

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ ROLÜ VE ETKİSİ

THE ROLE AND EFFECT OF TEACHER BEHAVIORS ON THE TEACHING PROCESS

Sevda YILMAZTEKİN¹, Elmas Ela ÜSTÜNTEPE², Hilal ÇETİN³, Serhat YILMAZTEKİN⁴

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

11.09.2024

Kabul Tarihi

13.10.2024

Anahtar Kelimeler

Öğretmen,
öğretim, davranış

Özet

Araştırma, öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünü ve etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğretmen davranışlarının cinsiyet, branş ve okul türü gibi demografik faktörlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının ve yaklaşımlarının, eğitimin kalitesi üzerindeki etkisini anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan analizler, öğretmen davranışlarının cinsiyet, okul türü ve branş gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki davranışlarının genellikle bireysel pedagojik becerilere ve genel mesleki standartlara dayandığını göstermektedir. Çalışma, öğretmen davranışlarının demografik faktörlerden ziyade mesleki yeterlilikler ve pedagojik becerilerle şekillendiğini düşündürmektedir. Bulgular, öğretmen eğitim programlarının ve mesleki gelişim çalışmalarının önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar için değerli bilgiler sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretim sürecinin kalitesini artırmak için öğretmen davranışlarının daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Article Info

Received

11.09.2024

Accepted

13.10.2024

Keywords

Teacher, teaching,
behavior

Abstract

The study aims to examine the role and impact of teacher behaviors in the teaching process. The study investigated whether teacher behaviors differ according to demographic factors such as gender, branch and school type. The study provides important data to understand the impact of teachers' in-class attitudes and approaches on the quality of education. The analyses conducted within the scope of the study revealed that teacher behaviors did not show any statistically significant differences in terms of variables such as gender, school type and branch. These results show that teachers' professional behaviors are generally based on individual pedagogical skills and general professional standards. The study suggests that teacher behaviors are shaped by professional competencies and pedagogical skills rather than demographic factors. The findings once again emphasize the importance of teacher education programs and professional development studies. In addition, they provide valuable information for studies on developing educational policies and increasing teachers' professional competencies. The results of the study reveal that teacher behaviors should be addressed in a more comprehensive and detailed manner in order to increase the quality of the teaching process.

¹Sefaköy 100. Yıl İlkokulu, İstanbul, e-mail: sevda34ytkn@gmail.com, ORCID: 0009-0001-4567-2164 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

²Sefaköy 100. Yıl İlkokulu, İstanbul, e-mail: teknikhangar@gmail.com, ORCID: 0009-0006-2268-5807

³Sefaköy 100. Yıl İlkokulu, İstanbul, e-mail: hilal-445@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-5099-699X

⁴Nasrettin Hoca İlkokulu, İstanbul, e-mail: serhatytkn@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-1321-9056

1. GİRİŞ

Eğitim süreci, öğretmenlerin sergilediği davranışların ve bu davranışların öğrencilere olan etkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı bir ortamdır. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren, rehberlik eden ve onlara model olan kritik figürlerdir. Bu nedenle öğretmen davranışlarının, öğretim sürecindeki rolü ve etkisi, eğitimde başarıya ulaşmada belirleyici bir unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonu, akademik başarıları ve kişisel gelişimleri üzerinde öğretmenlerin sınıf içi tutum ve yaklaşımlarının derin bir etkisi olduğu birçok araştırmayla ortaya konmuştur. Etkilerin, öğretmenlerin cinsiyet, branş veya görev yaptıkları okul türü gibi faktörlerden nasıl etkilendiği konusundaki tartışmalar devam etmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde öğretmen davranışlarının hangi yönlerinin ön plana çıktığını ve bu davranışların hangi koşullarda etkili olduğunu anlamak, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önemli bir adımdır. Öğretmenlerin sınıf içindeki iletişim biçimlerinden değerlendirme yaklaşımlarına kadar uzanan geniş bir yelpazede sergiledikleri davranışların öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi için yol gösterici olacaktır. Bu çalışma, öğretmen davranışlarının eğitimin etkinliği üzerindeki etkisini daha kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır.

1.1. Öğrenme

Araştırmalar ve uygulamalar incelendiğinde, öğrenme kavramının evrensel düzeyde kabul görmüş, genel bir tanımının olmadığı görülmektedir (Schunk, 2009). Bununla birlikte, öğrenme genellikle bireylerin yaşantılarına dayalı olarak davranışlarında meydana gelen kalıcı ve sürekli farklılıklar içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Özden (2000), öğrenmeyi bireylerin çevresel değişikliklere bağlı olarak duygularında, düşüncelerinde ve ifade biçimlerinde yaşanan değişimler olarak tanımlamaktadır. İnsanların hayatta kalabilmeleri için en kritik becerilerden biri, çevrelerine uyum sağlayabilme yeteneğidir. Bu bağlamda, öğrenmenin insan yaşamı için temel bir unsur olduğu söylenebilir. Öğrenme süreçleri ne kadar kalıcı olursa, bu unsurun gerçekleşmiş olduğu kabul edilebilir. Özdemir (2015), öğrenme kavramının tarihsel süreç boyunca birçok farklı anlam yüklendiğini ve günümüzde dahi üzerinde mutabakata varılmış bir tanımının bulunmadığını ifade etmektedir.

Literatür tarandığında, öğrenme kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Gündoğan'a (2003) göre öğrenme, bireylerin doğumlarından itibaren ölüm

anına kadar yaşamlarının her anını kapsayan bir süreçtir. Kara (2010), öğrenmeyi, bireylerin mevcut durumda yapamadıkları bir işi, eylemi veya düşünceyi belirli bir deneyim sonucunda gerçekleştirebilmeleri olarak ifade etmektedir (s. 32). Demirel (2012) ise öğrenmeyi, davranışlarda kalıcılık gösteren ve yaşantılardan kaynaklanan değişimler olarak tanımlamaktadır.

Özden (2000), öğrenmeyi bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bilişsel, duyuşsal veya davranışsal değişimlerin bireyde kalıcı hale gelmesi olarak tanımlamaktadır. Arı (2011) ise öğrenmeyi, bireyin bilgi ve beceriler kazanma süreci ya da tutumlarında değişikliklere neden olan yeni bilgi ve anlama becerisi oluşturma süreci olarak ifade etmektedir. Duman'a (2008) göre ise öğrenme, bireyin hayatının bir ürünü olup, süreklilik gösteren davranış değişikliklerini içermektedir.

Öğrenme kavramı, yalnızca bilgi edinme süreciyle sınırlandırılmayacak kadar kapsamlı bir yapıya sahiptir. Bilgi kazanımının yanı sıra, bireyin sosyal çevresine uyum sağlamasını ve davranışlarında değişiklikler meydana gelmesini de kapsar. Bu durum, öğrenmenin dinamik ve sürekli bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu süreç boyunca birey, çok yönlü bir iletişim ve etkileşim içerisine girer. Bu etkileşimler sonucunda, bireyde düşünce, duygu ve davranış düzeyinde değişimler gözlemlenir. Öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu çok yönlü ilişkiler aracılığıyla hem içsel hem de dışsal değişimlere yol açan bir süreçtir.

1.2. Öğretme- Öğrenme Anlayışları

Öğretme-öğrenme yaklaşımları, eğitim sürecinde öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikleri tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır (Chan & Elliott, 2004). Eğitim literatüründe, birbirleriyle zıt özellikler taşıyan iki temel öğretme-öğrenme yaklaşımı öne çıkmaktadır (Schunk, 2009). Bunlardan biri yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı, diğeri ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışıdır (Chen & Elliott, 2004; Schunk, 2009; Aypay, 2011).

1.2.1. Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçı kuram temeline dayanan geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı, bilginin bireyden bağımsız ve nesnel bir şekilde var olduğunu savunur (Duff & Jonassen, 1991). Bu yaklaşıma göre, bilginin nasıl edinildiği değil, gözlemlenebilir davranışların kazanılmış olması esas alınır (Saban, 2002). Davranışçı öğrenme modelinde, bir öğrenci öğrendiği davranışı günlük yaşamına adapte eder ve tekrar ederse öğrenme kalıcı hale gelir; aksi takdirde bilgi unutulabilir (Özden, 2005).

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışında öğretmen, bilgi aktarımında tek otorite konumundadır ve öğrenciler sunulan bilgiyi sorgulamadan kabul ederler (Brooks & Brooks, 1999). Bu anlayış, öğretmen merkezli bir yaklaşım olup, bilginin doğrudan öğrenciye aktarıldığı ve öğrencilerin genellikle bireysel çalışmaya teşvik edildiği bir model sunar (Chen ve ark., 2009; Trigwell ve ark., 1999). Bu modelde, öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif bir rol üstlendiği görülür.

1.2.2. Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırımcılık, 20. yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi önemli bilim insanlarının çalışmalarıyla şekillenmiş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Açıkgöz, 2003). Ancak, felsefi temellerine inildiğinde, bu anlayışın kökenlerinin 18. yüzyılda yaşamış olan Giambattista Vico'ya kadar uzandığı görülmektedir. Vico, insanların yalnızca kendi yapılandırdıkları bilgileri öğrenebileceğini öne sürerek yapılandırımcı düşünceyi destekleyen bir görüş sunmuştur (Özden, 2005).

Başlangıçta Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarıyla sınırlı bir anlayış olan yapılandırımcılık, zamanla modern biyologlar ve bilişsel bilimcilerin katkılarıyla gelişim göstermiştir. Günümüzde bu yaklaşım, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde hedef belirleme, içerik oluşturma, strateji ve yöntem seçimi ile değerlendirme tekniklerini belirlemede etkili bir rol oynamaktadır (Fosnot & Perry, 2007). Yapılandırımcılık, öğretim süreçlerine yönelik daha esnek ve öğrenci odaklı bir bakış açısı sunarak, eğitimde önemli bir paradigma değişikliği yaratmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen davranışları, eğitim sürecinin niteliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen kritik unsurlar arasındadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının ve yaklaşımlarının analiz edilmesi, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalışma, öğretmen davranışlarının farklı demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini inceleyerek, eğitim politikalarına ve öğretmen eğitim programlarına rehberlik edebilecek önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle, öğretim sürecinde öğretmen davranışlarının standartlaşmış mesleki yeterliklere dayalı olup olmadığını anlamak, eğitim sistemindeki iyileştirme çalışmalarına katkıda bulunabilir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik daha etkili uygulamaların tasarlanmasına ışık tutarak, eğitim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesine yardımcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünü ve etkisini incelemektir. Araştırma, öğretmen davranışlarının cinsiyet, branş ve okul türü gibi demografik faktörler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede, öğretmen davranışlarının eğitimin kalitesi üzerindeki etkisine dair daha kapsamlı bir perspektif sunulması hedeflenmektedir.

1.5. Problem Cümlesi

Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki etkisi, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme deneyimleri üzerinde kritik bir rol oynarken, bu davranışların cinsiyet, branş ve okul türü gibi demografik faktörlere göre nasıl farklılık gösterdiği yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, öğretmen davranışlarının eğitim süreçlerinde nasıl optimize edilebileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

1.6. Alt Problemler

1. Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolü cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolü okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolü branş bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolü, öğretim sürecinin genel verimliliğine nasıl bir katkı sağlamaktadır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir konuya ilişkin mevcut durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan bir araştırma desendir (Karasar, 2012). Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün cinsiyet, branş ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiği için betimsel tarama yöntemi uygun bir yaklaşım olarak tercih edilmiştir.

Betimsel tarama yöntemi, mevcut durumun sistematik bir şekilde analiz edilmesine ve araştırmanın odaklandığı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak tanır

(Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğretmen davranışlarına ilişkin nicel ölçümler sağlamak amacıyla hazırlanmış bir ölçek veya anket olabilir. Bu bağlamda, çalışmanın deseni hem mevcut durumu anlamayı hem de bu durumun belirli değişkenlere göre analizini yapmayı hedeflemektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunda 123 öğretmen yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeği: Ölçek, Göksoy ve Danışman (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı geliştiriciler tarafından .95 olarak hesaplanmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte 1(Hiç), 2 (Nadiren), 3 (Ara sıra), 4 (Çoğunlukla), 5 (Her zaman) şeklinde puanlanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha değeri ,89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,70-1 arasında olan ölçekler güvenilir kabul edilmektedir (Can, 2020).

2.4. Veri Toplama Süreci

Anket formu öğretmenlere Google Form ile iletilmiş ve yanıtlar alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Çalışmada SPSS 26.0 programı kullanılmış ve analizler Anova testi ve T-testi ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

3.1. Birinci probleme ilişkin bulgular

Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün cinsiyet bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Davranışlarının Öğretim Sürecindeki Rolünün Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	t	p
Öğretmen davranışı	Kadın	64	4,23	,377	-,134	,267
	Erkek	59	4,24	,438		

Analiz sonuçlarına göre öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$).

3.2. İkinci probleme ilişkin bulgular

Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün okulun türü bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Davranışlarının Öğretim Sürecindeki Rolünün Okulun Türü Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Öğretmen davranışı	Devlet Okulu	108	4,23	,405	,198	,897
	Özel Okul	10	4,27	,324		
	Vakıf Okulu	2	4,18	,028		
	Diğer	3	4,40	,868		

Analiz sonuçlarına göre öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün okulun türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$).

3.3. Üçüncü probleme ilişkin bulgular

Öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün öğretmen branşı bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Davranışlarının Öğretim Sürecindeki Rolünün Öğretmen Branşı Bakımından İncelenmesi

		n	Ort.	ss	F	p
Öğretmen davranışı	Fen Bilimleri	5	3,92	,765	1,612	,176
	Matematik	16	4,33	,450		
	Türkçe / Dil Bilgisi	7	4,32	,254		
	Sosyal Bilgiler	10	4,06	,558		
	Diğer	85	4,25	,353		

Analiz sonuçlarına göre öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün öğretmen branşı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretim sürecinde öğretmen davranışlarının etkisi, eğitim bilimlerinde sıklıkla incelenen bir konudur. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, pedagojik yaklaşımları ve iletişim becerileri, öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu doğrudan etkileyebilmektedir

(Brophy, 1986; Şişman, 2011). Çalışmada, öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün cinsiyet, okul türü ve öğretmen branşı bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik gösterirken, bazılarıyla çelişebilmektedir. Bu nedenle sonuçların geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen davranışlarının cinsiyet bakımından farklılık göstermediği bulgusu, literatürdeki bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Martin ve Yin (1997), erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkilerinde benzer etkililik düzeylerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin cinsiyetten bağımsız bir biçimde profesyonel yeterliliklerle şekillendiğini düşündürülebilir. Ancak, diğer çalışmalarda cinsiyetin öğretmenlik tarzını etkileyebileceği vurgulanmıştır. Örneğin, Sadker ve Sadker (1994), kadın öğretmenlerin genellikle daha fazla empati gösterdiğini ve öğrencilerle duygusal bağ kurmaya daha eğilimli olduğunu, erkek öğretmenlerin ise daha otoriter bir yönetim tarzını tercih edebildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın sonuçlarının daha geniş örneklem grupları ve farklı bağlamlarda test edilmesi, cinsiyet faktörünün etkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Çalışmanın, öğretmen davranışlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulması, eğitim ortamlarının standartlaştırılmış bir yapıda olması ile ilişkilendirilebilir. Örneğin, devlet okulları ile özel okullarda görev yapan öğretmenler, farklı öğrenci profilleri ile çalışıyor olsalar bile, genellikle benzer pedagojik yaklaşımlar ve sınıf yönetimi stratejileri kullanabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin farklı okul türlerinde benzer roller üstlenmesini sağlayabilir (Gökçe, 2015). Bazı araştırmalar, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin genellikle daha fazla kaynak ve destek imkânına sahip olduklarını, bu durumun öğretim sürecindeki davranışlarına yansıyabileceğini göstermiştir (Bray, 2003). Dolayısıyla, çalışmanın bu bağlamdaki bulgularının diğer araştırmalarla karşılaştırılması ve farklı okul türlerinde öğretim sürecine dair detaylı nitel analizlerin yapılması önerilebilir.

Branş faktörünün öğretmen davranışları üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, öğretmenlerin genellikle branş fark etmeksizin benzer mesleki standartlara ve pedagojik yaklaşımlara sahip olmalarına bağlanabilir. Örneğin, Fen Bilgisi öğretmeni ile Türkçe öğretmenin sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu konularındaki davranışları arasında fark olmaması, öğretmen eğitimi programlarının bir sonucu olabilir (Şişman, 2011). Bazı çalışmalar branşa özel farklılıkların olduğunu öne sürmektedir. Örneğin, matematik öğretmenlerinin daha yapılandırılmış bir sınıf ortamı tercih ettiği, buna karşın sosyal bilimler öğretmenlerinin

daha öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği belirtilmiştir (Reynolds, 1992). Bu farklılıkların detaylı şekilde incelenmesi ve branşa özel öğretmen davranışlarının öğretim sürecine etkisinin nitel yöntemlerle araştırılması, bu alandaki bilgi birikimini artırabilir.

Çalışma, öğretmen davranışlarının öğretim sürecindeki rolünün cinsiyet, okul türü ve branş gibi demografik faktörlerden bağımsız olarak benzer bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmen davranışlarının daha çok bireysel pedagojik becerilere ve genel mesleki standartlara dayandığını düşündürmektedir. Literatürdeki çelişkili bulgular göz önüne alındığında, bu çalışmanın sonuçlarının farklı örneklem grupları ve bağlamlarda test edilmesi gerektiği açıktır. Gelecekteki çalışmalar, öğretmen davranışlarını etkileyen diğer faktörleri (örneğin, öğretmen deneyimi, sınıf büyüklüğü veya bölgesel farklılıklar) dikkate alarak daha kapsamlı analizler yapmalıdır.

4.1. Öneriler

Çalışmanın sonuçları, öğretmen davranışlarının cinsiyet, okul türü ve branş gibi demografik değişkenlerden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki davranışlarının daha çok bireysel pedagojik beceriler ve mesleki standartlarla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitim programları, mesleki davranışların geliştirilmesine yönelik daha uygulamalı ve deneyime dayalı içeriklerle desteklenmelidir. Özellikle sınıf yönetimi, etkili iletişim ve öğrenci motivasyonuna yönelik modüllerin eklenmesi, öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkili roller üstlenmesini sağlayabilir.

Okul türü ve branş gibi değişkenlerin öğretmen davranışlarını etkilemediği bulgusu, eğitim sisteminin standartlaştırılmış yapısından kaynaklanıyor olabilir. Bulgular, farklı bölgelerdeki eğitim ortamlarında ve öğrenci profillerinde test edilmelidir. Özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farklılıkların, öğretmen davranışlarına nasıl yansıdığı araştırılabilir. Bu doğrultuda, bölgesel düzeyde ihtiyaç analizi yapılması ve eğitim politikalarının yerel gereksinimlere göre uyarlanması önerilmektedir.

Her ne kadar bu çalışmada branşın öğretmen davranışlarını etkilemediği tespit edilmiş olsa da bazı branşların öğretim sürecinde daha farklı pedagojik beceriler gerektirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda, branşa özgü öğretim yöntemleri ve davranış stratejileri üzerine çalışmalar yapılmalı ve öğretmenlere özel eğitimler sunulmalıdır. Örneğin, matematik öğretmenleri için problem çözme teknikleri, sosyal bilimler öğretmenleri için tartışma ve iletişim odaklı yaklaşımlar geliştirilerek eğitim müfredatlarına eklenebilir.

Çalışmada öğretmen davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi, eğitimde cinsiyet eşitliğinin önemine işaret etmektedir ancak bu durum, eğitim ortamlarında cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık çalışmalarının gerekliliğini ortadan kaldırmaz. Öğretmenlerin, öğrencilerle olan etkileşimlerinde cinsiyet temelli önyargılardan kaçınmaları için bilinçlendirilmesi ve bu konuda hizmet içi eğitimler alması sağlanmalıdır. Bu eğitimler, sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de cinsiyet eşitliği bilinci geliştirmesine katkıda bulunabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen davranışlarının genel anlamda demografik faktörlerden etkilenmediğini göstermektedir. Daha geniş ve çeşitli bir örneklem grubuyla yapılacak araştırmalar, bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin deneyim düzeyi, mesleki kıdemi ve sınıf büyüklüğü gibi diğer değişkenleri de incelemelidir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin performanslarını artırmaya yönelik politika ve uygulamalar geliştirilebilir. Özellikle sınıf içi davranışların düzenli olarak gözlemlenmesi ve bu gözlemlere dayalı geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması, öğretmenlerin gelişim alanlarını fark etmelerine olanak tanıyabilir. Bu süreçte öğretmenlere sağlanacak mentorluk hizmetleri, mesleki yeterliliklerini geliştirme konusunda önemli bir destek sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (S. Büyükelan Filiz, Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques for student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 123-134.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi* (9. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duffy, G., & Jonassen, L. (1991). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğrenme* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. In C. T. Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılık, teori, perspektif ve uygulama* (Çev. Soner Durmuş) (pp. 9-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gökçe, E. (2015). Öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 95-112.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). Attitudes and beliefs regarding classroom management styles: Differences between male and female teachers. *Educational Research Quarterly*, 21(1), 13-26.
- Özdemir, H. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Reynolds, D. (1992). *School effectiveness and school improvement: An international perspective*. Cassell.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner.
- Schunk, D. H. (2009). Yapılandırmacı teori. *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış* (Çev. Mahmut Yasin Demir). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, H. D. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 1(37), 57-70.