve yaygınlaşmaktadır. Bu ortamda öğretmen bilginin tek kaynağı olması ve aktarıcısı konumunda kalması düşünülemez (Kıncal, 2006:35). Öğrencilerin hızla gelişen günümüz teknoloji toplumunda yeni bilgi ve beceri alanlarında uzmanlaşması, analiz yapma ve karar alma yeteneklerine sahip olması, büyük bilgi yığınları içerisinde dolaşmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu süreçte, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerine öğrenen merkezli bir eğitim anlayışı hayata geçirilerek öğrencilere 21. yüzyılın yeni bilgi ve becerileri kazandırılmalıdır (Unesco, 2002:21-23).

Çağımızdaki gelişmeler sonucu, öğretmen algısı değişmekte ve sonuçta öğretmen beklentiler de değişmektedir. Artık günümüz teknoloji toplumu, öğretmeni bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı olarak görmemekte, öğretmeni öğrenciye kılavuzluk eden rehber olarak algılamaktadır. Yaşanan tüm bu gelişme ve değişmeler öğretmenin önemini ve sorumluluğunu azaltmamış; aksine artırmıştır. Öğretmen hala, sınıfta eğitim-öğretimin yürütülmesinde en önemli öge konumundadır.

Öğretmen sınıf yönetiminden birinci derecede sorumludur. Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, eğitimin amaçlarına ulaşmak için zaman ve madde kaynaklarını etkili biçimde kullanan, öğrencileri amaca yönelik harekete geçiren, bunun için güdüleme, ödüllendirme ve iletişim gibi yönetsel süreçleri kullanan kişi olarak tanımlanabilir.

Öğretmenler, sınıf yönetimi süreçlerinde öncelikle öğrenci gereksinmelerini ve bu gereksinmelerle ilgili olan davranışların ilişkisini anlamalı, ardından öğrencilerin bireysel gereksinmelerini karşılamaya çalışmalıdırlar. Bu süreç istendik öğrenci davranışı oluşturmak; grubunun akademik gereksinimlerini karşılayacak biçimde öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemlerini kullanmayı içerir. Bu da güvenli bir ortamın yaratılmasına yardım eden davranışsal standartları oluşturmayı ve geliştirmeye yönelik açık sınıf örgütünün oluşumuna olanak sağlayan öğrenen merkezli yöntemleri kullanmayı gerektirir (Babadoğan, 2003:157).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmen belirlenmiş amaçlara ulaşmak için sınıftaki kaynakları etkili kullanan ve öğrencileri amaca yönelik eyleme geçiren, bu doğrultuda güdülenme, ödüllendirme, iletişim gibi yönetsel süreçleri etkili biçimde kullanan liderlik

özelliklerine sahip olmalıdır. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyerek öğrencilerin bunları içselleştirmesini sağlaması, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin sosyal yönden de istendik davranışlar kazanmasına yönelik etkinliklerde bulunması beklenir. Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğretimde de başarılı olacağı kuşkusuzdur. Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini artırırken, etkili öğretim de sınıf yönetiminin etkililiğini artırır. Öğrencilerin dersi sevmesi, düzenli çalışma alışkanlıkları kazanması, olumlu değer yargıları ve tutumları benimsemesi sınıf yöneticisi olarak öğrencilere model olan öğretmenin davranışlarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi oluşturması ve sınıf içinde çok yönlü etkileşimi sağlaması, öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Ağaoğlu, 2008:11-30).

Etkili bir sınıf yönetimi için sınıftaki zamanın tümünün eğitsel etkinliklere ayrılması gerekir. Bunu sağlamanın yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır. Bu bakımdan süreci oluşturan zamanın nasıl etkili ve verimli kullanılacağı ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle her öğretmen sınıfın yöneticisi olarak zaman yönetimine ilişkin temel bilgi ve becerilerle donatılmış, zaman yönetimine ilişkin temel nitelikleri kazanmış olmalıdır (Karslı, 2005:180).

2.4. ZAMAN

Zaman fiziki, felsefi, psikolojik ve sosyolojik özelliklere sahip bir olgu ve gerçektir (Şişman, 2005:170). Zaman belli bir işi yapmak için ihtiyaç duyulan süredir (Çelik, 2002:103). Erkök (2005:21)'a göre zaman; olayların geçmişten günümüze gelip, geleceğe doğru kesintisiz olarak ilerlediği bir süreçtir.

Literatürdeki bu tanımlardan yola çıkarak, zamanı; belli bir işi yapmak için gereksinim duyulan süre ve arka arkaya meydana gelen olayların algılanması biçiminde tanımlanabilir. Zaman herkesin eşit düzeyde sahip olduğu ancak aynı biçimde kullanmadığı son derece değerli ve eşsiz bir kaynaktır. Zamanın eni, boyu ve derinliği yoktur; bu onun çok boyutlu ve göreceli olduğunun göstergesidir.

2.4.1. Zaman Algısı

Zamanı ölçmek için kullanılan kavramlar oldukça değişkendir. Örneğin “bir saat” denilen süre, eğer sıkıcı bir bekleme içindeyseniz, haftalar aylar kadar uzun gelebilir. Aynı süreyi sevdiklerimizle birlikte olduğumuzda üç beş dakika kadar kısa bir süre olarak algılarız. Bundan dolayı zaman bizim için farklı “hız”larda akabilmektedir. Zaman sabit ve değişmez değildir. Doğru çalışan bir saatle ölçülen sadece belli süredir ve sabittir. Zaman ise her cismin hızına ve konumuna göre hızlı veya yavaş akar. Zaman algısı etraftaki periyodik hareketlere bağlıdır. Gece-gündüzün değişmesiyle, mevsimlerin akıp gitmesiyle zamanın akıp gittiğini anlarız (Tutar, 2007:24-25). Buna göre zaman ölçülebilirlik açısından nesnel ve öznel zaman biçiminde iki grupta düşünülebilir.

Nesnel zaman: Bazı doğal olaylar ve saat gibi araçlar yardımıyla ölçülebilen zamandır. Nesnel zaman yaşamın biçimsel boyutunda gözlenir. Eğitim ve sınıf yönetiminde sözü edilen zaman nesnel zamandır (Erdem ve Kaya, 1998:101).

Öznel Zaman: Bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum ve yaşanan olayların niteliğine bağlı olarak algılanan zamana öznel zaman denilmektedir (Akatay, 2003:283-301). Öznel zaman günlük yaşamın biçimsel olmayan boyutunda görülür (Erdem ve Kaya, 1998:101).

Zaman kavramı ve zamanın kullanım biçimi kültürler ve toplumlara göre farklılıklar gösterir. Geleneksel toplumlarda zaman oldukça esnek ve bitimsiz bir kaynak olarak algılanır. Zaman öldürmek, zamanı boş şeylere harcamak, zamanın bir türlü geçmediğinden şikâyet etmek geleneksel toplumlara özgüdür. Modern toplumlarda zaman en ince ayrıntısına kadar bölümlenerek gündelik ve örgütsel zaman buna göre planlanıp düzenlenmektedir. Toplamların zamana yaklaşımları, onların yaşama ilişkin yaklaşımları hakkında bilgi verir. Batı toplumları zamanı “Akıp giden bir nehir” olarak görürler ve zaman planlamasına çok büyük önem verirler. Doğu toplumları ise zamanı “Kaynağı tükenmeyen ve sürekli akan bir nehir” olarak görmektedirler (Karşı, 2005:170).

Zaman kavramı, bilim ve teknolojinin hızlı bir biçimde gelişmesi ve etkilerinin dünyanın hemen hemen her yerinde görülmesi sonucunda artık geleneksel anlamını yitirmektedir. Modern toplumlarda zaman ikincil derecede öneme sahip bir kaynak

olmaktan çıkmıştır (Tutar, 2007:26). İnsan, toprak, bina, araç ve para gibi zaman da temel bir kaynaktır. Zaman her insanının eşit miktarda sahip olduğu eşsiz bir kaynaktır. Zaman istesek de istemesek de harcamak zorunda olduğumuz bir kaynaktır. Boş zaman yoktur, boşa giden zaman vardır. Atalarımız “vakit nakittir” demiştir. Yine batı toplumlarında “vakit altındır” denir (Aksüt, 2008:269). Bu sözlerle her ne kadar zaman para ile eş tutulsa da zaman paradan da öte bir kaynaktır. Zaman, insan, toprak, bina ve para gibi kaynaklardan daha değerlidir. Çünkü zamanın bu kaynaklardan farklı özellikleri vardır. Zaman biriktirilemeyen, ödünç alınamayan, kiralanamayan ve geri döndürülemeyen paha biçilmez bir kaynaktır. Zaman tüketilmese de kendi tükenir bu nedenle zamanın etkili biçimde değerlendirilmesi gerekir (Çelik, 2002:101).

2.4.2. Zamanın Özellikleri

Karslı, (2005:170-171) ve Erkılıç (2005:122-124) zaman ile ilgili bazı belirlemeleri şu şekilde ele almışlardır:

Zaman herkese eşit dağıtılmış kıt bir kaynaktır: Evrendeki mallar ekonomi açısından bulunmalarına göre kıt ve serbest mallar biçiminde gruplandırılır. Bir işi yapmak için ihtiyaç duyulan zaman istendiği anda istenildiği kadar bulunmadığı için zaman ekonomik anlamda kıt ve temel bir kaynaktır. Irkları, cinsiyetleri, inançları, ekonomik varlıkları ne olursa olsun bütün insanların yirmi dört saati içeren bir günü vardır. Bu süre bütün insanlar için aynıdır, değişiklik göstermez. Sınıfta zaman yönetimi açısından düşünüldüğünde zaman, bütün öğretmenlere 40-45 dakikalık dersler (zaman dilimleri) halinde eşit miktarda dağıtılmıştır. Bu durumda öğretmenin sorumluluğu eşit miktarda dağıtılan zaman dilimlerini amacına uygun ve verimli biçimde kullanmaktır.

Zaman biriktirilemez: Zamandaki tutumluluk çoğu maldaki tutumluluktan farklılık gösterir. Zamanın para, pul, altın vb nesneler gibi biriktirilip gerektiğinde sonra kullanılması olanaksızdır. Bu nedenle zamanın kullanımı diğer kıt kaynakların kullanımından farklıdır. Zaman sadece kullanılabilen, geri döndürülemeyen, kullanılmazsa da kendi tükenen niteliğe sahiptir. Bugünkü zamanı yarın kullanmak için ayıramayız ya da bugünden birkaç saat alıp hafta sonu kullanmak için saklayamayız veya yirmili yıllarımızdan bir kenara koyup altmışlı yıllarda kullanmayız. Bir bakıma zamanda tutumlu

davranmayı, zamanı plana bağlı amaçlarımız için verimli kullanmak olarak düşünebiliriz. Sınıfta zaman yönetimi açısından yapılacak işleri, plana bağlayarak, işleri ertelemeden zamanında yapmak bir gerekliliktir.

Zaman geri döndürülemez: Aynı zamanın kaynak olarak tekrar elde edilmesi olanaksızdır. Buna karşın üretimin etkenlerinden olan sermaye, emek, toprak, istenildiği zaman yeniden elde edilebilir. Geçmişin tekrarlanması olanağı bugün elimizde yoktur. Zaman geri döndürülemez, telafisi imkânsız bir kaynaktır. Yapılacak tek şey, zamanı plana dayalı olarak amaçlara ulaşacak biçimde kullanmaktır. Sınıfta zaman yönetimi açısından düşünüldüğünde işlenen bir dersin zamanını geri döndürmek olanaksızdır. Bunun için dersin işlevi, rolü ve önemi göz önüne alınarak planlı çalışılması bir zorunluluktur.

Zaman çoğaltılamaz: Yaptığınız iş ne kadar önemli ve acil olursa olsun kullanmak için bir günde yirmi dört saatiniz vardır. Bunu kesinlikle yirmi dört saatin üstüne çıkaramazsınız. Zaman çoğaltılıp saklanamayan bir süreçtir. Oysa üretim sürecinde kullanılan diğer malların çoğu çoğaltılabilir. Ancak zamanın çoğaltılma olanağı yoktur. Üretim sürecindeki malların birçoğu kıt mal özelliği göstermesine rağmen bunlar bulunup çoğaltılabilir. Zaman hem kıt bir kaynaktır hem de çoğaltılma olanağından yoksundur. Zamanın çoğaltılamaması, kullanımını ön plana çıkarmakta planlı, akılcı, etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir.

Zaman ticari bir mal değildir: Zaman kıt olmasına rağmen diğer kıt mallar gibi ticari özellik göstermez. Zaman alınan, satılan, istenildiğinde ödünç verilebilen bir mal değildir. Dünyanın en önemli işini yapıyor olsanız bile kendi zamanınız dışında başka bir zaman satın alma, kiralama ya da ödünç alma şansına sahip değilsiniz. En değerli varlıklarınız olan gözünüzü, kalbinizi, böbreklerinizi hatta canınızı bile sevdiğiniz birine ödünç olarak verebilirsiniz. Ancak zamanınızı sonradan geri almak için bile olsa başka birine asla veremezsiniz. Bundan dolayı kendimize ait zamanı en akılcı biçimde kullanmamız gerekir. Bu açıdan bakıldığında işlerin bir iş bölümüne bağlı kalınarak yapılmasının yararları ortadadır.

Zaman herkese eşit dağıtılmış, biriktirilemez, saklanamaz, geri döndürülemez, çoğaltılmaz kıt bir kaynaktır. Ancak zamanın tüm bu niteliklerine rağmen bazı insanlar

aynı süre içinde diğerlerine göre daha fazla iş yapabilmektedir. Bunun nasıl olduğunu anlamak en önemli noktadır. Bu da ancak zaman yönetimi ile olanaklıdır.

2.4.3. Zaman Yönetimi

Modern toplumlarda zamanın bireyler üzerindeki baskısı yoğunlaşmakta, bireylerin artan iş yüküne ve giderek karmaşıklaşan yaşamına karşılık yaşanan günlük sürede bir artış olmamaktadır. Bir insanın günlük yaşamındaki etkinlikleri için zaman ayırmak durumundadır. Bundan dolayı insanların günlük yaşamlarını ve iş yaşamlarını nasıl düzenleyeceklerine ilişkin yayınlar yapılmaktadır. Zaman ve zaman yönetimi özellikle 1990'lı yıllardan itibaren birey açısından olduğu kadar örgütler ve yönetim açısından da önem kazanmıştır. Zaman yönetimi birey açısından yaşamda önceliklerin belirlenmesi ve zamanın buna göre harcanmasını ifade eder. Örgütler açısından bakıldığında zaman temel üretim girdilerinden birini oluşturmaktadır. Zaman da para, emek, teknoloji gibi temel bir girdi kabul edilmektedir.

Zaman soyut bir olgu ve gerçeklik olup insanların zamanın akışını durdurması ya da zamana müdahale etmesi söz konusu değildir. Ancak insan yaşamını ve yaşamındaki olayları kontrol altına alarak kendini yöneterek zaman kazanabilir. Zamanı yönetmek bir bakıma bireyin kendisini ve yaşamını kontrol altına almasıdır (Karslı, 2005:171-172).

Zaman yönetimi, sabit bir akış seyri olan nesnel zamanın yönetilmesi değildir. Bireyin kendisini zaman içinde yönetmesidir (Tutar, 2007:44). Zaman yönetimi amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır (Uğur, 2000:18). Zaman yönetimi, gereksinimleri karşılamak ve amaçlara ulaşmak için zamanın bilinçli olarak kontrol edilmesidir (Gönen ve Özmete, 2004:46-52).

Karslı (2005:180) zaman yönetimini Covey (2007:33-46)'e dayanarak yeniden tanımlamıştır. Ona göre zaman yönetimi zamandan kazanmak değildir. Zamanın yönetilmeyeceğini, ancak etkili ya da etkisiz bir biçimde kullanılabileceğini dile getirmiştir.

Literatürdeki bu tanımlardan hareketle zaman yönetimini; sahip olunan zamanın amaçlara ulaşmak için elden geldiğince verimli kullanılması biçiminde tanımlanabilir.

Burada zamanın yönetimi aslında kişinin kendisini yönetmesi, zamanını etkili olarak kullanmasıdır.

Zaman yönetimi doğru kararı doğru zamanda vermekle başlar. Doğru kararı uygulanabilir planlama izler. Plansız çalışma veya plan yapmamak aslında başarısızlığın planını yapmaktır (Akatay, 2003:283-301). Planlama için belli bir zaman gerektiğini ancak sonunda planlamanın zaman kazandırdığını bilinmelidir. Planlamada yapılması gereken ilk iş, işleri önceliklerine göre sıralamaktır. Amaçları yazmak, işleri bir program çerçevesinde yürütmek gerekir. Etkili bir zaman yönetimi kararların planlanmasıyla gerçekleşir (Aksüt, 2008:269).

Etkili bir zaman yönetimi hem bireysel hem de kurumsal boyut içerir. Etkili bir zaman yönetimi bireysel ve kurumsal etkililiği gerektirir. Etkililik amaca ulaşma düzeyidir. Bireyin tek başına zamanı etkili kullanması kurumsal eşgüdüm ve etkililiğin sağlanması açısından yetersiz kalır. Zaman yönetimi anlayışının birey ve kurum arasında eşgüdümü sağlaması ve kurumsal eşgüdüm içerisinde hareket edilmesi yönetimde etkililiğin sağlanmasına katkı sağlar. Zaman kullanımında, dün, bugün ve yarın üçlüsü birliktelik gösterir. Dün, bugün ve yarın birbirini tamamlayan halkalardır. Kısacası, dün, bugün ve yarın birbiriyle bağlantılıdır ve bu üç zaman dilimi arasında iyi bir geçiş ve planlama yapılması gerekir.

2.4.4. Sınıfta Zaman Yönetimi

Günümüzde okullar günlük faaliyetlerini belli zaman dilimleri içinde gerçekleştirmek durumundadırlar. Bütün okullar için geçerli olan zamana bağlılık, yasal temellere dayandırılmıştır. Okulların ne zaman açılacağı, bayram ve tatil günleri, okulun açılış ve kapanış saatleri, derslerin başlangıç ve bitiş zamanları, teneffüs saatleri, ara tatiller gibi hepsi önceden belirlenmektedir. Bundan dolayı yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler takvim ve saatin baskısı altındadırlar.

Sınıfta zaman yönetimi ise sınıfta öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve öğrencilerin öğrenme sürecine katıldıkları zaman olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Sınıfta zaman yönetimi 40-45 dakikalık ders süresinin öğretmen ve öğrenci açısından nasıl

kullanıldığı ya da değerlendirildiğini konu alır. Öğretmen ve öğrencilerin okuldaki zamanlarının büyük kısmı sınıf denilen ortamda geçmektedir. Bu sürenin mümkün olduğunca eğitsel etkinliklere ayrılması gerekir (Karşı, 2005:177-178).

Sınıfta zaman yönetimin amacı, etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilmektir. Bunun için öncelikle ders zamanının verimli bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Sınıfta zaman yönetimi önemli bir süreçtir. Bu durum zamanın ve sınıfın kendine ait özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Zaman yönetiminin sınıf yönetimi açısından önemi şu biçimde özetlenebilir: Etkili bir zaman yönetimi ile öğrenciler, planlı, dengeli çalışmaya yönlendirilebilirler. Öğretmenler zaman yönetimi açısından öğrencilere örnek oluştururlar (Ünal ve Ada, 2000:73).

Etkili bir öğretim için zamanın verimli kullanılması gerekir. Sınıf içi öğretimde zaman kavramının “bir ders saati ifadesiyle vurgulanması” bir kesinliği, sınırı ifade etmektedir. Ancak öğrencilerin öğrenme farklılıklarına göre gereksinim duydukları süre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden bu gerçeğin farkında olmaları ve belirlenmiş olan sınırlı zamanın etkili öğrenmeyi sağlama yönünde kullanılabilmesi için derse nasıl başlayacağını, hangi öğretim yöntem-tekniklerini, hangi araç-gereçleri kullanacağını, ne zaman dönüt-düzeltilme vereceğini ve neler yapacağını planlamaları beklenmektedir (Ekici, 2008:101).

Ekici (2004:156-160) eğitim-öğretimde zaman kavramını planlanmış standart zaman, ayrılmış zaman, akademik öğrenme zamanı, meşgul olunan zaman ve gerçek öğretim zamanı olmak üzere beş grupta ele almaktadır.

Planlanmış standart zaman: Planlanmış standart zaman eğitim-öğretim dönemi içinde programda bir ders için ayrılmış toplam süreyi ifade etmektedir. Bu süre eğitim sisteminin özelliğine göre ilgili dersin içeriğinin yoğunluğuna, kazandırılmak istenen amaçlara bağlı olarak belirlenmektedir.

Ayrılmış zaman: Planlanmış standart zaman içerisinde toplantılar çeşitli nedenlerle derslerin yapılamadığı veya öğrencinin gelmediği zamanlar çıkarıldıktan sonra öğretmenin belli bir konu, içerik veya etkinlik için ayırdığı toplam zaman miktarıdır. Ayrılmış zaman

miktarının artmasıyla öğrenmenin artmasının doğru orantılı olduğu görülmüştür. Ancak öğretimin niteliği ve zamanın etkin kullanılması daha önemlidir.

Gerçek öğretim zamanı: Akademik öğrenme zamanı öğretmenin gündelik rutin işleri ile ilgili görevlerini bitirdikten sonra öğretim için kalan zaman miktarı olarak ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda gündelik rutin işlerin mevcut ders zamanının %20'sini aldığı saptanmıştır. Gündelik rutin işler arasında yoklama alınması, ders defterinin işlenmesi, sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar, istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi sayılabilir.

Meşgul olunan zaman: Meşgul olunan zamanla öğrencinin aktif olarak derse, öğrenme etkinliklerine katıldığı zaman ifade edilmek istenmektedir. Bu zamanda bireysel etkinlikler önem kazanmaktadır. Meşgul olunan zamanı iyi kullanmak için öğretmenlerin; sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin, ilgi, gereksinim ve yeteneklerini dikkate alarak düzenlemeleri sınıf içi düzenin sağlanmasına katkı sunar.

Akademik öğrenme zamanı: Akademik öğrenme zamanıyla öğrencinin öğrenme etkinlikleri ile meşgul edildiği ve öğrenilen bilgileri özümlediği zaman ifade edilmektedir. Akademik öğrenme süresinin artırılmasıyla öğrenme arasında birebir ilişki vardır. Öğrencilere ne kadar fazla akademik öğrenme zamanı sağlanırsa başarıları da o derece artmaktadır. Öğretmenler akademik öğrenme zamanını artırabilmek için farklı öğretim etkinliklerini kullanabilirler.

Öğretmen, öğrencide oluşması beklenen davranış değişikliğini sağlayabilirse ders zamanını etkili kullanmış olur. Öğrencinin ilgisini çekmeyen sınıf içi öğretim etkinlikleri, öğrencinin istenmeyen davranışlar göstermesine ve ders süresinin verimsizce harcanmasına neden olur. Bu nedenle öğretmenin zamanı etkili öğretim için kullanabilmesi için dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır.

Ders öncesi zaman yönetimi: Ders öncesi yapılan çalışmaların amacı sınıfta zamanın dersin amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamaktır. Bu çalışmalar genellikle derse hazırlık çalışmalarıdır. Plansızlık ve derse hazırlıksızlık olası olumsuzlukların nedenidir. Derste zamanı etkili kullanmak isteyen öğretmenin ders

öncesinde bazı hazırlıkları yapması gerekir. Bunlar: Plan yapma ile derse hazırlık, sınıf kurallarının belirlenmesi ve ders araç gereçlerinin önceden hazırlanmasıdır (Erkılıç, 2005:128).

Planlama ve hazırlık: Sınıfta zamanın büyük kısmının eğitsel amaçlar için kullanımı, planlama ve zamanın etkili kullanımına bağlıdır (Başar, 2008:81). Öğretmen derste hangi konuları işleyeceğini, belirlediği konuları hangi detayda işleyeceğini, hangi öğretim yöntemlerini kullanacağını, ne tür ödevler vereceğini, hangi etkinlikleri yapacağını, öğrenci başarısını nasıl ölçüp değerlendireceğini ders öncesinden planlamalıdır. Öğretmen o gün, yapacağı etkinliklere ait planı bir gün öncesinden hazırlamış ve konu bütünlüğünü kurgusunu zihninde tasarlamış ise zamanı etkili bir biçimde kullanabilir (Aksüt, 2008:270). Derse hazırlıklı girmenin yanında öğrenciyi de derse güdüleyecek nitelikte bir sınıf ortamı hazırlanmalıdır (Vural, 2000:87).

Sınıf Kurallarının Belirlenmesi: Eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması gerekmektedir. Olumsuz öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu tip sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek dikkatlerini derse yöneltebilirler. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmesi gerekir <<http://pdrnet.sitem.mynet>>(17.06.2009). Sınıf kuralları, sınıfta öğrenciden beklenen ve yapması gereken davranışları gösteren yazılı ifadelerdir. Sınıf kuralları öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranacağını gösterdiği için gereksiz zaman kaybının önüne geçer (Erden, 2005:132). Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenciler süreçten dışlanmayıp öğretmen ve öğrencilerin ortak bir anlayış birliğine ulaşarak kurallar birlikte belirlenmelidir (Aydın, 2008:13). Böylece sınıf kurallarının belirlenmesiyle sınıfın düzeni, öğretimin etkililiği ve zamanın verimli kullanılması sağlanacaktır (Aksoy, 2008:17). Kural koymada önemli olan, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir algı dayanağından hareketle anlayış birliğine ulaşmalarıdır. Öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınması kuralların geçerliklerini artırır. Kurallar belirlendikten sonra, öğrencilere öğretilmeli, örnek çalışmalar yaptırılmalıdır. Okulun açıldığı ilk haftada sınıf kural ve süreçleri programın bir parçası olarak öğretilmeli, dönütler değerlendirilip düzeltilmelidir (Harris, 2002:152).

Ders araç-gereçlerinin hazırlanması: Dersin etkili olabilmesi için yalnızca planlama yapılmış olması ve kuralların belirlenmiş olması yeterli değildir. Sınıfta zaman kaybının azaltılması ve zamanın etkili kullanılması için ders sırasında kullanılacak araç-gereçlerin ders başlamadan önce hazırlanmış olması gerekir. Öğretmen derse başlamadan önce sınıfın temizliğini ve havalandırılmasını sağlamalıdır. Yazı tahtasının özelliğine göre tahta kalem veya tebeşir, silgi ile sınıf listesini temin etmelidir. Sınıfın oturma planı ve sıraların düzenli olmasına özen göstermelidir (Aksüt, 2008:270). Ders araç-gereçlerinin istenilen anda bulunması dersin akışını düzene sokar. Öğretmen ve öğrencilerin ders sırasında araç-gereç aramaları yerine bu zamanı derse yönleltmelerini sağlar. Ayrıca bir plana bağlı olarak hangi araç-gereçlerin ne zaman ve hangi amaçla kullanılacağı belirlenirse dersin işlenişinde amaç ve uygulama birlikteliği sağlanarak dersin etkililiği artar (Erkılıç, 2005:129).

Derste zaman yönetimi: Ders öncesi ve ders sonrası yapılan hazırlık ve çalışmaların bütün amacı aslında dersin etkin ve verimli kılınmasıdır. Bu bakımdan sınıf yönetiminde en önemli ve kritik boyut ders sırasında zaman kullanımıdır. Ders öncesi hazırlıklar ne kadar iyi olursa olsun, ders sırasında zaman akılcı ve verimli kullanılmıyorsa yapılan bütün hazırlık ve çalışmalar bir anlam taşımaz.

Sınıfta öğretmenden beklenen öğretim zamanının yönetilmesidir. Öğretim zamanının iyi yönetilememesi, hem öğretim yönetimini hem de sınıf düzenini olumsuz yönde etkiler. Öğretmen öğretim zamanını yönetirken yalnızca dersi uygun zamanda bitirmeye değil, öğrencilerin öğrenmesi için de gerekli zamanı ayırmalıdır (Çelik, 2008:103).

Sınıfta zamanın etkili yönetilebilmesi için aşağıdaki noktalar göz önünde tutulmalıdır:

- Derse planlı ve hazırlıklı olarak giriniz, plansızlık başarısızlığın planlanmasıdır
- Planın ana çerçevesini kurgulayıp not alınız. Böylece derste bazı konuların unutulması ve atlanması önlenir.
- Planın uygulanabilirliğinin artırılması için her ders sonunda plan gözden geçirilerek güncelleştirilmelidir.
- Derslere zamanında girilmeli ve dersten zamanından önce çıkmamaya özen gösterilmelidir.

- Sınıf kuralları demokratik bir ortamda öğrencinin katılımıyla belirlenmelidir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin kuralların belirlenmesine katıldığında kurallara uyma eğilimlerinin arttığını göstermektedir.
- Olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalı. Olumlu iklimin egemen olduğu sınıflarda istenmeyen davranışlar çok daha az görüleceği için zamanın büyük kısmı davranış sorunlarına harcanmak yerine eğitsel etkinliklere kalacaktır.
- Ders ve etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve yer önceden kullanıma hazır hale getirilmelidir.
- Dersin amaç ve içeriğine uygun yöntem ve teknikler seçilmelidir.
- Öğretim yöntem ve tekniğini zaman zaman değiştirmek dersi tekdüzelikten ve sıkıcılıktan kurtarır.
- Amaçlar açık olarak ortaya konulmalıdır (Erkılıç, 2005:133).

Tüm bunların yanı sıra öğretmen sınıfta zamanın etkili kullanılmasını engelleyen zaman tuzaklarına da dikkat etmelidir.

2.4.5. Zaman Tuzakları

Zamanın etkili kullanımının önündeki engellere zaman tuzağı denir. Zaman tuzakları çeşitli faktörlerden kaynaklanır. Bunlar: Kişiden kaynaklanan zaman tuzakları, işten kaynaklanan zaman tuzakları, örgütsel yapı ve yönetim anlayışından kaynaklanan zaman tuzakları olmak üzere üç grupta toplanabilir (Tutar, 2007:73).

1. Kişiden kaynaklanan zaman tuzakları:

- Öz disiplin eksikliği
- Bireysel hedeflerin belirsizliği
- Erteleme ve oyalanma
- Sağlıksız çalışma ortamı
- Dağınık masa
- Bürokrasi ve kırtasiyecilik
- Hayır diyememek
- Aşırı sosyal ilişkiler
- Kararsızlık

- Mükemmeliyetçilik
- Açık kapı politikası
- Önceliklerin belirsizliği
- Stres ve zaman baskısı

2. İşten kaynaklanan zaman tuzakları

- Telefon görüşmeleri
- Beklenmedik ziyaretçiler

3. Yönetim veya örgütsel yapıdan kaynaklanan zaman tuzakları

- Yetki devrinden kaçınma
- Gereksiz toplantılar
- Krizler
- Yetersiz iletişim
- Yönetimsel hedeflerin belirsizliği
- Merkezi yönetim anlayışı
- Koordinasyon eksikliği (Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002:47-98).

Bunların yanında sınıfta zamanımızı çalan zaman tuzaklarından bazıları şunlar olabilir:

- Sınıf dışı ortamlardaki (sokak, diğer sınıflar, koridor vb.) gürültüler,
- Sınıfa ve derse geç gelen öğrenciler,
- Ders başladıktan sonra sınıftan dışarı çıkmak isteyen öğrenciler,
- Ders başladıktan sonra sınıftan dışarıya çağırılan öğrenciler,
- Sınıflarda okul yönetimi tarafından yapılan duyurular,
- Ses düzeni olan okullarda ders sırasında yapılan anonslar,
- Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının görülmesi,
- Derslerin zamanında başlayıp bitirilememesi, teneffüs ve diğer derslerden zaman çalınması,
- Öğretmenden kaynaklanabilecek durumlar,
- Ders saatleri içinde para toplanması, bilet satılması vb işler sayılabilir (Karşı, 2005:182).

2.4.6. Öğretmenlerin Kişisel Zaman Kullanımı

Günümüzde okullar günlük faaliyetlerini belli zaman dilimleri içinde gerçekleştirmek durumundadırlar. Bütün okullar için geçerli olan zamana bağlılık, yasal temellere dayandırılmıştır (Karlı, 2005:177). Bu bakımdan öğretmenlerin girdikleri ders saatleri esnek olmayan bir zaman dilimini oluşturmaktadır. Okullarda öğretmenin en temel görevi kuşkusuz eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesidir. Bunun yanında öğretmenlerinin gün içerisinde ders programlarını yetiştirmek, ders planları geliştirmek, öğrencileri değerlendirmek, veliler ile görüşmeler yapmak, meslektaşları ile iletişimde bulunmak, mesleki gelişim için yayınları takip etmek vb için zamana ihtiyaçları vardır (Özkılıç ve Korkmaz, 2004:281-293).

Bir günü 24 saat olarak değerlendirecek olursak, bir günün önemli bir kısmını kişisel zaman oluşturur. Kişisel zaman öğretmenin mesleki etkinliklerinin dışında kalan zamandır. Dinlenme, uyuma, yemek yeme, ders planı hazırlama ve diğer öğretmenlerle iletişimde bulunma kişisel zaman bölümünde yer almaktadır. Öğretmen kişisel zamanında önemli işleri öncelik sırasına göre belirlerse, işlerini zamanında bitirir. Sınıf içindeki zamanın iyi yönetilmesi sınıf dışındaki kişisel zamanın etkili yönetilmesine bağlıdır (Çelik, 2008:100).

2.4.7. Zaman Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetiminde daha etkili olabilmek ve zamanı daha etkili kullanabilmek için öğretmenlerin hem kişisel zaman yönetimi hem de ders zamanı yönetimi konusunda geliştirilmiş çeşitli zaman yönetimi stratejilerini bilmesi ve etkili biçimde kullanması gerekir. Covey (2007:356-365) tarafından sınıflandırılan stratejiler şunlardır:

2.4.7.1. Kendini Toparla Yaklaşımı (Düzen)

Bu yaklaşım, zaman yönetiminde ortaya çıkan sorunların büyük bir kısmının hayatımızdaki düzensizlikten kaynaklandığını savunur. Zamanı etkili kullanmanın yolu düzenli çalışmaktır. Düzensizlik aradığımızı aradığımız anda bulamamak karışıklığa neden olur. Bu yaklaşım üç alanda düzenleme yapma üzerine odaklanır:

Nesneleri düzenlemek: Anahtarlardan, bilgisayar ekranlarına, dosyalardan, evrak dolaplarına büro alanına kadar her şeye çeki düzen vermek bu kapsamda değerlendirilir.

Bu alanın sınıf yönetimine uyarlanması, sınıfta fiziksel ortamın akılcı düzenlenmesini gerektirir. Fiziksel ortam eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerin özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap, vb. araçlarla boş alanlar, mekânın ısı, ışık ve renk düzeni gibi etkenler ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğrenmen-öğrenci ilişkileri, büyük oranda bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Eğitim türü ve düzeyi dersin amacı gibi özellikler dikkate alınarak yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrenci motivasyonunu sağlar. Sınıfta yer alan fiziksel özellikler dersin amacına uygun düzenlenmelidir. Eldeki olanaklar ölçüsünde yapılabilecek en uygun fiziksel ortam düzenlenmesi yapılmalıdır. Fiziksel ortamın uygunluğu etkili öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez değişkenlerinden biridir (Aydın: 2008:35-36). Akılcı bir fiziksel düzenleme öğrenmelerin kalıcı olmasını sağladığı kadar, zamanın etkili kullanılmasının önünde ortamdaki kaynaklanan engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olur. Ortamdan kaynaklanan davranış problemleri azaldığı sürece zamanı, davranış problemlerini çözmek yerine eğitimsel etkinliklere ayırma olanağı doğar.

Görevleri düzenlemek: Basit listeler, planlama tabloları ve proje yazılımı gibi çeşitli araçlar yoluyla yapılacak işleri düzene, sıraya koymaktır. Öğrencilerin görevlerini düzenlerken listeler, tablolar gibi birtakım zaman planlama araçlardan yararlanmak öğretmene büyük kolaylıklar sağlayabilir.

İnsanları düzenlemek: Öğrencilerin yapabileceği görevler önceden tanımlanarak belirsizlikler ortadan kaldırılabilir. Öğrencilerin görevlerini düzenleyip tanımlamak, kimin hangi işi nerede, ne zaman yapacağını belirlemek zamanın etkili kullanılmasını sağladığı gibi karışıklıkların da önüne geçer. Etkinliklerin doğru planlanması, sınıfın, sınıftaki araç-gereçlerin bir düzenlilik içinde bulunması zamanın etkili ve verimli kullanılmasında önemli rol oynar (Erkılıç, 2005:125).

Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenden, sınıf düzeni ve sınıftaki araç-gereçlerin düzenine dikkat etmesi, gerekirse sınıfın fiziksel düzenlemesini okul idaresi ile işbirliği içinde yapması, dersleri ve yapacağı etkinlikleri planlaması, planlama için, liste, tablo gibi

çeşitli planlama araçları kullanması, gerektiğinde öğrencinin yapabileceği işlerde yetki devri yapılabilmesi beklenir.

Bu yaklaşıma göre zaman yitimi temelde düzensizlikten kaynaklanmaktadır. Yaklaşımın güçlü yönleri; zaman kazandırır, savrukluğu azaltır, verimliliği ve yaratıcılığı artırır. Yaklaşımın zayıf yönleri ise; daha yüce amaçlar için araç olmak yerine kendi başına amaç olabilir. Önemli olana ulaşmada yardımcı olamayabilir. Zamanın büyük bir kısmı üretim yerine planlamaya harcanabilir. Planlama sürecinde aşırı gidildiğinde birey ya da kurumlar esneklikten uzak mekanik hale gelebilir.

2.4.7.2. Savaşçı Yaklaşım (Hayatta Kalma ve Bağımsız Üretim)

Bazı kaynaklarda zamana sahip çıkma yaklaşımı olarak da adlandırılan bu yaklaşım kendine ayrılan zamanın korunması ve üretim üzerinde odaklanır. İnsanlar iş yerinin yoğun temposu ve baskısı altında bulunduklarından, zamanı etkili kullanmak için kendilerini yalıtarak zamanına sahip çıkmalıdır. Bu yaklaşıma göre zamanı etkili kullanabilmek, verimli ve bağımsız çalışabilmek için rahatsız edilmeyeceğimiz, sakin bir ortam olmalıdır. Savaşçı yaklaşım, kendini korumak, yeterince verimli ve bağımsız çalışabilmek amacıyla zamanına sahip çıkmak üzerinde odaklanır. Bu konuda şu teknikleri kullanır:

Kendini yalıtma: Anlamsız iletişimlere kapalı, kapıları kapatan, sekreter ve telesekreter kullanılmasını öngören bir tekniktir. Öğretmenlerin, ders aralarında (teneffüslerde) gereksiz iletişimlerde (dedikodu, tartışma vb) bulunması nedeniyle, derse girdiği sırada kafasında hala anlamsız birtakım sorulara yanıt araması, konunun zihinsel kurgusunu yapamamasına ve zamanın etkili kullanılmasına engel olur.

Yalnız kalmak: Başkalarının rahatsız edemeyeceği, yalnız ortamlarda bulunmayı öngören bir tekniktir. Okul örgütünde özellikle insanı tüketen dedikodu, çatışmacı ve çıkar grupları ilişkileri zamanın etkili kullanması engeller.

Yetki devretmek: Ayrıntılara boğulmadan zamanı daha etkili işlere ayırabilmek için başkalarına görev vermeyi içermektedir. Yetki devri, yönetimin aksamasını önlemeye yarayan bir yoldur. Yöneticiler her konuda karar almak ve uygulamak yeteneğine sahip

değildirler. Görevlerinin bir bölümünü yetkileriyle birlikte devretmeleri, zamanın etkili kullanılması için akılcı bir yöntemdir (Efil, 2007:140-145). Öğretmenler, öğrencilerin yapabileceği konularda onlara yetki vererek ayrıntılarda boğulmamalı ve daha etkili işler için zaman kazanmalıdır. Yetki devri ile öğrencilerin işe koşularak kendini geliştirmesi, derse karşı motivasyonları sağlanır (Erkılıç, 2005:125-126).

Bu yaklaşımı sınıf yönetiminde uygulayan, öğretmenin ders aralarında dedikodu ve anlamsız iletişimlerden uzak durarak zamanına sahip çıkması beklenir. Bu yaklaşım, öğretmene kendisini yalıtarak okul örgütünün informal boyutunun yıpratıcı etkisinden uzaklaşması ve zamanı daha etkili kullanmak için yalnız olacağı bir ortamda özeleştirici yapma yoluyla yanlışlarını azaltarak, zamanı daha verimli kullanma olanağı verir. Bu bakımdan savaşçı yaklaşımın öngördüğü bireysel yalıtım zaman kullanımını akılcı kılar. Bunların yanında öğretmenin, zamanla savaştığının bilincinde olması ve zamanın etkili kullanmasını olumsuz etkileyen zaman tuzaklarına dikkat ederek bunlara yakalanmamaya özen göstermesi beklenir.

Bu yaklaşımın güçlü yönleri; zamanının sorumluluğunu kişisel olarak üstlenmeye dayalı olmasıdır. İnsan, verimli ve bağımsız çalışabilmek için yalnız kalıp başkaları tarafından rahatsız edilmediğinde üretim gerçekleşir. Zayıf yönleri; bu yaklaşım temelde başkalarını zamanımızı çalacak düşman olarak görür. Hayatta kalmayı gözetten bir bakış açısına sahiptir. Bu yaklaşım yapmak istediklerimizi yapabilmemiz için diğer insanların yolumuzdan çekilmesini sağlar. Ancak yapmak istediğimiz iş onları da kapsadığında işbirliği yapmak istemezler. Bu yaklaşımı benimseyenler kısa sürede bireysel olarak üretken olabilirler; ancak bağımsız çalışma bakış açısına sahip bu yaklaşım işbirliği yapmak gerektiğinde etkisiz kalır.

2.4.7.3. Hedef Yaklaşımı (Başarı)

Bu yaklaşımın temeli, ne istediğini bilip başarmak için çaba harcama anlayışına dayanır. Kısa, orta ve uzun vadeli planlama, hedef belirleme, kendini motive etme ve olumlu bir düşünce tarzı geliştirme gibi teknikleri içerir. Bu teknikler zamanın verimli kullanılmasını sağlar. Kendisine hedef belirleyen kişi ya da kurumların daha başarılı olduğu açıktır.

Planlama: Planlama yapmak etkili zaman yönetiminin en önemli etkenlerinden biridir (Tutar, 2007:156). Eğitimde planlama etkinliklerin en akılcı ve düzenli biçimde yürütülmesini sağlar. Eğitimde yapılan işleri plana bağlayarak öğretmenlerin, kısa, orta ve uzun vadede hedefler belirleyerek bunlara ne derecede ulaşıldığının belirlenmesi zamanın verimli kullanılıp kullanılmadığını ortaya koyar (Erkılıç, 2005:126). Öğretmenler okulda günlük, haftalık, aylık çalışmalarını içeren planlar yapabilirler. Öğretmenlerin etkinlikleri planlaması ve amacın açıkça belirtilmiş olması, olumlu bir düşünce biçimi ile yüksek motivasyonun sağlanması, hedeflere ulaşmada önemli kolaylık sağlar.

Hedef belirleme: Örgütsel veya bireysel zaman yönetiminde hedef belirleme önemli bir zaman yönetimi tekniğidir. Başarılı olunması istenen bütün işlerde olduğu gibi zaman yönetimi konusunda da öncelikle açık bir hedefin olması gerekir. Belirgin, açıkça ortaya konmuş hedefler düşüncelerin netleşmesine, zamanın ve fırsatların etkili biçimde kullanılmasına yardımcı olur. Hedeflerin belirlenmemiş olması çalışma isteksizliğine ve motivasyon eksikliğine neden olur (Tutar, 2007:195).

Kendini motive etme: Motivasyon, davranışa enerji ve yön veren güçtür. Motivasyon, bireyi belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, motivasyon öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince motive olmamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır duruma gelmemiş demektir. Bireyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat okuldaki bütün konuların öğrencinin ilgisini çekmesi beklenemez. Öğretmenin iyi bir model olması, coşkulu olması, sıcak ve empatik bir yaklaşım taşıması, sınıf ortamının düzenli ve sıcak olması, başarıya yönlendiren ve destekleyen bir atmosferde olması, öğretimde konuya uygun bir giriş, öğrencinin sürece dahil edilmesi ve geri bildirimin olanaklı olması motivasyonu arttıran etkenlerden bazılarını oluşturur (Selçuk, 2001:211).

Bu yaklaşımın güçlü yönleri; bu yaklaşım özünde daha az yeteneğe sahip kişilerin motivasyonlarını sağlayıp, araya engel girmesine izin vermeden enerjilerini örgütleyip yoğunlaştırarak daha büyük yeteneklerin performansını aşma gücüdür. Hedef belirleyip bu yönde çalışanların genelde başarılı oldukları bir gerçektir. Bu yaklaşımın en önemli

özelliği çalışmak, yani bir tür bedel ödemektir. Yaklaşımın zayıf yönleri ise; yanlış hedef belirlenmiş olabilir. Hedef belirleyip bu hedefe ulaşmak için çaba harcıyıp sonunda da yanlış hedefe ulaştığını görmek yıkıcı bir etki yaratabilir.

2.4.7.4. ABC Yaklaşımı (Önceliklerin Sıralanması ve Değerlerin Belirlenmesi)

Bu yaklaşım, hedef yaklaşımından yola çıkarak, çabaların öncelikle en önemli işlerin üzerinde yoğunlaştırılması esasına dayanır. Neye ulaşmak istediğinizi biliyorsanız ve çabalarınızı öncelikle o işlerin üzerinde yoğunlaştırırsanız, sonuçta başarılı olursunuz. Bu geleneksel “önemli işlere öncelik” yaklaşımıdır. Değerlerin açıklığa kavuşturulması ve görev sıralaması gibi teknikler içerir. ABC yaklaşımına göre bizi önceliklerimizden uzaklaştıran birçok tuzak vardır. Bunlara örnek olarak; acil işler, krizler, panikler vb verilebilir.

Öncelikleri sıralama: Planlamanın etkin olabilmesi için etkinliklerin belirlenmesinden sonra etkinliklerin önem sırasına göre derecelendirilmesi gerekir. Bu aşamada önce etkinlikler sıralanmalı, zaman kaybettiren öğeler üzerinde durulmalıdır. Önceliklerin belirlenmesi zaman yitimine neden olan öğelerin belirlenmesinde önem taşır. Buna göre etkinlikler; A grubu (yaşamsal işler), B grubu (önemli işler), C grubu (rutin işler), D grubu (gereksiz işler) biçiminde derecelendirme yapılabilir (Tutar, 2007:156).

Bu yaklaşımın sınıf yönetimine uygulanması, ise bu yaklaşıma dayanarak sınıftaki işler önemine göre gruplandırılabilir. Buna göre A grubuna giren işler birinci derecede ve vazgeçilmeyecek işlerdir. Bu gruba giren işler ertelenemez. B grubuna giren işler A grubuna oranla daha az önemli işlerdir. Belli bir süre ertelenebilir, ancak yerine getirilmesi gereken işlerdir. C grubuna giren işler ise sona bırakılabilir. Yapılmadığı durumda herhangi bir zarar doğurmayabilir. Önceliklerin sıralanması gerekir (Efil, 2007:141).

Değerlerin Netleştirilmesi: Kişi açısından değerler, kişinin çevresine karşı adaptasyonunu kolaylaştıran sosyal bilişin bir türüdür. Örgüt açısından değerler ise, sistemin fonksiyonları ve aktiviteleri ile üyelerin uygun davranışları için özenle oluşturulmuş ve genelleştirilmiş gerekçelerdir. Grubun bütün üyeleri aynı değerlere sahip olmadığı halde, örgütsel normlar ve değerler bir grup ürünüdür Bireysel ve toplumsal

davranışların biçimlenmesinde sahip olunan değerlerin belirleyiciliği açıktır. Birey öğrenmeleri, içinde yaşadığı toplumun türlü değişkenlerinden etkilenecek bireyin bazı değerleri öncelikli bulmasına neden olur. Değerler birey başarılarının kaynağıdır (Sağnak, 2005:41-44). Bir şeye değer vermek, onun bir değeri olduğunu düşündürmektir. Değerlerin yaşamsal önemi vardır. Seçimlerimizi ve hareketlerimizi yönlendiren, değerlerimizdir. Ancak değer verdiğimiz şeyler çok değişiklik gösterebilir; örneğin sevgi, güvenlik, büyük bir ev, banka hesabı, mevki, takdir, şöhret... gibi. Bir şeye değer vermemiz o şeyin yaşamımızın kalitesini artıracak sonuçlar vermesini gerektirmez. Değer verdiğimiz şey iç huzur ve doğal yasalarla çelişiyorsa, yaşamımızı bir sanrı üzerine kurmuş; kendimizi başarısızlığa mahkûm etmişiz demektir. Doğa yasalarını biz koyamayız (Covey, 2007:27).

Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenin dersleri ile ilgili önceliklerini belirleyip, bunlara odaklanması, dersleri ile ilgili yapması gerekenleri “önemli”, “az önemli” ve “daha az önemli” gibi gruplandırması, önemli işleri belirleyerek çabasını önemli işler üzerinde yoğunlaştırması ve sınıftaki değerleri netleştirip görevleri ardışık olarak sıralaması beklenir.

Bu yaklaşımın güçlü yönleri; bu yaklaşım geleneksel “önemli işlere öncelik” yaklaşımıdır. Sınıfta düzen sokar ve ardışıklık sağlar. Sınıfta değerlerin netleştirilmesini öngörür. Etkinlikleri bir düzene sokar ve sıraya bağlar. Zayıf yönleri ise; değerlerin belirlenirken doğal gerçekten uzaklaşma ve sonunda başarıdan doyum sağlayamama sorununu ortaya çıkabilir. “öncelik” genelde aciliyet, çevre veya başkaları tarafından belirlenir.

2.7.4.5. Sihirli Araç Yaklaşımı (Teknoloji)

Bu yaklaşım etkili ve verimli zaman yönetimi için doğru araç-gereçlerin kullanılması gerektiğini savunur. Takvim, ajanda, bilgisayar gibi araç-gereçler ile zaman etkili ve verimli kullanabilmektedir. Bu araçlar önceliklerimizi izlememize, etkinlikleri planlamamıza yardım eder ve temel bilgiye kolaylıkla ulaşmamızı sağlar. Kullanılan araç-gereçler daha çok işi daha kısa zamanda yapmamıza da olanak tanır. Araç-gereçler öğretmenin görevlerini kolaylaştırdığı gibi öğretimi de öğrenciler açısından ilginç hale getirir. Bu bakımdan olanaklar çerçevesinde eğitim, çağdaş eğitim teknolojisi ve araç-

gereçlerle desteklenmelidir. Araç-gereçler temel olarak eğitim süreçlerine etkililik, zenginlik ve çeşitlilik getirir. Sınıf içinde eğitimde araç-gereç kullanan öğretmen öğrencilerin aynı zamanda neyi, nasıl ve ne derecede öğrendiklerini görme ve değerlendirme olanağına sahiptir. Böylece öğretmen daha sonra yapacağı ders ve etkinlikleri daha etkili ve verimli bir biçimde düzenleyebilir (Uçar, 1999:91).

Derslerde çeşitli araç-gereçler ile çağdaş iletişim ve bilişim teknolojilerinin kullanılması zamanın etkili biçimde kullanılmasına olanak sağlar. Sınıfta bu yaklaşımı kullanan öğretmenin, derslerinde doğru araç-gereçleri kullanması ve böylelikle zamanı etkili biçimde değerlendirmesi beklenir. Bunun için takvimden, ajanda ve bilgisayar gibi çeşitli araçlardan ve planlayıcıdan yararlanılabilir.

Bu yaklaşımın güçlü yönleri; araç-gereçlerin etkili bir biçimde kullanılması kuşkusuz derse olumlu katkı sağlar. Doğru araç-gereçler öncelikleri dikkatle izlemeye, hedefleri göz önünde bulundurmaya, görevleri düzenlemeye ve sık kullanılan bilgileri düzenleyip bu bilgilere çabucak erişebilme olanağı sağlar. Zayıf yönleri ise; temel bakış açısında teknolojinin her şeyin yanıtı olduğu yatar. En mükemmel araç bile sınıfta öğretmenin yerini tutamaz. Doğru araç derste zamanı etkili kullanmamızı sağlar; ancak bunu bizim yerimize yapmaz.

2.4.7.6. Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı (Beceriler)

Bu yaklaşım, zamanı verimli kullanabilmek için bireylerin kimi becerilere sahip olması ve bu becerilerde uzmanlaşması gerektiği görüşüne dayanır. Bu beceriler şunlardır: Doğru karar verme, amaç belirleme, planlı iş yapma, öncelikleri sıralama, akılcı yetki devretmedir.

Amaç belirleme: Başarmak istediğimiz tüm işlerde olduğu gibi, zaman yönetimi konusunda da öncelikle belirgin bir amacın olması gerekir. Burada önemli olan nokta, amacımızın belirginliğidir. Bizler, zamanımızı nasıl değerlendireceğimiz konusunda sayısız seçeneğe sahibizdir. Bu nedenle de zamanımızın büyük bölümü, ne yapacağımıza karar vermeye çalışmakla geçer. İşte bu noktada belirsiz amaçlar, zaman yönetiminin baş düşmanı olan erteleme davranışına yol açar. Belirsiz amaçlar, neyin daha önemli olup

olmadığının belirsizliği anlamına da gelmektedir. Bu da zamanımızı kullanma konusunda önümüzde duran seçeneklerin bir sıraya konulamaması durumuna neden olur. Böylece de bir türlü ne yapacağımıza karar veremeyiz ve karar verme işini erteleriz ya da önemli konular dururken daha az önemli işlerle uğraşmaya başlarız. Yaşamda başarılarından doyum elde etmiş kişilerle, bu doyumunu yaşayamayan kişiler arasındaki en önemli fark, başarılarından doyum elde etmiş kişilerin amaçlarını iyi belirlemeleri ve yaşamlarını amaca yönelik planlamalarıdır. Bu farkın kaynağında ise, kişinin zaman perspektifi yatmaktadır. Başarılarından doyum elde etmiş kişiler, amaçları doğrultusunda zamanlarını iyi kullanırken, bu doyumunu yaşayamayan kişiler ise zamanı yalnızca “bir şeyin ne kadar eski olduğunu ya da bir olayın ne zaman gerçekleşeceğini bilmeye yarayan bir araç” olarak görmektedirler.

Karar verme: Karar verme “alternatifler arasından tercih ve seçim yapmak ve sonuca ulaşmak” olarak tanımlanır (Mucuk, 1998:189). Bir karar verirken, bütün bilgiler etraflıca değerlendirildikten sonra verilmelidir. Risk alınarak sonuç göze alınmışsa artık geri dönülmemelidir. Sonuç ne olursa olsun alınan karar iyi bir karardır (Harmancı, 2006:77).

Planlı iş yapma: Planlama yapmak etkili zaman yönetiminin en önemli öğelerinden biridir. Yapılacak etkinlikleri önceden planlamak, etkinliklerin planlı olarak yapılmasına yardımcı olur. Önceden planlama yapma plana uygun iş yapmanın temelidir. Plan yaparken ulaşmayı ve gerçekleştirmek istenilen amaçların belirgin, ölçülebilir ve ulaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir.

Bu yaklaşım sınıf yönetiminde, uygulanabilir amaçlar belirlenerek, planlı hareket edilerek, amaçlara uygun öğrenme-öğretme durumları geliştirilerek ve bazı işlerde öğrencilere yetki devredilerek uygulanabilir (Erkılıç, 2005:127). Bu yaklaşıma göre öğretmenin, zaman yönetimi konusunda temel becerilere sahip olması, dersiyle ilgili planlama becerisi, yetki devretme becerisi ve hedef belirleme becerilerinde uzmanlaşmış olması beklenir.

Yaklaşımın güçlü yönleri; örgütün değer verdiği temel mesleki beceriler açısından gelişmeler kaydedilir. Zayıf yönleri ise kişisel ya da örgütsel kalite, beceri ve teknikten

çok kişilerin karakter ve davranışlarını ilkelerle uyumlu kılma yeteneğine bağlıdır. Beceriler tek başına zamanın etkili kullanılmasının yanıtı değildir.

2.4.7.7.Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı (Uyum ve Doğal Ritimler)

Bu yaklaşım, geleneksel zaman yönetimine göre, farklı varsayımlara dayanır. Bu yaklaşıma göre akıntıya kapılmayı öğrenip yaşamın doğal uyumuna dönmek, yaşamımızı doğamızda bulunan kendiliğindenliğe ve beklenmedik fırsatlara açmaktır. Bu yaklaşım Uzak Doğu felsefesinin kültüründen esinlenmiştir. İnsanın doğasında doğal titreşimlerin olduğunu kabul eder. Bu yaklaşıma göre saatler, cep telefonları, bilgisayarlar insanın doğasında bulunan ritimlere aykırı mekanik bir dünya oluşturmaktadır.

Bu yaklaşımın güçlü yönleri; saatler, cep telefonları, bilgisayarlar gibi araçların insanın doğal ahengini bozduğunu, bazı anların bu mekanik aletler olmadan “zamandan bağımsız” olarak yaşanmasının insanı mutlu ettiğini kabul eder. Aciliyet paradigmasından uzaklaşmaya yardımcı olur. Zayıf yönleri ise genelde bu yaklaşım aciliyet bağımlılığına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Temel bakış açısı zaman yönetimine karşıdır. Bu yaklaşıma göre önemli olan kişinin zamanı yönetmesi değil, zaman içinde kendini doğal akışla bütünleştirmesidir. Tezkiyeci bir yaklaşım olması nedeniyle, çağdaş zaman yönetimi yaklaşımlarına uygun düşen bir yaklaşım değildir. Amaç ve denge kaybına yol açar; çoğu zaman başarmak kendini zamanın akışına bırakmakla değil, akıntıya karşı mücadele etmekle kazanılır.

Bu yaklaşımın Sınıf yönetiminde uygulanması ise öğretmenin aşırı biçimde saatlere, bilgisayara vb araçlara bağımlı kalmamasını biçiminde olabilir. Derslere esneklik sağlayıp aciliyet paradigmasından kurtulmaya katkı sağlar (Tutar, 2007:70).

Aciliyet bağımlılığı: Jane Smith (1998:37)’e göre bir işi acil yapan, çoğu kez o işin zamanında yapılmamasıdır. Zamanında yapılmayan iş günler gün geçtikçe işin önemi aynı kalsa da aciliyeti artmaktadır. Acil işler önemsizdir ama öncelikli görülür. Acil işler önem verme aciliyet bağımlılığını ortaya çıkarır; bu da zamanın etkin verimli kullanılmasını engeller.

2.4.7.8. İyileştirme Yaklaşımı (Öz Bilinç)

Bu yaklaşımın temel bakış açısı zamanın işlevsiz kullanımı sosyo-psikolojik çevre etkenlerine bağlıdır. Zamanın etkili kullanılamaması, kendi amaçlarımıza uygun davranmama, mükemmeliyetçi olma ve çevreye yenik düşmekten kaynaklanır. Yetki devretmekten korkup her şeyi en ince ayrıntısına kadar planlama eğiliminde olma zamanın etkili kullanılmasını engeller. Çevre baskısı “insanların hoşuna gitme senaryosu” nedeniyle aşırı sorumluk üstlenme, “işleri sürüncemede bırakan kişi” geçmişteki başarıları başka birini incittiyse başarısızlık kadar başarıdan da korkabilir. Tüm bu etmenler zamanın etkili kullanılması etkileyen psikolojik ve sosyolojik engellerdir. Çözüm ise psikolojik ve sosyolojik yetersizlikleri iyileştirmekten geçer.

Mükemmeliyetçilik: ‘En iyinin düşmanı iyidir’ denir. Bazı insanlar çok titiz ve adeta kılı kırk yararak çalışırlar. Her zaman mükemmelin peşinde koşmak bir ideal olarak güzel algılanabilir. Ancak aşırı mükemmeliyetçi bir eğilim aşırı zaman kaybını da beraberinde getirir. Önemli olan doğru işi ilkinde ve de hızlı biçimde yapmaktır. Bu bir toplam kalite felsefesidir. Mükemmeliyetçi kişi, işler yolunda gitmediğinde büyük bir düş kırıklığı yaşar, işleri bırakır, umutsuzluğa kapılır. Yine böyle bir kişi, kendine gerçekçi olmayan hedefler belirlediğinden, yaptığı işlerden bir türlü tatmin olmaz, yüksek beklentileri nedeniyle harekete geçemez. Böylece de iyi yapabileceği şeyleri, “mükemmeli başarmak” adına ya yapabileceğinden daha kötü yapar ya da hiç yapmaz. Zaman yönetiminde de “mükemmel” bir zaman planlayıcısı olmak gibi bir hedefe sahip olmak, kısa bir süre sonra düş kırıklığı yaşamak ve vazgeçmekle eşanlamlıdır. Hedefleri belirlerken esnek olmak ve olası aksilikleri göz önünde bulundurmak önemlidir (Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002:73).

Sınıf yönetiminde uygulanması ise, öğrencilerde zaman yönetimi bilinci oluşturmaya ve mükemmeliyetçiliğe karşı tavır geliştirmesi zaman yönetimi açısından önemlidir (Erkılıç, 2005:128).

Bu yaklaşımı kullanan öğretmenin, zamanı etkili kullanma konusunda psikolojik ve sosyolojik engelleri ortadan kaldırmış, çevresine yenik düşmeyen, her şeyi en ufak

ayrıntısına kadar yönetmek eğiliminde olmayan, mükemmeliyetçilikten uzak, gerektiğinde akılcı yetki devretme gibi davranışlar sergilemesi beklenir.

Bu yaklaşımın güçlü yönleri; işlevsiz zaman yönetimi alışkanlıklarının doğasını ve kaynağını belirlemeye yardımcı olur. Yararlı bir yaklaşımdır. Davranışın biçimlenmesinde etkili olan sorunun nedenleri üzerinde odaklanır. İnsanlarda öz bilincin gelişmesini sağlar ve temel değişimler ve ilerlemeler kaydedilir. Zayıf yönleri ise; Önerilen iyileştirme yöntemleri çok çeşitlidir. Çok dar bir alanı içerir, zaman yönetimi ile ilgili değişik konularla ilgilenmez. Bütüncül çözümler sunmaz. Gelecekte çok geçmiş üzerine odaklanır.

Buraya kadarki zaman yönetimi stratejilerini incelendiğinde zaman yönetimi konusunda güçlü teknikler içerdikleri görülür. Bu zaman yönetimi stratejilerinde geçen teknikler şunlardır:

- Düzenli çalışma, insanları, görevleri ve nesneleri düzenleme
- Kendini yalıtma, yalnız kalmak
- Yetki devretmek
- Planlama yapmak
- Amaç/hedef belirlemek
- Kendini motive etmek
- Karar vermek
- Öncelikleri sıralamak
- Değerlerin açıklanması
- Aciliyet bağımlılığından kaçmak
- Mükemmeliyetçi olmamak

Tüm bu teknikler zamanı etkili kullanmanın önündeki engelleri kaldıran ve zaman tuzaklarına yakalanmadan zamanı daha etkili kullanmayı sağlayan tekniklerdir. Öğretmenler derslerinde zamanı daha etkin ve verimli kullanabilmek için bu tekniklere yer, zaman ve konuya uygun olarak başvurmalarıdır. Bu teknikler hakkında bilgi sahibi olup derslerinde bunları uygulayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre aynı zaman diliminde daha fazla öğretme gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.

2.4.8. Zaman Kuşakları

Covey (2007:22-32) zaman yönetimi stratejilerini üç kuşak biçiminde sınıflandırmaktadır. Her bir kuşak bir öncekinin üzerine inşa edilmiş olup daha fazla verimliliğe ve denetime yönelen yaklaşımı temsil ediyor.

Birinci Kuşak: Birinci kuşağın özelliklerini taşıyan yaklaşımların belirgin özelliği “yapılacak işler listesi” oluşturmak ve basit notlar tutmaktır. Kendini akıntıya bırak ama izlemeyi ihmal etme anlayışı egemendir. Bu kuşağı benimseyen öğretmenler yanlarında yapacağı etkinlikleri unutmamak için listeler taşır ve yapacağı etkinlikleri unutmamak için bunlardan yararlanır. Gün bitiminde yaptığı etkinlikleri listeden çıkarır, eğer etkinlikler tamamlanmamışsa ertesi günün listesine eklenir. Bu kuşaktaki kişiler esnek davranmaya eğilimlidirler. İnsanlara ve değişen gereksinimlere yanıt verebilirler. Kendi zaman yönetimi planlarını yaparlar ve o an acil olan etkinlikleri yaparlar. Bu kişiler için önemli işler şimdi, önünde bulunan işlerdir. Bu kuşaktaki kişiler vizyon ve hedef anlayışını benimsemedikleri için anlamlı bir başarı elde edemezler.

Birinci kuşağın güçlü yönleri:

- Daha az önemli bir şey çıktığında adaptasyon yeteneği-Kendini akıntıya bırak esnekliği,
- İnsanlara daha duyarlı,
- Programı aşırı yüklü ve katı değil,
- Daha az stres yapar,
- “Yapılacak işler”i takip eder.

Zayıf yönleri:

- Somut bir yapısı yoktur,
- Bazı işler arada unutulup gider,
- Başkalarına verilen sözler ihmal edilir veya unutulur, bu nedenle ilişkiler zarar görür,
- Görece az iş tamamlanır,
- Programsız ve yapısız krizden krize yuvarlanır,
- “Önemli iş” önünde durandır.

İkinci Kuşak: İkinci kuşağın belirgin özelliği, “ planlama ve hazırlanma’’dır. Hedef belirleme, geleceği planlama ve gelecekteki etkinlikleri programlamada verimlilik, kişisel sorumluluk ve başarıya yöneliktir. Bu kuşaktaki kişiler planlama ve hazırlık yaparlar. Sorumluluklarını bilirler. Hazırlıklı olmaları zamanı etkili kullanmayı sağlar. Hedef belirlemeleri, başarıyı yükseltir. Ancak bu kuşaktaki kişiler, planlama ve hazırlık üzerine odaklandıklarından diğer insanlar planlarını bozuyormuş gibi düşman görülebilir. Bu kuşaktaki kişiler önemli işlerini takvimlere ve hedeflerine göre belirlerler.

İkinci kuşağın güçlü yönleri:

- Taahhüt ve randevuları izler,
- Hedef belirlemesi ve planlama sayesinde çok başarılıdır,
- Önceden hazırlık yapar, toplantı ve sunumlarında daha etkilidir.

Zayıf yönleri:

- Programı insanların önüne geçirmeye yol açar,
- İstenilen daha fazla elde edilir ama bu gereksinim veya doyum veren şey olmayabilir,
- Bağımsız düşünce ve eylem-insanın hedefe ulaşmasını kolaylaştıran ya da zorlaştıran araç veya engel olarak görülür,
- “Önemli işler’’ programdakilerdir.

Üçüncü Kuşak: Üçüncü kuşağın belirgin özelliği ise “planlama, öncelik sırası ve denetimdir’’. Bu kuşağı benimseyen birey değerlerini ve önceliklerini açıklığa kavuşturur. Bu değerlere ulaşmak için kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirler. Etkinlikleri günlük olarak öncelik sırasına göre düzenler. Bu kuşak hedef ve planları değerlere bağlar. Bu kuşaktaki kişiler günlük planlama ve öncelik sıralaması yoluyla üretkenliklerini önemli ölçüde artırırlar. Önemli işler değerlere ve hedeflere göre belirlenir.

Üçüncü kuşağın güçlü yönleri:

- Sonuçların sorumluluğunu üstlenir,
- Değerlerle bağlantılıdır,
- Uzun orta ve kısa vadeli hedef belirlemenin gücünden yararlanır,
- Değerleri hedeflere ve etkinliğe dönüştürür,
- Günlük planlama ve öncelik sıralamasıyla kişisel üretkenliği artırır,
- Verimliliği artırır,

- Yaşama bir yapı/düzen verir,
- Zamanı ve kendini yönetme becerisini artırır.

Zayıf yönleri:

- Olaylara doğal yasa veya ilkeler yerine, kendimizin hâkim olduğu sanısını yani “kendi başına yasa olma” büyüklenmesini verir,
- Açıklanan ilkeler doğal ilkelerle çelişebilir,
- Vizyon gücünden yoksundur,
- Günlük planlama, acil işlere öncelik vermenin ve kriz yönetiminin pek ötesine geçemez,
- Suçluluk duygusuna, aşırı yüklü programlara roller arası dengesizliğe yol açabilir,
- Programı insandan öncelikli, insanı ise nesne olarak görmeye yatkındır,
- Esneklik ve kendiliğindenlik azalır,
- Beceri, etkili ve lider olaya yetmez-Karakter de gerekir,
- “Önemli işler”i aciliyet ve değerler belirler.

Zaman yönetiminin bu üç kuşağı bazı yönlerden yaşamda daha yüksek bir etki düzeyine çıkmaya büyük katkılar sağlamıştır. Verimlilik, planlama, organizasyon, öncelik sıralanması, değerlerin açıklanması ve hedef belirleme olumlu yönde değişiklik yaratmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü kuşağın tüm güçlü yanlarını koruyup zayıf yanlarını eleyen daha ileri taşıyan bir dördüncü kuşağa gereksinim duyulduğu açıktır.

2.5. İlgili Araştırmalar:

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde doğrudan Tarih öğretmenlerinin zaman yönetimi stratejilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve sınıfta davranış yönetimi vb. alanlarda yapılan çalışmalar, bu araştırma ile yakından ilgili olduğu için bu alanlarda yapılan önemli çalışmalar ve sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Zamanın etkili kullanılması konusundaki alan yazın incelendiğinde bu konudaki ilk çalışmaların 1950’lerde **Kounin (1970)** tarafından yapıldığı görülmektedir. Kounin’e göre zamanın etkili kullanılması büyük oranda öğretmenin göstereceği içindelik (withitness) davranışına bağlıdır. İçindelik kavramı öğretmenin sınıfta ne olup bittiğinin farkında olması anlamına gelmektedir. Kounin’e göre, içindelik davranışı sergileyen öğretmen sınıfta çıkabilecek olumsuz davranışları önceden tahmin ederek bunlara karşı önlemler alırlar. Böylece ortaya çıkacak olumsuz davranışların ortaya çıkması ya da büyümesi engellenmiş olur. Kounin’in yaptığı araştırmalara göre sınıfta aynı anda birden fazla disiplin sorunu ortaya çıktığında öğretmen bu disiplin sorunlarından daha az önemli olanı çözmeye çalışırsa öğrencilerin derse olan ilgisinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Kounin’in yaptığı araştırmalarda ulaştığı bir diğer sonuç; disiplinsizlik davranışlarını sergileyen öğrenciler de diğer öğrenciler gibi öncelikle hangi davranışın kabul edilemez olduğunu bilmelidirler. Bu durumlarda öğretmen bu davranışları hoşgörü ve anlayışla yaklaşmalıdır. Disiplinsiz davranışlara öğretmenin hoşgörüsüz davranması ve sinirlenmesi sınıfta davranış bozukluklarının yinelenmesine neden olur.

Kounin zamanın kullanımında zamanlama (momentum) ve geçişler (transitions) olmak üzere iki boyut üzerinde durmuştur. Zamanlama ve geçişler birbiri ile bağlantılı kavramlardır. Kounin’e göre derse öğrencinin etkin katılımını sağlamak ve bunu sürdürmek için etkinlikler arası geçişler pürüzsüz olmalıdır. Bir etkinlikten diğerine olanaklı olduğunca değişik yöntem ve teknikler kullanarak geçilmelidir. Öğretmen bir etkinliği bitirip diğerine geçerken sınıftaki bütün öğrencilerin diğer etkinliği bitirip yeni etkinliğe geçtiğinden emin olmalıdır.

Kounin’in araştırmalarına göre öğretmenin mesleksi nitelikleri ve becerileri zamanın etkili ve verimli kullanımında belirleyici etkenlerdir. Sınıfta ortaya çıkabilecek davranış sorunları önceden belirlenip önlenmeli ve zamanın etkili kullanması sağlanmalıdır (Aydın, 2008:118-120).

John B Carroll (1963) yayınladığı “Okulda Bir Öğrenme” makalesi öğrencinin öğrenmesinin ya da öğrenme işlevinin şu beş etkenin işlevi olduğunu ileri sürmüştür:

1. Öğrencinin normal şartlar altında, bir öğrencinin konuyu, öğrenme süresi miktarı veya öğrencinin okumaya ve öğrenmeye yatkınlığı,
2. Öğretileni anlama becerisi,
3. Öğrenme konusuyla etkin olarak uğraşmaya istekli olma süresinin miktarı veya bu konuda sergileyeceği çabadır.
4. Öğretimin kalitesi ve
5. Öğrenmeye ayrılan fırsat zamanı ile öğrenci dışındaki etkenler.

Bunlar gereken zaman ile ayrılan ve harcanan zamandır. Carroll zaman ve öğrenme süreci konusunda “Tam Öğrenme Modelini” geliştirmiştir. Carroll bu öğrenme modelinde öğretimin kalitesinin konunun gerektirdiği açık iletişime, öğrencinin gereksinim ve niteliklerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Carroll öğrenme için sergilenen çabanın yalnızca öğrencinin bireysel niteliği olmadığını aynı zamanda öğretmen ve öğretimin kalitesinin değiştirebileceğini öne sürmüştür.

Carroll, öğretmenler bir konuya ne kadar zaman ayracıklarını, öğrencilerin bilgi, beceri, eğilimleri ve öğrenilen konunun niteliği belirlediğini, öğrencilerin ilgi duydukları konularda öğrenme çabuk gerçekleşirken, eğilimli olmadıkları, yabancılık gösterdikleri konularda öğrenme geç gerçekleştiğini ve öğretmenin zamanı kullanırken bu faktörleri göz önüne alması gerektiğini belirtmiştir.

Emmer, Evertson ve Anderson (1980) araştırmalarında sınıflarda kuralları ve rutinleri belirleyen öğretmenlerin aynı zamanda etkili birer sınıf yöneticisi oluklarını belirlemişlerdir. Etkili bir sınıf yöneticisi olamayan öğretmenlerin kuralları açık-seçik koyamadıkları anlaşılmıştır. Araştırmada öğrenciden beklenen davranışların yerleşmesi bu beklentilerin öğrenciler üzerine aktarılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Kurallar, rutinler ve beklentiler öğretmenin yıl boyunca dersleri etkili ve verimli işlemesini, dolayısıyla ders zamanından etkin biçimde yararlanılmasını sağlarlar (Şaktanlı, 2001:20-33).

Harris ve Cooper (1989) araştırmalarında okuldaki zamanın sınırlı olduğu ve öğrencinin konu ile ilgilendiği zamanın uzatılması için ödevlendirme yapılması üzerinde durmuşlardır. Ödevlendirme yoluyla öğrencinin konu ile ilgilendiği zamanı artırmak için yapılan araştırmalarda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. Ödev lise öğrencilerinin başarısında çok güçlü bir etkiye sahiptir. Ortaokul öğrencilerinin başarısı üzerinde etkisi daha az olmasına rağmen yine de olumludur. Ancak ilkokul öğrencilerinin üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.
2. Ödev basit konuların öğretilmesinde karmaşık konulara göre daha etkilidir.
3. Ödevlerin standart testler üzerindeki etkisi öğretmenler tarafından hazırlanan testler üzerindeki etkilerle benzer özellikler taşımaktadır.
4. Yeni içeriğin hazırlanmasına eski içeriğin uygulanmasına odaklanan ödevler daha etkilidir.

Araştırmada ödevin bazı düzeydeki öğrenciler için yararlı olsa da öğretmenlerin okul günü boyunca hissettikleri zaman baskısına karşı bir çözüm olarak düşünülmemesi gerektiğini söylenmektedir (Aydın, 2008:118-128).

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Cumhur şaktanlı (2001), Sınıfta ders zamanının yönetimi ilgili araştırmayı ilköğretimde görev yapan yöneticiler ve eğitim denetçileri üzerinde yapmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin planlı bir çalışma alışkanlığına sahip olmaması, sınıf yönetimi anlayışında adil, eşitlikçi olmayışı, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenci görüşlerine değeri vermemeleri, öğretme-öğrenme sürecinde uygun yöntem ve tekniklere yer vermemeleri, ödöl-ceza uygulamasını etkin biçimde kullanmamaları, öğretme-öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara dikkat etmemeleri ve sınıfın fiziksel düzenlenmesinin elverişli olmaması gibi nedenlerden dolayı derste zamanın etkili kullanılmadığı saptanmıştır.

Rüşhan Özkılıç ve Nimet Haşıl Korkmaz (2004), Ortaöğretimde görev yapan sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimi davranışlarına ilişkin bir araştırma yapmışlardır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin, sınıfta zamanın etkili yönetimi konusunda önemli sayılan ders öncesi hazırlıkla ilgili maddelere verilen yanıtlara göre büyük çoğunluğunun derse hazırlıklı geldiği belirlenmiştir. Ancak yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin zil çalmadan sınıfa gitmemek, öğrenciler için yedek malzeme bulundurmamak, yapılacakları önceden tahtaya yazmamak, eve iş götürmek ve haftalık ya da aylık plan yapmamak gibi zamanın etkili kullanılmasını engelleyecek davranışları da sergiledikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders sürerken sergiledikleri zaman yönetimine ilişkin davranışlarda, öğretmenler çoğunlukla planlama sürelerine uydukları, dersin bölünmemesi için kurallar koydukları, ders işlerken sınıfta gezindikleri, bir etkinliği bütünüyle bitirmeden başka bir etkinliğe geçmedikleri, dersin işleniş hızında öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurdıkları, ödev-sınav vb için verdikleri süreye uyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin, öğrenciler için yazılı yönergeler hazırlamadıkları, sınıf defterini öğrenciler çalışırken doldurmadıkları, rutin işler için yetki devretmekten kaçındıkları, büyük çoğunluğunun zaman alıcı öğretim yöntemlerinden kaçındıkları saptanmıştır.

Araştırmaya göre öğretmenlerden çok azı zaman yönetimi ile ilgili bir etkinliğe katılmıştır. Öğretmenlerin zaman yönetimi ile ilgili okudukları materyaller arasında ilk sırayı kitapların aldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin zaman yönetiminde sergiledikleri davranışları arasında önemli bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Feyza Silahtaroğlu (2004), Araştırmasını Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'ndeki akademisyenlerin zaman yönetimi üzerine yapmıştır.

Yapılan araştırmada akademisyenlerin % 58'i zaman yönetimi hakkında bilgisi bulunduğunu, % 26,7'si ise zamanı değerlendirmede başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu oranlar akademisyenler için düşünöldüğünde düşük düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde çalışan akademisyenler arasında zaman tuzaklarına bir farkın olmadı bulunmuştur. Yine araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin zaman tuzaklarına yakalandıkları ve zaman tuzaklarına yakalanmamak için başka kişilerden yardım istemedikleri ortaya ıkmuştır. Araştırmada lisans düzeyinde eēitim veren fakültelerde çalışan akademisyenlerin, ön lisans düzeyinde eēitim veren akademisyenlere oranla zaman tuzaklarına daha az maruz kaldıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç ise idari görevi bulunan akademisyenlerle idari görevi bulunmayan akademisyenler arasında zaman tuzaklarına yakalanma konusunda anlamlı bir farkın olmayışıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; orta öğretim kurumlarında çalışan Tarih öğretmenlerinin zaman yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri ile bu görüşler arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenerek değerlendirilmiştir. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada amaca en uygun model olan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2006:76-77).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Mardin ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel orta öğretim kurumlarında görev yapan Tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin daha güvenilir bir biçimde elde edilmesi amacıyla örneklem alma yoluna gidilmeyip çalışma evreni “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984:137) olarak kabul edilmiş olup Mardin ili ve ilçelerindeki resmi veya özel orta öğretim kurumlarında görev yapan 97 Tarih öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan okul ve öğretmen sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Evren ve Örneklem Grubu

EVREN Mardin ilindeki Resmi ve Özel Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Tarih Öğretmenleri				
↓				
İlçe Adı	Okul Sayısı	Mevcut Tarih Öğretmeni Sayısı	Uygulanan Anket Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı
DARGEÇİT	1	3	3	3
DERİK	1	2	2	2
KIZILTEPE	8	19	19	19
MAZIDAĞI	2	3	3	3
MERKEZ İLÇE	17	30	30	30
MİDYAT	11	16	16	16
NUSAYBİN	9	18	18	18
ÖMERLİ	1	2	2	2
SAVUR	3	3	3	3
YEŞİLLİ	1	1	1	1
TOPLAM	54	97	97	97

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümü Tarih öğretmenlerinin kişisel bilgilerini içeren kişisel bilgi formu ile ikinci bölümü Tarih öğretmenlerin zaman yönetimi temel stratejilerine yönelik görüşlerini ölçmeye yarayan maddelerden oluşan anket kullanılmıştır. Anketi oluşturan bölümler aşağıda açıklanmıştır.

Araştırma için gerekli olan verileri toplamada kullanılan anket formları, hazırlanmadan önce ve hazırlanma aşamasında danışman öğretim üyesi ile uzman öğretim üyelerinin konu hakkındaki görüş ve önerileri alınmıştır.

Araştırma için gerekli olan verileri toplamada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesinde; birinci aşamada literatür taraması yapılarak çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olan anketi hazırlamak için önce literatürdeki ilgili araştırmalar ve yayınlar taranmış; internet taraması yapılmış, benzer çalışmalarda anket soruları incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen soru maddeleri ile anket maddeleri havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada; bu şekilde oluşturulan anket formları uzman görüşüne sunulurken, alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli ön düzeltmeler yapılarak ön anket formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formlarının kaç bölümden ve kaç maddeden oluşturulacağı, ayrıca her maddeye karşılık kaç seçenek sunulacağı uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir.

Anket bir deneme uygulaması yapılarak açıklık, anlaşılabilirlik ve kapsam yönünden sınanmıştır. Ayrıca anket bir dil uzmanı tarafından incelenerek farklı veya yanlış anlamalara yol açacak ifadeler düzeltilmiştir. Bu yolla anketin geçerlik ve güvenilirliği artırılmıştır. Uygulama sonucunda yapılan düzeltmelerden sonra anket maddeleri kesinleştirilerek alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir.

Uzman görüşüne dayanarak hazırlanan anket formunun birinci bölümü; Öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren altı maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, okuttuğu sınıf mevcudu, mezun olduğu okul ve eğitim düzeyi durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir. İkinci Bölüm ise Tarih öğretmenlerin zaman yönetimi temel yaklaşımlarından; Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı, Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı ve Öz Bilinç Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde her bir zaman yönetimi yaklaşımı için onar adet soru

sorulmuş olup, toplamda seksen maddeyi içermektedir. Anket formundaki sorular, ‘‘hiç katılmıyorum 1’’, ‘‘katılmıyorum 2’’, ‘‘kararsızım 3’’, ‘‘katılıyorum 4’’, ‘‘tamamen katılıyorum 5’’ biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçekle ifade edilerek sayısallaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşünden yararlanılarak hazırlanan ve danışman öğretim üyesinin yönlendirmeleriyle son şekli verilen anket formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anket formu Ek-2’de sunulmuştur.

Anketin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha. 86) olarak bulunmuştur. Anketin iyi düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliğinde kullanılan Cronbach's Alpha istatistiğinin uygun yöntem olup olmadığı sınanmış ve model anlamlı bulunmuştur[F=14.62 P=0,0001]. Ölçekte yer alan soruların gerekliliği bir başka deyişle soruların benzer sonuçlar verecek şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı test edilmiş ve sorular anlamlı bulunmuştur[Hotelling's T-Squared=80,402 F=9,317].

3.4. Verilerin Toplanması

Anket formunun uygulanması için gerekli izin ve onay alındıktan sonra anket 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı ikinci dönemde, araştırmacının kendisi tarafından, belirlenen orta öğretim kurumlarında uygulanmıştır. Anketi araştırmacı eğitim kurumlarına giderek birebir gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında tüm soruların cevaplanması için araştırmacı tarafından uyarıda bulunulmuştur. Uygulama sonucunda toplam 97 öğretmene ulaşılmıştır. Bütün anket formları tek tek incelenerek, anket maddelerine verilen cevapların anket yönergesine göre cevaplanıp cevaplanmadığına bakılmıştır. Ayrıca cevaplama eksik bırakılan madde olup olmadığı kontrol edildikten sonra bu anketlerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracının hangi okulda, kaç öğretmene uygulandığına ilişkin sayısal veriler Ek-3’te sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Anket yolu ile toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada Tarih öğretmenlerinin zaman yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlemek için ‘‘t-testi’’, ‘‘ANOVA’’ testleri ve ‘‘betimsel istatistik’’ (frekans ve yüzdelik) kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi, araştırma amacına uygun olarak aşağıda verilen sıralama ile yapılmıştır: Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenmiştir. Anketin ikinci bölümünde Zaman yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri içeren verilerin analizinde, her bir maddeye ait frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiş ve bu tablolara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Tarih öğretmenlerin zaman yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri cinsiyete, mezun oldukları okul ve eğitim düzeylerine göre farklılıkları t-testi; mesleki kıdem, mezun olduğu okul türü ve okuttuğu sınıf mevcuduna göre farklılıkları ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada, anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçlarına göre tablolar halinde sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ve zaman yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerine göre frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları sunulmuştur

4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada öncelikli olarak Tarih öğretmenlerinin genel özelliklerini belirten çeşitli değişkenlere ait frekans ve yüzdelik dağılımı verilmiştir. Tablo 2’de katılımcıların genel özelliklerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Katılımcı özellikleri		f	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Bayan	30	30,9
	Erkek	67	69,1
Kıdem	0-5 yıl	59	60,8
	6-10 yıl	18	18,6
	11-15 yıl	15	15,5
	16-20 yıl	5	5,2
	21+ yıl	-	-
Okul Türü (Fen Lisesi ve Özel Lise diğer seçeneği ile birleştirildi)	Genel Lise	50	51,5
	Anadolu Lisesi	12	12,4
	Meslek Lisesi	19	19,6
	Diğer Liseler	16	16,5
Sınıf Mevcudu	0-20 kişi	4	4,1
	21-30 kişi	41	42,3
	31-40 kişi	29	29,9
	41-50 kişi	18	18,6
	51+ kişi	5	5,2
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Fakültesi	44	45,4
	Fen Edebiyat Fak.	53	54,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	68	70,1
	Lisans Üstü	29	29,9
Toplam		97	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 30,9’u bayan, % 69,1’i erkektir. Araştırmaya katılanların önemli bir çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır.

Mesleki kıdemlerine bakıldığında, % 60,8’i 0-5 yıl, % 18,6’sı 6-10 yıl, % 15,5’i 11-15 yıl, % 5,2’si 16-20 yıl olarak belirlenmiştir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin % 60,8 gibi çok büyük bir kısmı 0-5 yıl kıdeme sahip tecrübesiz öğretmenlerdir.

Çalıştıkları okul türüne göre bakıldığında öğretmenleri, % 51,5’i Genel lise, % 19,6’sı Meslek Lisesi, % 16,5’i diğer lise türlerinde ve % 12,4’ü Anadolu Lisesi türündeki okullarda görev yapmaktadır.

Sınıf mevcutlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin, % 42,3’ünün 21-30 kişi arası, % 29,9’unun 31-40 kişi arası, % 18,6’sının 41-50 kişi arası, % 5,2’sinin 51 ve üstü kişi arası, % 4,1’nin ise 0-20 kişi arası sınıf mevcuduna sahip okullarda çalıştığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde tarih öğretmenlerinin % 53,7’sinin 31 kişi ve üstü kalabalık sınıflarda görev yaptığı görülmektedir.

Mezun oldukları okul türüne göre öğretmenleri incelediğinde, % 54,6’sı Fen Edebiyat Fakültelerinden, % 45,4’ünün Eğitim Fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin % 54,6 gibi büyük bir çoğunluğu Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur.

Öğretmenleri eğitim düzeyi açısından incelediğinde, % 70,1’nin lisans, % 29,9’unun lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin oranının yüksek çıkmasının Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun öğretmenlerin pedagojik formasyon için tezsiz yüksek lisans yapmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kendini Toparla Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Derste kullanacağım araç-gereçleri önceden hazırlayıp düzenli tutarım	47(48,5)	42(43,3)	7(7,2)	1(1,0)	-	4,3918	,6701
2. Okul idaresi ile işbirliği yaparak sınıfın fiziksel düzenlemesini kendime göre ayarlarım	14(14,4)	53(54,6)	13(13,4)	7(7,2)	1(1,0)	3,5567	1,1454
3. Her zaman planlı ve düzenli olarak hazırlanıp derslere girerim	43(44,3)	48(49,5)	4(4,1)	1(1,0)	1(1,0)	4,3505	,7077
4. Ders esnasında aradığım nesneyi aradığım anda bulurum	30(30,9)	45(46,4)	19(19,6)	1(1,0)	2(2,1)	4,0309	,8594
5. Öğrencilerin görevlerini tanımlayıp düzenler ve yapılacak işleri bir düzene koyarım	38(39,2)	54(55,7)	2(2,1)	3(3,1)	-	4,3093	,6671
6. Sınıfta, zaman yönetiminde ortaya çıkan sorunlar düzensizlikten kaynaklanır	37(38,1)	37(38,1)	9(9,3)	9(9,3)	5(5,2)	3,9485	1,1490
7. Derste isteğim şeyi aradığım anda bulamıyorum, sürekli olarak bir şeyler arada kaynayıp gidiyor	4(4,1)	15(15,5)	11(11,3)	18(18,6)	49(50,5)	2,0412	1,2741
8. Öğrencilerin yapabileceği görevleri tanımlar, gerektiğinde yetki devrederim	24(24,7)	56(57,7)	7(7,2)	8(8,2)	2(2,1)	3,9485	,9171
9. Basit listelerden, karmaşık tablolara kadar çeşitli araçlar kullanarak yapılacak işleri düzenlerim	16(16,5)	52(53,6)	18(18,6)	10(10,3)	1(1,0)	3,7423	,8930
10. Sınıf ve not defteri gibi evrakların düzenli olmasına dikkat ederim	54(55,7)	33(34,0)	7(7,2)	2(2,1)	1(1,0)	4,4124	,8004

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 3 Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerine ilişkin bulguları içermektedir. Tablo 3'te yer alan öğretmenlerin, zaman yönetimi temel yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na ilişkin veriler analiz edildiğinde “Derste kullanacağım araç-gereçleri önceden hazırlayıp düzenli tutarım” % 91,8, “Okul idaresi ile işbirliği yaparak sınıfın fiziksel düzenlemesini kendime göre ayarlarım” % 69,0, Her zaman planlı ve düzenli olarak hazırlanıp derslere girerim % 93, 8, “Ders esnasında aradığım nesneyi aradığım anda bulurum” % 77,3, “Öğrencilerin görevlerini tanımlayıp düzenler ve yapılacak işleri bir düzene koyarım” % 94,6, “Sınıfta, zaman yönetiminde ortaya çıkan sorunlar düzensizlikten kaynaklanır” % 76,2, “Öğrencilerin yapabileceği görevleri tanımlar, gerektiğinde yetki devrederim” % 82,4, “Basit listelerden, karmaşık tablolara kadar çeşitli araçlar kullanarak yapılacak işleri düzenlerim” % 70,1, “Sınıf ve not defteri gibi evrakların düzenli olmasına dikkat ederim” maddelerine % 89,7 oranlarıyla katıldıkları görülmüştür. Tarih öğretmenlerinin “Derste isteğim şeyi aradığım anda bulamıyorum, sürekli olarak bir şeyler arada kaynayıp gidiyor” maddesine % 69,1 oranında katılmadıkları görülmüştür. Zaman yönetimi temel yaklaşımlarından “Kendini Toparla Yaklaşımı'na en yüksek katılım “Öğrencilerin görevlerini tanımlayıp düzenler ve yapılacak işleri bir düzene koyarım” % 94,6, en düşük katılım ise öğretmenlerin % 69,1 oranında “Derste isteğim şeyi aradığım anda bulamıyorum, sürekli olarak bir şeyler arada kaynayıp gidiyor” maddesi olmuştur.

Sınıfın fiziksel ortamının öğrencilerin güdülenmesi ve başarısı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Sınıfın fiziksel ortamının kazanım ve davranışlara göre düzenlenmesine dikkat edilmelidir (Yağcı, 2004:84). Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, Tarih öğretmenlerinin sınıfın fiziksel düzenlenmesini, zamanın etkin kullanımı açısından önemli gördüğü söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Savaşçı Yaklaşım	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Ders aralarında (teneffüs) da kendimi, sadece dersime odaklarım	18(18,6)	35(36,1)	16(16,5)	11(11,3)	17(17,5)	3,2680	1,3656
2. Sınıf içerisinde daha verimli olmak için öğrencilerime görev veririm	35(36,1)	47(48,5)	10(10,3)	5(5,2)	-	4,1546	,8080
3. Sakin kafayla düşünüp, yanıtlarımı azaltarak, zamanı daha verimli kullanırım	35(36,1)	57(58,8)	4(4,1)	-	1(1,0)	4,2887	,6448
4. Ders esnasında sadece dersime odaklanırım	37(38,1)	45(46,4)	7(7,2)	6(6,2)	2(2,1)	4,1237	,9383
5. Verimli ve bağımsız çalışabilmek için, anlamsız iletişim kurmaktan kaçınırım	39(40,2)	38(39,2)	8(8,2)	10(10,3)	2(2,1)	4,0515	1,0445
6. Dersimin okul idaresi ve öğrenciler tarafından duyuru, anons vb. durumlar nedeniyle kesilmesinden dolayı derste yapmak istediğim katkıyı yapamıyorum	14(14,4)	34(35,1)	13(13,4)	15(15,5)	21(21,6)	3,0515	1,4022
7. Sınıf dışı ortamlardaki (sokak, koridor) gürültüler, zaman kaybına neden oluyor	31(31,9)	39(40,2)	5(5,2)	6(6,2)	16(16,5)	3,7113	1,5940
8. Ders zamanının başkaları tarafından çalınmamasına dikkat eder zamana sahip çıkarım	36(37,1)	48(49,5)	4(4,1)	7(7,2)	2(2,1)	4,1237	,9383
9. Ders saatleri içerisinde para toplanması, bilet satılması, gibi durumlar zaman kaybına neden oluyor	53(54,6)	30(30,9)	6(6,2)	3(3,1)	5(5,2)	4,2680	1,0657
10. Derste zamana karşı savaştığımın bilincinde olup zaman tuzaklarına yakalanmamaya özen gösteririm	37(38,1)	45(46,4)	5(5,2)	8(8,2)	2(2,1)	4,1031	,9734

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 4 Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşımına yönelik görüşlerine ilişkin bulguları içermektedir. Tablo 4 incelendiğinde Tarih öğretmenlerinin “Ders aralarında (teneffüs) da kendimi, sadece dersime odaklarım” % 54,7, “Sınıf içerisinde daha verimli olmak için öğrencilerime görev veririm” % 84,6, “Sakin kafayla düşünüp, yanlışlarımı azaltarak, zamanı daha verimli kullanırım” % 94,6, “Ders esnasında sadece dersime odaklanırım” % 84,5, “Verimli ve bağımsız çalışabilmek için, anlamsız iletişim kurmaktan kaçınırım” % 79,4, “Sınıf dışı ortamlardaki (sokak, koridor) gürültüler, zaman kaybına neden oluyor” % 72,1, “Ders zamanının başkaları tarafından çalınmamasına dikkat eder zamana sahip çıkarım” % 86,6, “Ders saatleri içerisinde para toplanması, bilet satılması gibi durumlar zaman kaybına neden oluyor” % 85,5, “Derste zamana karşı savaştığının bilincinde olup zaman tuzaklarına yakalanmamaya özen gösteririm” maddelerine % 84,5 oranlarıyla katıldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Dersimin okul idaresi ve öğrenciler tarafından duyuru, anons vb. durumlar nedeniyle kesilmesinden dolayı derste yapmak istediğim katkıyı yapamıyorum” maddesine ise % 49,5, oranıyla katıldıkları, % 13,4 oranıyla kararsız oldukları, % 37,1 oranıyla da katılmadıklarını belirlenmiştir. Bu görüşlerden en yüksek katılım “Sakin kafayla düşünüp, yanlışlarımı azaltarak, zamanı daha verimli kullanırım” maddesine % 94,6, oranıyla, en düşük katılım ise “Dersimin okul idaresi ve öğrenciler tarafından duyuru, anons vb. durumlar nedeniyle kesilmesinden dolayı derste yapmak istediğim katkıyı yapamıyorum” maddesine % 49,5, oranıyla gerçekleşmiştir.

Maddelere katılım oranlarına bakıldığında Tarih öğretmenlerinin zamanlarına sahip çıktığı, zamanın etkin kullanımını engelleyen zaman tuzaklarının bilincinde olduğu söylenebilir.

Zaman tuzakları zamanın yönetimi karşısındaki engellerdir. Zaman tuzakları genellikle iki kaynaktan gelir. Birincisi çevresel kaynaklı zaman tuzakları, ikincisi ise kişisel kaynaklı zaman tuzaklarıdır. Zaman yönetimi stratejileri konusunda bilgi ve beceri sahibi olup bunlar uygulandığı sürece zaman tuzaklarına yakalanma olasılığı azalacak ve böylece zamanın etkili kullanımının önündeki engeller ortadan kalkacaktır (Tutar, 2007:73).

4.2.3. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Hedef Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Derste ne yapmak istediğimi bilip çaba harcar ve amacım doğrultusunda dersleri işlerim	68(70,1)	27(27,8)	1(1,0)	-	1(1,0)	4,6598	,6104
2. Derslerim ile ilgili kısa, orta ve uzun vadeli amaçlar belirleyip, bunlara ulaşmaya çalışırım	45(46,4)	47(48,5)	3(3,1)	2(2,1)	-	4,3918	,6544
3. Motivasyonu sağlayıp, olumlu bir düşünce tarzı geliştirerek, dersi bu doğrultuda işlerim	45(46,4)	49(50,5)	2(2,1)	-	1(1,0)	4,4124	,6415
4. Dersimle ilgili hedefler belirleyip genelde hedeflerime ulaşırım	32(33,0)	51(52,6)	10(10,3)	4(4,3)	-	4,1443	,7636
5.Dersimle ilgili hedefleri gözümde canlandırıp motivasyonumu sağlarım	33(34,0)	54(55,7)	9(9,3)	1(1,0)	-	4,2268	,6536
6. Ders esnasında dikkatimin dağılmasını engelleyerek derste hedeflerime ulaşırım	33(34,0)	55(56,7)	8(8,2)	1(1,0)	-	4,2371	,6418
7. Hedeflerimi saptayıp bunlara ulaşmak için olağanüstü çaba harcarım	34(35,1)	57(58)	5(5,2)	1(1,0)	-	4,2784	,6080
8. Başarıya ulaşmak için mutlaka hedef belirlerim	49(50,5)	42(43,3)	5(5,2)	1(1,0)	-	4,4330	,6440
9. Kısa verimli amaçlar koyup kendimi ve süreci denetler, değerlendiririm	30(30,9)	56(57,7)	9(9,2)	2(2,1)	-	4,4845	3,0004
10. Amacım ortaya konmuş ve açıktır	44(45,4)	47(48,5)	5(5,2)	-	1(1,0)	4,3711	,6819

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 5'te Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 5'in analiz sonuçlarına göre Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Derste ne yapmak istediğimi bilip çaba harcar ve amacım doğrultusunda dersleri işlerim” % 97,6, “Derslerim ile ilgili kısa, orta ve uzun vadeli amaçlar belirleyip, bunlara ulaşmaya çalışırım” % 94,6, “Motivasyonu sağlayıp, olumlu bir düşünce tarzı geliştirerek, dersi bu doğrultuda işlerim” % 96,9, “Dersimle ilgili hedefler belirleyip genelde hedeflerime ulaşırım” % 85,6, “Dersimle ilgili hedefleri gözümde canlandırıp motivasyonumu sağlarım” % 89,7, “Ders esnasında dikkatimin dağılmasını engelleyerek derste hedeflerime ulaşırım” % 90,7, “Hedeflerimi saptayıp bunlara ulaşmak için olağanüstü çaba harcarım” % 93,1, “Başarıya ulaşmak için mutlaka hedef belirlerim” % 93,8, “Kısa erimli amaçlar koyup kendimi ve süreci denetler, değerlendiririm” % 88,6, “Amacım ortaya konmuş ve açıktır” maddelerine % 93,9 oranlarıyla katıldıkları belirlenmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde Tarih öğretmenleri “Derste ne yapmak istediğimi bilip çaba harcar ve amacım doğrultusunda dersleri işlerim” maddesine % 97,6, oranıyla en yüksek oranda katılmışlar; “Dersimle ilgili hedefler belirleyip genelde hedeflerime ulaşırım” maddesine ise % 85,6, oranıyla en düşük katılım gerçekleşmiştir.

Eğitim yaşantılarında hedef belirlemenin başarıya ulaşmada rolü büyüktür. Hedef belirlemenin en önemli pratik faydası çalışmalarımızı anlamlı ve verimli bir hale getirilmesidir. Rastgele çalışmak yerine bu çalışmanın bir şey için gerekli ve değerli olduğunu bilerek çalışmak insanı daha fazla motive eder, daha fazla çalışmak için zemin hazırlar (Tutar, 2007:195).

Tablo 5'e göre Tarih öğretmenleri Hedef Yaklaşımı'na yüksek oranlarla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçların Tarih öğretmenlerinin zamanı etkili kullanmak için hedef belirlemenin öneminin bilincinde olduklarının göstergesi olduğu söylenebilir. Bu, Tarih öğretmenlerinin dersleri gelişigüzel ve tesadüfî olarak işlemediklerinin Tarih derslerinin kazanımlarını göz önünde tuttıkları biçiminde yorumlanabilir.

4.2.4. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

ABC Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Derslerim ile ilgili önceliklerimi belirleyip, bunlara odaklanırım	44(45,4)	50(51,5)	1(1,0)	1(1,0)	1(1,0)	4,3918	,6701
2. Zamanın etkili kullanılmasını engelleyen kriz, panik gibi zaman tuzaklarına dikkat edip, bunlardan etkilenmemeye çalışırım	31(32,0)	55(56,7)	8(8,2)	2(2,1)	1(1,0)	4,1649	,7455
3. Derslerimde yapmam gerekenleri “önemli”, “az önemli” ve “daha az önemli” gibi gruplandırırım	26(26,8)	38(39,2)	20(20,6)	9(9,3)	4,(4,1)	3,7526	1,0804
4. Derste çabamı öncelikle en önemli işler üzerinde yoğunlaştırıp, sırasıyla az önemliye doğru giderim	29(29,9)	49(50,5)	9(9,3)	5(5,2)	5(5,2)	3,9485	1,0345
5. Sınıfta değerleri netleştirir, görevleri sıralarım	28(28,9)	50(51,5)	13(13,4)	5(5,2)	1(1,0)	4,0206	,8537
6. Ders içinde neye ulaşmak istiyorsam öncelikle çabamı o iş üzerinde yoğunlaştırırım	35(36,1)	55(56,7)	5(5,2)	2(2,1)	-	4,2680	,6538
7. Önemli işlere öncelik veririm	51(52,6)	41(42,3)	2(2,1)	1(1,0)	2(2,1)	4,4227	,7751
8. Önemli olmayan işleri ertelerim	28(28,9)	39(40,2)	13(13,4)	14(14,4)	3(3,1)	3,7732	1,1134
9. Derste “istediğinizi yapabilirsiniz ama her şeyi yapamazsınız” ilkesini göz önünde tutarım	32(33,0)	45(46,4)	8(8,2)	5(5,2)	7(7,2)	3,9278	1,1296
10. Hedeflerimi ardışık olarak sıralarım	26(26,8)	57(58,8)	6(6,2)	6(6,2)	2(2,1)	4,0206	,8777

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 6’da Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı’na yönelik görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde Tarih öğretmenlerinin “‘Derslerim ile ilgili önceliklerimi belirleyip, bunlara odaklanırım’’ % 96,9, “‘Zamanın etkili kullanılmasını engelleyen kriz, panik gibi zaman tuzaklarına dikkat edip, bunlardan etkilenmemeye çalışırım’’ % 88,7, “‘Derslerimde yapmam gerekenleri “önemli”, “az önemli” ve “daha az önemli” gibi gruplandırırım’’ % 66,0, “‘Derste çabamı öncelikle en önemli işler üzerinde yoğunlaştırıp, sırasıyla az önemliye doğru giderim’’ % 80,4, “‘Sınıfta değerleri netleştirir, görevleri sıralarım’’ % 80,4, “‘Ders içinde neye ulaşmak istiyorsam öncelikle çabamı o iş üzerinde yoğunlaştırırım’’ % 92,8, “‘Önemli işlere öncelik veririm’’ % 94,9, “‘Önemli olmayan işleri ertelerim’’ % 69,1, “‘Derste ‘istediğinizi yapabilirsiniz ama her şeyi yapamazsınız’ ilkesini göz önünde tutarım’’ % 79,4, “‘Hedeflerimi ardışık olarak sıralarım’’ maddelerine % 85,6 oranlarıyla katıldıkları görülmüştür.

Bu görüşlerden en yüksek katılım “‘Derslerim ile ilgili önceliklerimi belirleyip, bunlara odaklanırım’’ maddesine % 96,9 oranıyla, en düşük katılım ise “‘Derslerimde yapmam gerekenleri “önemli”, “az önemli” ve “daha az önemli” gibi gruplandırırım’’ maddesine % 66,0, oranıyla gerçekleşmiştir.

Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin dersleriyle ilgili önceliklerini belirledikleri ve bunlara ulaşmak için çaba harcadıklarını göstermektedir. Bu ise öğretmenlerin derslere gelişigüzel değil, belirli önceliklerle girdiklerini göstermesi açısından önemlidir.

Covey (2007:82-83) zaman yönetimine ilişkin olarak iki noktaya dikkat çekmiştir:

- Öncelikli olana önem verme. Bu, beklentileri ifade eder ve insanları önceliklerin peşinden koşmaya doğru yöneltir.
- Önemli olana öncelik verme. Bu ise amaçları ifade eder ve insanların yaşamlarını amaçlar doğrultusunda sürdürmesini sağlar.

Yapılacak işin sonunu düşünerek, işe başlamak ulaşılabilecek yeri iyi tespit etmek demektir. Şu an bulunulan yerin ve atılacak adımların doğru biçimde atılıp atılmadığı, nereye gidildiğinin bilinmesidir.

4.2.5. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 7: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sihirli Araç Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Dersleri verimli ve etkili işlemeyi sağlayacak doğru araç ve gereçleri kullanmaya özen gösteririm	39(40,2)	49(50,5)	5(5,2)	4(4,1)	-	4,2680	,7432
2. Çağdaş bilişim ve iletişim teknolojilerini derslerimde kullanırım	21(21,6)	44(45,4)	19(19,6)	7(7,2)	6(6,2)	3,6907	1,0836
3. Konuya uygun araç-gereç kullanarak, daha çok işi daha kısa zamanda yaparım	29(29,9)	43(44,3)	19(19,6)	3(3,1)	3(3,1)	3,9485	,9506
4. Ajanda, takvim ve bilgisayar gibi araç-gereçler kullanarak, planlı biçimde zamandan kazanırım	30(30,9)	40(41,2)	22(22,7)	2(2,1)	3(3,1)	3,9485	,9506
5. Ders araç-gereçlerini etkili bir biçimde kullanırım	34(35,1)	48(49,5)	13(13,4)	2(2,1)	-	4,1753	,7361
6. Doğru takvim, doğru planlama ve doğru bilgisayar programı önceliklerimi izlememe yardım eder	18(18,6)	53(54,6)	16(16,5)	7(7,2)	3(3,1)	3,7835	,9379
7. Benim için, teknoloji, zamandan kazanmak için her şeyin yanıtıdır	16(16,5)	40(41,6)	20(20,6)	11(11,3)	10(10,3)	3,4227	1,1975
8. Doğru aracı kullanmak, dersimin kaliteli olmasını sağlar	43(44,3)	48(49,5)	4(4,1)	1(1,0)	1(1,0)	4,3505	,7077
9. Doğru araç, işleri planlamamı ve ana bilgiye rahatça ulaşmamı sağlar	39(40,2)	48(49,5)	8(8,2)	2(2,1)	-	4,2784	,7033
10. Sık kullandığım bilgileri, düzenleyip çabucak erişebilmek için planlayıcı kullanırım	30(30,9)	51(52,6)	8(8,2)	7(7,2)	1(1,0)	4,0515	,8824

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 7 Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımına yönelik görüşlerine ilişkin bulguları içermektedir. Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşleri incelediğinde öğretmenler “Dersleri verimli ve etkili işlemeyi sağlayacak doğru araç ve gereçleri kullanmaya özen gösteririm” % 90,7, “Çağdaş bilişim ve iletişim teknolojilerini derslerimde kullanırım” % 67,0, “Konuya uygun araç-gereç kullanarak, daha çok işi daha kısa zamanda yaparım” % 74,2, “Ajanda, takvim ve bilgisayar gibi araç-gereçler kullanarak planlı biçimde zamandan kazanırım” % 72,1, “Ders araç-gereçlerini etkili bir biçimde kullanırım” % 84,6, “Doğru takvim, doğru planlama ve doğru bilgisayar programı önceliklerimi izlememe yardım eder” % 73,2, “Benim için, teknoloji, zamandan kazanmak için her şeyin yanıtıdır” % 58,1, “Doğru aracı kullanmak, dersimin kaliteli olmasını sağlar” % 93,8, “Doğru araç, işleri planlamamı ve ana bilgiye rahatça ulaşmamı sağlar” % 89,7, “Sık kullandığım bilgileri, düzenleyip çabucak erişebilmek için planlayıcı kullanırım” maddelerine % 83.5 oranlarıyla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu görüşler içinde en yüksek katılım “Doğru aracı kullanmak, dersimin kaliteli olmasını sağlar” maddesine % 93,8, oranıyla gerçekleşmiştir. En düşük katılım ise “Çağdaş bilişim ve iletişim teknolojilerini derslerimde kullanırım” maddesine % 67,0, oranıyla gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlara bakıldığında Tarih öğretmenlerinin, derslerde araç-gereç kullanmanın derslerine yapacakları katkının farkında oldukları söylenebilir. Çok büyük bir oranla derslerinde araç-gereç kullanmaya özen göstermeleri önemlidir.

Burada dikkat çekici faktör Mardin ili ve ilçelerinde görev yapan Tarih öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı yeni ve teknoloji ile tanışıklığı bulunan genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna rağmen, araştırmada en düşük katılım “Çağdaş bilişim ve iletişim teknolojilerini derslerimde kullanırım” maddesine % 67,0 oranıyla gerçekleşmiştir. Bu, Mardin ili ve ilçelerinde bulunan eğitim kurumlarının yeterli sayıda teknolojik ders araç-gereçlerine sahip olmadığının göstergesi olabilir.

4.2.6. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 8: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Sınıfta zaman yönetimi konusunda “temel becerilere” sahibim	30(30,9)	59(60,8)	6(6,2)	2(2,1)	-	4,2062	,6445
2. Dersim ile ilgili yapılacaklar listesi oluşturma konusunda yeterli beceriye sahibim	34(35,1)	52(53,6)	8(8,2)	3(3,1)	-	4,2062	,7208
3. Dersimle ilgili planlayıcı kullanma ve planlama notları konusunda yeterli beceriye sahibim	31(32,0)	53(54,6)	7(7,2)	6(6,2)	-	4,1237	,7940
4. Derste, zamanı etkili kullanmak için hedef belirleme konusunda yeterli beceriye sahibim	33(34,0)	58(59,8)	3(3,1)	3(3,1)	-	4,2474	,6619
5. Dersimi planlama konusunda yeterli beceriye sahibim	43(44,3)	47(48,5)	5(5,2)	2(2,1)	-	4,3505	,6776
6. Dersimle ilgili hedef belirleme konusunda yeterli beceriye sahibim	45(46,4)	42(43,3)	6(6,2)	4(4,1)	-	4,3196	,7712
7. Dersimle ilgili yetki devretme konusunda yeterli beceriye sahibim	27(27,8)	44(45,3)	10(10,3)	13(13,4)	3(3,1)	4,2165	4,1237
8. Dersimle ilgili önceliklerimi sıralama konusunda yeterli beceriye sahibim	38(39,2)	50(51,5)	5(5,2)	4(4,1)	-	4,2577	,7399
9. Sınıfta zamanı etkili kullanmak için “zaman yönetimi becerilerinde” uzmanım	13(13,4)	49(50,5)	25(25,8)	7(7,2)	3(3,1)	3,6392	,9150
10. Benim için, sınıfta zaman yönetimi bir “beceri”dir	36(37,1)	45(46,4)	13(13,4)	2(2,1)	1(1,0)	4,1649	,8124

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 8 Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerine ilişkin bulguları içermektedir. Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin “Sınıfta zaman yönetimi konusunda ‘temel becerilere’ sahibim” % 91,7, “Dersim ile ilgili yapılacaklar listesi oluşturma konusunda yeterli beceriye sahibim” % 88,7, “Dersimle ilgili planlayıcı kullanma ve planlama notları konusunda yeterli beceriye sahibim” % 86,6, “Derste, zamanı etkili kullanmak için hedef belirleme konusunda yeterli beceriye sahibim” % 93,8, “Dersimi planlama konusunda yeterli beceriye sahibim” % 92,8, “Dersimle ilgili hedef belirleme konusunda yeterli beceriye sahibim” % 89,7, “Dersimle ilgili yetki devretme konusunda yeterli beceriye sahibim” % 73,1, “Dersimle ilgili önceliklerimi sıralama konusunda yeterli beceriye sahibim” % 90,7, “Sınıfta zamanı etkili kullanmak için ‘zaman yönetimi becerilerinde’ uzmanım” % 63,9, “Benim için, sınıfta zaman yönetimi bir ‘beceri’dir” maddelerine % 83,5 oranlarıyla katıldıkları görülmüştür.

Ankette en fazla katılım “Derste, zamanı etkili kullanmak için hedef belirleme konusunda yeterli beceriye sahibim” maddesine % 93,8 oranıyla gerçekleşirken, en düşük katılım ise “Sınıfta zamanı etkili kullanmak için ‘zaman yönetimi becerilerinde’ uzmanım” maddesine % 63,9 oranıyla gerçekleşmiştir.

Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin derslerinde hedef belirlediklerini göstermesi açısından anlamlıdır; ancak ‘zaman yönetimi becerilerinde uzmanım’ maddesine en düşük oranda katılım göstermeleri dikkat çekicidir. Bu, aynı zamanda öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda kendilerini çok fazla yeterli görmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Zaman yönetimi, olaylara doğru öncelikleri verebilmek, olayları zaman içine uygun şekilde yerleştirmek veya onların sürelerini kısaltabilmek konularında her kişinin becerisi aynı düzeyde değildir. Bazı kişiler, diğerlerine göre bazı işleri daha çabuk yapabilirken, bazı kişiler daha yavaş hareket edebilirler. Ya da işleri birden fazla kişiye bölerek, kendi zamanının içine başka işleri yerleştirebilecek imkânı yaratırlar. Bu beceri farklılığıdır. Zamanı verimli kullanmanın sırrı, kişinin ne kadar organize çalışabildiğine bağlıdır. Bunun ön koşulu nelerin yapılp nelerin yapılmaması gerektiğini alışkanlık haline getirmektir (Joseph, 1996:65).

4.2.7. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 9: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Derste “kendimi akıntıya bırakarak” doğal ritminde dersimi işlerim	12(12,4)	25(25,8)	23(23,7)	13(13,4)	24(24,7)	2,8763	1,3713
2. Dersimi saatlere takılmadan, kendiliğinden ve beklenmedik fırsatlara yol açacak biçimde doğal olarak işlerim	15(15,5)	22(22,7)	28(28,9)	12(12,4)	20(20,6)	3,0000	1,3463
3. Dersi kendi akışına bırakarak işlerim	11(11,3)	19(19,6)	22(22,7)	12(12,4)	33(34,0)	2,6186	1,4175
4. Dersi “aciliyet” paradigmasından uzak bir biçimde işlerim	8(8,2)	33(34,0)	26(26,8)	11(11,3)	19(19,6)	3,0000	1,2583
5. Dersi doğal ritimle uyumlu bir şekilde işlerim	16(16,5)	33(34,0)	26(26,8)	13(13,4)	9(9,3)	3,3505	1,1818
6. Saatler, bilgisayarlar, cep telefonları vb. mekanik araçlar bizi kendi bedensel ritmimizle çelişkiye düşürmektedir	20(20,6)	20(20,6)	18(18,6)	16(16,5)	23(23,7)	2,9794	1,4718
7. Dersin “belli saatlerle” sınırlanması insan doğasına aykırıdır	14(14,4)	22(22,7)	16(16,5)	16(16,5)	29(29,9)	2,7526	1,4580
8. Bilgisayar, saat, cep telefonu vb. mekanik araçlar insan doğasına aykırı olduğundan dersler doğallıktan uzaklaşmaktadır	11(11,3)	19(19,6)	18(18,6)	15(15,5)	34(35,1)	2,5670	1,4282
9. Dersi mekanik ahenginden uzak “zamandan bağımsız” olarak işlerim	9(9,3)	11(11,3)	19(19,6)	21(21,6)	37(38,1)	2,3196	1,3350
10. Dersi doğal olarak işlemek, üzerimize sürekli baskı yapan “acil” işlerin egemenliğinden bizi uzaklaştırır	11(11,3)	22(22,7)	22(22,7)	18(18,6)	24(24,7)	2,7732	1,3502

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Kararsızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 9’da Tarih öğretmenlerinin ‘Kendini Akıntıya Bırak’ Yaklaşımı’na yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 9 incelendiği zaman öğretmenlerin “Derste “kendimi akıntıya bırakarak” doğal ritminde dersimi işlerim” maddesine % 38,2 oranıyla katılırken, % 23,7 oranında kararsız kaldıkları, % 38,1 oranında katılmadıkları, “Dersimi saatlere takılmadan, kendiliğinden ve beklenmedik fırsatlara yol açacak biçimde doğal olarak işlerim” maddesine % 38,2 oranında katılırken, % 28,9 oranında kararsız kaldıkları, % 33,0 oranında katılmadıkları, “Dersi ‘aciliyet’ paradigmasından uzak bir biçimde işlerim” maddesine % 42,2 oranıyla katıldıkları, % 26,8 oranında kararsız kaldıkları, % 30,9 oranında katılmadıkları, “Dersi doğal ritimle uyumlu bir şekilde işlerim” maddesine % 50,5 oranıyla katıldıkları, % 26,8 oranında kararsız kaldıkları, % 22,7 oranında katılmadıkları, “Saatler, bilgisayarlar, cep telefonları vb. mekanik araçlar bizi kendi bedensel ritmimizle çelişkiye düşürmektedir” maddesine % 41,2 oranında katıldıkları, % 18,6 oranında kararsız kaldıkları, % 40,2 oranında katılmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin “Dersi kendi akışına bırakarak işlerim” maddesine % 46,4 oranında katılmadıkları, “Dersin ‘belli saatlerle’ sınırlanması insan doğasına aykırıdır” maddesine % 46,4 oranında katılmadıkları, “Bilgisayar, saat, cep telefonu vb. mekanik araçlar insan doğasına aykırı olduğundan dersler doğallıktan uzaklaşmaktadır” maddesine % 50,6 oranında katılmadıkları, “Dersi mekanik ahenginden uzak ‘zamandan bağımsız’ olarak işlerim” maddesine % 59,7 oranında katılmadıkları, “Dersi doğal olarak işlemek, üzerimize sürekli baskı yapan ‘acil’ işlerin egemenliğinden bizi uzaklaştırır” % 43,3 oranında katılmadıkları görülmüştür.

Ankette en fazla katılım “Dersi doğal ritimle uyumlu bir şekilde işlerim” maddesine % 50,5 oranıyla gerçekleşirken, “Dersi mekanik ahenginden uzak ‘zamandan bağımsız’ olarak işlerim” maddesine ise sadece % 20,6 oranında katıldıkları görülmüştür.

Uzakdoğu çıkışlı olan ‘Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı’na Tarih öğretmenlerinin düşük düzeyde katıldıkları ve zaman yönetimi stratejisi olarak çok fazla kabul görmediği söylenebilir.

4.2.8. Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 10: Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öz Bilinç Yaklaşımı	Katılım Düzeyi*					Ort	Ss
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Derste zamanı etkili kullanmak için çevreye yenik düşmem	20(20,6)	51(52,6)	18(18,6)	6(6,2)	2(2,1)	3,8351	,8977
2. Derste zamanı etkili kullanmak için psikolojik engelleri ortadan kaldırıyorum	18(18,6)	48(49,5)	17(17,5)	14(14,4)	-	3,7216	,9325
3. Derste zamanı etkili kullanmak için sosyolojik engelleri ortadan kaldırıyorum	8(8,2)	44(45,4)	32(33,0)	12(12,4)	1(1,0)	3,4742	,8550
4. Dersi mükemmeliyetçi biçimde işlerim	6(6,2)	38(39,2)	27(27,8)	13(13,4)	13(13,4)	3,1134	1,1445
5. Sınıf içerisinde yetki devretmekten korkarım	4(4,1)	11(11,3)	20(20,6)	24(24,7)	38(39,2)	2,1649	1,1874
6. Derste her şeyi en ufak ayrıntısına kadar yönetmeye eğilimliyimdir	10(10,3)	29(29,9)	16(16,5)	17(17,5)	25(25,8)	2,8144	1,3794
7. Reddedilme korkusuyla aşırı yükümlülük ve aşırı iş üstlenirim	4(4,1)	19(19,6)	16(16,5)	14(14,4)	44(45,4)	2,2268	1,3190
8. Geçmişteki başarılarım, bazılarıncı incittiği için başarısızlık kadar, başarıdan da korkarım	4(4,1)	12(12,4)	11(11,3)	11(11,3)	59(60,8)	1,8763	1,2604
9. Çevre tarafından benimsenen “insanların hoşuna gitme senaryosu” nedeniyle aşırı yükümlülük ve aşırı iş üstlenirim	1(1,0)	18(18,6)	12(12,4)	13(13,4)	53(54,6)	1,9794	1,2330
10. İşlevsiz “zaman yönetimi” alışkanlıkları zamanı etkili kullanmamı engeller	9(9,3)	22(22,7)	21(21,6)	21(21,6)	24(24,7)	2,7010	1,3163

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 10’da Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin “‘Derste zamanı etkili kullanmak için çevreye yenik düşmem’’ % 73,2, “‘Derste zamanı etkili kullanmak için psikolojik engelleri ortadan kaldırırm’’ % 68,1, “‘Derste zamanı etkili kullanmak için sosyolojik engelleri ortadan kaldırırm’’ % 53,6, “‘Dersi mükemmeliyetçi biçimde işlerim’’ maddelerine % 45,4 oranlarıyla katıldıkları belirlenmiştir.

Yine öğretmenlerin “‘Sınıf içerisinde yetki devretmekten korkarım’’ % 63,9, “‘Derste her şeyi en ufak ayrıntısına kadar yönetmeye eğilimliyimdir’’ % 43,3, “‘Reddedilme korkusuyla aşırı yükümlülük ve aşırı iş üstlenirim’’ % 59,8, “‘Geçmişteki başarılarım, bazılarını incittiği için başarısızlık kadar, başarıdan da korkarım’’ % 72,1, “‘Çevre tarafından benimsenen “insanların hoşuna gitme senaryosu’’ nedeniyle aşırı yükümlülük ve aşırı iş üstlenirim’’ % 68,0, “‘İşlevsiz “zaman yönetimi’’ alışkanlıkları zamanı etkili kullanmamı engeller’’ maddelerine % 46,3 oranlarıyla katılmadıkları görülmüştür.

Bu sonuçlara bakıldığında en yüksek katılım “‘Derste zamanı etkili kullanmak için çevreye yenik düşmem’’ maddesine % 73,2 oranıyla, en düşük katılım ise “‘Geçmişteki başarılarım, bazılarını incittiği için başarısızlık kadar, başarıdan da korkarım’’ maddesine sadece % 16,5 oranıyla olmuştur.

Tarih öğretmenlerin Öz Bilinç Yaklaşımı’na yönelik ortalamasına bakıldığında, öğretmenlerin Öz Bilinç Yaklaşımı’na katılımlarının düşük olduğu ve bu yaklaşıma öğretmenler tarafından çok sık olarak başvurulmadığı söylenebilir.

Bu sonucun tarih öğretmenlerinin öz algılarından kaynaklandığı söylenebilir. Yaklaşımı ölçen ankette olumsuz olarak algılanabilecek maddeler bulunduğu için öğretmenlerin öz algılarına göre bu ifadeler katılmadığı görülmektedir.

4.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

4.3.1 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 11: Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgu ve Yorumlar

Zaman Yönetimi Stratejileri	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Kendini Toparla Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	3,9433	,3104	1,050	,296
	Erkek	67	3,8418	,4865		
Savaşçı Yaklaşım (10 Madde)	Bayan	30	4,0167	,4202	1,208	,230
	Erkek	67	3,8687	,6086		
Hedef Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	4,3300	,3640	-,436	,664
	Erkek	67	4,3791	,5656		
ABC Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	4,1200	,3488	,568	,571
	Erkek	67	4,0463	,6698		
Sihirli Araç Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	4,1133	,3937	1,329	,187
	Erkek	67	3,9373	,6744		
Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	4,2600	,7569	,834	,407
	Erkek	67	4,1343	,6529		
“Kendini Akıntıya Bırak” Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	2,9433	,8916	,818	,416
	Erkek	67	2,7701	,9942		
Öz Bilinç Yaklaşımı (10 Madde)	Bayan	30	2,8700	,6919	,706	,482
	Erkek	67	2,7552	,7604		

Tablo 11'deki t-testi sonuçları incelendiğinde Tarih öğretmenlerinin zaman yönetimi temel yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna göre Tarih öğretmenlerinin zaman yönetimi temel yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı, 'Kendini Akıntıya Bırak' Yaklaşımı, Öz Bilinç Yaklaşım'larına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan analiz sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Tablo 11'de ankete katılan 30 bayan öğretmen ile 67 öğretmenin verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde, Hedef Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 4,33$), erkekler ($\bar{X} = 4,37$), ABC Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 4,12$), erkekler ($\bar{X} = 4,04$), Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 4,26$), erkekler ($\bar{X} = 4,13$), Kendini Toparla Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 3,94$), erkekler ($\bar{X} = 3,84$), Sihirli Araç Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 4,11$), erkekler ($\bar{X} = 3,93$), Savaşçı Yaklaşım'a ilişkin görüşlerin ortalamasına bakıldığında bayanlar ($\bar{X} = 4,01$), erkekler ise ($\bar{X} = 3,86$) ile katılım göstermişlerdir.

Zaman yönetimi yaklaşımları içinde en düşük katılımlar ise 'Kendini Akıntıya Bırak' Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 2,94$), erkekler ($\bar{X} = 2,77$), Öz Bilinç Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerin ortalaması bayanlar ($\bar{X} = 2,87$), erkekler ($\bar{X} = 2,75$) ile gerçekleşmiştir. Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına ilişkin bayan ve bay öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları birbirinden farklıdır; ancak bu fark istatistiksel açıdan anlam ifade edecek düzeyde değildir.

Tarih öğretmenlerinin sınıfta zamanı etkili kullanmak için başvurdukları zaman yönetimi yaklaşımları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda bayan ve erkek Tarih öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimi konusunda benzer davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

4.3.2 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

4.3.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 12 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	3,8695	,4691
6-10 yıl			18	3,8389	,4394
11-15 yıl			15	3,9600	,3979
16-20 yıl			5	3,7800	,2168
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	3,8732	,4405
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,178	3	,594	,300	,825
Gruplar İçi	18,452	93	1,98		
Toplam Kareler	18,632	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir. Buna göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,96$) ile en yüksek ortalama sahiptir. 16-20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,78$) ile en düşük ortalama sahiptir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,869$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,83$) ortalama sahiptir. Elde edilen bulgulara göre Tarih öğretmenlerinin kıdemleri ile Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(3-93)} = ,825$, $P < 0.5$]. ANOVA test sonuçları Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerine ait ortalamaların kıdemlerine göre anlamlı bir biçimde değişmediğini göstermektedir.

4.3.2.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 13 Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları ile Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	3,9661	,5064
6-10 yıl			18	3,9333	,3515
11-15 yıl			15	3,8733	,8058
16-20 yıl			5	3,3600	,7470
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	3,9144	,5592
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,726	3	,575	1,891	,136
Gruplar İçi	28,294	93	,304		
Toplam Kareler	30,020	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 13'te Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,96$) ile en yüksek düzeydedir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,36$) ile en düşük düzeydedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,93$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,87$) düzeyindedir.

Sonuçlar incelendiğinde Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-93)} = 1,891$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalaması kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.2.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 14 Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	4,4668	,3819
6-10 yıl			18	4,1667	,4366
11-15 yıl			15	4,4533	,9342
16-20 yıl			5	4,3000	,1871
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	4,3639	,5103
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,949	3	,316	1,223	,306
Gruplar İçi	24,055	93	,259		
Toplam Kareler	25,004	96			

***p<.05** düzeyinde anlamlıdır

Tablo 14'te Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, 0-5 yıl kıdeme sahip Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,46$) ile en yüksek düzeydedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,16$) ile en düşük düzeye sahiptir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,45$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,30$) düzeyindedir.

Buna göre, Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görülmektedir [$F_{(3-93)}=1,223$, $P<0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3.2.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 15 Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	4,1610	,4491
6-10 yıl			18	3,8722	,7078
11-15 yıl			15	4,1133	,8288
16-20 yıl			5	3,5600	,4722
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	4,0691	,5885
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2,521	3	,840	2,544	0,61
Gruplar İçi	30,726	93	,330		
Toplam Kareler	33,247	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 15'te tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına gösteren bulgulara yer verilmiştir. Tablo 15'e göre Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,16$) ile en yüksek düzeydedir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 3,56$) ile en düşük düzeydedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,87$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,11$) düzeyindedir.

Elde edilen bu bulgulara göre Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-93)} = 2,544$, $P < 0.5$]. Sonuçlar ABC Yaklaşımı'na yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamalarının öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3.2.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 16 Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	4,0000	,5301
6-10 yıl			18	3,8000	,6851
11-15 yıl			15	4,2067	,8058
16-20 yıl			5	3,9400	,3209
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	3,9918	,6051
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,372	3	,457	1,259	,293
Gruplar İçi	33,781	93	,363		
Toplam Kareler	35,153	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 16'da Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı yönelik görüşlerinin ortalaması 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,20$) ile en yüksek düzeydedir. 6-10 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 3,80$) ile en düşük düzeydedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,00$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,94$) düzeyindedir.

Buna göre Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamasının kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(3-93)} = 1,259$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.2.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 17 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	4,1424	,5133
6-10 yıl			18	4,1667	1,1172
11-15 yıl			15	4,3600	,7424
16-20 yıl			5	4,0000	,1732
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	4,1732	,6852
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,730	3	,243	,511	,676
Gruplar İçi	44,342	93	,477		
Toplam Kareler	45,070	96			

***p<.05** düzeyinde anlamlıdır

Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur. Buna göre, 11-15 yıl kıdeme sahip Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,36$) ile en yüksek düzeydedir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,00$) ile en düşük düzeydedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,14$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,16$) düzeyindedir

Elde edilen bulgulara göre Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(3-93)} = ,511$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermemektedir.

4.3.2.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 18 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	2,7424	1,0617
6-10 yıl			18	3,0500	,6644
11-15 yıl			15	3,0000	,9457
16-20 yıl			5	2,4400	,4980
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	2,8237	,9624
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2,514	3	,838	,942	,443
Gruplar İçi	86,401	93	,929		
Toplam Kareler	88,915	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 18 Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,05$) ile en yüksek düzeydedir. 16-20 yıl kıdeme sahip Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 2,44$) ile en düşük düzeydedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,74$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 3,00$) düzeyindedir.

Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamasının kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir [$F_{(3-93)} = ,942$, $P < 0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.2.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Tablo 19 Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Kıdemleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Meslekte Geçirilen Hizmet Yılı (Kıdem)			N	Ort	Ss
0-5 yıl			59	2,6831	,7096
6-10 yıl			18	2,8778	,6292
11-15 yıl			15	3,1867	,9219
16-20 yıl			5	2,5600	,5128
21 ve üstü yıl			-	-	-
Toplam			97	2,7907	,7383
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,438	3	1,146	2,180	0,96
Gruplar İçi	48,883	93	,526		
Toplam Kareler	52,322	96			

***p<.05** düzeyinde anlamlıdır

Tablo 19'da Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile kıdemleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre 11-15 yıl kıdeme sahip Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik ortalaması ($\bar{X} = 3,18$) ile en yüksek düzeydedir. 16-20 yıl kıdeme sahip Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik ortalaması ise ($\bar{X} = 2,56$) ile en düşük düzeydedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik ortalaması ($\bar{X} = 2,68$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik ortalaması ise ($\bar{X} = 2,87$) düzeyindedir.

Tablo 19'daki bulgular incelendiğinde Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3-93)}=2,180$, $P<0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

4.3.3.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 20 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			59	3,8560	,4559
Anadolu Lisesi			18	4,0083	,3059
Meslek Lisesi			15	3,8000	,4595
Diğer Liseler			5	3,9125	,4660
Toplam			97	3,8732	,4405
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,360	3	,120	,612	,609
Gruplar İçi	18,270	93	,196		
Toplam Kareler	18,630	96			

***p<.05** düzeyinde anlamlıdır

Tablo 20 Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguları içermektedir. Buna göre Anadolu Lisesi türünde görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,00$) ile en yüksek düzeydedir. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,80$) ile en düşük düzeydedir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,85$), diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,91$) düzeyindedir. Tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması birbirinden farklılık göstermektedir; fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir [$F_{(3-93)} = 6,12$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı yönelik görüşlerinin ortalamaları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermemektedir

4.3.3.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 21 Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	4,0040	,4865
Anadolu Lisesi			12	3,6333	,7101
Meslek Lisesi			19	3,9211	,4341
Diğer Liseler			16	3,8375	,7320
Toplam			97	3,9144	,5592
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,445	3	,482	1,567	,203
Gruplar İçi	28,575	93	,307		
Toplam Kareler	30,020	96			

***p<.05** düzeyinde anlamlıdır

Tablo 21'de Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 21'e göre Genel lise türünde görev yapan Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,00$) ile en yüksek düzeydedir. Anadolu Lisesi türünde görev yapan öğretmenlerin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,63$) ile en düşük düzeydedir. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,92$), diğer lise türlerinde görev öğretmenlerin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,83$) düzeyindedir.

Buna göre, Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamasının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3-93)}=1,567$, $P<0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 22 Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	4,3580	,3698
Anadolu Lisesi			12	4,6417	,6842
Meslek Lisesi			19	4,3053	,4870
Diğer Liseler			16	4,2438	,7146
Toplam			97	4,3639	,5103
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,224	3	,408	1,596	,196
Gruplar İçi	23,780	93	,246		
Toplam Kareler	25,004	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 22'de Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre Anadolu Lisesi türü okullarda görev yapan Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,64$) ile en yüksek düzeydedir. Diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,24$) ile en düşük düzeydedir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,35$), Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,30$) düzeyindedir.

Tablo 22'deki bulgulara göre Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-93)}=1,596$, $P<0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.3.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 23 Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	4,0520	,4954
Anadolu Lisesi			12	4,2000	,4767
Meslek Lisesi			19	4,0737	,7430
Diğer Liseler			16	4,0188	,7539
Toplam			97	4,0691	,5885
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,261	3	,870	,245	,864
Gruplar İçi	32,986	93	,355		
Toplam Kareler	33,247	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 23'te Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Anadolu Lisesi türü okullarda görev yapan Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,20$) ile en yüksek düzeydedir. Diğer lise türlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,01$) ile en düşük düzeydedir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,05$), Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,07$) düzeyindedir.

Tarih öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-93)} = ,245$, $P < 0.5$]. ABC Yaklaşımı'na yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları tüm okul türlerinde de anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.3.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 24 Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	3,9180	,5798
Anadolu Lisesi			12	4,3500	,3826
Meslek Lisesi			19	4,0421	,5975
Diğer Liseler			16	3,8938	,7585
Toplam			97	3,9918	,6051
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2,014	3	,671	1,884	,657
Gruplar İçi	33,139	93	,356		
Toplam Kareler	35,153	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 24'te Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 24'e göre Anadolu Lisesi türü okullarda görev yapan Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,35$) ile en yüksek düzeydedir. Diğer lise türlerindeki okullarda görev yapan Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,89$) ile en düşük düzeydedir. Genel liselerde görev yapan Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,91$), Meslek Liselerinde görev yapan Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,04$) düzeyindedir. Buna göre, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları da birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamasının okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(3-93)}=1,884$, $P<0.5$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.3.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 25 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	4,1360	,7210
Anadolu Lisesi			12	4,3750	,4288
Meslek Lisesi			19	4,2737	,6471
Diğer Liseler			16	4,0187	,7705
Toplam			97	4,1732	,6852
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,131	3	,377	,798	,498
Gruplar İçi	43,939	93	,472		
Toplam Kareler	45,070	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 25 Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguları içermektedir. Buna göre, Anadolu Lisesi türündeki okullarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,37$) ile en yüksek düzeydedir. Diğer lise türlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,01$) ile en düşük düzeydedir. Genel lise türündeki okullarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,13$), Meslek Lisesi türündeki okullarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,27$) düzeyindedir.

Elde edilen bu bulgulara göre, Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-93)} = ,798$, $P < 0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir biçimde değişmediğini göstermektedir.

4.3.3.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 26 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	2,9800	1,0106
Anadolu Lisesi			12	2,9000	,7556
Meslek Lisesi			19	2,5526	1,0013
Diğer Liseler			16	2,6000	,8587
Toplam			97	2,8237	,9624
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,448	3	1,163	1,266	,291
Gruplar İçi	85,427	93	,919		
Toplam Kareler	88,915	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 26'da Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre Genel lise türü okullarda görev yapan Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,98$) ile en yüksek düzeydedir. Meslek Lisesi türünde okullarda görev yapan öğretmenlerin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,55$) ile en düşük düzeydedir. Anadolu Lisesi türü okullarda görev yapan öğretmenlerin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,90$), diğer lise türlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,60$) düzeyindedir.

Buna göre, Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-93)} = 1,266$, $P < 0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.3.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 27 Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Okul Türü Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul Türü			N	Ort	Ss
Genel Lise			50	2,8800	,7143
Anadolu Lisesi			12	3,0667	,9595
Meslek Lisesi			19	2,5316	,5860
Diğer Liseler			16	2,6125	,7265
Toplam			97	2,7907	,7383
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,096	3	1,032	1,950	,127
Gruplar İçi	49,225	93	,529		
Toplam Kareler	52,322	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 27'de Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Anadolu Lisesi türü okullarda görev yapan Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,06$) ile en yüksek düzeydedir. Meslek Lisesi türü okullarda görev yapan öğretmenlerin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,53$) ile en düşük düzeydedir. Genel lise türü okullarda görev yapan öğretmenlerin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,88$), diğer lise türlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 2,61$) düzeyindedir. Tablo 27'ye göre Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamasının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3-93)}=1,950$, $P<0.5$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

4.3.4.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 28 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	3,8750	,5123
21-30 arası			41	3,8000	,4478
31-40 arası			29	3,8414	,4910
41-50 arası			18	4,0222	,2881
51 ve üstü			5	4,1200	,4207
Toplam			97	3,8732	,4405
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,953	4	,238	1,240	,299
Gruplar İçi	17,677	92	,192		
Toplam Kareler	18,630	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 28'de görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en yüksek ortalamasının ($\bar{X} = 4,12$), 51 kişi ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerin en düşük ortalaması ise ($\bar{X} = 3,80$) ile 21-30 kişi arası sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 0-20 arası mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,87$), 31-40 arası mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,84$), 41-50 arası mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,02$) düzeyindedir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-92)}=1,240$, $P < 0.5$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik

görüşlerinin ortalamaları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.4.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 29 Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları ile Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	3,8500	,4655
21-30 arası			41	3,7902	,6480
31-40 arası			29	3,9448	,5448
41-50 arası			18	4,0889	,3341
51 ve üstü			5	4,1800	,4438
Toplam			97	3,9144	,5592
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,576	4	,394	1,275	,286
Gruplar İçi	28,444	92	,309		
Toplam Kareler	30,020	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 29'da Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 4,18$) ile 51 kişi ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 3,79$) ile 21-30 kişilik mevcuda sahip olanlara aittir. 0-20 arası mevcuda sahip olanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,85$), 31-40 kişi arası mevcuda sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,94$), 41-50 kişi mevcutlu sınıflardaki öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,08$) düzeyindedir. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(4-92)} = 1,275$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

4.3.4.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 30 Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	4,1750	,6652
21-30 arası			41	4,3902	,6395
31-40 arası			29	4,3931	,3835
41-50 arası			18	4,3111	,3596
51 ve üstü			5	4,3200	,4324
Toplam			97	4,3639	,5103
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,256	4	,639	,238	,916
Gruplar İçi	24,748	92	,269		
Toplam Kareler	25,004	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 30'da Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı ile ilgili görüşlerinin en yüksek ortalaması ($\bar{X} = 4,39,3$) ile 31-40 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en düşük ortalaması ($\bar{X} = 4,17$) ile 0-20 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 21-30 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,39$), 41-50 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,31$), 51 kişi ve üzeri kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,36$ düzeyindedir.

Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-92)} = ,238$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

4.3.4.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 31 Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	3,6500	1,1387
21-30 arası			41	4,1073	,6202
31-40 arası			29	4,1069	,5405
41-50 arası			18	4,0222	,4609
51 ve üstü			5	4,0400	,5771
Toplam			97	4,0691	,5885
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,848	4	,212	,602	,662
Gruplar İçi	32,400	92	,352		
Toplam Kareler	33,247	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 31'de Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tabloda, Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en yüksek ortalaması ($\bar{X} = 4,10$) ile 21-30 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en düşük ortalaması ise ($\bar{X} = 3,65$) ile 0-20 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 31-40 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,10$), 41-50 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,02$), 51 ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,06$) düzeyindedir.

Buna göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$F_{(4-92)} = ,602$, $P < 0.5$]. Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.4.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 32 Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	3,8250	1,0996
21-30 arası			41	4,0390	,5554
31-40 arası			29	4,0138	,6833
41-50 arası			18	3,9611	,5436
51 ve üstü			5	3,7200	,3493
Toplam			97	3,9918	,6051
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	,603	4	,151	,401	,807
Gruplar İçi	34,550	92	,376		
Toplam Kareler	35,153	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 32’de Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin en yüksek ortalaması ($\bar{X} = 4,03$) ile 21-30 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin en düşük ortalaması ise ($\bar{X} = 3,72$) ile 51 kişi ve üzeri mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 0-20 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,82$), 31-40 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,01$), 41-50 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,96$) düzeyindedir. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(4-92)} = ,401$, $P < 0.5$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3.4.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 33 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	3,9750	1,1644
21-30 arası			41	4,1049	,6062
31-40 arası			29	4,1690	,5419
41-50 arası			18	4,4160	,9605
51 ve üstü			5	4,0400	,4722
Toplam			97	4,1732	,6852
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	1,505	4	,376	,794	,532
Gruplar İçi	43,566	92	,474		
Toplam Kareler	45,070	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 33'te Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda, Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en yüksek ortalaması ($\bar{X} = 4,41$) ile 41-50 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en düşük ortalaması ise ($\bar{X} = 3,97$) ile 0-20 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 21-30 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,10$), 31-40 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,16$), 51 ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,04$) düzeyindedir. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(4,92)} = 4,01$, $P < 0.5$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3.4.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 34 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	2,9250	1,1383
21-30 arası			41	2,4561	,9965
31-40 arası			29	2,9793	,8183
41-50 arası			18	3,2889	,7592
51 ve üstü			5	3,1800	1,2194
Toplam			97	2,8237	,9624
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	10,814	4	2,703	3,184	0,17*
Gruplar İçi	78,102	92	,849		
Toplam Kareler	88,915	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 34'te Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en yüksek ortalaması ($\bar{X} = 3,28$) ile 41-50 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 2,45$) ile 21-30 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 0-20 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2,92$), 31-40 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2,97$), 51 kişi ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,18$) düzeyindedir. Buna göre, Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalaması ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(4-92)} = 3,184$, $P < 0.5$]. Bu yaklaşımda sınıf mevcudu 41-50 arasındaki sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanı 21-30 arasında mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanından yüksek bulunmuştur. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak

Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir.

4.3.4.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcudu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 35 Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Görev Yaptıkları Sınıf Mevcudu Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf Mevcudu			N	Ort	Ss
0-20 arası			4	2,8250	1,2527
21-30 arası			41	2,6415	,8482
31-40 arası			29	2,8069	,6227
41-50 arası			18	3,0444	,4731
51 ve üstü			5	2,9800	,6907
Toplam			97	2,7907	,7383
Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2,264	4	,566	1,040	,391
Gruplar İçi	50,058	92	,544		
Toplam Kareler	52,322	96			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 35'te Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin en yüksek ortalaması ($\bar{X} = 3,04$) ile 41-50 kişi mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 2,64$) ile 21-30 kişi mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir. 0-20 kişi mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2,82$), 31-40 kişi mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2,80$), 51 ve üzeri mevcuda sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2,98$) düzeyindedir.

Buna göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(4-92)} = 1,040$, $P < 0.5$]. Sonuç olarak Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

4.3.5.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 36 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	38,3824	4,364	95	-1,200	,637
	Lisans Üstü	29	39,5517	4,468			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 36'da Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 38,38$) ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 39,55$) birbirinden farklıdır; ancak bu fark istatistiksel açıdan anlam gösterecek düzeyde değildir. Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(95)} = -1,200, p < .05$]. Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

4.3.5.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 37 Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	39,4706	5,752	95	,962	,879
	Lisans Üstü	29	38,3793	5,212			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 37'de verilmiştir. Buna göre, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 39,47$), ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 38,37$) birbirinden farklıdır. Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(95)}=,962, p<.05$]. Savaşçı Yaklaşım'a yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.5.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 38 Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	42,7794	4,737	95	-1,818	,825
	Lisans Üstü	29	44,6207	4,126			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 38'de Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 42,77$) ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 44,62$) birbirinden farklıdır. Ancak farklılık istatistiksel açıdan anlam ifade edecek düzeyde değildir. Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak bir farklılık göstermemektedir [$t_{(95)}= -1,818, p<.05$]. Sonuçta, Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.5.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 39 Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	40,1765	6,347	95	-1,323	,352
	Lisans Üstü	29	41,8966	4,490			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 39'da Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo incelendiğinde, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 40,17$), lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 41,89$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(95)} = -1,323, p < .05$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.3.5.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 40 Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	39,2500	6,285	95	-1,679	,527
	Lisans Üstü	29	41,4828	5,234			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 40 Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Buna göre lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin

ortalaması ($\bar{X} = 39,25$) ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 41,48$) birbirinden farklıdır. Ancak farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(95)} = -1,679, p < .05$]. Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.5.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 41 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	41,3088	7,145	95	-,931	,694
	Lisans Üstü	29	42,7241	6,111			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 41'de Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 41,30$) ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 42,72$) birbirinden farklıdır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır [$t_{(95)} = -,931, p < .05$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.5.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 42 Tarih Öğretmenlerinin 'Kendini Akıntıya Bırak' Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Lisans	68	28,7500	7,145	95	,802	,596
	Lisans Üstü	29	27,0345	6,111			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 42’de Tarih öğretmenlerinin ‘Kendini Akıntıya Bırak’ Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}$ =28,75) ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}$ =27,03) birbirinden farklıdır. Fakat bu fark istatistiksel açıdan anlam ifade edecek düzeyde değildir [$t_{(95)}= -,931, p<.05$]. Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.3.5.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı’na Katılım Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 43 Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı’na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Eğitim Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Eğitim Düzeyi	N	Ort	Ss	sd	t	p
Ortalama Puanlar	Lisans	68	29,0588	7,722	95	2,411	,119
	Lisans Üstü	29	25,2069	5,777			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 43’te Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}$ = 29,05) ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}$ = 25,20) birbirinden farklıdır. Ancak istatistiksel açıdan ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(95)}=,2,411, p<.05$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarına Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

4.3.6.1. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 44 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	38,9773	3,926	95	,498	,224
	Fen Edebiyat Fak.	53	38,5283	4,794			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 44'te Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 38,97$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 38,52$) birbirinden farklıdır. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tarih öğretmenlerinin Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(95)} = ,498, p < .05$]. Kendini Toparla Yaklaşımı'na yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları mezun oldukları okula göre anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.6.2. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Savaşçı Yaklaşım'a Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 45 Tarih Öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	p
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	38,8864	6,474	95	-,412	,147
	Fen Edebiyat Fak.	53	39,3585	4,792			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 45 Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Bulgular incelendiğinde, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 38,88$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 39,35$) birbirinden farklıdır. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(95)} = -,412, p < .05$]. Tarih öğretmenlerinin Savaşçı Yaklaşım'a yönelik görüşlerinin ortalamaları mezun oldukları okula göre anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.6.3. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Hedef Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 46 Tarih Öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	42,1136	4,540	95	-2,421	,080
	Fen Edebiyat Fak.	53	44,3396	4,480			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 46’da Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 42,11$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 44,33$) birbirinden farklıdır. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlam gösterecek düzeyde değildir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(95)} = -2,421, p < .05$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin Hedef Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamalarının mezun oldukları okula göre anlamlı bir biçimde değişmediğini göstermektedir.

4.3.6.4. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından ABC Yaklaşımı’na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 47 Tarih Öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı’na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	p
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	40,6364	5,894	95	-,082	,541
	Fen Edebiyat Fak.	53	40,7358	5,932			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 47’de Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Bu bulgulara göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 40,63$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 40,73$) birbirinden farklıdır. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(95)} = -,082, p < .05$]. Tarih öğretmenlerinin ABC Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları mezun oldukları okula göre anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.6.5. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Sihirli Araç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 48 Tarih Öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	40,1818	5,816	95	,390	,442
	Fen Edebiyat Fak.	53	39,6981	6,286			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 48 Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulguları içermektedir. Elde edilen bulgulara göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 40,18$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 39,69$) birbirinden farklıdır. Fakat bu farklılık istatistiksel açıdan anlam gösterecek düzeyde değildir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(95)} = ,390, p < .05$]. Tarih öğretmenlerinin Sihirli Araç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları mezun oldukları okula göre anlamlı olarak değişiklik göstermemektedir.

4.3.6.6. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 49 Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	41,5909	7,604	95	-,184	,930
	Fen Edebiyat Fak.	53	41,8491	6,230			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 49’da Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 41,59$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 41,84$) birbirinden farklıdır; ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlam ifade edecek düzeyde değildir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(95)} = -1,184, p < .05$]. Sonuçlar, Tarih öğretmenlerinin Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamalarının mezun oldukları okula göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3.6.7. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı’na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 50 Tarih Öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı Yaklaşımı’na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	P
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	28,6364	8,739	95	,371	,117
	Fen Edebiyat Fak.	53	27,9057	10,37			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 50’de Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Bu bulgulara göre, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 28,63$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 27,90$) birbirinden farklıdır. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlam gösterecek düzeyde değildir. Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(95)} = ,371, p < .05$]. Tarih öğretmenlerinin Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımı’na yönelik görüşlerinin ortalamaları mezun oldukları okula göre anlamlı olarak değişmemektedir.

4.3.6.8. Tarih Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Temel Yaklaşımlarından Öz Bilinç Yaklaşımı'na Katılım Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Açısından Karşılaştırılması

Tablo 51 Tarih Öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı Yaklaşımı'na Yönelik Görüşlerinin Ortalamaları İle Mezun Oldukları Okul Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Mezun Olunan Okul	N	Ort	Ss	sd	t	p
Ortalama Puanlar	Eğitim Fak.	44	27,9318	7,400	95	,030	,980
	Fen Edebiyat Fak.	53	27,8868	7,438			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Tablo 51'de Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamaları ile mezun oldukları okul arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 27,93$) ile Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 27,93$) birbirinden farklıdır. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$t_{(95)} = ,030, p < .05$]. Sonuçlar Tarih öğretmenlerinin Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının mezun oldukları okula göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarında çalışan Tarih öğretmenlerinin derslerinde zamanı etkili kullanma yaklaşımlarına yönelik araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

1. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre zaman yönetimi yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin derslerinde zaman yönetiminde çoğunlukla yukarıdaki yaklaşımları kullandıkları söylenebilir.
2. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre 'Kendini Akıntıya Bırak' Yaklaşımı ve Öz Bilinç Yaklaşımı'na yönelik görüşlerinin ortalamalarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin derslerinde zaman yönetiminde 'Kendini Akıntıya Bırak' Yaklaşımı ve Öz Bilinç Yaklaşımı'nı çok fazla tercih etmediği söylenebilir.
3. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre cinsiyetleri ile zaman yönetimi yaklaşımları'na yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tarih öğretmenlerinin cinsiyetlerinin zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.
4. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre mesleki kıdemleri ile zaman yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

5. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre çalıştıkları okul türü ile zaman yönetimi yaklaşımları'na yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tarih öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünün zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.
6. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre okuttukları sınıf mevcudu ile zaman yönetimi yaklaşımları'na yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tarih öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcudunun zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilediği söylenebilir.
7. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre mezun oldukları okul türü ile zaman yönetimi yaklaşımları'na yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tarih öğretmenlerinin mezun oldukları okul türünün zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.
8. Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre eğitim düzeylerin ile zaman yönetimi yaklaşımları'na yönelik görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tarih öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanma düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre zaman yönetimi yaklaşımlarından Kendini Toparla Yaklaşımı, Savaşçı Yaklaşım, Hedef Yaklaşımı, ABC Yaklaşımı, Sihirli Araç Yaklaşımı, Zaman Yönetimi 101 Yaklaşımı'na yüksek düzeyde katılım göstermelerinin nedeni, genel olarak bu yaklaşımların ülkemiz eğitim kurumlarında uygulanabilir yapıya sahip olması olabilir.

Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre zaman yönetimi yaklaşımlarından Kendini Bırak Yaklaşımı'na katılım düzeylerinin düşük çıkmasının nedenleri Kendini Bırak Yaklaşımı'nın özünde tezkiyeci bir anlayış sunmasından ve yapısının esnek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Kendini Bırak Yaklaşımı'nın felsefesi “zamandan bağımsız”

olmaya yöneliktir. Oysa ülkemizde okulların ne zaman açılacağı, ne zaman tatil edileceği hatta derslerin hangi saatte başlayıp hangi saatte bittiği önceden bir takvimle belirlenmektedir.. Bundan dolayı Kendini Akıntıya Bırak Yaklaşımının Tarih öğretmenleri tarafından tercih edilmemesinin nedeni bürokratik olarak bu yaklaşımın kullanılmasının önündeki engeller olduğu söylenebilir.

Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre Öz Bilinç Yaklaşımı'na düşük düzeyde katılmalarının nedeni ise Öz Bilinç Yaklaşımı'nı ölçen anket maddelerinde, öğretmenler için olumsuz algılanabilecek ifadelerin bulunmasına bağlanabilir.

Tarih öğretmenlerinin öz algılarına göre mesleki kıdemlerinin zaman yönetimi stratejilerini kullanma düzeyini etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre tecrübeli öğretmenler ile yeni öğretmenlerden her iki kesim de derslerinde benzer zaman yönetimi stratejilerini kullanmakta ve sınıfta zaman yönetiminde benzer davranışları sergilemektedir. Araştırma bulgularına göre mesleki kıdemlerine bakıldığında, % 60,8'i 0-5 yıl, % 18,6'sı 6-10 yıl, % 15,5'i 11-15 yıl, % 5,2'si 16-20 yıl olarak belirlenmiştir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin % 60,8 gibi çok büyük bir kısmı 0-5 yıl kıdeme sahip tecrübesiz öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan tecrübeli öğretmen sayısının oldukça az olması buna karşılık yeni öğretmenlerin sayısal bakımdan ağırlıkta olması öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıfta kullandıkları zaman yönetimi stratejilerini kullanma düzeyi arasında ilişki kurulmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanımaları; onlara isimleri ile hitap etmeleri gerekir. Tanındıkça, onların değişik ihtiyaçlarını, öğrenme şekillerini fark eder ve yöntem ve stratejilerini buna göre belirler. Ama kalabalık sınıflarda öğrenciyi tanıma süreci çok daha uzun sürmekte; bu da, diğer sorunlarla bütünleşince verimi düşürmektedir. Her biri farklı özellikler taşıyan bireyler de ihtiyaçları ve beklentilerine cevap bulamamanın etkisiyle öğrenmede başarısız olmaktadır Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması zamanı etkili kullanmanın yollarıdır. Sınıflar kalabalıklaştıkça öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri de değişmektedir.

Tarih öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişse de zaman yönetimi yaklaşımlarına katılım düzeylerinin değişmemesi lisans düzeyindeki ve lisansüstü düzeyindeki eğitimlerinde zaman yönetimi ve zaman yönetimi stratejilerine yönelik derslere yer verilmemesine bağlanabilir.

5.2 Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve benzer konularda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Öğretmenlerin zaman yönetimi yaklaşımlarını derslerinde kullanmaları zamanın etkili kullanılması açısından önemlidir.
2. Öğretmenlerin öz algılarına göre zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanmaları açısından öğretmenler arasında kıdem bakımından farklılık bulunamamıştır. Öğretmenler sınıfta zaman yönetiminde benzer davranışları göstermektedirler. Tecrübeli öğretmenler ve yeni öğretmenlerin kıdemleri bakımından zaman yönetimi konusunda eğitilmeleri, zamanın daha etkili değerlendirilmesini sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin öz algılarına göre zaman yönetimi yaklaşımlarını kullanmaları açısından öğretmenler arasında çalışılan okul türü bakımından farklılık bulunamamıştır. Öğretmenler sınıfta zaman yönetiminde benzer davranışları sergilemektedirler. Oysa Genel liseler, Anadolu liseleri ve Meslek liseleri arasında imkânlar bakımından farklılıklar vardır. Öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.
4. Öğretmenlere, eğitimleri sırasında zaman yönetimine yönelik temel beceriler ve zaman yönetimi yaklaşımları konusunda eğitim verilebilir.
5. Zaman ve zaman yönetimi kavramı, literatür incelendiğinde çoğunlukla, iş dünyası ve yönetim bilimleri çerçevesinden incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta zaman yönetimi konusunda bilgi alabilecekleri kaynaklar sınırlıdır. Hatta çoğu sınıf

yönetimi kitabında “zaman yönetimi” bölümü yer almamaktadır. Öğretmenlerin bu konuda bilgi edinebilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi kurslar açmalıdır. Zaman yönetimi konusundaki uzmanlar seminerlerle öğretmenlerin eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilir.

6. Bu konuya yönelik daha sonraki araştırmalarda farklı uygulamalara gidilebilir. Bundan sonraki araştırmacılara yönelik olarak; ortaöğretimde herhangi bir sınıf düzeyinde deney ve kontrol grubu oluşturarak öğrenciler üzerinden öğretmenlerin zaman yönetimi uygulamalarına ilişkin bir araştırma yapabilecekleri söylenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, Aytaç. *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, No 7, Ankara 1994.

Açıkgöz, Kamile Ün. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Biliş Özel Eğitim Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri Yayın Yazılım Limitet Şit. 7. baskı, İzmir 2007.

Ağaoğlu, Esmahan. “Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular”, *Sınıf Yönetimi*, (ed. Zeki Kaya), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Akatay, Ayten. “Örgütlerde Zaman Yönetimi” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 10, Konya 2003.

Aksoy, Naciye. “Sınıf İçi Kurallar”, *Sınıf Yönetimi*, (ed. Emin Karip), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Aksüt, Mehmet. “Derslerle İlgili Süre Kullanımı” *Sınıf Yönetimi*, (ed. Zeki Kaya), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Ataman, Ayşegül. “Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler” *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.

Akyol, Hayati. “Olumlu Öğrenmeye Uygun Ortam Yaratma”, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.

Arı, Ramazan, Ahmet Saban. *Sınıf Yönetimi*, Günay Ofset, Konya 1999.

Aydın, Ayhan. *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Aydın, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, 3. Baskı, Ankara 1993.

Babadoğan Cem. “Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf ”, “Milli Eğitim Dergisi”, Sayı: 157, Ankara 2003.

Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitime Bilimine Giriş*, Ekinoks Yayınları, Ankara 2007.

Başaran, İbrahim Ethem. *Yönetim*, Gül Yayınevi, Ankara 1989.

Başar, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2008.

Celep, Cevat. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara 2004.

Covey, Stephen R. *Önemli İşlere Öncelik*, (çev. Osman Deniztekin), Varlık Yayınları, İstanbul 2007.

Çelik, Vehbi. *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara 2002.

Çilenti, Kamuran. *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1984.

Demirbolat, Ayşe. “Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi”, *Sınıf Yönetimi*, (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.

Demirel, Özcan; Zeki Kaya. *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2008.

Demirtaş, Hasan. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.

Efil, İsmail. “Zaman Yönetimi”, *Sınıf Yönetimi*, (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2007.

Ekici, Gülay. “Sınıfta Zamanın Etkili Yönetimi”, *Sınıf Yönetimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

Ekici, Gülay “Öğretimin Yönetimi” *Sınıf yönetimi*, (ed. Emin Karip), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Erden, Münire, *Sınıf Yönetimi*, Alkım Yayınevi, İstanbul 2003.

Erden, Münire. *Gelişim ve Öğrenme*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2001.

Erdem, Ramazan; Sıdıka Kaya. “Zaman Yönetimi”, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı 2. Ankara 1998.

Erdoğan, İrfan. *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Alfa Yayınları, İstanbul 2008.

Erkılıç, Turan Akman. “Zaman Yönetimi” *Etkili Sınıf Yönetimi*, (ed. Hüseyin Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara 1986.

Fidan, Nurettin. *Okulda Öğrenme ve Öğretme Kavramlar İlkeler Yöntemler*, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1986.

Filiz, Sevil Büyükalın. “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (ed. M. Çağatay Özdemir), Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

Gönen, Emine; Emine Özmete. “Çalışma Yaşamında Zaman Tuzaklarına İlişkin Bir İnceleme”, *Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi*, Sayı 507, Akara 2004.

Gündüz, Basri Hasan. “Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi”, *Sınıf Yönetimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

Gündüz, Yüksel. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2001.

Gürsel, Musa. *Sınıf Yönetimi*, Eğitim Yayınevi, İstanbul 2004.

Harmancı, Mahmut. *İşte Zaman Yönetimi*, Nesil Yayınları, İstanbul 2006.

Harris, L. “Selected Elements of Effective Teaching”, *Dissertation Abstracts International*, Volüme 52, 1991. (akt. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi) Cilt: XV, Sayı: 1, Bursa 2002.

Hesapçıoğlu, Muhsin. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul 1994.

İlgar, Lütfü. *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, Beta Basın Yayın Dağıtım, 3. Baskı, İstanbul 2005.

Joseph, R (çev. Özlem Koşar). *Zaman Yönetimi*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 1996.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.

Karip, Emin. *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2002.

Karslı, M. Durdu. “Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi”, (ed. Mehmet Şişman), *Sınıf Yönetimi*, Öğreti Yayınları, Ankara 2005.

Kaya, Zeki. *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Kaya, Zeki. “Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma”, *Sınıf Yönetimi*, (ed. Zeki Kaya), 6. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2006.

Kaya, Yahya Kemal. *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, Türkiye ve Ortadoğu Amme Enstitüsü Yayınları, Ankara 1984.

Kılıç, Mustafa. “Öğrenmenin Doğası”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, (ed. Binnur Yeşilyaprak), Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2003.

Kıncal, Remzi Y. *Eğitim Bilimine Giriş*, Nobel Yayınları, Ankara 2006.

Lemlech, J. Kasin (akt. Ali Rıza TERZİ), *Classroom Management*, Longman Press, Newyork 1988.

Mucuk, İsmet. *Modern İşletmecilik*, Türkmen Kitabevi, İstanbul 1998.

Oğuzkan, A.Ferhan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Gül Yayınevi, Ankara 1993.

Özçakır, Sabri. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu 2007.

Özkılıç, Rüçhan; Nimet Haşıl Korkmaz “Sosyal Bilimler Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2. Bursa 2004.

Özkılıç, Rüçhan. “Sınıfta Zaman Yönetimi” *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005.

Öztekin, Ali. *Yönetim Bilimi*, Siyasal Kitabevi, Ankara 2002.

Sabuncuoğlu, Zeyyat; Mummer Paşa. *Zaman Yönetimi*, Ezgi Kitabevi, Bursa 2002.

Sağnak, Mesut. “Örgüt ve Yönetimde Değerlerin Önemi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 166, Ankara 2005.

Sarıtaş, Mustafa. “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama” *Sınıf yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ed. Leyla Küçükahmet), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.

Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, 8. Baskı, Ankara 2001.

Silahtaroglu, Feyza. “Akademisyenlerde Zaman Yönetimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2004.

Smith, Jane. Daha İyi Nasıl Zaman Yönetimi, (çev. Ali Çimen), Timaş Yayınları, İstanbul 1998.

Şaktanlı, Cumhuri. “Sınıfta Ders Zamanının Yönetimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 2001.

Şişman, Mehmet; İbrahim Taşdemir. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.

Taymaz, Haydar. *Uygulamalı Okul Yönetimi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:180, Ankara 1995.

Toprakçı, Erdal. *Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2002.

Turan, Selahattin. “Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar”, *Sınıf Yönetimi*, (ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Öğreti Yayınları, Ankara 2005.

Tutar, Hasan. *Zaman Yönetimi*, Seçkin Yayınları, Ankara 2007.

Uçar, Metin. “İlköğretimde Ders Araç-Gereçleri Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 3, Afyonkarahisar 1999.

Uğur, Asuman. “Çalışma Hayatında Zaman Yönetimi”, Anahtar Dergisi, Sayı: 143 Ankara 2000.

Uluğ, Feyzi. *Eğitimde Grup Süreçleri: Yönetmel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara 1999.

Unesco. *Information and Communication Technology in Teacher Education, A Planning Guide*, Paris, 2002.

Ünal, Semra; Sefer Ada. *Sınıf Yönetimi*, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası, İstanbul 2000.

Vural, Birol. *Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı*, Hayat Yayıncılık, İstanbul 2000.

Yağcı, Esed. “Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma”, *Sınıf Yönetimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2004.

Yılman, Mustafa. *Eğitim Bilimine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001.

<<http://pdrnet.sitem.mynet>>(17.06.2009).

<<http://www.psikoloji.gen.tr>>(06.04.2009).

<<http://mevzuat.meb.gov.tr>>(04.06.2009).

EK-1:
İZİN BELGESİ

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.47.00.07-300/3209

04.05/2009

Konu : Anket Çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi İsmet ÇAM'ın "Orta Öğretim Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Zamanı Etkili Kullanma Stratejilerinin Değerlendirilmesi (Mardin İli Örneği)" adlı Anket Çalışmasını Ortaöğretim Tarih Öğretmenleri için yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.



Turan ATEŞ
Milli Eğitim Müdür Yrd.

OLUR:
29.4.2009
Hasan DAL
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



MARDİN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
HÜKUMET KONAĞI MARDİN
TEL : 0 482 2121258
FAX : 0 428 2121236
www.mardinmem.ineb.gov.tr



EK-2:
VERİ TOPLAMA ARACI
(ANKET FORMU)

DEĞERLİ MESLEKTAŞIM

Bu anketle, ortaöğretim Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları zaman yönetimi temel yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Sizin görüşünüze uyan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Anketi cevaplarken gereken titizliği göstereceğinize güveniyoruz. Araştırmaya yaptığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

İSLAM ÇAM
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Görev Yaptığınız Okulun Adı:.....

2. Cinsiyetiniz : () Bayan () Erkek

3.Mesleki Kıdeminiz:

() 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üstü

4.Çalıştığınız Okul Türü:

() Genel Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi

() Özel Lise () Diğer (Belirtiniz)

5. Okuttuğunuz Sınıfların Mevcudu :

() 0-20 Kişi () 21-30 Kişi () 31-40 kişi () 41-50 Kişi () 51 Kişi ve üstü

6. Mezun Olduğunuz Okul:

() Eğitim enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer Fakülteler

7. Eğitim Düzeyiniz:

() Ön lisans () Lisans () Lisansüstü () Doktora

ZAMAN YÖNETİMİ TEMEL YAKLAŞIMLARI 3) Hedef Yaklaşımı	(5) tamamen katılıyorum (4) katılıyorum (3) kararsızım (2) katılmıyorum (1) hiç katılmıyorum
1. Derste ne yapmak istediğimi bilip çaba harcar ve amacım doğrultusunda dersleri işlerim	() () () () ()
2. Derslerim ile ilgili kısa, orta ve uzun vadeli amaçlar belirleyip, bunlara ulaşmaya çalışırım	() () () () ()
3. Motivasyonu sağlayıp, olumlu bir düşünce tarzı geliştirerek, dersi bu doğrultuda işlerim	() () () () ()
4. Dersimle ilgili hedefler belirleyip genelde hedeflerime ulaşırım	() () () () ()
5.Dersimle ilgili hedefleri gözümde canlandırıp motivasyonumu sağlarım	() () () () ()
6. Ders esnasında dikkatimin dağılmasını engelleyerek derste hedeflerime ulaşırım	() () () () ()
7. Hedeflerimi saptayıp bunlara ulaşmak için olağanüstü çaba harcarım	() () () () ()
8. Başarıya ulaşmak için mutlaka hedef belirlerim	() () () () ()
9. Kısa verimli amaçlar koyup kendimi ve süreci denetler, değerlendiririm	() () () () ()
10. Amacım ortaya konmuş ve açıktır	() () () () ()

ZAMAN YÖNETİMİ TEMEL YAKLAŞIMLARI 5) Sihirli Araç Yaklaşımı	(5) tamamen katılıyorum	(4) katılıyorum	(3) kararsızım	(2) katılmıyorum	(1) hiç katılmıyorum
1. Dersleri verimli ve etkili işlemeyi sağlayacak doğru araç ve gereçleri kullanmaya özen gösteririm 2. Çağdaş bilişim ve iletişim teknolojilerini derslerimde kullanırım 3. Konuya uygun araç-gereç kullanarak, daha çok işi daha kısa zamanda yaparım 4. Ajanda, takvim ve bilgisayar gibi araç-gereçler kullanarak, planlı biçimde zamandan kazanırım 5. Ders araç-gereçlerini etkili bir biçimde kullanırım 6. Doğru takvim, doğru planlama ve doğru bilgisayar programı önceliklerimi izlememe yardım eder 7. Benim için, teknoloji, zamandan kazanmak için her şeyin yanıtıdır 8. Doğru aracı kullanmak, dersimin kaliteli olmasını sağlar 9. Doğru araç, işleri planlamamı ve ana bilgiye rahatça ulaşmamı sağlar 10. Sık kullandığım bilgileri, düzenleyip çabucak erişebilmek için planlayıcı kullanırım	()	()	()	()	()

EK-3:
UYGULAMA YAPILAN OKUL İSİMLERİ

Uygulama Yapılan Okullar	Öğretmen Sayıları	Ankete Katılan Öğretmen Sayıları
Dargeçit Lisesi	3	3
Derik Lisesi	2	2
Kızıltepe Anadolu Lisesi	2	2
Kızıltepe Atatürk Lisesi	4	4
Kızıltepe İMKB Lisesi	5	5
Kızıltepe Lisesi	2	2
Kızıltepe Anadolu Teknik Lisesi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	2	2
Kızıltepe Şenyurt Lisesi	1	1
Kızıltepe Koçhisar Lisesi	2	2
Kızıltepe Süleyman Solhan İmam Hatip Lisesi	1	1
Mardin İMKB Lisesi	3	3
Mardin İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi	2	2
Mardin Anadolu Lisesi	3	3
Mardin Ortaköy Çok Programlı Lisesi	1	1
Mardin Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	1	1
Mardin Fen Lisesi	1	1
Mardin Kabala Şakir Süreyya Nuhoğlu Çok Programlı Lisesi	1	1
Mardin Anadolu Teknik Lisesi Anadolu Meslek Lisesi Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	2	2
Mardin İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi	1	1
Mardin Kız Meslek Lisesi	1	1
Mardin Lisesi	4	4
Mardin Milli Piyango Lisesi	4	4
Özel M.Beşir Atak Lisesi	1	1
Mardin 75. Yıl Cumhuriyet Sağlık Meslek Lisesi	1	1
Mardin Merkez Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	2	2
Mardin Mehmet Edip Fatma Yüksel Anadolu Lisesi	1	1
Mazıdağı Endüstri Meslek Lisesi	1	1
Mazıdağı Lisesi	2	2
Midyat Acırlı Çok Programlı Lisesi	1	1
Midyat Anadolu Lisesi	2	2
Midyat Aziz Önen Lisesi	3	3
Midyat Çavuşlu Lisesi	1	1
Midyat Anadolu Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi	1	1
Midyat İmam Hatip Lisesi	1	1
Midyat İMKB Lisesi	4	4
Midyat Kız Meslek Lisesi	1	1
Midyat Söğütlü Çok Programlı Lisesi	1	1
Midyat Şenköy Çok Programlı Lisesi	1	1
Midyat Ticaret Meslek Lisesi	-	-
Nusaybin Akarsu Lisesi	1	1

Nusaybin İmam Hatip Lisesi	2	2
Nusaybin Endüstri Meslek Lisesi	1	1
Nusaybin Kemal Gözü Kız Meslek Lisesi	1	1
Nusaybin Süleyman Bölünmez Lisesi	2	2
Nusaybin Atatürk Lisesi	2	2
Nusaybin Emire Gözü Lisesi	6	6
Girmeli Çok Programlı Lisesi	1	1
Nusaybin Anadolu Lisesi	2	2
Ömerli Mehmet Kavak Lisesi	2	2
Savur Sürgücü Çok Programlı Lisesi	1	1
Savur Yeşilalan Çok Programlı Lisesi	1	1
Savur Lisesi	1	1
Yeşilli Cumhuriyet Lisesi	2	2
Toplam	97	97