

## ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görevli oldukları il ve cinsiyete göre farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında, Güneydoğu Anadolu Bölgesine bağlı illerdeki (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak) İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 261 ilköğretim denetmeni oluşturmaktadır. Bu illerde toplam 210 denetmene anket uygulanmış, ancak bu anketlerin 188'i geçerli olup değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı % 72.03'tür.

Araştırmada veriler, Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" başlıklı ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi ve yorumunda t-testi, varyans analizi (one-way) ve Scheffé testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizinden özetle şu sonuçlar elde edilmiştir:

- *İlköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ilköğretim denetmenlerinin algıları arasında öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve görev İli değişkenlerine göre anlamlı fark saptanmıştır. Öğrenim düzeyine göre lisans eğitimi almış denetmenler ile lisans üstü eğitim (yüksek lisans-doktora) almış denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip denetmenlerin algıları ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip denetmenlerin algıları arasında; görevli bulunulan İl değişkenine göre ise Adıyaman ilinde görev yapan denetmenlerin algıları ile Diyarbakır ve Siirt illerinde görev yapan denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.*
- *İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması "bazen ( $\bar{X} = 2.88$ )"*

*düzeyindedir. Denetmenlerin, sınıf içi davranışlardan “Öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler” ifadesine en çok katıldıkları, diğer taraftan “Öğrencilerine, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler” ifadesine ise en az düzeyde katıldıkları saptanmıştır.*

Anahtar kelimeler: Denetim, ilköğretim denetmeni, sınıf içi öğretmen davranışları.

## ABSTRACT

This research was made to determine whether the perception of primary inspectors regarding the teacher behaviours within classroom in the first segment of elementary education change due to education level, seniority, province and gender or not.

The population for the study was consisted of 261 primary inspectors serving in the directories of education in provinces (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak) in South-east Anatolian Region of Turkey in 2008-2009 academic year. Surveys were applied on 210 inspectors in these cities, but 188 surveys were taken to evaluation. The ratio of sampling to the total target population was 72,03 %.

During data collection a questionnaire of 27 items with the title “Scale of Teacher Behaviours Within Classroom” developed by Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz and Karataş (2004) is used. The analysis of data collected after investigation is done with Statistical Package for the Social Sciences package programme. For analysis and interpreting the datum T-test, Scheffe test and variance of analysis (one-way) are used. Meaningfulness level is taken as 0,05.

Those results are received after the analysis of datum:

- *Depending on their education level, seniority and province variables a significant difference was determined among the views of primary inspectors regarding the teacher behaviours within classroom in the first segment of elementary education. Depending on their education level, a remarkable difference was determined between the views of inspectors who had undergraduate education with inspectors who had postgraduate education. A significant difference was determined between the views of inspectors serving 1-5 years with 16 years and up serving inspectors according to the seniority variable; and between inspectors serving in Adıyaman with Siirt and Diyarbakır according to province variable. Depending on their genders, no significant difference was found among the views of inspectors.*
- *The general average point of the perception of primary inspectors regarding the teacher behaviours within classroom in the first segment of elementary education is in “sometimes” level. The inspectors attended “They guide their students to see their own mistakes about subjects they misunderstood” the*

*most, “They permit students to determine learning methods by themselves” the least.*

**Keywords:** Inspection, primary inspector, teacher behaviours within classroom.

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN: Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI (Danışman)

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Ekinci

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / ..... / 2010

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağının temelini oluşturan eğitim bu sayede yeni bir güç ve değer kazanmıştır. Günümüzde bir toplumun insanlarının sahip olduğu eğitimin niteliği, o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen ölçüt olmuştur. Bu nedenle, bilgi ve eğitim; kalkınmanın, gelişmenin ve saygınlığın en etkili aracı olarak kabul edilmektedir.

Bilgi çağında eğitimdeki temel amaç; öğrencilere var olan bilgileri aktarmak yerine bilgiye ulaşma yollarını öğretmek ve elde edilen bilgiyi yeni yaşam durumlarına uygulama becerilerini geliştirmektir. Bunun sonucu olarak birçok alanda yeni programlar hazırlanmaktadır. Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı anlayışa dayanan öğrenci merkezli eğitim programı da bu yeniliklerin bir parçasını oluşturmaktadır. Öğreneni ve onun özelliklerini merkeze alan bu eğitim anlayışında rehber ve uygulayıcı olarak en büyük görev eskiden olduğu gibi yine öğretmenlere düşmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde; araştırmanın konusunun belirlenip planlanmasıyla, tez sürecinin her aşamasında rehberliğini, bilimsel katkısını ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya teşekkür ve saygılarımı sunarım. Bilgi ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e, toplanan verilerin istatistiksel analizinin yapılmasında yardımcı olan Doç. Dr. Behçet ORAL'a, içten ilgisini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK'e, önerileri ile destek olan Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ'ye saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca verilerin toplanmasında kolaylık sağlayan Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki teftiş kurulu başkanlarına, anketin uygulanmasında yardımcı olan ilköğretim denetmenlerine; bugüne kadar bana emeği geçmiş öğretmenlerime, manevi desteğini esirgemeyen annem, babam ve kardeşime teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	ii
<b>ONAY SAYFASI</b> .....	v
<b>ÖNSÖZ</b> .....	vi
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vii
<b>ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ</b> .....	viii
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	ix

## **BÖLÜM I GİRİŞ**

Problem Durumu .....	1
Problem Cümlesi .....	11
Alt Problemler .....	11
Araştırmanın Önemi.....	12
Sayıtlılar.....	13
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	13

## **BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	14
Öğrenci Merkezli Eğitim.....	14
Öğrenci Merkezli Öğretimin Tarihçesi ve Felsefi Temelleri.....	19
Öğrenci Merkezli Öğretimde Program.....	20
Yapılandırmacılık.....	21
Öğrenci Merkezli Öğretimde Uygulama Aşamaları.....	33
İş Birliğine Dayalı Öğrenme.....	33
Probleme Dayalı Öğrenme.....	35
Buluş Yoluyla Öğrenme.....	36
Araştırma Yoluyla Öğrenme.....	37
Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği.....	37
Öğrenci Merkezli Öğretimde Değerlendirme.....	38
Öğrenci Merkezli Öğretimde Öğretmen Davranışları ve Öğrenci.....	39
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	49

## **BÖLÜM III YÖNTEM**

Araştırma Yöntemi.....	61
Evren ve Örneklem.....	61
Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri.....	61
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	62
Anketlerin Uygulanması ve Verilerin Toplanması.....	62
Verilerin Analizi.....	62

## **BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM**

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	64
Denetmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	64
Denetmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	65
Denetmenlerin Görevli Buldukları İllere Göre Dağılımı.....	65
Denetmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	66

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73

## **BÖLÜM V TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

Tartışma.....	81
Sonuç.....	83
Öneriler.....	85
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	85
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	86

<b>KAYNAKÇA</b> .....	87
<b>EKLER</b> .....	99
<b>EK-1</b> .....	100
<b>EK-2</b> .....	103
<b>EK-3</b> .....	104
<b>EK-4</b> .....	105

## **ŞEKİLLER**

ŞEKİL 1 Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması.....	5
--	---

## **TABLolar**

Tablo 1. İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	64
Tablo 2. İlköğretim Denetmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımı.....	65
Tablo 3. İlköğretim Denetmenlerinin Görevli Buldukları İllere Göre Dağılımı.....	66
Tablo 4. İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyet Dağılımı.....	66
Tablo 5. İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	67
Tablo 6. İlköğretim Denetmenlerinin Kıdeme Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	68
Tablo 7. İlköğretim Denetmenlerinin Kıdeme Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	69
Tablo 8. Kıdeme Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9. İlköğretim Denetmenlerinin Görevli Buldukları İllere Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	70
Tablo 10. İlköğretim Denetmenlerinin Görevli Buldukları İllere Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi.....	71
Tablo 11. Denetmenlerin Görev Yaptıkları İllere Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	71
Tablo 12. İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyete Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	72
Tablo 13. İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	73
Tablo 14. Ortalamaları En Düşük Değerler Arasında Yer Alan Maddeler.....	75



Tablo 15. Ortalamaları En Yüksek Değerler Arasında Yer Alan Maddeler.....78

### **KISALTMALAR LİSTESİ**

- ÖME** : Öğrenci Merkezli Eğitim  
**MLO** : Müfredat Laboratuvar Okulları  
**MEGP** : Milli Eğitim Geliştirme Projesi  
**MLO** : Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli  
**EARGED** : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlamalar ve tanımlar yer almıştır.

### **Problem Durumu**

Eğitim kavramı pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Tyler'a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Sönmez, 2005: 35). Tezcan (2006) eğitimi, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı olarak ifade ederken, Akyüz (2006: 2)'e göre eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Erden (2007: 13) ise eğitimi en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programlarının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğrenme-öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Şahin, 2004).

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2005: 88).

İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2009: 14).

Öğrenme stilleri kişileri *görsel, işitsel, kinestetik* ve *dokunsal* olmak üzere dört gruba ayırmaktadır. *Görseller* tertipli, düzenli, plânlı, programlıdır. *Kinestetikler* ise daha az tertipli daha az plânlı ve daha az programlıdır. *İşitseller* yazmaktan çok konuşmayı seven, sese ve gürültüye duyarlı kişilerdir. *Dokunsallar* ise, kinestetikler kadar hareketli olmamakla beraber, onlar öğrenmek için ellerini kullanmak zorundadırlar. Görseller görerek öğrenen, kinestetik ve dokunsallar yaparak yaşayarak öğrenen, işitseller ise işiterek ve konuşarak öğrenen kişilerdir. Üstelik bu özellikler tamamen doğuştan gelmekte daha sonra değişmesi mümkün olmamaktadır (Boydak, 2004: 52).

Erden'e göre (2007: 18) öğrenme genellikle kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki türlü meydana gelmektedir. Bireyin kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu meydana gelen davranış değişiklikleri kendiliğinden öğrenme olarak kabul edilebilir. Bireyin günlük yaşantısında gösterdiği davranışların büyük bir kısmı kendiliğinden öğrenmenin ürünleridir. Kendiliğinden öğrenme kasıtlı ya da kasıtsız olabilir. Ancak öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıyı oluşturan kimse, bireyin kendisidir. Kendiliğinden öğrenme duyu organlarını kullanarak, deneme-yanılma veya model alma gibi değişik biçimlerde gerçekleşebilir.

Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan başka bir kişi ya da aracın varlığı söz konusudur. Yönlendirilmiş öğrenme, eğitim süreci sonucunda meydana gelir. Öğrenme, öğretene kişi ya da aracın yardımıyla gerçekleşir.

Bir eğitim programının gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencinin yanı sıra öğretmenin en önemli öğedir. Öğretmen, öğrenmeyi ilerletmek, geliştirmek, desteklemek amacıyla öğrencinin çevresinde uygun eğitim durumları düzenlemekten sorumlu kişidir. Gagne öğretmeyi; bireyde öğrenmeyi başlatmak, harekete geçirmek ve desteklemek için tasarlanan etkinlikler kümesi olarak tanımlamaktadır. Glasser ise öğretmeyi, açıklama, model olma gibi yöntemler yoluyla, bilgiyi yaşamlarına şimdi ya da ileride kalite katması için edinmek isteyen kişilere verme süreci olarak tanımlamaktadır (Şahin, 2006: 19).

Öğretme etkinliklerinin önceden saptanan amaçlar doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denir.

Öğretim formal eğitim içinde yer alır. Öğretim sürecinde yapılacak etkinliklerin tümü önceden planlanır ve bu plan çerçevesinde yürütülür (Erden, 2007: 18).

Formal eğitim kurumlarında öğretme sürecinde öğretmenler önemli rol oynarlar. Sönmez (2006: 27)'e göre öğretmen eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişidir. O, öğrenme-öğretme ortamında istendik davranışları öğrenciye kazandırırken çevre ayarlamasına gidebilir, uygun ve değişik öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerini, araç-gereçleri kullanabilir.

Öğretim hizmeti niteliğinin yükselmesinde, gerek öğretme ortamının bir parçası, gerekse kaynak olarak öğretmenin önemli rolü bulunmaktadır. Son yıllarda yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre öğrenme ürünlerindeki değişkenliği öğretmenin fiziksel niteliklerinden çok sınıftaki öğretme-öğrenme ortamının niteliği açıklayabilmektedir. Öğretim hizmetinin niteliğini ise büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir (Senemoğlu, 2008).

Öğretim sisteminin öğrenci, malzeme, program gibi öğeleri de etkililiği belirlese bile bu öğelerin etkileşimi öğretmen tarafından sağlandığı, temel belirleyicisi olan sınıf ortamı öğretmen tarafından yaratıldığı için öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Aynı özellikleri taşıyan öğrencilere aynı malzemeleri kullanarak aynı programı uygulayan öğretmenlerin farklı sonuçlar elde etmelerinin bir nedeni de budur (Şahin, 2004).

Eğitim-öğretimdeki başarı, büyük oranda öğretmenin öğrencilerle kişi olarak ilgilenip, her öğrencinin olabileceğinin en iyisi olması için rehberlik ve önderlik etmesine bağlıdır. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, öğretmene öğrencinin ilgi ve yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede önemli roller yüklenmektedir. Öğretmenin öğretim etkinliklerini tüm sınıfa, gruplara ve bireylere yönelik olarak dengeli bir şekilde dağıtması beklenmektedir (Özden, 2009: 16).

Bir birey olarak öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip olabileceği birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar öğretim stillerini genel olarak üç kategoriye ayırmaktadır. Bunlar: (1) Disiplin merkezli öğretim, (2) öğretmen merkezli öğretim ve (3) öğrenci merkezli öğretimdir. *Disiplin merkezli öğretim yönteminde* ihtiyaçlar, ilgiler, öğrenci ve öğretmen gereksinimleri düşünülmez. Çünkü derste mutlaka gösterilmesi gereken tahsil ve terbiye içeriği verilmeye mecbur edilir. Öğretmen bilgileri nakleder fakat konu içerikleri yetkililer tarafından dikte ettirilir.

*Öğretmen merkezli öğretim yönteminde* öğretmen kendisini tüm aktivitelerin toplanma noktası, bilgilerin temel kaynağı ve yetkili bir uzman gibi düşünür. Öğrenciler öğretmen tarafından verilen bilgileri alan pasif bir dinleyici konumundadır (Bilgin ve Bahar, 2008: 21). Öğretmen merkezli öğretim uygulamalarında öğretim, önceden belirlenmiş içeriğin olabildiğince etkili bir biçimde, boş tahtalar gibi görülen öğrencilere aktarılmasını hedefler. Öğrencinin öğrenmeyi kendi yaptığı bir işten çok kendine yapılan bir dayatma olarak görmesi nedeniyle sınıflarda öğrenciler öğretilmeyi beklerler. Buna göre öğrencinin hedefi bu bilgileri kazanmak, öğretmenlerin görevi de bu bilgileri öğrencilere iletmek olmalıdır. Öğrenme ise bu bilgilerin öğrencilerin zihninde sunulduğu biçimde oluşması sürecidir. Bu yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarında ders kitapları, bilgileri doğrudan veren ve ezberlenecek bilgileri taşıyan, öğretmen ve öğrencilerin sıkı sıkıya bağlı olduğu öğretim materyalidir (Sönmez, 2008).

*Öğrenci merkezli öğretim yönteminde* ise, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin geliştirilmesi temel amaçtır. Öğretmen öğrencilere sonuç olarak bilgileri değil de, onların bilgileri kazanma yöntemlerini anlamalarına yardımcı olur. Ders aktivite ve çalışmalarını öğrencilerin araştırma yapma ve katılımlarını arttırıcı yönde düzenler. Dersin içeriği, öğretim yaklaşımları ve metotlar öğrencilerin zekâ ve kavrama kabiliyetlerinin gelişmesine yardımcı olacak şekilde hazırlanır (Bilgin ve Bahar, 2008: 19). Gibbs'e göre öğrenci merkezli öğrenim; öğrencilere konunun, öğrenme metotlarının ve çalışma hızının seçiminde daha çok özerklik ve sorumluluk verir (Sparrow ve Diğerleri, 2000).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında, öğretmen ve öğrencinin rolü yeniden tanımlanmaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecinde, yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceden edindiği bilgileri gözden geçirir. O konu hakkında neyi bilip bilmediğini belirler. Yeni bilgiler edinme aşamasında gözlem, deney, uygulama, araştırma, inceleme yaparak öğrenmeyi sürdürür. Öğretmen, kaynaklara ulaşabilmesi için öğrencisine rehberlik eder. Bu süreçte araştırarak ulaştığı istatistikler, belgeler, filmler, bilimsel veriler öğrencinin birincil bilgi kaynaklarını oluşturur. Öğretmen, ders kitabı ve öğretim yazılımları ise ikincil bilgi kaynaklarıdır. Dwyer'e göre öğretmen ve öğrenci merkezli eğitimin karşılaştırılması Şekil 1'de verilmiştir (Sönmez, 2008).

**Şekil 1: Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması**

	<b>Öğretmen merkezli</b>	<b>Öğrenci merkezli</b>
<b>Sınıfta etkinlik</b>	Öğretici	Etkileşimli
<b>Öğretmenin rolü</b>	Bilgi verici, daima uzman	Katılımcı, bazen öğrenci
<b>Öğrencinin rolü</b>	Dinleyici, daima öğrenci	Katılımcı, bazen uzman
<b>Ders ağırlığı</b>	Bilgiler	İlişkiler
<b>Bilgi kazanımı</b>	Hatırlama ve ezber bilginin birikmesi	Sorgulama ve buluş, bilgilerin yeni bilgilere dönüşümü
<b>Başarı göstergesi</b>	Miktar	Kalite
<b>Ölçme</b>	Normlara göre	Ölçütlere göre
<b>Teknoloji kullanımı</b>	Tekrar ve uygulama	İletişim, katılım, bilgiye erişim

Öğretmen merkezli yöntemde aktif olan öğretmendir. Öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci dinler ve öğrenmeye çalışır. Öğrenci pasiftir ve alıcı durumdadır. Öğretmenin derste çok soru sorması ve öğrencilerin derse katılımını sağlaması onlardan aldığı cevapları toparlayıp özetleyerek sonuca gitmesi dersi öğrenci merkezli hale getirmez. Düz anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi öğretmen merkezli yöntemlerdir. Öğrenci merkezli yöntemlerde ise, öğrenciler hazırlanmış bulunan öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Öğrenciler öğretmene sorular sorar ve ondan yardım alırlar. Ancak bu sorular, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarından doğan sorulardır. Öğretmenin konumu sorulan sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmaları halinde onlara yol göstermektir (Altun, 1998: 43).

Gerek öğrenci merkezli eğitimde, gerekse öğretmen merkezli eğitimde, öğretmenler deneyim ve bilgilerini yansıtan değerlendirme materyallerini, öğrenme yollarını, öğrenme kaynaklarını ve uygun öğrenme hedeflerini seçebilirler. Öğretmen merkezli yaklaşımda, bu materyaller öğrencinin ne öğrenmek zorunda olduğunu tanımlarken, öğrenci merkezli yaklaşımda, öğrenciler tarafından kullanılacak kaynak ve rehberler olarak hizmet verirler. Öğretmenler, uygun proje ve problemleri yapılandırdıklarında öğrencilerin araştırmasına uygun seçimler sağlarlar. Çünkü, öğrenciler problemlere çözüm bulma, projelere katılma ve eğitim hedeflerini karşılama sürecinde bilme

ihtiyacında oldukları konuları kendileri belirlerler (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007: 7).

McKeachie (1994) disiplin merkezli, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin sonunda öğrencilerin bilgilerini testlerle ölçtüğünde benzer sonuçlar bulmuş fakat, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının bilginin daha uzun süre kalıcı olmasını, bilginin diğer durumlara uygulanabilirliğini, ileri durumlardaki öğrenmeler için öğrencilerin derslere karşı tutumlarının daha iyi olduğunu ve daha iyi problem çözme yeteneği kazandırdığını tespit etmiştir (Bilgin ve Diğerleri, 2008).

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin “bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma” geçmesi gerekmektedir. Öğretimin daha az kalıpsal, fakat daha çok bireyselleştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretimin kompleks bir süreç olduğu kabul edilmeli ve bu durum eğitimin yeniden yapılandırılmasında odak noktası alınmalıdır (Özden, 2005).

McCombs ve Whisler’a göre öğrenci merkezli öğrenme; bireysel öğrenenlerin odağı (onların mirası, deneyimleri, bakış açıları, geçmişleri, yetenekleri, ilgileri, kapasiteleri ve ihtiyaçları) ile öğrenme odağını (öğrenme, öğrenmenin nasıl meydana geldiği ve öğrenenler için en yüksek motivasyon, öğrenme ve başarı sağlayan en etkili öğretim pratikleri ile ilgili eldeki en iyi bilgiler) birleştiren bir bakış açısidir (www.intime.uni.edu).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını temel alan etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi sonucu öğrencilerde;

- Merak uyandırma ve plânlama,
- Araştırma ve keşfetme,
- Çözümleme ve derinleştirme,
- Paylaşma ve yaşantıya uygulama basamaklarını özümseyerek yaşamlarının her aşamasında bilgiyi kullanma becerisi geliştirecektir (http://talimterbiye.mebnet.net).

Unesco’nun (2002) Öğretmen Eğitimi ile ilgili olarak yayınladığı bir raporda, öğrencilerin hızla gelişen teknoloji toplumunda yeni bilgi ve beceri alanlarında uzmanlaşmaları, analiz ve karar alma yeteneklerine sahip olmaları, büyük bilgi yığınları

içerisinde dolaşmayı öğrenmeleri gerektiği için bu süreçte, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı hayata geçirilerek, öğrencilere yirmibirinci yüzyılın yeni bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerektiği ortaya konmaktadır (Aytaç, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2001-2005 yılları arasındaki çalışma programı içinde Müfredat Laboratuvar Okulları içinde denenmek üzere Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli geliştirilmesine karar verilmiştir. Milli Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından “Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Modeli” adı altında geliştirilen model 2004 yılında basılı bir metin haline getirilerek, eğitim fakültelerine, ilgili kurumlara tartışılması amacı ile yollanmıştır. Model 10 ilde 23 ilköğretim okulu ve lisede deneme uygulamasına tabi tutulmuştur (Türer, 2007).

Model geliştirme sürecinde; konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, felsefi yaklaşımlar ışığında, ihtiyaç analizleri, her sınıf düzeyinde yapılan sınav sonuçları, uluslararası proje sonuçları PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS-R 1999 (Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması), PIRLS 2001 (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) değerlendirilmiş, eğitimciler, akademisyenler, denetmenler, il ve ilçe yöneticileri, okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum kuruluşlarıyla görüşmeler yapılmıştır (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen ilk ve ortaöğretim programları 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren sistemin kullanımına sunulmuştur. Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının öğretim programları geliştirme sürecinde temel kaynak olarak kullanılmıştır. Üç yıl boyunca alanda deneme çalışmaları gerçekleştirilen Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinin, değerlendirme süreci tamamlanmıştır (earged.meb.gov.tr).

Model yeniden gözden geçirilmiş ve model kitabın son baskısı 2007 yılında tamamlanmış ve kullanıma sunulmuştur. Ancak Öğrenci Merkezli Eğitim Programının geliştirilmesi her geçen gün devam etmektedir. Bu noktada, programın okullarda görev yapan öğretmenler tarafından ne şekilde uygulandığının takip edilmesi ve denetlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Var olan koşulların daha iyiye taşınması için, denetimin gerekliliği kaçınılmazdır.



Günümüzde teknolojik ve toplumsal gelişmeler sonucu sosyal ve ekonomik gereksinmelerin değişmesi, eğitimde öğretim süreç ve tekniklerindeki ilerlemeler, eğitimde yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamada denetimin önemi çok büyüktür (Erdem, 2006: 247).

Denetim, durumu belirleme, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğelerinden oluşan etkinlikler bütünüdür (Başar, 2005: 148). Denetimin temel amacı, örgütün temel amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2000: 11).

Öğretmen ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi noktasında denetimin önemli bir işlevi vardır. Geleceğin toplumunu yetiştiren eğitim örgütlerinin kalitesinin denetlenmesi ve iyileştirilmesi son derece önemli ve gereklidir (İlğan, 2008: 390).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanlar ve birimler arasındaki örgütsel ilişkiyi sağlayan, yönlendiren ve denetleyenler denetmenlerdir. Denetmenler örgütsel amaçlar ile eğitim çalışanlarının amaçlarının örtüşmesinin gerçekleştirilmesine çalışır, denetler ve düzenlerler. Millî Eğitim Bakanlığı'nın amaçlarını ve hedeflerini uygulama alanına (eğitim kurumlarına) taşır, yorumlar, açıklar ve liderlik ederler. Uygulama alanında karşılaşılan sorunları bakanlık merkez örgütüne bildirir, öneriler geliştirir, çözümler üretirler. Ülkemizde okullarda görev yapan öğretmenlerin değerlendirmesi ilk yıllardan beri yalnızca denetmenler tarafından yapılmaktadır (Okulda Performans Yönetimi Modeli, 2006).

Türk Eğitim Sistemi içerisinde görev yapan öğretmenler yaptıkları etkinliklerin Türk Milli Eğitimin, öğretim kademesinin, okulun ve dersin / derslerin amaçlarının gerçekleşmesine katkısı açısından denetlenir (Erdem, 2006: 244).

Klinik denetim ve sonrasında ortaya çıkan; gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, yansıtıcı denetim, meslektaş denetimi, mentorlük (rehberlik) ve koçluk (danışmanlık) gibi çağdaş denetim yaklaşımlarında; denetim sürecinde öğretmenlerin mesleki bakımdan geliştirilmesi ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesinin artırılması şeklinde temel bir paradigma değişimi olduğunu söylemek mümkündür. Bu yaklaşımların temel felsefesini; sürekli gelişme prensibinden hareketle, öğretmeni

mesleki gelişim açısından bulunduğu durumdan daha iyi bir noktaya getirmek ve öğretimi sürekli iyileştirmek suretiyle, öğrencilerin daha fazla öğrenmesini sağlamak şeklinde özetlemek mümkündür (İlğan, 2008: 390).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı etkili bir öğrenme ve öğrenmeye yardımcı sağlamak, öğretmeni geliştirerek öğrenme ve öğrenmeye yardım sürecini geliştirmektir. Kuşkusuz, sürecin gelişmesi demek, süreçte rol oynayan tüm öğelerin ve aralarındaki ilişkilerin gelişmesi demektir. Burada, bu öğelerden özel bir önem taşıyan öğretmen üzerinde durulmaktadır. Çünkü, eğitim sürecinin, öğretmenin yeterliliği ölçüsünde etkili olacağı görüşü benimsenmektedir (Aydın, 2000: 175).

Türk eğitim sisteminde bugünkü denetim uygulaması ilköğretim ve orta öğretim düzeylerinde ayrı ayrı yapılmaktadır.

Orta öğretimin denetiminde, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanununun 27. maddesine göre “Bakanlık teşkilâtı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek üzere“ Teftiş Kurulu Başkanlığı görevlendirilmiştir. Böylelikle Teftiş Kurulu Başkanlığı Millî Eğitim Bakanlığının teşkilâtlanma yapısında Danışma ve Denetim Birimleri arasında yer almıştır. İlköğretim denetiminde ise, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 23. maddesine göre de “İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma işlerini yürütmek” üzere İlköğretim Müfettişler Kurulu görevlendirilmiştir (Yalçınkaya, 2003).

İlköğretim kurumlarının denetimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1 Şubat 2001 tarihinde yürürlüğe konan “İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi”, ilköğretimde rehberlik ve denetim alanında getirdiği pek çok yenilik bakımından yerinde bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Yönergede özellikle, rehberliğin önem ve gereğine yapılan vurgu, başarının ödüllendirilmesi, denetmenlere verilen araştırma görevi, denetlenen personelin hizmet içi eğitimi ihtiyacı, eğitim bilimleri verilerinin rehberlik ve denetimde kullanılması gibi hususlar bunların başlıcaları olarak görülmektedir ([www.mufettisler.net](http://www.mufettisler.net)).

Bu yönergenin 20. maddesine göre öğretmen denetimi ([www.mevzuat.meb.gov.tr](http://www.mevzuat.meb.gov.tr));

- a) Eğitim öğretimindeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek,
- b) Olumlu davranışlarını belirlemek,
- c) Görevini en iyi biçimde yapmaya özendirmek,

- d) Eğitim ve öğretimde birliği sağlamak üzere rehberlik ve yardımda bulunmak,
- e) Kurumda uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek,
- f) Öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasında ve kullanmasında yardımcı olmak,
- g) Öğrenci başarısının bilimsel yöntemler ile ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yardım etmek,
- h) Karşılaştığı sorunların çözümünde yol göstermek.
- ı) Özel eğitim gerektiren öğrenciler için aldığı önlemleri geliştirmek ve yönlendirmek,
- i) Sınıf içi ve çevredeki eğitimsel liderliğini belirlemek için yapılır.

Sınıfta öğrencilerin eğitsel amaçları gerçekleştirmesine kılavuzluk edecek olan öğretmenlerdir. Okulun eğitsel amaçlarına göre işleminde öğretmenin önemi öteki eğitim iş görenlerine kıyasla daha büyüktür. Eğitim programı ne derse desin, dersliğin kapısını kapatıp, öğrencileriyle baş başa kalan öğretmen kendi eğitim felsefesine uygun olarak öğretim yapar (Başaran, 2006: 333).

Öğrenme öğretme ortamı olan sınıflar öğrencilerle yüz yüze olunan yerlerdir. Öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim ile hedeflenen öğrenci davranışları sınıflarda oluşur. Bu da etkili bir sınıf yönetimini gerektirir.

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır, sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimidir. Sınıf yönetimi etkinlikleri beş boyutta ele alınmaktadır (Başar, 1999: 13).

Birinci boyut, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanıdır. Sınıfın genişliği, eğitsel araçlar bunların bazılarıdır. İkinci boyut, planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının ağırlıklı olduğu program geliştirme çalışmalarıdır. Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerin düzenlenmesidir. Öğrenme için ayrılan zamanın kullanımı ile ilgilidir. Dördüncü boyut, ilişki düzenlemelerini oluşturur. Sınıf içindeki iletişim kanallarının nasıl çalıştığını ortaya koyar. Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. İstenilen davranışların kazandırılması, istenilmeyen davranışların önceden tahmin edilip önlem alınması ile ilgilidir (Demirel, 2009: 200).

Öğrenci başarısının değişkenlerinden biri sınıf yönetimidir. Etkili bir sınıf yönetiminin kritik ögesi ise öğretmendir. Çünkü o diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Bu araştırmada sınıf yönetimi boyutlarından, öğretmenlerin sınıf içi eğitim ve öğretimi yönetim davranışları üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının niteliğinin belirlenmesinde, denetmenlerin görevleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim öğretim yılı boyunca okullarda gerçekleştirdikleri denetimler ve değerlendirmeler vasıtasıyla yeni eğitim öğretim programlarının ve deneme aşamasındaki yeniliklerin, okullarda yöneticiler, sınıflarda öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı bilgisi denetmenlerce elde edilmektedir.

Yapılan literatür taramasında, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına dayalı araştırmalara rastlanamamıştır. Bu araştırma ile, ilköğretim denetmenlerinin algılarına dayalı olarak; ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde sınıf içinde gösterdikleri davranışların niteliğinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinin, hem yetkililer için yeni yaklaşımların uygulanmasında önemli ipuçları sağlayacağı, hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın bundan sonra yapacağı çalışmalara ışık tutması konusunda katkıda bulunacağı ümit edilmektedir.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışları nasıldır?

Bu temel sorun çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

### **Alt Problemler**

1. İlköğretim denetmenlerinin I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları;
  - a. Eğitim düzeyi,
  - b. Mesleki kıdem,
  - c. Görevli buldukları il,
  - d. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Genel olarak, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir ?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim faaliyetleri sonunda amaçlanan bazı davranışlar istenen düzeyde kazanılmış; bazıları sınıftaki öğrencilerin beklenen bir yüzdesi tarafından kazanılmamış; bazıları hiç kazanılmamış; bazen de amaçlanmamış davranışlar ortaya çıkmış olabilir. Bu durum eğitimde sonuçların kontrolü ihtiyacını doğurur (Baykul, 1992: 85). Eğitimde sonuçların kontrolü nitelikli bir denetimi gerektirir.

Denetim, sistem amaçlarının gerçekleştirilmesinde en üst düzeyde verim elde etme yönünde çağdaş, demokratik ve insancıl bir yöntem hizmeti, örgütsel etkililiğin sağlanmasına ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine hizmet eden bir amaç gerçekleştirme yöntemi ve yönetim sürecidir (Gökçe, 1994: 73).

Eğitim denetimi, yapılan uygulamaların geri bildirimlerini alma, mevcut durumu ortaya koyabilme, gelişim açısından gerekli düzenlemeleri ve yönlendirmeleri yapabilme, uygun ortamların oluşturulmasına katkı sağlayabilme açılarından eğitim yönetiminde büyük önem taşımaktadır (Özmen ve Yasan, 2007: 204).

Bu araştırma ile Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan ilköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algı ve değerlendirmeleri ile denetmenlerin eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, görevli oldukları il ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler incelenerek elde edilen verilerin gelecekte bu alanda daha verimli hizmet verilmesi amacıyla uygulamaya konulacak tedbirlerin ve belirlenecek politikaların geliştirilmesine ışık tutmak amaçlanmıştır.

Bu bağlamda elde edilen verilerin; Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili bölümleri, ilköğretim denetmenleri, ilköğretim kurumu yöneticileri, ilköğretim öğretmenleri ve konuyla ilgili birimler tarafından kaynak olarak kullanılması söz konusu olabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, sonraki araştırmalara yön verebilecek ip uçları elde edilebilir.

## Sayıtlılar

1. Denetmenler anketi yanıtlarken görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.
2. Güneydoğu Anadolu Bölgesine bağlı illerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan ilköğretim denetmenleri sınıf içi öğretmen davranışları konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma ile ilgili sınırlamalar şöyledir:

1. Bu araştırma, 2008-2009 öğretim yılında, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak) görev yapan ilköğretim denetmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları, denetmenlere uygulanan anket maddeleri ile sınırlıdır.

## Tanımlar

*İlköğretim Denetmeni:* Ülke genelindeki ilköğretim okullarında yürütülen eğitim ve öğretim hizmetlerinin, mevcut yasalar ve öğretim programlarında belirtilmiş amaç, ilke ve kurallara göre yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmekle görevli kimsedir.

*Denetim:* Eğitim ve öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmenlik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işidir (Demirel, 2005: 31).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin kuramsal açıklamalar ile yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### Öğrenci Merkezli Eğitim

Sanayi devriminin ortaya çıkardığı toplumsal yapı, 1970'lerle birlikte hızlı bir dönüşüme girmiş, teknolojik devrim bilgi toplumunun oluşmasında belirleyici etken olmuştur. Sanayi toplumundaki toprak ve sermaye yerine, bilginin temel üretim aracı olduğu yeni toplum düzeni, bilgi toplumu olarak adlandırılmıştır. Teknolojik devriminin etkisiyle, üretim biçimleri değişmiş, bilginin üretilmesi ve iletilmesi olağanüstü hızlanmış, yeni meslek türleri ortaya çıkmış, değişen yaşam standartları ile birlikte insanların gelecekle ilgili beklentileri değişmiştir (Erbil ve Diğerleri, 2004).

Değişim her zaman dünyayı etkilemiştir, ancak yirmibirinci yüzyıla girerken değişimdeki hız, her yönü ile artmıştır. Yirmibirinci yüzyıl teknolojide yaşanan gelişmelerle yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratacak bir potansiyeli beraberinde getirmiştir. Meydana gelen bu değişim, insanı kendini geliştirmesi, yenilemesi ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmıştır (Aybek, 2007).

Bilgi toplumunda egemen olan üretim paradigması, bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitilmiş insanın tanımı ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımları da etkilemiştir.

Alfred North Whitehead 1931 yılında bu durumun farkına varmış ve şu şekilde ifade etmiştir : “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hâle gelmiştir.” Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı yapılacak eğitim insanları olabilecek yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlamalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş

olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişidir (Vural, 2004: 19).

Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde, toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesi vardır. Eğitim programları hazırlanırken, yeni değerler ve yaklaşımlar sisteme uyarlanabilir şekilde düzenlenmelidir. Eğitim programlarının günümüz ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekmektedir. Bugünün ve geleceğin dünyasına uyumlu birey yetiştirmek için eğitim programları bireyin gelişimini dikkate alarak sürekli gelişmektedir. Bu doğrultuda bilginin işlevi, yeni değeri, öğrencinin yeni değerlerle ilgili beklentileri tekrar gözden geçirilmelidir (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007).

Bu nedenle eğitim artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır. Ve böylece herkes için (hem yetişkinler hem çocuklar) en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazandırarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Burada yaşam boyu öğrenme kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenme (ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanı sıra informal öğrenmeyi (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme) içerir. Yaşam boyu öğrenim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, sürekli eğitim, açık öğretim gibi yöntemlerle başarılmaya çalışılan bir pedagoji şeklindedir (Aktan, 2007: 22).

Yaşam boyu öğrenme tüm yaşam süresince devam etme, esnek bir yapıya sahip olma, demokratikliğe dayanma, örgün ve yaygın öğrenmeyi kapsama ve yaşam kalitesini artırma gibi özellikler taşımaktadır. Bu özellikler öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir (Koç, 2007: 219).

1972 yılında toplanan UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu'nda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. 1973 yılında OECD tarafından yayınlanan "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji" adlı raporda küresel ekonomi ve rekabet ortamında meslekî hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak yaşam boyu öğrenme gerekli görülmüştür (Akbaş ve Özdemir, 2002).



Sürekli eğitimle ilgili ilk metin 1993 yılında hazırlanan “Yeşil Bülten”dir. Diğer bir rapor ise komisyon kararı ile 1995 yılında hazırlanan ve “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşıyan “Beyaz Bülten”dir. Bir başka yaşam boyu öğrenme etkinliği ise 1996 yılının Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı ilân edilmesidir. 2000 yılında ise EURYDICE (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) tarafından AB üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılanlar raporlaştırılmıştır. Yine 2000 yılında yaşam boyu öğrenme bildirisi yayınlanmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibarıyla yeni bir döneme girmiştir. 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan Yaşam Boyu Öğrenme (LLP = Lifelong Learning Programme) ve Gençlik (Youth in Action) Programları, önceki programlarda olduğu gibi AB üyesi ülkeler, EFTA ülkeleri (Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn) ve aday ülkelerin (Türkiye) katılımıyla gerçekleştirilecektir.

Ülkemiz, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına tam üye olarak 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren katılmıştır. Genel ve mesleki eğitimin yanı sıra eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplayan Yaşam Boyu Öğrenme Programı (LLP), Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı kararı ile yasalaşmıştır (Yaşam Boyu Öğrenme, 2008).

Yirmibirinci yüzyılda bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, sadece Türkiye’de değil, bütün ülkelerde eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilip yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle, alt yapı ve donanım yanında mevcut eğitim programlarının da günün koşullarına uygun bir şekilde yeniden geliştirilmesi gündeme gelmiştir (Bulut, 2008: 524).

Ulusların en büyük zenginlik kaynağı sahip oldukları insan gücü kaynağıdır. Devletler eğitim yoluyla istedikleri nitelikte insan gücünü yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Bugün, en büyük yatırım insana yapılan yatırımdır. Eğitim de insana yapılan en önemli yatırımlardan bir tanesidir. Fakat eğitim pahalı ve sonucunu geç veren bir yatırımdır (Erdem, 2006).

Küresel değişim sürecini yönlendiren; BM, OECD, Dünya Bankası ve AB gibi uluslararası yapılar yalnızca ekonomik, siyasal alanlarda değil, eğitim alanında da belirleyici roller üstlenmişlerdir.

AB'ye tam üyelik sürecinin etkisi, eğitim politikalarımızda da hissedilmeye başlamıştır. Avrupa Birliği ile eğitim alanında yürütülen ilişkileri düzenlemek amacıyla, Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde oluşturulan Ulusal Ajans, AB Eğitim programlarına katılım yönünde hazırlıkları tamamlamış ve hazırlık tedbirleri ve pilot uygulamalara ilişkin anlaşmalar, 27 Aralık 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ulusal Ajans tarafından yürütülen ve denetlenen eğitim programlarında, genel eğitim (Socrates), mesleki eğitim (Leonardo da Vinci) ve gençlik (Youth) alanlarında yürütülen eylem programları işlerlik kazanmıştır (www.ua.gov.tr).

Türkiye’de son yıllarda eğitim politikalarının oluşturulmasında en önemli rolü oynayan küresel örgüt Dünya Bankasıdır. Dünya Bankası Türkiye’ ye vermiş olduğu kredilerle eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve Müfredat Laboratuvar Okulları bu uygulamalardan birkaçıdır.

Türkiye Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)’ne üye ülkelerin birçoğu ile birlikte eğitimde yeniden yapılanma ve reform çalışmalarına başlamış bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi de Milli Eğitimi Geliştirme Projesidir.

18 Mayıs 1990 tarihinde T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında imzalanarak yürürlüğe giren Millî Eğitimi Geliştirme Projesiyle (MEGP), Türk Milli Eğitim Sistemi adına eğitimde iyileştirme ve yenileştirme yolunda önemli adımlar atılmıştır. MEGP'nin temel amaçlarından biri olan “İlk ve orta öğretimde kaliteyi ve öğrenci başarısını arttırmak” için Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (MLO) geliştirilmiştir. Bu model aynı zamanda çağdaş bir okul profilini de ortaya koymaktadır (ÖME Uygulama Modeli, 2007).

Müfredat Laboratuvar Okullarında eğitim- öğretim ile ilgili standartlar şu şekilde belirlenmiştir :

- a) Sınıf mevcudu: Her sınıfta öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla 30’ dur.
- b) Tam gün öğretim: Okulda normal eğitim verilmektedir.
- c) Öğrenci merkezli öğretim programları: Öğretim programları, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun konu, yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.
- d) Öğretimde sarf malzemeleri: Sarf malzemeleri, okulda yeteri kadar ve ücretsiz dağıtılmaktadır (Özdem, 2004).

Müfredat Laboratuvar Okullarında öğrenci merkezli eğitim standartları aşağıdaki gibi belirlenmiştir :

- a) Okul yaşantıları, öğretmen merkezli faaliyetler yerine istendik öğrenci davranışlarıyla sonuçlanan öğrencilerin gerçekleştirdikleri faaliyetler üzerinde yoğunlaşmalıdır.
- b) Öğretim süreci; öğretme yerine öğrenme üzerine odaklanmalıdır. Öğretmen öğrenciye rehberlik etmelidir (Özdem, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen MLO Modelinde yer alan : “Öğrenci merkezli eğitim esastır. Okuldaki tüm eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir” ilkesinden hareketle “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli” (ÖME) geliştirilmiştir.

Model geliştirme sürecinde; konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, felsefi yaklaşımlar ışığında, ihtiyaç analizleri, her sınıf düzeyinde yapılan sınav sonuçları, uluslararası proje sonuçları TIMSS-R 1999 (Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışması), PIRLS 2001 (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi değerlendirilmiş, eğitimciler, akademisyenler, denetmenler, il ve ilçe yöneticileri, okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, sivil toplum kuruluşlarıyla görüşmeler yapılmıştır (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007).

Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde eğitim sistemlerinin değişimi de kaçınılmazdır. Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkez alan eğitim anlayışları yerine, bilgiyi türlü kaynaklardan edinen ve sürekli gelişimin bir aracı olarak gören öğrenciyi merkez alan eğitim anlayışı yerleşmektedir (Vural, 2004: 20).

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinde (EARGED, 2007) öğrenci merkezli eğitim şu şekilde tanımlanmıştır: “ Bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için, eğitim sürecinin, her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması”.

## Öğrenci Merkezli Öğretimin Tarihçesi ve Felsefi Temelleri

“Öğrenci Merkezli Okul” kavramı ilk olarak John Dewey’in 1916 yılında kaleme aldığı “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde karşımıza çıkmaktadır. Dewey’e göre laboratuvar okulu soyut sınıfların değil, işbirliğine dayalı sosyal bir organizasyonun vurgulandığı bir eğitim planıdır (Korkut, 2006: 7).

Dewey; çocuğun biyolojik yapısına önem vermiş, onu dışarıdan zorlamadan, kendi kendisini eğitmesine imkan tanıyacak bir eğitim modeli geliştirilmesini önermiş, çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok, yaradılışına ve özel kişiliğine göre hareket edilmesi gerektiğini işaret etmiştir. Dewey’in eğitim sisteminde merkez çocuğun kendisidir. Çocuk bilgiler doldurma yoluyla değil, kendi kendine yetişmeli, oluşmalı ve öğrenmelidir. Tüm dersler ve bunların içeriği çocuğa göre olmalıdır (Bender, 2005: 13).

Dewey’in felsefesi, öğrenci merkezli sınıflarda oldukça belirgin bir yere sahip olmuştur. Bu okullarda öğrencilerin, öğrenen bir takımın parçası olmalarına, kendi konularını kendilerinin seçmelerine ve yine kendi adımları ile ilerlemelerine izin verilmiştir (Bostan, 2007: 3).

Öğrenci Merkezli Eğitim, eğitimi yaşama hazırlık olarak değil yaşamın kendisi olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınav durumlarında ezberi reddetmesinden dolayı felsefelerden pragmatizmi , eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu iki felsefe; eğitim amaçlarında; demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform için eğitimi esas alır (Erbil ve Diğerleri, 2004).

*Pragmatizm* 20. yüzyılda Amerika’da ortaya çıkmış, John Dewey’in deneyci düşünce sistemi üzerine kurulmuştur. Pragmatistler doğrunun insan yaşantısından kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürerler. Pragmatizme göre eğitimin amacı, bireyleri yetiştirmektir. Deneyimlere ve sorun çözümüne dayalı eğitim, sürekli değişen ve hiç bitmeyen bir süreçtir. Öğretmen öğrenmeyi yönlendirmekten çok rehberlik eder (Ergün, 2007: 80).

*İlerlemecilik* pragmatik felsefeye dayanır ve onun eğitime bir yansıması olarak kabul edilir. Bir doğa yasası olan sürekli değişme ve farklılaşma, eğitimin de belirleyici bir normudur (Sönmez, 2005: 96). Eğitim yaşamın kendisidir; yaşama hazırlık değildir.

Bilgi mutlak doğru değildir, yeni ortamlarda değişebilir. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşir (Sönmez, 2006: 74). Bu felsefeye göre eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Öğrencilere gereksinmelerini karşılayacak, sorunlarını çözecek araştırma ve öğrenme yöntemleri öğretilmelidir. Bilgi eylem için yararlı olduğu sürece doğrudur (Ergün, 2007: 86).

*Yeniden kurmacılık* pragmatik felsefeye dayanır. Eğitimin görevi toplumu sürekli olarak yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Toplumu değiştirmekte temel sorumluluk okuldadır. Bu işte temel güç öğretmendedir (Sönmez, 2005: 108).

Öğretmen hedefleri gerçekleştirecek her türlü araç-gereci, strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiği kullanmalıdır. Bunlar bilimsel yöntemi kullanmayı ve özellikle de eleştirel düşünmeyi geliştirecek biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 2006: 77).

Eğitim bir değişim aracı olduğu kadar bir denge aracıdır. Yaşam sürekli değiştiğinden insan her an onu yeniden kurmak zorundadır. Eğitimin hedefi, insanlığın barış ve mutluluğunu sağlama, güçlü ve tutarlı değerlere dayalı bir dünya uygarlığı kurma olmalıdır (Ergün, 2007: 88).

### **Öğrenci Merkezli Öğretimde Program**

Öğretim programı başlı başına ne son ne de başlangıçtır; program, öğrencileri toplumda geleceğin yetişkinleri olarak yerlerini almalarına yardım edecek ve bireysel olarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardım eden araçtır. Amacı bireylerin topluma uyum sağlamalarını, değerler, tutumlar ve beceriler kazanmalarını sağlamaktır (Güven, 2004). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her alanda hayatı değiştirmeye ve dönüştürmeye devam etmektedir. Bireylerin değişime ve sosyal hayata uyum sağlayabilmesi için eğitim programlarının da bu değişim ve gelişmelere açık olması gerekmektedir. Bu sebeple program geliştirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde son yıllarda eğitimi öğretimi geliştirme çalışmalarına hız verilmiştir. 2004 yılı itibari ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ülkenin ihtiyaçları, TIMSS, PISA, ÖBSS (Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı) gibi ulusal ve uluslararası öğrenci başarı sonuç ve önerileri ile eğitimdeki gelişmeler dikkate alınarak öğretim programları yeniden yapılandırılmıştır. Geliştirilen öğretim programları yapılandırmacı eğitim anlayışı temel alınarak hazırlanmıştır (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007).

## Yapılandırmacılık

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık, onsekizinci yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırılırsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710'da 'bir şeyi bilen onu açıklayabilendir' ifadesini kullanmıştır (Özden, 2009: 56).

Daha sonraları Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yarattığını savunmuştur. Immanuel Kant, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır (Çınar ve Diğerleri, 2006: 2).

Ancak yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2009: 56).

Yapılandırmacı anlayışın temel dayanakları, eğitim psikologlarının araştırma ve düşüncelerine dayandırılmaktadır. Eğitim psikologlarından Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmaları dahilinde gelişen bu anlayış, öz itibari ile 'öğretmeden çok öğrenme' üzerinde durulmasını öngörür. Piaget, 'insanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler' sayıtlısından yola çıkarak, öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken önceden var olan bilgilerle karşılaştırdıktan sonra yeni bilgiyi özümlediği, kendine özgü olarak yeni bilgi oluşturduğu şeklinde yorumlamıştır (Özel ve Bayındır, 2008: 4).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır (Yurdakul, 2007: 41).

Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey içinde yaşadığı çevre ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır (Sabancı, 2008: 31).

Yapılandırmacı görüş, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci görüşten oldukça farklı bir felsefi anlayışa sahiptir. Bu görüşün temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır (Özerbaş, 2007: 609).

Henson (2003)'a göre yapılandırmacılık; herhangi bir şey öğrenmek için her öğrenenin yeni bilgiyi önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek kendi anlayışını yapılandırmasını içeren öğrenen-merkezli eğitsel bir teoridir; bunun yanında yapılandırmacılık iki alt gruba sahiptir, biri öğrenciler arasındaki etkileşime diğeri her bir öğrencinin algılayışına odaklanır.

Yapılandırmacı kurama göre öğrenmeler, zihindeki bir yapılandırma sonucu oluşur. Bu süreçte bireyler, zihinlerinde, bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturdukları anlamı kendilerine mal etmeye çalışırlar. Öğrenmeyi, kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandıkları biçimiyle oluştururlar (Toraman, 2006: 3).

Yapılandırıcı yaklaşımın bilgiye ve öğrenmeye bakışı geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri öğrenenle planlanır, uygulanır, değerlendirilir. Öğrenme, öğrencinin ilgilerine dayalıdır ve gerçek yaşamla bağlantılıdır. Öğrenme, ezber bilgi değil düşünme ve anlama üzerine yoğunlaşır (Pekkaya, 2007: 51).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin merkeze alındığı bir yaklaşımdır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme, eski bilgilerimizin yeni deneyim ve yaşantılar ışığında yeniden yorumlanması ve yapılandırılmasıdır (Özel ve Bayındır, 2008: 14).

Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi ağırlıklı olarak öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Bir eğitim programının en işlevsel ögesi öğrenme-öğretme sürecidir (Özden, 2009: 13).

Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın en önemli nedeni, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimlerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmesidir (Özerbaş, 2007: 610).

Öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, birtakım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin

öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegane kaynağı olarak görmeleri yerine öğretim programlarını ve ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmelerini gerektirir (Özden, 2009: 56).

Öğrencinin sınıf içinde güçlü bir statüye yerleştirilmesi ve etkin olmasına izin verilmesi, yapılandırmacı öğretmenin öğretim anlayışının merkezinde yer alan en önemli öğedir (Mısır ve Çalışkan, 2007: 65).

Yapılandırmacılık, tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli eklektik bir modeldir. Dolayısı ile örneğin sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir. Yapılandırmacılık, “bireyin kendi kendine öğrenmesi” değil, “bireyin öğretmen rehberliğinde kendi kendine öğrenmesidir”. Dolayısı ile öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış aksine artmıştır (Yapıcı, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bir bireyinki ile aynı olamaz. Ön yaşantılar, bilgi ve öğrenmeler yeni yaşantıları nasıl yorumlayacağımızı etkilemektedir. Diğer taraftan yorumlar da bilgiyi yapılandırma ve yeni öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır. Hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak öğrenme olarak düşünülmemelidir. Öğrenmek için öğrenci zihinsel ve çoğunlukla fiziksel olarak etkin olmalıdır. Öğrenci kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir; bilgi yapılarını inşa eder. Farklı biçimlerde uygulanabilen yapılandırmacı yaklaşımların ortak felsefesi öğretmenin yönettiği, kontrol ettiği ve bilgiyi aktardığı öğretmen merkezli sınıfları reddetmeleridir (Özerbaş, 2007: 613).

Yapılandırmacı kuram var olan geleneksel kuramlara alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 38).

Öğreneni öğrenme sürecinin merkezine alan yapılandırmacı öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımın etkisindeki geleneksel eğitim programının tüm öğelerinde önemli değişiklikler yaratmıştır. Yapılandırmacı ortamların bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlardan daha etkili olduğu araştırmalarla



kanıtlanmıştır. Yine araştırmalarda yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin dersten zevk aldığı, dersi daha eğlenceli ve ilginç bulduğu, daha fazla sorumluluk aldığı, büyük bir enerji ve istekle çalıştığı, daha cesaretli ve azimli olduğu dikkat çeken duyuşsal kazançlardır (Koç ve Demirel, 2004: 179).

Yeni ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşımla, bilginin zihinde inşa edilmesi anlayışı benimsenmiştir. Buna göre öğrenci, öğrenmenin merkezi ve ana belirleyicisi olmaktadır. Ona göre şekillenen veya yapılandırılan bilgi ve ortam onun dışından değil, etkileşim sonucunda bizzat kendisinin yapılandığı, dolayısıyla kendisinden olan şeydir. Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi yatmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008: 3). Yeni öğretim programlarının temel yaklaşımı yapılandırmacı kurama dayalı olup öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi benimsemiş olmasıdır (Vural, 2004: 20).

Günümüz eğitim sistemine bakıldığında derslerde yaygın olarak kullanılan öğretim tekniğinin geleneksel öğretim yaklaşımı olduğu görülmektedir, bunun başlıca sebepleri arasında sınıf mevcudiyetinin çok kalabalık olması, öğretmenler için daha kolay bir yöntem olması ve öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri için çaba sarf etmelerine gerek olmaması, okuldaki maddi imkansızlıklar ve ailelerin üzerlerine düşen öğrenci takibini yeterince yapmamaları gösterilebilir (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 48).

Genel olarak eski eğitim anlayışlarında, herkesin aynı hazır bulunuşlukta, aynı öğretmen, aynı araç gereçlerle, aynı şekilde öğrenebileceği kabul edilmekte ve bu şekilde öğrenemeyenler, daha az yetenekli kabul edilerek onlar için de ek olarak dersler, kurslar açılarak diğerleri ile eşit düzeye getirilmeye çalışılmaktaydı. Oysa şimdi, klâsik yöntemlerin uygulandığı derslerde bazı öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenememesinin nedeninin öğrencilerin eksikliklerinden değil, herkesin aynı şekilde öğrendiği inancından kaynaklandığı bilinmektedir (Boydak, 2004: 52).

Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Sınıf içi yaşantılarda ve eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin, yönetken, buyurgan, kural koyucu, öğrenci ise; kabul edici, uyucu ve ezilendir (Özel ve Bayındır, 2008: 40). Öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe pozitivistdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunur. Bu

felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmiştir. Bu bilginin öğrencilere aktarılması gerekir (Özden, 2009: 54).

Geleneksel eğitim anlayışı ve geleneksel öğretmen bakışı içinde öğrenciler şekillenmesi gerekli nesnelere olarak görülürler. Öğretmenler öğrenciler için programlar hazırlar ve uygularlar. Öğrenci boş kap şeklinde düşünülerek olabildiğince bilgilerle yüklenir ve bu bilgileri kendinden istendiğinde geri bildirimle aktarabilirse başarılı olarak değerlendirilir. Doğal olarak öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki de öğretmen merkezli yöntemler üzerinde şekillenir (Coşkun ve Coşkun, 1999: 342).

Geleneksel sınıflar genellikle öğretmen konuşmasına dayalıdır ve bir ders kitabı vardır. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen dünya fikri bulunmaktadır. Bilgiler parçalara bölünür, öğretmenler pasif öğrencilere bilgi ve anlamaları transfer etme yollarını araştırırlar. Öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşim azdır (Özerbaş, 2007: 620).

Bugün sınıflar geleneksel kuralları bulunan, okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından alınan kararların uygulandığı yerler olmuştur. Genellikle bu kural ve kararlar son halleriyle öğrencilere sunulmakta ve onlardan bunlara uyulması ve uygun davranmaları beklenmektedir. Öğrenciler kuralları sorgulayamamakta, benimsemeseler bile uymak zorunda kalmaktadırlar (Coşkun ve Coşkun, 1999: 346).

Öğretmen merkezli yaklaşım, öğrenme sürecinde öğretmenin etkin olmasına, öğretim yaşantılarının katı bir anlayışla sınırlandırılmasına, ayrıca uygulanacak yöntem ve tekniklerin önceden standartlara ayrılmasına dayalı bir yaklaşımdır (Kızılcıca, 2007: 10). Öğretmen merkezli yöntemde aktif olan öğretmendir. Öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci dinler ve öğrenmeye çalışır. Öğrenci pasiftir ve alıcı durumdadır (Vural, 2004: 119).

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda ders iletişiminin büyük bölümü (%85) öğretmenin elindedir. İşleniş esasen öğretmenin anlatması (dersin %68'i öğretmen konuşmasıyla geçmektedir) öğrencilerin sessizce dinlemeleri ve kendilerine soru sorulduğunda cevap vermeleri şeklinde olmaktadır. Ağırlık sözel yöntemlerde odaklanmıştır. Derslerde öğretmenler sanki öğrenci değil de kendileri öğreniyorlarmış gibi davranmaktadırlar. Soru sorar, yine kendileri cevaplandırır. Uygulamaları kendileri gerçekleştirir, sonuçları yine kendileri söylerler. Öğrencilere yöneltilen sorular

genellikle onların seviyelerine uygun olmayan ve kapalı uçlu (ezber yanıtlamaya dayalı, yaratıcılığa kapalı) bir şekildedir (Coşkun ve Coşkun, 1999: 348).

Eskiden, şimdiki gibi kitaplıkların, piyasada bol bol kitapların, bilgisayar ve internetin olmadığı zamanlarda, bilginin öğrenciye yakın hemen hemen tek kaynağı olduklarından, öğretmenlerin derslerinin ilk diliminde bilgiyi öğrencilerle paylaşmak için aktarıcılık yapmaları gerekliydi, ama şimdi değildir (Başar, 2003: 224).

Öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımda eğitimin amacı, öğrencilerdeki sayısal ve sözel yetenekleri geliştirmekken; öğrenci merkezli yaklaşımda eğitimin amacı, öğrencilerdeki zekânın tüm çeşitlerini geliştirmektir. Geleneksel öğretim yöntemi, öğretmenin sınıfta düz anlatım yönteminden başka hiçbir yöntem, yazı tahtasından başka hiçbir görsel-ışitsel araç kullanmadan yaptığı öğretimdir. Yapılan pek çok çalışma geleneksel öğretim yönteminin etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Kızılca, 2007: 15).

Geleneksel yöntemin en belirgin özelliklerinden biri de sınıfta öğrencilerin çok az konuşmaları, hemen hemen hiç soru sormamaları, derslerin sınıf dersi şeklinde işlenerek, öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenilmemesidir (Coşkun ve Coşkun, 1999: 348).

Öğretmen merkezli modellerde, öğrenme sürecinin kontrolü ve öğrenme/öğretme süreçlerinin işlerliği öğretmenin denetimi altındadır. Buna uygun olarak öğretmen öğrenme çıktılarını gözetir ve öğrenme ortamını şekillendirir. Öğretmenin rolü daha çok öğrencileri tanıma, öğrenme ortamını organize etme ve bilgi aktarmadır (Toraman, 2006: 8).

Uygulanan geleneksel öğretim yöntemleriyle birlikte, öğrencilerin derslerde bıkkınlık hissettiklerini ve okuldan soğuduklarını, yeteneklerini ortaya koyamadıklarını, pasifleştiklerini ve disiplin sorunlarının çoğaldığını söylemek mümkündür (Coşkun ve Coşkun, 1999: 348).

Sınıfta özgür ve esnek bir yapının var olup olmaması, iletişim düzeyi, öğrenme yaşantılarının planlı ve amaçlı biçimde yürütülmesi, zamanın etkili kullanımı, öğretmen davranışları, sınıfın fiziksel koşulları, öğrenci niteliği, çevre gibi pek çok unsur, hem öğrenci davranışlarının şekillenmesine, hem de öğretmenin sınıfı yönetmesine etki etmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008: 274).

Öğretmen-merkezli geleneksel eğitim anlayışı, günümüzde yerini öğrenci-merkezli çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Ancak çoğu okullarımızda sınıflarımızın

düzenlenişi, hâlen geleneksel eğitim anlayışının izlerini taşımaktadır. Öğrencilerden uzak, yükseltilmiş bir set üzerindeki öğretmen masasında oturarak ders anlatan bir öğretmen “eğitimin merkezi öğretmendir”; mesajını, sözel olmayan bir biçimde vermeye devam etmektedir. Kuşkusuz öğretmenin masasından ya da tahtanın önünden hiç ayrılmadığı bir sınıf ortamında, sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişiminden söz edilemez (İpşir, 2002).

Ülkemizde ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin yapılan bazı çalışmalarda eğitim sistemimizin genel sorunlarının yanı sıra yöntem-teknik sorunların da yaşandığı ortaya koyulmaktadır. Örneğin 1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Sistemi Geliştirme Çalışmaları Raporu'nda eğitim sistemimizin genellikle öğrenmeye, araştırmaya değil ezberlemeye, başarıya değil başarısızlığı ölçmeye ağırlık veren bir yaklaşım ve uygulama içinde olduğunu açıklanmaktadır (Deniz, 2007: 20).

Günümüzde uygulanmakta olan geleneksel öğretimin öğrencilerin bireysel özelliğine ve kapasitesine uygun olarak değil, genel olarak sınıf düzeyinde yapıldığı gözlenmektedir. Öğretimin sınıf genelinden çıkartılarak her öğrencinin öğrenme gücü ve kapasitesinin ayrı ayrı ele alındığı bireysel öğretime geçilmesinde sınırsız faydaların bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlemlerde; öğrencilerin katılımı sağlanarak yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilgisini çekmekle birlikte, öğrenciler arasındaki ilişkileri de olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Kızılca, 2007: 19).

Araştırmalar öğrenme sürecinde, etkin ve üretken bir öğrenci katılımının, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde, belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımda öğrencilere ansiklopedik bilgi kazandırmak için eğitim verilirken, öğrenci merkezli yaklaşımda eğitim, konuları derinliğine anlayabilmek için verilmektedir (Kızılca, 2007: 21). Öğretmen merkezli sistemde öğretmen, öğrenci ve kitap üçgeni çerçevesinde bulunan şekillenen ve öğretimin bütün yükü öğretmene verilmiş iken, yeni sistemde eğitim anlayışında ciddi değişim ile birlikte bilginin ışık hızı ilave edilerek, gelişen teknolojiye yararlanarak öğrenmenin odak merkezine öğrenciler yerleştirilmiş öğretmenin de kılavuz ve rehber kimliği ön plana çıkmıştır (Çağlayan, 2006: 44).

Comenius 17. yüzyılda eğitim-öğretim sisteminin alfabetini şu sözlerle ifade eder: “Öğretmenlerin mümkün olabildiğince az öğretmeleri, öğrencilerin ise daha çok (kendi kendilerine) öğrenmelerini sağlayacak öğretim stillerini araştırmak ve keşfetmek” (Yapıcı, 2008).

Günümüzde; bilginin hızla gelişmesiyle bireye her bilginin kazandırılması şüphesiz imkânsızdır. Bireye istenilen davranışları kazandırmak için bireye öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırılmalıdır (Kızılca, 2007: 24).

Eğer eğitimin amacı bilgi yüklemek değil, bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak ise, eğitim hedeflerinin ve öğretim yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler doğuracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Çünkü önemli olan öğrencilerin zihinlerine bilgi depolamak değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmektir (Özden, 2009: 20).

Okulun yapması gereken öğrenme yaşantılarını uzun süreli belleğimize, günlük yaşama aktarılabilir bir formda kazandırmak olmalıdır. Bunun için yapılması gereken ise; çocuğa göre hareket edebilmektir (Yapıcı, 2008).

Piaget'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektedir. Bunun için de, eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir (Aybek, 2007).

Bademci'ye göre bireye, yirmibirinci yüzyıl insanında olması gereken yaratıcı düşünme, karar verme, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme, birlikte çalışma, işbirliği ve kendi kendini yönetme yeterliklerinin kazandırılması, ancak öğrenci merkezli eğitim ve öğretim ile mümkün olmaktadır. Bireyin gelişimini sağlarken ona özgü olan niteliklerin gelişmesine izin vererek yürütülen öğretim anlayışı öğrenci merkezli öğretim anlayışıdır (Bostan, 2007: 15). Bu anlayış, sınıftaki öğrenme ögesine dönük insancıl bir süreç yaklaşımıdır. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Gelişimsellik ve bütünsellik gibi modellerle demokratik bir zihniyete dayalı bu yaklaşım, katımcı, esnek ve öğrenci ile öğrenmenin entegre edildiği yapılandırılmış bir çağdaş yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve fiziki gelişimlerine uygun öğrenci merkezli bir modeldir (Özel ve Bayındır, 2008: 40).

Cannon'a göre öğrenci merkezli öğrenim; planlama, öğrenme, öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşim kurma, araştırma, öğrenimi değerlendirme gibi aktiviteler için

öğrencilerin sorumluluğunu vurgulayan öğrenme ve öğretme üzerine düşünme yollarını tanımlar (Ingleton ve Diğerleri, 2000).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve süreci tanımlayan ilkeler belirlenmiştir. Eğitim literatüründe öğrenci merkezli eğitimin on iki ilkesi olarak adlandırılan bu ilkeler şöyledir:

1. Öğrenmeyi öğrenmek esastır.
2. Her öğrenci öğrenebilir.
3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
4. Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir.
5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
7. Merak, yaratıcılık ve kompleks düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
8. Her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
9. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
10. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
11. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
12. Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlama yaratır (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007).

Öğrenci merkezli öğretimde üst düzey düşünme demek öğrencinin, nasıl düşüneceğini planlayarak, gözlemleyerek ve değerlendirerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesidir ve fikirleriyle aktif olan sınıflarda, öğrencilerin kendi fikirlerinin kendilerinin oluşturmasına izin verilmesidir. Bu çerçevede, yeni eğitim araştırmacıları, nasıl soru sorulacağını ve başkalarının fikirleri üzerine ayrıntılı olarak kendi fikir ve yorumlarının nasıl yapılacağını öğrencilere öğretmek istemektedirler (Bostan, 2007: 17).

Öğrenci Merkezli Öğretim Modeli yapısı itibariyle aynı zamanda “Sokratik” (sorgulamalı) model olarak da tanımlanmaktadır. Sokratik tekniği, güçlü bir öğretim modelidir. Çünkü, bu teknik, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlar, onlara eleştirel düşünceleri için fırsat sunar ve öğrencileri belli bir doğruyu savunmaları için zorlar (Kızılca, 2007: 25).

Dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, mümkün olduğu ölçüde öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu durumu, istenilen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar sürdürecektir. Öğretme-öğrenme stratejilerinden yararlanılması öngörülmektedir. Öğretmenin dersi öğrencilere öğretmesi, onlara aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmeleri; öğretmenin, öğrencilerin öğrenme çabalarında onlara rehberlik etmesi, bu çabalarını yönlendirmesi esas olmalıdır (Vural, 2004: 113).

Öğrenci merkezli eğitim programında en önemli öğe öğrencidir. Öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, beklentileri programların öğelerini belirlemede yönlendiricidir. Programın her aşamasında öğrencilerle çalışılır ve süreçlere katılımları sağlanır. Konu alanları öğrencilerin problemlerinden veya ilgi alanlarından yola çıkılarak oluşturulur. Öğrenme süreci, öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. Seçim yapılması gerektiğinde öğrenciye danışılır. Öğrenci katılımı ve öğrencinin bireysel özelliklerinin tanınması temel noktalardır. Programın önceden belirlenmiş bir içeriği yoktur. Bu tasarım öğretmen ve öğrenci arasında işbirliği gerektirir, esnek ve bireyselleştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ve yaşam becerileri kazanmak için anlamlı öğrenme temel alınır (Erbil ve Diğerleri, 2009).

Çağdaş eğitimde öğrenmeyi öğrenme gibi ön plana çıkan bir diğer kavram yaşayarak öğrenme ve yaşam boyu öğrenme olmuştur. Okullarda öğrenilenlerin insanlara yaşam boyu yetmeyeceği tartışmasız bir gerçektir. O halde öğrenme, yaşam boyu sürecek bir etkinliktir (Pekkaya, 2007: 13 )

Öğrenci merkezli etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenmeyi, öğrencinin düşünmesini, araştırmasını, var olan bilgiyi kullanmasını, yeni bilgiler elde etmesini sağlayacak şekilde olmalıdır (Boydak, 2004: 53). Doğru dengeyi bulmak çoğu zaman kolay bir iş değildir. Aynı şeyler üzerinde devamlı bir şekilde durmak sıkıcılığa ve monotonluğa; çok fazla değişiklik yapmak ise zihinlerin karışmasına neden olabilir (Terzi, 2002).

Feldler (2006)'e göre öğrenci merkezli eğitim; derslerde aktif öğrenme deneyimlerinin yerine geçme, açık-uçlu problemler gösterme, metin örneklerini takip ederek çözülemeyen kritik ve yaratıcı düşünme gerektiren problemler, benzetime ve rol-oyunama ya öğrencileri dahil etme, bireysel-hızda veya işbirlikli öğrenme gibi teknikleri içeren geniş çaplı bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli stratejide; öğretmen

öğretim yaşantılarının yönetiminde, öğrenci ile iş birliği ve dayanışma içinde çalışır. Başka bir anlatımla, bu yaklaşımda öğrenci etkindir, öğrenme sonuca değil, sürece yöneliktir, ayrıca tek ve tartışmasız doğrular yerine, çoklu disiplinler arası bir anlayış egemendir (Kızılca, 2007: 26).

Öğrenci merkezli yöntemlerde öğrenciler hazırlanmış bulunan öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Öğretmene sorular sorar ondan yardım alırlar, ancak bu sorular öğrencinin kendi ihtiyaçlarından doğan sorulardır. Öğretmenin konumu sorulan sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmaları halinde onlara yol göstermektir (Vural, 2004: 119).

Weimer'e göre öğrenci merkezli eğitimde beş temel durumun değişmesi gerekmektedir. Bunlar; güç dengesi, içerik, öğretmenin rolü, öğrenenin sorumluluğu ve amaçtır. Öğrenci merkezli eğitim yapılırken sınıfta öğretmen kontrolünde çalışmalarını yapan öğrenci olması, öğrencilerin kendi becerilerinin farkında olmasını sağlayacak etkinliklerin yapılması, öğretmenin yol gösteren durumunda olması, öğrenenin sorumluluğunun artırılması ve öğretimin amacının ise öğrenmeyi sağlamak olması bu beş temel durumun değişmesi demektir (Bostan, 2007: 18).

Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında öğretmen rehberlik yapmakta, yönergeler hazırlamakta, yönergeler doğrultusunda hazırlanan etkinlikleri izlemekte, öğrencilere gerekli dönütleri vermektedir. Öğrenciler ise, yönergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlamakta ve hazırladıkları etkinlikleri sınıf ortamında sunmaktadırlar (Topbaş ve Toy, 2007).

Öğrenci merkezli öğretim öğrencilerin anlamlı ve uygun etkinliklere katılırken sordukları sorular, yansımalar ve deneyimler üzerine yapılandırılır. Öğrenci merkezli öğretim programı öğrencilerin bu yaşantılarını geliştirmek için vardır (Kızılca, 2007: 28).

Moffett & Wagner' e göre öğrenci merkezli sınıflarda öğrenenler öğrenmek için üç şeye sahip olmalıdırlar; bireyselleşme, etkileşim ve bütünleşme ([www.intime.uni.edu](http://www.intime.uni.edu)). Böylece, öğrenci merkezli bir öğretimde öğrencilerin her biri kendi materyallerini ve yapacakları aktiviteleri kendileri seçerek, gruplar arası etkileşimde bulunurlar ve öğrenci kafasında konuları etkili bir şekilde sentez ederler (Bostan, 2007: 19).

Öğrenmeyle kazanılması istenen değerlerin kolay unutulmaması, tam ve kullanılabilir nitelik taşıması, öğrenenin kişiliğinin bir parçası, özelliği haline gelmesi



ile mümkündür. Böylesi bir öğrenme sonucu da öğrencinin kendi öğrenme yaşantısı içinde kazanılabilir. Öğrencinin öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı koşullarına dönüşmedikçe beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşemez (Çetin, 2001).

Bu çerçevede, öğrenci merkezli öğretim; bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiye ulaşip kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Bu nedenle öğrenci merkezli öğretim modeli, yaratıcı düşünceyi temel alan, teori ve uygulama arasında dengeyi sağlayan ve soru sorma ağırlıklı bir öğretim yöntemidir (Kızılca, 2007: 26).

Dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, mümkün olduğu ölçüde, öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu durumu, istenilen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar sürdürecektir öğretim öğrenme stratejilerinden yararlanılması öngörülmektedir (Şahin, 2004).

Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin anlamlı ve uygun etkinliklere katılırken sordukları sorular, yansıtıcılar ve deneyimler üzerine yapılandırılmaktadır ve buna yönelik bir program, öğrencilerin bu yaşantılarını geliştirmek için vardır (Bostan, 2007: 22).

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Toraman, 2006: 11).

Öğrenci Merkezli Öğretim programları öğrencilerin yaşam becerileri kazanmalarını, eleştirel düşüncelerini, problem çözmelerini sağlayacak bir yapıdadır. Ayrıca öğrencilerin ezberlemeden öğrenmelerini, öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanmalarını gerektirecek bir yapısı da vardır. Konular öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmiş ve ilköğretim birinci kademedен başlayarak

ortaöğretime kadar sarmal yaklaşıma uygun olarak yapılanmıştır. Yöntem ve teknikler öğrencilerin bireysel ve ekip çalışması yaparak kendilerini ifade edecekleri şekilde belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme eğitimin sonunda yer verilen bir bölüm değil öğrenme sürecinin bir parçası olmuştur. Öğrencilerin hem kendilerini hem akranlarını değerlendirmesine fırsat vermektedir. Böylece öğrencilerin öz değerlendirme becerisi geliştirmesi hedeflenmiştir (Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2007).

### **Öğrenci Merkezli Öğretimde Uygulama Aşamaları**

Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır (Demirel, 2009: 80).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yaygın olarak tercih ettikleri öğrenci merkezli öğretim yöntemleri arasında; işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri yer alır.

#### **1. İş Birliğine Dayalı Öğrenme**

İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı olarak tanımlanabilir (Saban, 2005: 186). Christison' a göre ise işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Özden, 2009: 137).

Sharan'a göre işbirliğine dayalı öğretimde, takımların araştırma veya tartışmaların yapıldığı konularla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur (Vural, 2004: 177).

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırılma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini; öğretmene ve

okula karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsayıgılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Ekinci, 2007: 93). İşbirliğine dayalı öğrenme sınıfta öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlama yolunda en çok ve en etkili kullanılan modeldir.

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine ve duyuşsal özelliklerine önemli katkılarda bulunmakta, ayrıca öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2005: 498).

İşbirliğine dayalı öğrenme eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkmış yeni bir yaklaşım değildir. Çok eskiden beri öğretmenler öğrencilerinin grup projeleri, grup tartışmaları, grup çalışmaları ve akran öğretiminde birlikte çalışmalarına izin vermişler ya da onları bu yönde desteklemişlerdir. Bununla birlikte, 1970'lerden başlayarak bazı önemli gelişmeler bu eski tekniklerin yerini almaya, zamanla belirli işbirlikli öğrenme stratejileri çok çeşitli öğrenme ortamlarında geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Çok sayıda araştırmanın ve öğretmen uygulamalarının bir sonucu olarak günümüzde her öğretimsel amaca yönelik, her türlü içeriği her düzeydeki sınıfa öğretmek için etkili işbirlikli öğrenme yöntemleri geliştirilmiştir (Ekinci, 2007: 94). Bu modelde öğretmenin rolü; öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmektir (Demirel, 2009: 139).

Sınıftaki öğrenciler, yapacakları iş veya görev hakkında öğretmenden bir direktif alır almaz, küçük gruplara ayrılırlar. Daha sonra, bütün grup üyeleri, kendilerine verilen ödevi başarılı bir şekilde anlayana ve tamamlayana kadar birlikte çalışırlar (Saban, 2005: 186). İşbirliğine dayalı öğrenme metodunun etkili ve verimli olabilmesinin ön koşulu, grubun böyle bir amacı gerçekleştirmeye uygun olarak yapılanmış olmasıdır. Örneğin öğrencilerin yetenek ve başarı durumlarına göre gruplandırılması işbirlikli öğrenme değildir (Vural, 2004: 174).

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden her birinin hem kendisi, hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeyde sağlama isteği ve faaliyetinin olması gerekir (Vural, 2004: 178). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, takım halinde başarılı olmak isteyen öğrencilerin, takım arkadaşlarının çaba göstermesini özendircekleri, destekleyecekleri ve yardımcı olacakları düşüncesine dayanır (Ekinci, 2007: 94).

Araştırmalar, öğrencilerin etkinlikler ya da uygulamalarda küçük gruplar, ikili çalışmalarla işbirliğine dayalı çalışmaların oluşturulması durumunda büyük eğitimsel kazançlar sağlayabileceklerini ortaya koymuştur (Güven, 2004).

Bellanca ve Fogarty'nin araştırması, düşünme becerilerinin, işbirliği grupları içinde en iyi kazanılabildiğini ve öğrencilerin takım içindeyken, zor bir problem çözmeye işine karşı daha istekli olduklarını belirtmektedir. Bir gruba ait olma duygusunun yarattığı destek ve sorumluluk bilinci, öğrenmeyi ve risk almayı arttırıcı bir iklim yaratmaktadır (Vural, 2006: 81).

## 2. Probleme Dayalı Öğrenme

Öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeyleri, bilgiyi zihinsel yapılandırmalarında önemli rol oynar. Öğrenme ortamları, öğrenenlerin düşünme ve problem çözmeye becerilerini geliştirici nitelikte düzenlendiğinde, öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine zihinsel olarak anlamlandırarak bilgiyi içselleştirir ve kalıcı bilgi edinirler (Erdem, 2007: 81).

Yirmibirinci yüzyıl bilgi toplumlarında, bireylerin okuma, yazma, konuşma ve hesap yapma olarak adlandırılan temel becerilerin ötesinde, yeni yeterlilikleri kazanmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu yeterliliklerin en önemlisi, bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları problemleri tanımlama ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme becerisidir. Problem çözmeye dayalı öğrenme modeli, bireylerin problemleri tanımlamak ve çözmek için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzey bilişsel ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardım etmektedir (Saban, 2005: 207). Problem çözmeye istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Demirel, 2009: 86).

Probleme dayalı öğrenme, temelini John Dewey'in "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesinden almaktadır. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin hem içeriği hem de eleştirel düşünme becerilerini öğrendiği gerçek problemlerden oluşan bir çabalama sürecidir. Temel amaç, öğrencileri mesleksi yaşamda karşılaşılabilecek durumlara uygun koşullarla karşı karşıya getirmek ve onlara günlük yaşam problemlerinin üstesinden gelebilmeyi öğrenmelerinde yardımcı olmaktır (Erdem, 2007: 81).

Problem çözmeye dayalı öğrenme, planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin aynı anda gerçekleştirilebilmeleri için güçlü bir öğretim stratejisidir. Problem çözmeye dayalı öğrenme modeli kullanılarak planlanan ve uygulanan öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrenciler belirli bir problem durumuna ilişkin olarak kendi bilgilerini yine kendileri inşa ederler (Saban, 2005: 223)

Problem çözüme yöntemi yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam bir temele dayandırır, öğrencilere öneride bulunma, hipotez kurma yeteneği kazandırır (Deniz, 2007: 34,35).

Probleme dayalı öğrenme stratejisi, gerçeklere dayalı bilgileri kazandırmakta ve problemlerin çözümü üzerine genel ilkeler oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Birey, problemleri çözerken öğrendiği çözüm yollarını uzun süreli belleğinde bir model olarak örgütler ve benzer durumlarla karşılaştığında bu modele uygun davranır (Kılınç, 2007: 563,564).

Probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrenenler farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırlar. En sık kullanılan yöntem ve teknikler problem çözüme, tartışma, grup çalışmaları, bireysel çalışma, örnek olay, beyin fırtınası, soru-cevap ve benzetimdir. Öğrenme amacına göre seçilen yöntem ve teknikler, gerçek yaşam durumlarını yansıtacak nitelikte düzenlenir (Erdem, 2007: 85).

### **3. Buluş Yoluyla Öğrenme**

Buluş yoluyla öğrenme belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim stratejisidir. Parçadan bütüne ulaşmayı amaçlayan tümevarım yaklaşımıdır (Erdem, 2006).

Buluş yoluyla öğrenmede öğretmen, örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır; öğretmen, öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir (Senemoğlu, 2005: 469-471).

Buluş yönteminde öğretmenin rehberliğinin derecesi ve kapsamı önemli yer tutar. Bir aşırı uçta öğretmenin problemi düzenlediği, çözüm yolunu açıkladığı ve çözümün tüm ipuçlarını verdiği durum vardır. Bu durumda yöntem öğretmenin sunuşuna dönüşür. Öteki aşırı uçta öğretmen yalnızca problem durumunu verir, öğrenci problemi belirler, çözüm yolunu seçer, doğru çözümü bulur ve genelleme veya ilkeye ulaşır. Önemli olan öğretmenin bu iki aşırı duruma kaçmadan mümkün olan en az rehberlikle öğrenciyi buluşa götürmesidir (Vural, 2004: 142).

#### **4. Araştırma Yoluyla Öğrenme**

Araştırma yoluyla öğrenme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir problem çözüme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenci, problemi tanımlar, problemin çözümü için denenceler kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci, sadece belli konularda ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacağı problemlerin çözüm yolunu da öğrenir (Memişoğlu, 2008: 21).

Araştırma yoluyla öğretim modellerinde öğrenci kendi gayretiyle öğrenir; öğretmen öğrenciyi araştırmaya, incelemeye yönlendirir. Modelde öğrenci etkinlikleri ön plandadır (Vural, 2004: 143). Araştırma yoluyla öğrenme John Dewey'in bilimsel yönteminin sınıftaki öğretime uygulanmasıdır (Erdem, 2006).

#### **5. Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği**

Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarında da farklılığı ortaya koymaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın giderilmesi, her öğrencinin öğrenme hızına uygun düşecek bir öğretimin yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesi ile olası görülmektedir (Demirel, 2009: 120).

Tomlinson'a göre bireyselleştirilmiş öğretim, farklı yollarda ve hızda öğrenen ve okula farklı bilgiler ve yetenekler getiren öğrencilerin bireysel farklılıklarını desteklemek için geliştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır (Saban, 2005: 273).

Bireysel öğretim tekniği kullanılırken öğretmen ve öğrencilere yeni roller düşmektedir. Her şeyden önce öğretim öğrenci merkezli olmaktadır. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir. Öğretmen sınıfın tümüne değil de 3-4 kişiden oluşan küçük gruplara açıklamalar yapmak durumundadır. Öğrenciler de, öğretim etkinliklerine aktif olarak katılma, nasıl öğreneceklerini kararlaştırma, sınav tarihini saptama gibi pek çok sorumlulukları yüklenmektedir (Demirel, 2009: 120).

### **Öğrenci Merkezli Öğretimde Değerlendirme**

Yapılan öğretimi değerlendirme, sınıf içinde yapılanların hedef davranışları ne derece gerçekleştirmeye yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla hizmet eder (Güven, 2004).

Özçelik'e göre değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam verme, onları yorumlama işlemidir. Eğitimde değerlendirme ile hizmet edilmek istenen üç önemli amaç, öğrencilerin tanınması, onların en iyi gelişebilecekleri öğrenme-öğretme ortamlarına sokulmaları; öğrenmelerin izlenmesi, öğrenme eksiklerinin zamanında belirlenerek ortadan kaldırılmasıdır; öğrenme düzeyinin belirlenmesi de hedeflerin gerçekleşme derecesinin ortaya konması içindir (Memişoğlu, 2008: 9).

İyi geliştirilmiş bir program güçlü ve işlevsel değerlendirme öğelerini içerir. Bu değerlendirme öğeleri programın hedeflerine göre belirlenir ve içerikle, öğretim yöntemleriyle, öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilir ve beklenen sonuçlara ilişkin gelişme düzeyini değerlendirme yoluyla belirlenir (Güven, 2004).

Gerçek değerlendirme, farklı türlerde veri toplama tekniklerini kapsar ve öğrenciyi birkaç istisnaya değil, bir bütün olarak değerlendirir. Veri toplama öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak sonsuz bir genişlikte ya da çok sınırlı olabilir. Performanslar, projeler, ürün seçki dosyaları, öğretmen yapımı testler, yazım örnekleri ve gözlem kayıt listeleri bu konuda öğretmenin öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek için başvurabileceği kaynaklardır (Korkut, 2006: 16).

Geleneksel ölçme araçları, öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalır ve öğrenciyi kaynaklara ulaşma, araştırma yapma imkanı tanımaz. Buna karşın; bir sefere dayanan bu ölçümlerin sonucu, önemli kararlar almak üzere

kullanılmaktadır. Bu tür araçlar öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçtükleri için, öğrenciler gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlarla karşılaşır (Erbil ve Diğerleri, 2009).

Çok yönlü bir değerlendirme öğrencilerin yalnız sorulara verdikleri cevaplara değil, öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme süreçlerine katılmalarına da yönelir. Etkili öğretmenler rutin olarak öğrencilerin gelişimlerini, formal testler ya da performans değerlendirmeler, derse katkıları ve uygulamadaki çalışmalar gibi olguları kullanarak gözlemlerler (Güven, 2004).

Özellikle öğrencilerin neleri ne derece öğrendiklerini belirlemeye çalışan klasikleşmiş ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanı sıra, öğrencilerin edindikleri bilgileri ne derece kullanabildiklerini belirlemeye çalışan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da girmesi (dereceli puanlama anahtarıyla durum belirleme, öğrenci dosyaları yoluyla durum belirleme, proje tabanlı değerlendirme, kavram haritaları yoluyla değerlendirme) bu alanın önemini iyice artırmıştır (Vural, 2004: 62). Bunlardan biri öğrenci ürün dosyasıdır.

Öğrenci ürün dosyası (portfolyo), öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (Demirel, 2009: 279).

Öğrenci merkezli sınıflarda değerlendirme sistemi farklı öğrencileri farklı şekillerde değerlendirir, farklı yeterliliklerin farklı yollarla gösterilmesine imkan verir, bireysel gelişimle ilgili dönüt vermek için ilerlemeyi sürekli olarak izler, öğrencinin standart başarısını göstermesi için ürün türünü seçmesine izin verir, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek kendi gelişimlerini göstermelerini onaylar (Bostan, 2007).

### **Öğrenci Merkezli Öğretimde Öğretmen Davranışları ve Öğrenci**

Toplumsal kalkınmayı sağlamanın temel şartlarından birinin nitelikli insan kaynağı olduğu bilinmektedir. Nitelikli insan kaynağını sağlamak ancak etkili ve bütün öğeleriyle nitelikli bir eğitim sistemi ile mümkün olabilir. Bugün tüm dünyada benimsendiği gibi toplumların gelişmişlik ve refah düzeyleri öncelikle eğitim sistemlerinin başarı düzeyi ile doğru orantılıdır (Murat ve Diğerleri, 2006: 263).



Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikteki insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemlerinin başarısı, nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yerler, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okul ve sınıflardır. Bu nedenle etkili bir sınıf yönetimin gerekliliği, kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008: 274).

Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur (Terzi, 2002: 155,156).

Öğretmenlik Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde ".. devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini içeren özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde yer alırken, Avrupa Konseyi'nin 1983'de yayımladığı bir raporda ise öğretmen, "çeşitli kaynakları anlamlı bir eğitim ve öğretim yaşantısına dönüştüren kişi" olarak tanımlanmıştır (Coşkun ve Coşkun, 1999: 337).

Eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken etkinliklerin yükü ve sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenlerin üzerindedir. Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından etkinliklerin odağında olan öğrenciyi etkileme gücü bakımından öğretmenin diğer öğelerden önde olduğu söylenebilir (Murat ve Diğerleri, 2006: 263).

Öğretim hizmeti niteliğinin yükselmesinde gerek öğretme ortamının bir parçası, gerekse kaynak olarak öğretmenin önemli rolü bulunmaktadır. Geçerli öğrenmeyi kılavuzlama görevini üstlenen öğretme faaliyetlerini, öğrencilerde belli geçerli yaşantıları oluşturacak nitelikte düzenlemesi beklenmektedir (Senemoğlu, 1987: 50).

Güven (2004)'e göre, eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere yönelik öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olarak öğretmenin, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama gibi görevleri vardır.

Öğretmenler bir yandan bilgiyi aktarıp beceriler geliştirirlerken, diğer yandan öğrencilerin birikimleriyle yeni konular arasında bağlantılar kurma görevini gerçekleştirip, öğrenilenlerin uygulanmasına rehberlik ederler. Aynı zamanda bilgi aktarımıyla sosyal ve analitik beceriler kazanmalarını sağlarlar. Bunu yaparken,

öğrencileri için uygun öğrenme amaçları ve durumlarını betimlerler, grupları düzenleyip içeriğin işlenmesini sağlarlar. Bireyi bir bütün olarak değerlendirip çok yönlü gelişim durumlarına göre öğretim etkinliklerini düzenlerler (Güven, 2004).

Toplumsal ve bireysel açıdan eğitimle gerçekleştirilmek istenen birçok amaç vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi, birçok faktöre bağlı olmakla birlikte temel belirleyici faktör eğitim öğretim etkinliklerin amaçlı, planlı ve düzenli yapılmasıdır. Bu etkinliklerin belirlenen hedefleri gerçekleştirilmesi etkili sınıf yönetimini; etkili sınıf yönetimi ise etkili öğretmeni gerektirir (Murat ve Diğerleri, 2006: 263).

Eğitimin verimli gerçekleşmesini öğretmen niteliği ve etkililiğinden ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli olmaları beklenir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirip getiremediklerinin önemli göstergeleri öğrencilerdir. Öğrencinin sınıfa girişi ile ayrılışı arasındaki olumlu fark öğretmen katkısının ortaya konmasını sağlar (Coşkun ve Coşkun, 1999: 338).

Mesleğinin gereklerine göre yetiştirme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevme, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma, etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin, halen uygulanan, yirmi birinci yüzyılda daha da geliştirilerek uygulanacak olan insanı merkeze alan eğitim anlayışını kazanmaları ve uygulamaları beklenir. İnsanı merkeze alma, sınıf yönetiminde öğrenciyi merkeze alma şeklinde ortaya çıkacaktır. Bu anlayış ve uygulamaları, etkili öğretmenlerin ortaya koyması beklenir (Can, 2004: 110).

Etkili ve başarılı öğretmeni Alan R. Tom şöyle tanımlamaktadır: “Öğretmenlik davranışlarını kavramış, belli hedef davranışlar doğrultusunda belli bir öğretme durumunu biçimlendirebilen, duruma uygun öğretme yaklaşımını seçebilen, öğrenme ürünlerini hedef davranışlara göre gözden geçiren ve bu doğrultuda hedeflerini, öğretme-öğrenme ortamı yeniden oluşturabilen kişidir” (Senemoğlu, 1987: 50).

Güven (2004) etkili ve yeterli bir öğretmen, zamanının çoğunu hedeflere ulaşabilmek için tasarlanmış etkinliklerin gerçekleştirilmesine ayırır derken, Tatar (2004) etkili öğretmeni amaçlanan öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilme becerisi gösteren kişi olarak tanımlar.

Etkili öğretmenlerin sınıf içi davranışları değerlendirildiğinde yönetim açısından liderlik özellikleri gösterdikleri, duygusal yönden ise öğrencilere yakın duran, onların

sınıf içi ve sınıf dışındaki problemlerine eğilen bir yol izledikleri söylenebilir (Terzi, 2002: 155,156).

Etkili öğretmenlik eğitimi üzerine bir kitap yazan Gordon'a göre etkili dinleme becerisini kazanan öğretmenler, öğrencilerin düşünme, tartışma, soru sorma ve araştırmada kendilerini özgür hissedebilecekleri bir ortam yaratarak, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (İpşir, 2002: 153,154).

Bir çok araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, etkili öğretmen, iyi bir eğitim almıştır ve alanına hakimdir; dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkanlara göre en uygun yöntem veya yöntemleri kullanır; dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır; öğrencilerin öğreneceğine, kendisinin de öğretebileceğine olan güveni tamdır; öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak bazı kişilik özelliklerine sahiptir (Tatar, 2004).

Etkili öğretmenler, her konuya yanıt verebilecek kişiler değildirler. Öğretmen, başkalarının da yanıtlar vermelerine izin veren, bütün anahtar kararları kendileri vermek zorunda olmadıklarını düşünen kişilerdir (Can, 2004: 111).

Nitelikli ve etkin öğretmenler öğrencileri öğrenme sürecinin nesnesi değil aksine öznesi olarak görürler (Coşkun ve Coşkun, 1999: 342). Öğrenciler bilgi depolanacak yerler olmaktan uzaklaşarak artık öğrenmeye aktif katılan, yetenekleri ölçüsünde gelişen, öğrenirken öğreten, bağımsız kişilerdir. Eğitim sisteminin etkililiği büyük ölçüde nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Murat ve Diğerleri, 2006: 270).

Seferoğlu (2004), Mili Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan "Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri"nde öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasında şu iki özelliğe yer vermektedir :

- Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.
- Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.

Öğretmenin rolü, öğrenci ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır (Özerbaş, 2007: 620).

Smith'e göre iyi öğretmen geniş kapsamlı müfredatı temel becerileri geliştirmek için en iyi yol olarak görür. İçerik ve öğrencilere uyum sağlamak için öğretim faaliyetlerini çeşitlendirir (Çetin, 2001).

Nitekim öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmaktır (Aybek, 2007). Araştırmalar sınıf yönetim sürecinde, etkili bir öğrenme ortamı oluşturma süreci yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, disiplin sağlayıcı role bürünen öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Güven, 2004). Bunun için öğretmenler geleneksel öğretmen rolünden kurtulup, öğrenciyi merkeze alan öğretmen rolünü benimsemelidir. Zira öğretmenlerin sınıf yönetiminde geleneksel öğretmen, öğrenciyi merkeze alan öğretmen veya bu ikisinin sentezini kabul eden öğretmen eğilimlerine sahip oldukları belirtilmektedir. Geleneksel özellikleri taşıyan öğretmenlerin katı bir disiplin anlayışı içinde oldukları, öğrenciden sürekli şüphelendikleri, öğrenciler arasında ayırım yaptıkları, kötümser oldukları, otokratik tutum sergiledikleri, eksiklik korkusu taşıdıkları ve kendilerini çok övdükleri iddia edilmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008: 280).

Öğretmenin sınıfta katı kuralcı olması, sınıf içi tüm kural ve ilişkileri belirme yetkisini yani gücü elinde tutması, sınıfta olumlu olmayan, öğrencileri tedirgin eden, soğuk bir havanın gelişmesine yol açar. Öğrenciler içlerine kapanık, katılımsız ve öğrenim süreçlerine ilgisiz bir konuma sürüklenebilir (Coşkun ve Coşkun, 1999: 341).

Öğrencileri merkeze alan öğretmenlerin cezasız disiplin yaklaşımı benimsedikleri, öğrenciye ve kendisine güvendikleri, öğrenciler arasında ayırım yapmadıkları, iyimser ve demokratik oldukları, öğrencilere cesaret verdikleri, onları teşvik ettikleri ve kendi eksikliklerinin de olabileceğini kabul ettikleri belirtilmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008: 285).

Öğretmenlerle olan araştırmalar, onların öğrenci merkezli olmanın ne anlama geldiği hakkında çok farklı inanışlara ve varsayımlara sahip olduklarını açığa

çıkartmıştır. Çünkü farklılaşan kişilik yapıları ve mesleki deneyimde geçirilen süreç, öğretmenlerin yöntemsel farklılıklarını arttırmıştır (Özel ve Bayındır, 2008: 22).

Yeni programları uygulayan öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergileyebilmeleri için, öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkinliği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almaları gerekir (Bulut, 2008: 540).

Ancak Seferoğlu (2004)'nun belirttiği gibi, öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Sınıflar çok farklı sosyo-ekonomik, kültürel yapılardan gelen ve farklı kavrama seviyelerinde olan öğrencilerden oluşurlar. Öğrenciler bu farklılıklarına rağmen sınıf içinde eşit bireyler olarak bulunurlar. Yaşanılan her ortamda olduğu gibi sınıfta da öğrencilerin iç dünyalarının renklerini sunmaları, düşüncelerini açıklamaları, tartışmalara katılmaları ancak kendilerini sınıftaki diğer üyeler gibi kabul gören ve eşit haklara sahip birer üye olarak hissetmeleri ile mümkündür (Coşkun ve Coşkun, 1999: 343).

Bruner'e göre öğrencinin öğrenmeye olumlu tutum geliştirmesi için başarısızlık riskinin en aza indirilmesi ve öğretimin olabildiği ölçüde öğrenciye uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2005: 471).

Araştırmalar, ileri düzeyde düzenlemeler ve tekrarları içeren etkinliklerin derslerde öğrencileri öğrenmeye yönlendirmede oldukça büyük öneme sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciye etkinliğin doğasını ve amacını anlatmak, daha önceki bilgileriyle bağlantılar kurmak ve öğrencilere gerekli ipuçlarını vermek, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir. Bu durum, öğrencilerin hedefe yönelmesini sağlamaktadır; çünkü öğrenciler bilgiyi işleyip herhangi bir etkinlik ya da gösterilmesi gereken davranış için gerekli tepkileri verebilirler. İyi bir yönlendirme öğrencilerin öğrenme için iletişim kurarak öğrenmelerini ve öğrendiklerinin değerlerini kavramalarına yardımcı olur (Güven, 2004).

Araştırmalara ( National Center of Research on Teacher Learning, 1999) göre ayrıca öğrenciler sadece bilgiyi almaktan çok daha fazlasını yapma fırsatı verilmesine ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler öğretmenin baskın olmadığı ya da bilgi veren birinin olmadığı durumlarda, yeni öğrendiklerini kullanarak eski bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirebilmektedirler. Her öğrenci daha derin anlam etkinliğini yapılandırmak için eski ve yeni bilgileri arasında özgün bağlantılar kurmaktadır (Bostan, 2007).

Sınıfta sıkılan, kendisine sunulan öğretim materyallerinden hoşlanmayan öğrenci, doğal olarak kendisini oyalayacak başka etkinliklere yönelir. Örneğin arkadaşıyla konuşur, roman okur, dışarısını seyrederek. Bu nedenle öğretim etkinliklerini öğrenciler için çekici hâle getirmek, onların öğrenme işine aktif olarak katılmalarını sağlamak gerekir. Öğrenciler, genellikle kendi ihtiyaç ve amaçlarına uygun olmayan, öğrenme gücünü çektikleri, başarısız oldukları derslerde sıkılırlar. Ayrıca, öğrencinin edilgen olduğu, öğretmen-merkezli öğretim ortamları da öğrencinin sıkılmasına neden olabilir (İpşir, 2002: 153,154).

Aybek (2007)'e göre, öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkan ve fırsat verilecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmeleri öğrencinin ilgisini, katılımını ve sınıf içi başarıyı artırır. Bunları gerçekleştirmek için de öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerinden yararlanmaları gerekir (Şahin, 2004). Bu nedenle öğretmenler öğrenme sürecinde bilgisayar, DVD, tepegöz, video, televizyon ve duvar perdesine dayalı sunumlara etkinliklerde geniş yer vermelidir. Ayrıca gerçek yaşam deneyimlerinin yanı sıra, veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklardan da öğrencilerin etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamalıdır. Bu şekilde öğrenciler, öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmakta ve daha fazla sorumluluk almaktadır (Bulut, 2008: 537).

Konularına hakim olan öğretmenler öğrencilerini derse aktif olarak katarlar. Öğrencilerin etkili katılımını sağlayabilmek için öğretmen, dikkati toplayıcı değişik

öğretim yöntemlerini, sınıfla açık bir iletişime girmeyi, konunun gerçek hayatla bağlantılarını kurarak işlemeyi kullanabilir (Terzi, 2002: 156,157).

Önemli olan nokta öğretmenin kendi bilgi ve yaratıcılığını çevresel olanaklar ile öğrencilerin bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını birleştirerek amaca en uygun olan araçları seçmesi ve başarı ile kullanmasıdır (Deniz, 2005).

Öğretmen sınıfındaki öğrencilerin hepsinin aynı seviyede ve düzeyde öğrenemeyeceğini bildiği için her öğrencinin en etkili biçimde öğrenebileceği yolu tespit ederek ona göre plan ve program yapar (Çelikten ve Diğerleri, 2005: 210).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin başarılı olabilmesi için etkili öğretim stratejilerini kullanabilme yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Etkili öğretimin ana öğelerinden biri de öğretim stratejilerinin iyi kullanılması ve öğrencilere öğrenmenin öğretilmesidir. Öğretim stratejilerinin ilköğretim okullarının hangi sınıflarında olursa olsun, derslere, öğrencilerin bireysel farklılıklarına da dikkat edilerek uygulanması gerekir (Şahin, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine öğrenme sorumluluğunu kazandırma konusundaki en önemli görevi, öğrenme stratejilerini bilme ve uygulama derecesidir. Bu yolla öğretmenler, öğrencilere neyi bilmeye ihtiyaç duydukları konusunda karar vermeleri için fırsatlar yaratacak ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri bulma ve belirleme stratejileri geliştirmeleri konusunda en büyük yardımı yapmış olacaklardır (Kızılca, 2007: 24).

Öğretmen öğrencilerde yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarıp, geliştirmeye yönelik olarak, uygun bir öğretim programı oluşturmada esas aktördür. Öğretmen yeni fikirlere açık olmalı ve bunu da göstermeli ya da hissettirmelidir. Öğrencilerin kendisi ile doğrudan konuşabileceği, ulaşabileceği bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Akdağ ve Güneş, 2003). Etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekmektedir (Şahin, 2004).

Öğretmenin okuldaki çalışmalarında daha etkin olması ve öğrencileriyle sağlıklı bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmesi onun yeterlilik düzeyi ve kişilik özellikleriyle bağlantılıdır (Coşkun ve Coşkun, 1999: 338).

Öğrencileri motive edici etkinlikleri gerçekleştirme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantıları oluşturma, öğrencilerin dikkatlerini çekip uyanık tutabilme, istenmeyen davranışları uygun stratejiler kullanarak ortadan kaldırma, zamanı etkili kullanma gibi özellikler, öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi açısından

sahip olması gereken özelliklerdendir. Ayrıca yeterli alan bilgisine ve genel kültür bilgisine sahip olma, temel insan ilişkileri becerisinde yeterlilik ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterliliğine sahip olma, etkili bir sınıf yönetimi açısından öğretmenlerde mutlaka bulunması gereken özelliklerdir (Murat ve Diğerleri, 2006: 275).

Öğretmen, plânlamadan, önceden tahmin edemeyeceği sorunların üstesinden gelme ve öğrenciyi istenilen amaçlar yönünde eş güdülemeye kadar geniş bir yelpaze içerisinde sınıf ortamının örgütlenmesini yönetim becerilerine dayalı olarak düzenleyebilmelidir (Terzi, 2002: 155,156).

Etkili bir öğretmen davranış sorunlarıyla uğraşmaktan çok, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma ve diğer arkadaşlarıyla işbirliğine girmelerini sağlamak için kullanır. Öğrenme ortamı kavramıyla vurgulanan; sınıf ortamında çalışırken, genelde öğretmenlerin sınıftaki davranışlarla ilgili olarak beklentileri; özelde ise derslere ve öğrenme etkinliklerine öğrencileri olabildiğince fazla katabilme durumudur (Güven, 2004).

Etkili öğretme becerilerine sahip bir öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır. Ryan ve Cooper tarafından önerilen etkili öğretme becerileri şunlardır:

1. Her biri farklı bir tür düşünme süreci geliştiren farklı tip sorular sorma yeteneği.
2. Belli tip öğrenci davranışlarını pekiştirme yeteneği.
3. Öğretim ortamını, öğrenci katılımını sağlayacak biçimde çeşitlendirme yeteneği.
4. Öğrencilerin, neye dikkat ettiğini tanıma ve bunu dersi yönlendirmede kullanma yeteneği.
5. Teknolojiden yararlanma yeteneği.
6. Öğretim malzemesinin uygunluğunu değerlendirme yeteneği.
7. Bir dersin ya da ünitenin hedeflerinin öğrenci davranışlarıyla tanımlanması.
8. Öğrenme ile öğrenci yaşantısını ilişkili kılma yeteneği (Demirtaş, 1999: 32-33).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olabilmeleri için, öğretmenin rehberliğine ihtiyaçları vardır (Özerbaş, 2007: 620). Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında, öğretmen rehberlik yapmakta, yönergeler hazırlamakta, yönergeler doğrultusunda hazırlanan etkinlikleri izlemekte, öğrencilere gerekli dönütleri vermektedir. Öğrenciler



ise, yönergeler doğrultusunda etkinlikler hazırlamakta ve hazırladıkları etkinlikleri sınıf ortamında sunmaktadırlar (Topbaş ve Toy, 2007: 420).

Etkinlikleri belirlerken, öğretmenin amaçları, öğrencilerin ulaşılacak hedefler konusunda açık seçik düşünce sahibi olmalarını sağlayacak şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Güven, 2004).

Ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında ancak düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirilebilir. Böyle bir ortamı sağlayacak en önemli kişiler ise öğretmenlerdir (Aybek, 2007).

Gelişen teknolojik gelişmelerin eğitimde yoğun olarak kullanılmaya başlanması eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenin rolünü azaltmamıştır. Çünkü eğitim sadece kuru bilgi aktarımı değildir. Aksine eğitim insanlar arası sıcak ilişkiyle şekillenen, yaşanıp-deneyerek edinilen bilgilenme ve davranışsal değişimdir. Bu anlamda öğretmenler programların yaşamsallaşmasının anahtarlarıdır (Coşkun ve Coşkun, 1999 : 337).

Gerçekten bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer öğretmenler, programlara ilişkin istenilen niteliklere sahip değillerse, programın başarılı olması düşünülemez. Bir başka deyişle, hazırlanan programların başarısı, öğretmenlerin programı tanımalarına, benimsemelerine ve programda öngörülen etkinlikleri en iyi biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır (Bulut, 2008: 527).

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere söyledikleri ve onlarla yaptıkları şeylerin geleneksel ve öğrenci merkezli metotlar arasında bir farklılık meydana getirdiğini savunmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008: 22).

Çetin'in Meslekî Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerden "İdeal Öğretmen" konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin ideal öğretmen tanımları incelendiğinde öğrencileriyle dostça ve işbirliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksikliği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen öğretmeni ideal olarak değerlendirmektedirler (Şeker ve Diğerleri, 2004).

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda, gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen geleneksel olabileceği gibi çoğu zaman da demokratik bir yapıda olabilir (Çelikten ve Diğerleri, 2005: 225). Etkili bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin farkında olup, tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir (Can, 2004: 115). Geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin davranışlarının niteliği, öğretmen davranışları ile yakından ilgilidir (Özel ve Bayındır, 2008: 32).

Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Öğretmenin kalıcı kılınabilmesi ve gerektiğinde davranışa dönüştürülüp sergilenebilmesi, öğrenilenlerin yinelenmesi, öğrenilen ve sergilenen davranışların alışkanlık haline gelmesi nitelikli bir öğretme sürecini zorunlu kılar. Bunun gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir (Demirtaş, 2004: 3).

## **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu alt başlıkta öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara özetle yer verilmiştir.

Dağlı (1998) “İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı çalışmasını eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer fakülte ve yüksek okullardan mezun olan ve ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan öğretmenlerin, belli boyutlardaki yeterliklerine ilişkin denetmen algılarını saptamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Diyarbakır, Elazığ, Malatya, Bingöl, Muş, Tunceli ve Şanlıurfa il milli eğitim müdürlüklerinde görevli 70 ilköğretim okulu denetmenine uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer fakülte ve yüksek okullardan mezun olan ve ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan öğretmenlerin “alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri” boyutları konusundaki yeterliğine ilişkin denetmen algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. İlköğretim okulu denetmenlerinin adı geçen boyutlarda sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan

öğretmenleri araştırma boyutu dışındaki diğer boyutlarda “kısmen yeterli” görürken, diğer fakülte ve yüksek okullardan mezun olan öğretmenleri de “pek yeterli değil” derecesinde gördükleri ortaya çıkmıştır.

Dağlı (1999) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı çalışmasını Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü ile diğer fakülte ve yüksek okullardan mezun olan ve ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan öğretmenlerin, belli boyutlardaki yeterliklerine ilişkin müdür algılarını saptamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Diyarbakır il merkezindeki 53 ilköğretim okulunda görevli 53 okul müdürü üzerinde uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre; okul müdürleri, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenleri “alan bilgisi, öğretim yöntemleri, araştırma ve insan ilişkileri” boyutlarında “oldukça yeterli” derecesinde; diğer fakülte ve yüksek okullardan mezun olan öğretmenleri ise “kısmen yeterli” derecesinde görmektedirler.

Kaloç (2006) “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Eğitsel Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasını, Ankara ve Çorum il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan 60 ilköğretim denetmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim denetmenlerinin öğretmenleri, öğretim planı hazırlama, öğrencileri tanıma, öğretim yapma, sınıf yönetimi, rehberlik ve ders dışı etkinlikler konularında genel olarak orta düzeyde yeterli buldukları; ders araçları hazırlama, ölçme-değerlendirme ve kendini geliştirme konularında ise düşük düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim denetmenlerine göre öğretmen yeterliklerinin, cinsiyetle ilişkisinin çok düşük; mezun olunan programla ilişkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çakmur (2007) “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf-içi Davranışlarının Demokratiklik Düzeyleri” adlı çalışmasını, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem ve branş durumları değişkenlerine göre sınıf-içi davranışlarının demokratiklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yine araştırmaya göre demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre sınıf-içi davranışlarının demokratiklik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Eskiocak (2005) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Aşamasında Karar Verme Sürecine Etki Eden Etmenlerin Analizi” adlı çalışmasını, Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan-Yüreğir) ilköğretim okullarında görev yapan, I. kademe sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok göz önünde bulundukları etmenlerin ilköğretim programı, sınıfta kullanılan ders kitapları, işlenecek konu, amaç ve davranışlar, işlenecek dersin özellikleri, öğrencilerin seviyesi, amaca uygunluğu etmenleri olduğu, öğretmenlerin en az göz önünde bulundukları etmenlerin ise ünite dergilerindeki planlar, internette hazırlanmış planlar, liselere giriş sınavlarında çıkan sorular, piyasadaki hazır planlar, eski planlar, ünite dergilerindeki değerlendirme testleri olduğu belirlenmiştir.

Sönmez (1992), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri” adlı çalışmasını, Ankara’daki gecekondular, merkez ve özel 9 ilkokuldan seçilen 187 öğretmen üzerinde gözlem yoluyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler, ders zamanını etkili bir biçimde kullanmamaktadır. Araştırma kapsamına giren 187 öğretmenin hepsi karatahta, silgi ve tebeşir kullanmakta; buna karşın pek çok okulda video, televizyon, film ve kasetler olduğu halde hiçbir öğretmen bunları kullanmamaktadır. Bu araçlar, okul müdürünün odasında bulunmakta ve sınıf ortamına getirilememektedir. Gösterme, yaptırma, soru-cevap gibi teknikler de sınıf ortamında kurallara uygun olarak işe koşulmamaktadır. Eğitsel oyunlara hiç yer verilmemektedir. Araştırma kapsamına giren 187 öğretmenin hepsinin ceza ve ikazları kullandıkları gözlenmiştir. Araştırma kapsamına giren 187 öğretmen yapılan itirazları dinleyip düzeltmektedir. Veriler hiçbir öğretmenin biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirmeyi kurallara ve amacına uygun olarak kullanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Doğan (2004) “Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri : İstanbul Örneği” adlı çalışmasını; Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye ve Maltepe ilçelerinde çalışan ve tesadüfî örneklem sistemiyle seçilen 211 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı okuma-yazma ve dört işlem derslerinin 4. sınıfa kadar devam etmesini, Türkçe-Matematik derslerine daha çok önem verilmesini ve 4. sınıftan itibaren Türkçe, Matematik ve İngilizce gibi derslere branş öğretmenlerinin girmesini

istemektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısı öğretim sürecinde soru-cevap tekniğini kullanmaktadır.

Şahin (2004) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri” adlı çalışmasını, Erzurum merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında random yoluyla seçilen 350 öğretmene uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri ve okuttukları sınıflara göre kullandıkları öğretim stratejileri bakımından aralarında farklılık bulunamamıştır. Öğretmenler ; video, CD, radyo, teyp vb. materyalleri kullanarak mesaj sunmayı; proje çalışmaları yaptırmayı; konuların ayrıntıları üzerinde durmaktansa genel hatlarına önem vermeyi; öğrencilerine bilgileri kendi kendilerine yapılandırsınlar diye soruları geciktirmeden sormayı; öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlamayı; iki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluşturma etkinliklerini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir.

Senemoğlu (1987) “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasını, eğitim fakültesi eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarının sınıf içi öğretmen davranışlarını hangi düzeyde gösterdiklerini belirlemek amacıyla uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında sırasıyla “bilimsel olarak doğru bilgi verme” ve “gelecek dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere bildirme” yer almaktadır. En düşük düzeyde gösterilen öğretmen davranışları arasında ise sırasıyla “öğrenciyi hedeften haberdar etme” ve “öğrencilerin davranışı ne derece kazandığını saptama” yer almaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının, meslekteki kıdemleri ile davranışları gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren kanıt elde edilememiştir.

Doğan (2002) “Sınıf Öğretmelerinin Öğretimle İlgili Görevleri” adlı çalışmasını 1996-1997 öğretim yılında Trabzon ilindeki 52 ilköğretim kurumunda çalışan 211 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin % 85’i “gösterme, gözlem, deney ve gezi yapma” görevini yerine getirmemektedir. Öğretmenlerin % 95.7’si “ders kaynaklarını temin etme ve kullanma” görevini yerine getirmemektedirler. Öğretmenlerin % 82’si “çevre incelemesi yapma” görevini yerine getirmemektedir.

Yalçın (2007) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasını, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan 8 lisedeki 470 öğretmen ve 10.698 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hem erkek hem de bayan öğretmenler kendilerinin sınıf içinde demokratik davrandıklarını ve bunun gereklerini yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Öğrenci görüşlerinde ise kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerini biraz daha demokratik bulmaktadırlar. Öğretmenler sınıf içindeki tutum ve davranışlarının demokratik olduğunu düşünürken, öğrenciler öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının demokratik olmadığını düşünmektedirler.

Doğruer (2007) “Ortaöğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimde Rol Oynayan Öğretmen Davranışları” adlı çalışmasını, Niğde ili merkez ortaöğretim okullarının genel liselerinde öğrenim gören 476 öğrenci ve 193 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları olan liderlik, anlayışlılık, cana yakınlık, kararsızlık, azarlayıcılık, tatminsizlik ve kuralcılık davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Sorumluluk-serbestlik verme davranışı ile ilgili algıları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre, sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları ile ilgili olarak kıdem ve rol değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre sorumluluk-serbestlik verme, tatminsizlik ve kuralcılık boyutlarına ilişkin algıları arasında; medeni durumlarına göre ise azarlayıcılık ve sorumluluk-serbestlik verme boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışlarına ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre, liderlik, anlayışlılık, cana yakınlık, azarlayıcılık, sorumluluk serbestlik verme, tatminsizlik ve kuralcılık boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kararsızlık boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gökçe (2002) “İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği” adlı çalışmasını, Ankara ilinde öğretmenlik uygulamaları için belirlenen ilköğretim okullarında halen öğrenim gören 426 üçüncü ve beşinci sınıf ilköğretim öğrencisine uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğretmenlerinin ders anlatırken yeterli düzeyde örnekler verdikleri, öğrettikleri

konulardan soru sordukları, hoşgörülü ve iyi niyetli oldukları buna karşılık öğrencileri aktif hale getiren oyun ve tartışma etkinlikleri ile grup ve küme çalışmalarına yeterince yer vermedikleri, öğretmenlerin sınıf içinde yeterince hareket etmedikleri ve herkese eşit söz hakkı vermedikleri ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerini genel olarak başarılı bulduklarını belirtirlerken, başarılı ve etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri, çocukları sevmesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, herkese eşit davranması ve güler yüzlü olması şeklinde belirtmişlerdir.

Akça (2007) “İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, yöneticiler ve ilköğretim denetmenleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Uygulama sonunda araştırmaya katılanlar matematik programı ile ilgili genel anlamda olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanlar arasından programla ilgili olarak mesleki kıdem açısından en olumlu görüşün 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara ve ön lisans mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir.

Şentürk (2007) “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını, Amasya il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarından 570 sınıf öğretmenine ve 23 ilköğretim denetmenine uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim denetmenlerinin genel olarak programlar hakkında kısmen olumlu görüşe sahip oldukları; kadın öğretmenlerin öğretim programlarına planlama ve hazırlık boyutunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları, 20-30 yaş arası sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme boyutunda 31-40 yaşa sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları, 5 yıl ve altı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme boyutunda diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları, ilköğretim denetmenlerinin ise öğretim programlarının planlama, hazırlık, uygulama ile içerik ve programların ölçme değerlendirme boyutunda kısmen olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Rençber (2008) “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasını, Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile yine bu ilde

görevli ilköğretim denetmenleri üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılanların yeni ilköğretim programında yönetsel, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kaynaklı sorunlarla karşılaştığı doğrultusunda düşündükleri, katılımcıların programın uygulanmasında öğretmen kaynaklı ve kazanım-içerik kaynaklı sorunlarla kısmen karşılaştıkları, bu konudaki sorunlara kısmen katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Gelen ve Beyazıt (2007) “Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarını, Hatay ilinde 15 pilot ilköğretim okulundaki 125 I. kademe öğretmeni, 15 yönetici, 5 müfettiş ve her okuldan random olarak seçilen 97 5. sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Öğretmenlerin görüşleri anket yoluyla alınmış; denetmenlere, yöneticilere ve öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettiş ve öğrencilerin çoğunluğu yeni ilköğretim programının eski ilköğretim programına göre daha olumlu olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Değişkenlere bakılmaksızın tüm öğretmenler yeni program lehine olumlu görüş bildirmişlerdir. Denetmenlerin çoğu yeni programın heyecan verici değişiklikler içerdiğini, yeni programın öğrenciyi merkeze almasıyla var olan aksaklıkların giderilebileceğini, yeni programla öğrenme ortamlarının çeşitlendiğini, grup çalışmalarıyla öğrenciler arasında işbirliği sağlandığı ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artarak devam ettiği ve herkesin bir şeyler öğrendiği bir programla karşı karşıya oldukları yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Gömlüksiz ve Bulut (2007) “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarını yeni Türkçe programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 784 sınıf öğretmenine uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler yeni programda öngörülen kazanımların uygulamada etkili olduğunu, bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi; görsel okuma, görsel sunu dil becerilerinin geliştirilmesinin eski programda vurgulanmadığını, yeni program ile öğrencilerin araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme yönlerinin çok arttığını ve bilgi teknolojilerini kullanmanın önem kazandığını, eski programın özellikle dilbilgisi ağırlıklı olduğunu ve öğrencilerin kural ve ilkeleri ezberlemek zorunda olduklarını, yeni programda ise öğrencilerin kural ve ilkeleri farkında olmadan öğrendiklerini ve



kazanılan bilginin daha kalıcı olduğunu, ayrıca kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Doğanay ve Sarı (2008)’nin “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma” adlı çalışmalarının sonuçlarına göre; öğretmenlerin kazanımlarla ilgili en uygun buldukları özellik “Demokratik yaşamın gerektirdiği beceri, değer ve tutumları kapsamı” iken, en az uygun buldukları özellik ise “Toplumdaki siyasi yapının özelliklerine yanıt verebilme” olmuştur. Kazanımların en olumlu yönü olarak “Çocukların yaratıcılık, problem çözüme, araştırma yapma gibi farklı yönlerini açığa çıkarabilmesi ve çok yönlü bakış açıları kazandırması” olarak belirtilirken en olumsuz yön olarak da “Kazanımların içinde yaşanan bölgenin tarihi, coğrafyası gibi yerel bilgileri kapsamaması ve daha çok kent yaşam koşulları dikkate alınarak hazırlanmış olması” şeklinde ifade edilmiştir. Programın içerik boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin en uygun buldukları özellik “İçeriğin tablo, şekil, resim ve grafiklerle yeterince desteklenmiş olması” iken en az olumlu buldukları özellik de “Ulusal ve evrensel bilgi, olay ve sorunları dengeleme” olmuştur. Öğretmenler, öğrenme – öğretme süreciyle ilgili en olumsuz buldukları yönleri; etkinlikler için gereken sınıf koşulları, materyal ve maddi olanakların sınırlı olması ve zaman sorunu olarak belirtmişlerdir, genellikle yeni programın farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önermesini olumlu bulduklarını ancak, bunların uygulamada zaman ve çeşitlilik açısından sorun yarattığını bildirmişlerdir.

Güven ve Alp (2008) “Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarını Çanakkale ilinde görev yapan 164 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenleri yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarının; öğrencinin gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğu, birlikte çalışma ve işbirliği yapmayı desteklediği, öğrencide problem çözüme becerisini geliştirici nitelikte olduğu, yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye yönlendirdiği, öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma yönünde gelişmelerine destek sağladığı, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olduğu görüşündedirler.

Yıldırım ve diğerleri (2006) “Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın Öğretme-Öğrenme Süreçleri Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarını Çorum il merkezinde

bulunan 46 ilköğretim okulunda fen bilgisi dersini okutan 100 öğretmene uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yeni fen bilgisi öğretim programının öğrencileri inceleme ve gözlem yapmaya sevk edici ve ders kitabının yanında diğer kaynaklara da başvurmaya teşvik eder nitelikte olduğu, ayrıca araç gereç kullanma ve planlı çalışma alışkanlığı kazandırır ve ezberci fen bilgisi öğretimini engeller nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenin dersteki rolünü değiştirir nitelikte, öğretmene planlama yapma açısından kolaylık getirir nitelikte ve öğretmeni diğer alan öğretmenleriyle işbirliğine sevk eder nitelikte olduğu, konuların planlanan zamanda bitirilebilmesi açısından uygun nitelikte olduğu ancak ülkemizin her yerinde fen bilgisi öğretimine uygunluğu konusunda eksikliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2007)'in "Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi" adlı araştırmasının sonuçlarına göre; yeni programların birçok anlamda çok daha sistemli, bilimsel ve çağdaş ölçülerle hazırlanmış olduğu gözlenebilmektedir. Yeni programları değerlendirme çalışmasında elde edilen veriler, yeni programda öngörülen amaç ve hedeflerinin çok yüksek düzeyde başarılabilirliğini, program içeriğinin öngörülen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğunu, öğrenme ve öğretme süreçlerinin program içeriği ve hedefleri doğrultusunda yapılandırıldığını, öğretmenlerin yeni programın beklentilerini yerine getirebildiğini ve değerlendirme anlayışının uygun olduğunu ve başarılabilirliğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak yeni programın her boyutuyla yapılandırmacı eğitim kuramının özelliklerini taşıdığı ve ayrıca başarıma düzeyi ya da uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu değerlendirildiği gözlenmiştir. Yeni programlara getirilen eleştiriler incelendiğinde sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, araç gereç eksikliği, okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğretmenlerin yetersizlikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Özpolat ve diğerleri (2007) "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarını Erzurum il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı toplam 10 ilköğretim okulunda çalışan 100 sınıf öğretmeni üzerinde uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına bakılınca sınıf öğretmenlerinin yeni programın uygulanma aşamasında alt yapının yetersizliğinden büyük oranla şikayetçi oldukları, büyük bir çoğunluğunun yeni programdaki etkinlik değerlendirmelerini etkili bir şekilde yapamadıkları, yeni programın zümreler arasında işbirlikçi rolünün eksik olduğu ortaya

çıkmiştir. Diğer taraftan yeni öğretim programının öğrencileri geliştirici yönünün bulunduğunu, özellikle sınıf öğretmenlerinin yeni programdaki etkinlikleri her ne kadar tam olarak anlayamamış olup zaman kaybı gibi görseler de yeni programdaki etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamada faydalı olduğunu, yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından olumlu algılandığını, uygulanabilirliğinin bulunduğu, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici yönünün olduğu ifade edilmiştir.

Yapıcı ve Leblebicier (2007)'in Afyonkarahisar il merkezindeki 78 ilköğretim öğretmenine uyguladığı “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarının sonuçlarına göre; öğretmenlerin % 42'si “Yapılandırmacı program öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir” ve “ders içi etkinlikler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur” maddelerine “kısmen katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin % 32'si “uygulanması gereken etkinlikleri yapmak için okulda yeterli materyal bulunmaktadır” maddesine ve % 57'si “okulda laboratuvar ve kütüphane yeterlidir” maddesine “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. “Kalabalık sınıflar etkinlik yapmak için bir dezavantajdır” maddesine % 56'sı ve “program birleştirilmiş sınıflarda uygulamaya uygun değildir” maddesine % 44'ü “tamamen katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin % 37'si “öğretim programda ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağı açık ve net değildir” maddesini “kısmen katılıyorum” olarak “öğrenciler teknoloji ürünlerini tanımaktadır ve bunları kullanabilmektedir” maddesini % 39'u “hiç katılmıyorum” olarak cevaplamıştır.

Tan (2001) “Elementary School Teachers' Perception of Desirable Learning Activities: A Singaporean Perspective” (Tercih Edilen Öğrenme Etkinliklerine İlişkin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıları: Singapur Örneği) adlı çalışmasını, Singapur'da çeşitli ilköğretim okullarında, 103 stajyer ve 106 deneyimli olmak üzere toplam 209 öğretmene uygulamıştır. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından tercih edilen öğrenme etkinliklerini oyladığı araştırmada, dört faktör ortaya çıkmıştır; geleneksel öğrenme etkinlikleri, motive edici etkinlikler, bağımsızlık ve işbirliğini destekleyen öğrenci-yönlendirmeli etkinlikler ve öğretmen-yönlendirmeli grup etkinlikleri. Araştırmada; (1) motive edici grup etkinlikleri ve (2) her çeşit öğrenme etkinlikleri olmak üzere iki küme oluşmuştur. Stajyer öğretmenlerin yarısı her iki kümede de yer alırken, deneyimli öğretmenlerin çoğunluğu (% 83) ikinci kümede yer almaktadır.

Stajyer öğretmenler, geleneksel öğrenme etkinlikleri ve öğrenci-yönlendirmeli öğrenme etkinliklerini daha az tercih edilir öğrenme etkinlikleri olarak kabul etmektedirler. Stajyer öğretmenlerin yarısının, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme etkinlikleriyle ilgili ayırt edici bir görüşleri bulunmamaktadır. Deneyimli öğretmenlerin ise % 83'ü tüm öğrenme etkinliklerini öğrencilerin tercih ettiği öğrenme etkinlikleri olarak kabul etmektedirler. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet farkı saptanmamıştır.

Roman (2007) "Teaching Strategies Used to Maintain Classroom Order" (Sınıf Düzenini Oluşturmak İçin Öğretme Stratejileri) adlı çalışmasını bir yüksek okulda çalışan 15 öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri konusunda ne dereceye kadar fikir birliğinde olduklarını ortaya çıkarmak üzere gerçekleştirilen bu araştırma, öğrenciler için güvenli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için belirli stratejilerin gerekli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılanlar öğretme stratejilerini tanımlama ve anlamının sınıf yönetimi konusunda etkili olduğunu belirtmiş ayrıca, öğrencilerin etkili bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağlayacak güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak için farklı stratejileri birleştirerek kullanmanın yararlı olduğu düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Hanushek ve diğerleri (1998) "Teachers, Schools, and Academic Achievement" (Öğretmenler, Okullar ve Akademik Başarı) adlı araştırmalarında başarıyı etkileyen ayrı faktörleri öğretmen rollerinin farklılığına ve okulun diğer yönlerine özel dikkat göstererek araştırmışlardır. Harvard/ UTD Teksas Okullarında 1993-1994-1995 yıllarına ait üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfların sınav puanlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma yürütülmüştür. Farklı dereceler bir bütün olarak okulun karşısında öğretmenin öneminin belirlenmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca araştırmaya alınan üç bin okul ve yarım milyon öğrenci, sınıf boyutu deneyim ve eğitim gibi gözlenebilir özelliklerin etkilerindeki belirsizliği ortadan kaldırmıştır. Sonuçlar öğrenci başarıları üzerinde okullar arasında büyük farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Bu farklılıklar okul örgütü, liderlik ve finansal boyutlardan çok öğretmenlerin farklı etkilerinden kaynaklanmaktadır. Başarı farklılıkları üzerinde okulların güçlü etkilere sahip olduğu görülse de, bu etkilerin daha çok öğretmen niteliklerinin çeşitliliğinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Martin ve diğerkleri (2006) “Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers’ Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?” (Sınıf Yönetimi Eğitimi, Öğretme Deneyimi ve Cinsiyet: Bu Değişkenler Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerine Dair Tutumlarını ve İnanışlarını Etkiler mi?) adlı çalışmalarını ‘Sınıf Kontrolünde Davranış ve İnanış Envanteri’ni (ABCC) 163 katılımcıya uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Öğretim yönetimi alt ölçeği sonuçlarında erkek ve bayan öğretmenler ile deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. İnsan Yönetimi alt ölçeği sonuçlarında ise deneyimli ile deneyimsiz öğretmenler ve sınıf yönetimi eğitimi almış ile almamış öğretmenler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, anketlerin uygulanması ve verilerin toplanması ile verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

#### **Araştırma Yöntemi**

Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 79). Bu yöntemeye dayanan araştırmalarda durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998: 59).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında, Güneydoğu Anadolu Bölgesine bağlı illerdeki (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak) İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan 261 ilköğretim denetmeni oluşturmaktadır. Bu illerde toplam 210 denetmene anket uygulanmış, ancak bu anketlerin 188'i geçerli olup değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı % 72.03'tür.

#### **Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anket, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir (Karasar, 2006:176). Araştırmaya katılan denetmenlerin algılarını saptamak için anket kullanma yoluna gidilmiştir.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Bu araştırmada, Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan ‘‘Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği’’ başlıklı ölçme aracı kullanılmıştır (Ek:1). Ölçme aracının seçeneklerinde, ‘‘*Hemen hemen her zaman*’’, ‘‘*Genellikle*’’, ‘‘*Bazen*’’, ‘‘*Nadiren*’’, ‘‘*Hemen hemen hiçbir zaman*’’, olmak üzere beşli Likert tipi dereceleme yapılmış, her seçeneğe en olumsuzundan en olumsuzuna doğru 5’ten 1’e kadar puan verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları gösterme sıklığı bu derecelerle ifade edilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur.

### **Anketlerin Uygulanması ve Verilerin Toplanması**

Veri toplama amacıyla geliştirilmiş olan anketin uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü’nden (Ek II) ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’ndan (Ek III) gerekli izin yazısı alınmıştır. Bakanlıktan uygulama izni alındıktan sonra adı geçen illerdeki denetmenlere gidilerek araştırmacı tarafından 08.02.2009 – 03.05.2009 tarihleri arasında anketler uygulanmış ve uygulanan anketler yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Açıklamalara uygun olarak doldurulan anketler değerlendirilmeye alınmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada istatistiksel işlemler olarak; yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (ss) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ve yorumunda t-testi, varyans analizi (one-way) ve Scheffé testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Ortalamalar yorumlanırken anketin II. bölümünde yer alan maddeler için; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin ‘‘*Hemen hemen hiçbir zaman*’’, 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin ‘‘*Nadiren*’’, 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin ‘‘*Bazen*’’,

3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin “*Genellikle*”, 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin “*Hemen hemen her zaman*” derecesinde yer aldığı kabul edilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda, bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

#### Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan denetmenlerin eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görevli buldukları il ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### Denetmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin eğitim düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1**

#### İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	N	%
Lisans	140	74.5
Lisans Üstü (Yüksek Lisans-Doktora)	48	25.5
<b>Toplam</b>	188	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin % 74.5’i lisans mezunu, % 25.5’i ise yüksek lisans ve doktora mezunudur. Tablodan anlaşılacağı gibi, lisans üstü eğitim görmüş denetmenlerin oranı oldukça düşüktür.

## Denetmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Tablo 2’de İlköğretim denetmenlerinin kıdeme göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 2**  
**İlköğretim Denetmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımı**

Denetmenlikteki Kıdem	N	%
1-5 yıl	99	52.6
6-10 yıl	25	13.3
11-15 yıl	43	22.9
16 ve üzeri yıl	21	11.2
<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin % 52.6’sı 1-5 yıl, % 13.3’ü 6-10 yıl, % 22.9’u 11-15 yıl ve % 11.2’si 16 yıl ve üzeri bir kıdeme sahip oldukları saptanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere denetmenlerin yarısından fazlasının kıdemi 1-5 yıldır.

## Denetmenlerin Görevli Buldukları İllere Göre Dağılımı

Tablo 3’de İlköğretim denetmenlerinin görevli buldukları illere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin % 13.3’ü (25) Adıyaman’da, % 11.7’si (22) Batman’da, % 19.6’sı (37) Diyarbakır’da, % 22.8’i (43) Gaziantep’de, % 3.3’ü (6) Kilis’de, % 7.9’u (15) Mardin’de, % 3.8’i (7) Siirt’de, % 13.8’i (26) Şanlıurfa’da ve % 3.8’i (7) ise Şırnak’da görev yapmaktadır. Bu bulgulara göre, Gaziantep, Diyarbakır ve Şanlıurfa illerinde ilköğretim denetmenlerinin sayılarının fazla olduğu, Siirt, Şırnak ve Kilis’de ise az olduğu söylenebilir.

**Tablo 3**  
**İlköğretim Denetmenlerinin Görevli Buldukları İllere Göre Dağılımı**

Görev İli	N	%
Adıyaman	25	13.3
Batman	22	11.7
Diyarbakır	37	19.6
Gaziantep	43	22.8
Kilis	6	3.3
Mardin	15	7.9
Siirt	7	3.8
Şanlıurfa	26	13.8
Şırnak	7	3.8
<b>Toplam</b>	188	100.0

#### Denetmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 4’de İlköğretim denetmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 4**  
**İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Bayan	9	4.8
Erkek	179	95.2
<b>Toplam</b>	188	100.0

Tablo 4’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ilköğretim denetmenlerinin % 4.8’i bayan, %95.2’si ise erkektir. Tablodan anlaşılacağı gibi bayan denetmenlerin oranı oldukça düşüktür. Bu bulgu, çalışma şartlarının zorluklarından dolayı, denetmenlik mesleğinin bayanlar tarafından daha fazla tercih edilmediği şeklinde yorumlanabilir.

## Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem; “İlköğretim denetmenlerinin ; (a) eğitim düzeyi, (b) mesleki kıdem, (c) görevli buldukları il, (d) cinsiyet değişkenlerine göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

#### a) Eğitim Düzeylerine Göre Denetmenlerin Algıları

Eğitim düzeyi değişkenine göre, denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t-testinden faydalanılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5**

**İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	SD	“t” Değeri	Sonuç
Lisans	140	2.94	0.52	186	2.48	P< 0.05
Lisans Üstü (Yüksek Lisans- Doktora)	48	2.73	0.35			
<b>Toplam</b>	188	2.83	0.43			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, lisans eğitimi almış denetmenlerin algıları ile lisans üstü (yüksek lisans-doktora) eğitim almış denetmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Denetmenlerin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamasının 2.73 ile 2.94 arasında yer alması, öğretmenlerin davranışlarını “bazen ( $\bar{X}=2.83$ )” düzeyinde yeterli bulduklarını işaret etmektedir. Eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin sınıf içi davranış düzeyini “*hemen hemen her zaman*” ya da “*hemen hemen hiçbir zaman*” düzeyinde yeterli bulan denetmen grubuna rastlanamamıştır. Bu da, denetmen algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranış düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

#### b) Mesleki Kıdemlerine Göre Denetmenlerin Algıları

Tablo 6’da mesleki kıdemlerine göre denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları ile ilgili olarak, ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 6**  
**İlköğretim Denetmenlerinin Kıdeme Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

Denetmenlikteki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	99	2.82	0.50
6-10 yıl	25	2.89	0.37
11-15 yıl	43	2.88	0.47
16 ve üzeri yıl	21	3.19	0.51
<b>Toplam</b>	188	2.88	0.49

Tablo 6 incelendiğinde, kıdeme göre denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının 2.82 ile 3.19 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını

belirlemek için varyans analizinden (one-way) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

**İlköğretim Denetmenlerinin Kıdeme Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Varyans Analizi**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	“F” Değeri	Sonuç
Gruplar Arası	2.419	3	0.80	3.44	P<0.05
Grup İçi	43.085	184	0.23		
<b>Toplam</b>	45.503	187			

Tablo 7’de görüldüğü gibi denetmenlerin kademelerine göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ortalamaları arasında gözlenen fark anlamlıdır. Anlamlı fark oluşturan grupları belirlemek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Scheffé testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8**

**Kıdeme Göre Scheffé Testi Sonuçları**

Kıdem	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üzeri yıl
1-5 yıl	2.82*			
6-10 yıl		2.89		
11-15 yıl			2.88	
16 ve üzeri yıl				3.19*

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 1-5 yıl arası kıdemi bulunan denetmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemi bulunan denetmenler arasında anlamlı fark saptanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Yine aynı tablodaki bulgulara göre, 1-5 yıl arası kıdemi bulunan denetmenlerin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları diğerlerine göre en düşüktür.

1-5 yıl arası kıdemi bulunan denetmenlerin mesleğe yeni başlamanın verdiği idealist bakış açısı ile eğitimin hedeflerine dair beklentilerinin yüksek olduğu düşünülrse, algı ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük çıkması doğaldır. Meslekte çalışma süresi uzadıkça var olan duruma alışma ve onu kabullenme artmaya başladığından 16 yıl ve üzeri kıdemi bulunan denetmenlerin algılarının diğer gruplara göre daha yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur.

Kıdeme göre denetmenlerin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin genel algılarının “bazen ( $\bar{X}=2.88$ )” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

### c) Görevli Buldukları İllere Göre Denetmenlerin Algıları

Tablo 9’da görevli buldukları illere göre denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları, ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9**

#### **İlköğretim Denetmenlerinin Görevli Buldukları İllere Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

Görev İli	N	$\bar{X}$	SS
Adıyaman	25	3.20	0.49
Batman	22	2.92	0.49
Diyarbakır	37	2.63	0.50
Gaziantep	43	2.96	0.48
Kilis	6	2.76	0.34
Mardin	15	2.88	0.49
Siirt	7	2.51	0.26
Şanlıurfa	26	2.86	0.42
Şırnak	7	3.12	0.18
<b>Toplam</b>	188	2.88	0.49





Tablo 11’de görüldüğü gibi, Adıyaman İlinde görev yapan denetmenler ile Diyarbakır ve Siirt İllerinde görev yapan denetmenler arasında anlamlı fark saptanmıştır. Adıyaman ilinde görevli bulunan denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları 3.20 ile en yüksek puandır. Siirt ilinde görevli bulunan denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları 2.51 ile en düşük puandır.

#### d ) Cinsiyetlerine Göre Denetmenlerin Algıları

Tablo 12’de cinsiyetlerine göre denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları, ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 12**

#### **İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyete Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sonuç
Bayan	9	2.88	0.38	t=0.005 SD=186 P>0.05
Erkek	179	2.88	0.49	
<b>Toplam</b>	188	2.88	0.43	

Tablo 12’de görüldüğü gibi, denetmenlerin cinsiyetlerine göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre, denetmenlerin algı ortalamaları birbirine eşittir. Cinsiyet bakımından her iki grubun da ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları “bazen ( $\bar{X} = 2.88$ )” düzeyindedir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci Alt Problem: “Genel olarak, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışları nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözümlmek için ilköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

**Tablo 13**

### İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

DAVRANIŞLAR	Ortalama	Derece	Ss
<b>Denetlemekle görevli olduğumuz öğretmenler;</b> 01. öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler.	3.45	Genellikle	0.67
02. keşfederek öğrenebilmeleri için öğrencilerini yönlendirirler.	2.86	Bazen	0.66
03. öğrencilerinden, yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak, kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerler.	2.84	Bazen	0.69
04. öğrencilerine, grup çalışmalarında farklı bakış açılarını görebilmeleri için, değişik roller verirler.	2.73	Bazen	0.72
05. öğrencilerine, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler.	2.37	Nadiren	0.85
06. öğrencilerin tartışma sırasında doğru ya da yanlış tüm fikirlerini ortaya koymalarını sağlarlar.	2.92	Bazen	0.79
07. her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutarlar.	3.11	Bazen	0.92
08. konu ile ilgili kendi fikirlerini açıklamadan önce, öğrencilerin fikirlerini alırlar.	2.89	Bazen	0.78
09. öğrencilerini, kendi öğrenme stilleri doğrultusunda çalışmaları için desteklerler.	2.65	Bazen	0.87
10. derslerinde gerçek hayatı yansıtan çeşitli görsel öğelerden yararlanırlar.	2.88	Bazen	0.72
11. değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrencileri ile birlikte karar verirler.	2.38	Nadiren	0.89
12. öğrencilerine grup çalışmaları yapmaları için olanak tanırlar.	2.90	Bazen	0.78
13. ders sırasında kullanılacak materyallerin seçiminde, öğrencilerinin özelliklerini ve yaşantı alanını dikkate alırlar.	2.74	Bazen	0.83

14. işlenecek konuların süresini belirlerken öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alırlar.	2.86	Bazen	0.86
15. öğrencilerini, özgün projeler hazırlamaları için desteklerler.	2.56	Az	0.84
16. öğrencilerinin konuyla ilgili farklı kaynaklara ulaşmalarını sağlarlar.	3.03	Bazen	0.69
17. ders işleme yöntemini seçerken, öğrencilerinin özelliklerini dikkate alırlar.	2.94	Bazen	0.80
18. öğrencilerini, konuyu farklı açılardan incelemeleri için yönlendirirler.	2.80	Bazen	0.74
19. öğrencilerin kişiler arası iletişim becerilerini arttırmak için çeşitli yöntemlere başvururlar.	2.86	Bazen	0.81
20. öğrencilerine geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alırlar.	3.38	Bazen	0.84
21. öğrencilerinin etkileşimlerini arttırmak için çeşitli yöntemler (grup-küme, işbirlikli-kubaşık vb.) kullanırlar.	3.04	Bazen	0.71
22. öğrencilerini yönlendirirken, onları cesaretlendirecek geri bildirimleri kullanırlar.	3.08	Bazen	0.69
23. öğrencilerin rahat etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak şekilde sınıf ortamını düzenlerler.	3.06	Bazen	0.77
24. ders anlatırken, çelişkili ve tartışmalı konular üzerinde öğrencilerinin düşüncelerini açıkça belirtmelerine izin verirler.	3.05	Bazen	0.83
25. öğrencilerini, kendi öğrenme hızlarına ve özelliklerine göre değerlendirirler.	2.86	Bazen	0.87
26. öğrencilerinin birlikte düşünmelerini sağlayacak etkinlikler (tartışma, beyin fırtınası vb.) düzenlerler.	2.79	Bazen	0.71
27. öğrencilerin, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine izin verirler.	2.71	Bazen	0.80
<b>Toplam</b>	<b>2.88</b>	<b>Bazen</b>	<b>0.49</b>

Tablo 13’de görüldüğü gibi, ilköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması “*bazen* ( $\bar{X} = 2.88$ )” düzeyindedir. Bu da, denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranış düzeyini orta derecede yeterli bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden hiç birisinin ortalaması “*hemen hemen hiçbir zaman*” düzeyinde saptanmamıştır. Aşağıda, en düşük düzeyde saptanan üç davranış sırasıyla Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14**  
**Ortalamaları En Düşük Değerler Arasında Yer Alan Maddeler**

<b>Maddeler</b>	$\bar{X}$
05. Öğrencilerine, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler.	2.37
11. Değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrencileri ile birlikte karar verirler.	2.38
15. Öğrencilerini, özgün projeler hazırlamaları için desteklerler.	2.56

Tablo 14’de görüldüğü gibi, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre (1) *Öğrencilerine, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler*, davranışı sınıf ortamında öğretmenler tarafından “*nadiren* ( $\bar{X} = 2.37$ )” düzeyinde gerçekleştirilebilmiştir. Öğrencilerin, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verme, öğrenci merkezli eğitim programının dayandığı bireysel öğrenme farkları ile bunun gerektirdiği yöntem çeşitliliği ve seçme özgürlüğü kavramlarına dayanmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim hayatlarının düzenlenmesidir. En öncelikli amacı, öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetme becerisini kazandırmak ve böylece öğrenmeyi öğretmek olmalıdır (Vural, 2006: 55).

Öğrenci merkezli eğitim görüşüne göre, öğrencinin özgürce seçtiği ve öz gerçekleştirimini sağlayan her türlü eğitim etkinliği, onun eğitim programında yer almalıdır. Eğitim programında zorunlu dersler yerine değişik eğitim etkinliklerinden oluşan ve öğrencinin özgürce seçebileceği zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler bulunmalıdır (Başaran, 2006: 334).

Bilgi toplumunda öğretmenin temel rolü, öğrenme ortamının merkezine öğrenciyi alarak, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bundan nasıl yararlanılacağını uygun ortamlar hazırlayarak öğretmektir. Bilginin seçimi konusunda uzman olan öğretmenler, temel bilgiyi öğrenciye kazandırabilmelidir. Bu da öğrenci için öğrenmeyi öğrenmek anlamına gelir (Balay, 2004: 75).

Öğrencilerin çok yönlü gelişiminde etkili olan “öğrenmeyi öğrenmek” kavramı yeni müfredatın en önemli yönüdür (Çağlayan, 2006: 23). Öğrencilerin başarıları, büyük

ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır (Erdem, 2009).

Öğrenci merkezli eğitimin en öncelikli amacı öğrenciye, kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi ve böylece öğrenmeyi öğretmek olmalıdır. Öğrenmenin etkililiğini arttırabilmek için de eğitim, öğretim, müfredat programları ya da öğretim yöntem ve tekniklerden önce öğrenmenin kendisi ile yola çıkılmalı ve diğer kavramlar bunun üzerinde yapılandırılmalıdır (Vural, 2005: 50).

Öğretimsel pek çok işi gerçekleştiren öğretmen; bireysel farklılıklarla, farklı öğrenme hızlarıyla, değişik ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerle ilişkide bulunan, hedeflenen davranışlara öğrenci yorumu ile bir anlam katan, onların dünya görüşlerine katkıda bulunan evrensel, aynı zamanda duygu boyutu ile karmaşık bir modeldir. Öğretmen, her bireyin bilgiyi kullanma sistemini iyi anlayan, öğrenme sürecini hiçbir zaman şansa bırakmayan bir ön görücü ve bir olasılık düzenleyicisidir (Özel ve Bayındır, 2008: 74).

Fakat alan bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin öğretimle ilgili tercihlerinde daha az esnek oldukları ve daha çok didaktik yöntemleri tercih ettikleri ve öğrenci merkezli uygulamalara uygun bir öğretme-öğrenme süreci tasarlama ve bunu hayata geçirmede sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Bıkmaz, 2006: 109).

Denetmenlerin algılarına göre (2) *Değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrenciler ile birlikte karar verirler*, davranışı “*nadiren ( $\bar{X} = 2.38$ )*” düzeyinde gerçekleştirilen ikinci davranıştır. Değerlendirme şekline öğrenciler ile birlikte karar verme yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitimin merkezinde yer alan öğrenene görelilik anlayışının gerektirdiği bir yaklaşımdır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin araştırmalarına göre; öğretmenler öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih etmekte ayrıca yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları da sıklıkla kullanmaktadırlar, hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler almaktadır. Öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli görmekte, diğer yöntemlerde kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler. Hiç yeterli bulunmayan yöntemlerin başında öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemler gelmektedir. Ölçme

araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir

Yapıcı ve Demirdelen (2007: 207-210)'in araştırmalarına göre; öğretmenlerin %87'si ölçme değerlendirme çok zamanını aldığını, % 83'ü eski ölçme tekniklerini kullandıklarını ve gözlem-değerlendirme formlarının fazla olduğunu belirttikleri, % 78'inin sınıfların kalabalık oluşunun ölçme değerlendirmeyi zorlaştırdığını, % 70'inin ölçme değerlendirme ile ilgili daha fazla hizmet içi eğitim gerektiğini belirttiği ortaya çıkmıştır.

Öğrenci merkezli okulda, değerlendirme her öğrencinin kendi öğrenme hızı ve türü ile öğrenmesini geliştirmek üzere düzenlenir (Vural, 2006: 57). Yeni sistemle birlikte yazılı yoklama, sözlü sınavlar ve testlerden ibaret olan ölçme ve değerlendirme konularına yeni katılımlar olmuştur. Tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, öğrenci ürün doyusu, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi çalışmalar da ilave edilerek öğrencilerin yeteneklerini ön plana çıkaran düzenlemeler yapılmıştır (Çağlayan, 2006: 56).

Orbeyi ve Güven (2008)'in “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin yaklaşımları ortaya konulmaktadır. Araştırmaya 427 sınıf öğretmeni katılmıştır, katılan öğretmenlerin sayıca büyük bir bölümünün, değerlendirmede öğrenci ürün dosyalarını, gözlem formlarını ve öz değerlendirme formlarını istenilen düzeyde kullandıkları, proje değerlendirme formlarını ve grup değerlendirme formlarını yeterli düzeyde kullanmadıkları, ölçme aracı olarak yazılı sınavı sıkça kullanmaya devam ettikleri, sözlü sınav tekniğini sıkça kullandıkları, ölçme ve değerlendirme sürecinde yazılı yoklama ve sözlü yoklamalardan daha yüksek bir ortalama ile çoktan seçmeli testleri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Denetmenlerin algılarına göre (3) *Öğrencilerini, özgün projeler hazırlamaları için desteklerler*, davranışı öğretmenler tarafından sınıf ortamında “bazen ( $\bar{X} = 2.56$ )” düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Öğrencilerin merak etme, araştırma yapma, çaba harcama ve ortaya özgün bir çalışma çıkarma istek ve yeteneklerinin geliştirilmesi, öğretmenler tarafından bu yönde motive edilmeleri ve yönlendirilmeleri, bireysel kavrayış, öğrenme stillerini oluşturup özgün ürünler yaratmaları onların bilişsel yönden gelişip, öğrenme ve yaratma

potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanmalarını sağlayacaktır. Bu noktada öğretmenler öğrencilere ihtiyaç duydukları güven verici ve destekleyici ortamı sağlamakla yükümlüdürler.

Birçok araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri etkili bir öğretim için öğretmenin sınıf içinde yaratıcılığı pekiştirmesidir. Çünkü öğretim durumları sürekli değişmektedir. Bu durumları önceden kestirmek de oldukça zordur (Güven, 2004).

Çağlayan (2006)'a göre; öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler sınıf ve laboratuvar etkinliklerinde kavram ve ilkelerin belirleyicisi, uygulayıcısı olarak aktif görevler üstlenerek aktif öğrenmenin gereklerini yaparlar. Öğrencilerin ilgi duydukları konular üzerinde düşünme, araştırma, çaba ve zaman harcamalarına fırsatlar verilir. Tüm öğrencilerin farklılıkları göz önünde bulundurularak aynı kalıplara uymaya zorlanmazlar.

Çetin ve Günay (2006)'ın “Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Tutumlarına ve Öğrenme Ortamına Etkileri” adlı çalışmalarının sonuçlarına göre; öğrencilerin inceleme, araştırma ve gözlem yapma gibi uygulamaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve sınıf içinde rol alma düzeylerinin olumlu etkilendiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden hiç birisinin ortalaması “*hemen hemen her zaman*” düzeyinde saptanmamıştır. Denetmenlerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri en yüksek üç davranış sırasıyla Tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15**  
**Ortalamaları En Yüksek Değerler Arasında Yer Alan Maddeler**

Maddeler	$\bar{X}$
01. Öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler.	3.45
20. Öğrencilerine geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alırlar.	3.38
07. Her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutarlar.	3.11

Tablo 15’de görüldüğü gibi, (1) *Öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler,* davranışı denetmen algılarına göre öğretmenler tarafından “*genellikle* ( $\bar{X} = 3.45$ )” düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip olan bu maddede yer alan davranış, öğrenci merkezli eğitim sisteminde öğretmenin değişen ve dönüşen görevlerine işaret etmektedir. Öğretmenin sınıfta rehberlik eden ve yönlendiren bir rolde olması, sadece öğrenme etkinlikleri aşamasında değil yanlışlarını görme, öz değerlendirme gerçekleştirme aşamasında da öğrencilere yol gösterip onları desteklemesi görevlerini gerektirir.

Öğrenme için en uygun koşulları yaratan öğretmen bilgi yükleyici olmaktan, öğrenmeyi yönlendiren durumuna geçer (Vural, 2006: 78).

Denetmenlerin algılarına göre (2) *Öğrencilere geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alırlar,* davranışı öğretmenler tarafından sınıf ortamında “*bazen* ( $\bar{X} = 3.38$ )” düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Gerçek değerlendirme, farklı türlerde veri toplama tekniklerini kapsar ve öğrenciyi birkaç istisnaya değil, bir bütün olarak değerlendirir. Veri toplama öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak sonsuz bir genişlikte ya da çok sınırlı olabilir. Performanslar, projeler, ürün seçki dosyaları, öğretmen yapımı testler, yazım örnekleri ve gözlem kayıt listeleri bu konuda öğretmenin öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek için başvurabileceği kaynaklardandır (Korkut, 2006: 16).

Çok yönlü bir değerlendirme öğrencilerin yalnız sorulara verdikleri cevaplara değil, öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme süreçlerine ilişkin katılmalarına da yönelir. Etkili öğretmenler rutin olarak öğrencilerin gelişimlerini, formal testler ya da performans değerlendirmeler, derse katkıları ve uygulamadaki çalışmalar gibi olguları kullanarak gözlemlerler (Güven, 2004).

Öğretmen öğrencilerin ne bildiklerini, onların etkinlikler yapmasını sağlayarak da belirleyebilir (Vural, 2006: 114). Öğretmenlerin öğrencilerin aktif öğrenmelerine katkıda bulunmasına rehberlik etmesi, dosyalamanın, arşivlemenin, araştırmanın ön plana çıkarılmasında katkılarda bulunması gerekir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yaparken öğrencilerin bireysel veya grup içinde başarı performanslarını ölçmesi gerekir. Sözlü ve yazılı ifade güçlerini geliştirmelerine, olayları yakından gözlemleyerek günlük değerlendirmelerde bulunmalarına, öz güven kazanmalarına



yönelik performanslarını ölçmelidir. Böylece her öğrencinin yeterlilik düzeyi ile ilgili ön bilgiler edinmiş olacaktır (Çağlayan, 2006: 56)

Yeni programların ölçme ve değerlendirme konusundaki vurgusu, öğrenme sonucunu belirleme anlayışından çok öğrenme sürecinde öğrencinin neleri kazandığını belirlemeye doğru kaymıştır (Bıkmaz, 2006: 109).

Denetmenlere göre (3) *Her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutarlar*, davranışı denetmen algılarına göre öğretmenler tarafından sınıf ortamında “bazen ( $\bar{X} = 3.11$ )” düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Bütün öğrenciler aynı anda öğretilen yetenek ya da bilgiyi aynı oranda veya aynı hızda öğrenemez. Her öğrenci farklı öğrenme şekilleri sergiler. Böyle bir farklılaşmanın oluşması çok doğaldır; çünkü her öğrencinin kendine özgü yapısı, yetenekleri, ilgi alanları, özellikleri, alışkanlıkları, hayata bakış açısı ve bilgiyi işleyiş tarzı vardır. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve öğrenme çıktılarını da etkiler (Vural, 2005: 201).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

#### TARTIŞMA

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitimdeki temel amaç; öğrencilere mevcut bilgiyi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yollarını öğretmek ve edinilen bilgiyi yeni durumlara uygulayarak deneme yapma, varsayımda bulunma, kanıt toplama, genelleme yapma ve problem çözme gibi becerileri geliştirmektir. Bu becerilerin kazanımı ilköğretimde başlayıp hayat boyu devam etmektedir. Bunun sonucu olarak birçok alanda yeni programlar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Kutluca ve Birgin, 2006:53). Bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin sınıf içi davranışları, programların niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim öğretim sürecinin programlar doğrultusunda sürdürülmesi için, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının denetmenler tarafından gözlenmesi ve sürecin geliştirilmesi için öğretmenlere rehberlik edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ilköğretim denetmenlerinin algıları Güneydoğu Anadolu bölgesi kapsamında araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin genel ortalamanın “bazen ( $\bar{X} = 2.88$ )” düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 13).

Bu çalışmada, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlar konusunda istenen düzeyde bir yeterliğe sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Özellikle, öğretmenlerin “Öğrencilere, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verme”, “Değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrenciler ile birlikte karar verme” ve “Öğrencileri, özgün projeler hazırlamaları için destekleme”, davranışlarına, denetmenlerin “nadiren” düzeyinde katıldıkları ve bu davranışların diğer davranışlara nazaran en düşük seviyede gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, Dağlı (1998) ve Kaloç (2006)’un sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verme davranışı ile değerlendirilmenin nasıl yapılacağına öğrenciler ile birlikte karar verme davranışlarının en az düzeyde gerçekleştirilen davranışlar olarak ortaya çıkması,

öğretmenlerin hala sınıf içinde öğretmen merkezli bir anlayışla eğitim öğretime devam ettiklerinin bir göstergesi olabilir. Öğrencileri özgün projeler hazırlamaları için destekleme davranışının en az düzeyde gerçekleştirilen davranışlardan biri olarak saptanması, yeterli imkan ve zaman yaratmadaki sıkıntılardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin “*Öğrencileri yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirme*”, davranışına denetmenlerin “*genellikle*” düzeyinde katıldıkları, “*Öğrencilere geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alma*” ve “*Her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutma*”, davranışlarına ise denetmenlerin “*bazen*” düzeyinde katıldıkları ve bu davranışların diğer davranışlara nazaran daha yüksek seviyede gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencileri yanlış anladıkları konularda yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirme davranışı, öğretmenlerin öğrencilerin hatalı öğrenmelerini kendilerinin bulup düzeltmelerini sağlayarak, öğrencilerde ‘öz değerlendirme’ sağlama çabası olarak yorumlanabilir. Öğrencilere geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alma ve her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutma davranışı ise, öğrencilerin gösterdiği gelişimlerin sürekli takip edilip dosyalanması ve değerlendirmeye alınması ihtiyacından doğduğu şeklinde düşünülebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; denetmenlerin eğitim durumları değişkenine göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında lisans mezunu denetmenler ile lisans üstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Yüksek lisans ve doktora mezunu denetmenlerin algıları, lisans mezunu denetmenlerin algılarına göre daha düşük çıkmıştır (Tablo 5). Lisans üstü mezunu denetmenlerin edindikleri akademik eğitim, beklentilerinin daha yüksek olmasını sağlamış ve böylece daha yüksek olan beklentilerinin karşılanmaması neticesinde öğretmenlerin davranışlarına ilişkin algıları daha düşük saptanmış olabilir. Mesleki kıdeme göre, denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Kıdeme göre, 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları 1-5, 6-10, 11-15 yıl kıdeme sahip olan denetmenlerin algılarına göre daha yüksek çıkmıştır (Tablo 8). Aynı bulgulara göre, 1-5 yıl arası

kıdeme sahip denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları diğerlerine göre en düşüktür. Kıdem süresi arttıkça, denetmenlerin algı ortalamalarının yükseldiği gözlenmiştir. Bu durum, denetmenlerin deneyim sahibi olmalarına ve öğretmenlerle daha rahat iletişim kurmalarına bağlanabilir. Kıdemi düşük olan denetmenlerin beklentilerinin yüksek olması ve idealist düşünceleri kanıksama duygusu yaratmış olabilir. Denetmenlerin görev yaptıkları illere göre, Adıyaman ilinde görev yapan denetmenlerin algıları ile Diyarbakır ve Siirt illerinde görev yapan denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır (Tablo 11). Adıyaman ilinde görevli bulunan denetmenlerin algılarının ortalamaları en yüksek, Siirt ilinde görevli bulunan denetmenlerin algı ortalamaları ise en düşük puandır. Denetmenlerin cinsiyet durumlarına göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

## SONUÇ

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin denetmen algılarını Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneğinde eğitim düzeyi / mesleki kıdem / görevli bulunulan il / cinsiyet değişkenleri itibariyle betimlemektir.

İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışları nasıldır? biçiminde ifade edilen temel problem için iki alt problem çerçevesinde elde edilen bulgulardan şu sonuçlara varılmıştır:

- I. Eğitim düzeyine göre, lisans mezunu denetmenler ile lisans üstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Yüksek lisans ve doktora mezunu denetmenlerin algıları ( $\bar{X} = 2.73$ ), lisans mezunu denetmenlerin algılarına ( $\bar{X} = 2.94$ ) göre daha düşük çıkmıştır. Genel olarak denetmenler, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranış düzeyinin “bazen ( $\bar{X} = 2.83$ )” düzeyinde olduğunu ileri sürmektedirler (Tablo 5).
- II. Mesleki kıdeme göre, denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Kıdeme göre, 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin

algılarının ortalamaları 1-5, 6-10, 11-15 yıl kıdeme sahip denetmenlerin algılarına göre daha yüksek çıkmıştır (Tablo 8). Aynı bulgulara göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları diğerlerine göre en düşüktür. İlköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin denetmenlerin algı puan ortalamalarının 2.82 ile 3.19 arasında yer alan 2.88'lik bir ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Bu ortalama “bazen” düzeyinde yer almaktadır.

- III. Görevli buldukları İllere göre, Adıyaman İlinde görev yapan denetmenlerin algıları ile Diyarbakır ve Siirt İllerinde görev yapan denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır (Tablo 10). Adıyaman İlinde görevli bulunan denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları 3.20 ile en yüksek puandır. Siirt İlinde görevli bulunan denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalamaları 2.51 ile en düşük puandır (Tablo 11).
- IV. Denetmenlerin cinsiyet durumlarına göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet bakımından her iki grubun da ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları “bazen ( $\bar{X} = 2.88$ )” düzeyindedir (Tablo 12).
- V. İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin genel ortalamanın “bazen ( $\bar{X} = 2.88$ )” düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 13). Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden hiç birisinin ortalaması “hemen hemen hiçbir zaman” düzeyinde saptanmamıştır. Ancak, ortalamaları en düşük değerler arasında, yani “nadiren” düzeyinde gerçekleştirildiğine inanılan üç madde sırasıyla; (1) *Öğrencilerine, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler*, ifadesinin yer aldığı beşinci madde ( $\bar{X} = 2.37$ ), (2) *Değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrencileri ile birlikte karar verirler*, ifadesinin yer aldığı on birinci madde ( $\bar{X} = 2.38$ ) ile (3) *Öğrencilerini, özgün projeler hazırlamaları için*

*desteklerler*, ifadesinin yer aldığı on beşinci madde ( $\bar{X}=2.56$ ) olarak saptanmıştır.

- VI. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden hiçbirisinin ortalaması “*hemen hemen her zaman*” düzeyinde saptanmamıştır. Ancak ortalamalar arasında en yüksek üç madde sırasıyla; (1) *Öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler*, ifadesinin yer aldığı birinci madde ( $\bar{X}=3.45$ ), (2) *Öğrencilerine geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alırlar*, ifadesinin yer aldığı yirminci madde ( $\bar{X}=3.38$ ) ile (3) *Her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutarlar*, ifadesinin yer aldığı yedinci madde ( $\bar{X}=3.11$ ) yer almıştır.

## ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde; uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

### Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmenlere yönelik kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitime gereksinim vardır. Bu eğitimler öğretmenlere programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgiler vermelidir ve bu bilgi temeli üzerine, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara dayalı olarak öğretmenlerde anlayış değişikliği hedeflenmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi, eğitimin amaçlarının belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitimin değerlendirilmesinin geliştirilmesi, öğrenmeyi kolaylaştıracak, örgütün amaçlarına ulaşacak şekilde öğretmenin davranışını doğrudan etkileyen ve örgüt tarafından resmi olarak belirlenen davranışların geliştirilmesi için eğitim

denetimine verilen önemin artırılması ve bu paralelde çalışmaların yapılması sağlanabilir.

- Kalabalık sınıflar, yetersiz fiziki alt yapı, yetersiz eğitsel destek nedeniyle öğretmenler yeni program anlayışına göre öğretme-öğrenme sürecini planlama ve uygulama konusunda birçok güçlük yaşamakta ve bu dönüşüm için uzun bir zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda şartların daha iyiye taşınması ve sürecin niteliğinin artırılması için okul idaresi, öğretmen, öğrenci, aile ve çevrenin desteği sağlanabilmelidir.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu çalışma ilköğretim I. kademe ile sınırlı tutulmuştur. Benzer araştırmalar diğer öğretim kademelerinde de yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin algıları ölçülmüştür. Öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi davranış düzeyi incelenebilir.
- Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalışan ilköğretim öğretmenleri ile sınırlı tutulan bu araştırmanın konusu Türkiye'nin diğer coğrafi bölgelerinde de incelenebilir.
- Yeni öğretim programları uygulamasında sınıf içinde öğretmenlerin yaşadığı aksaklıkların ve nedenlerinin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, Oktay ve Özdemir, Soner M. (2002). “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme”. **Milli Eğitim Dergisi**. Yaz-Güz 2002, Sayı 155-156.
- Akça, Sema. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, Mustafa ve Güneş, Hasan. (2003). “Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi”. **Milli Eğitim Dergisi**. Yaz 2003, Sayı 159.
- Aktan, C. Can. (2007). **Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar**. [www.canaktan.org/egitim/egitim-metodoloji/yasamboyu.htm](http://www.canaktan.org/egitim/egitim-metodoloji/yasamboyu.htm). [Erişim Tarihi: 13.06.2009].
- Akyüz, Yahya. (2006). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, Murat.(1998). **Matematik Öğretim Yöntemleri**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap>. [Erişim Tarihi: 25.10.2008].
- Arslan, Mehmet. (2007). “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 40, Sayı: 1, ss: 41-61.
- Aybek, Birsal. (2007). “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”. **Üniversite ve Toplum**. Haziran 2007, Cilt 7, Sayı 2.
- Aydın, Mustafa. (2000). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, Tufan.(2003). “21.Yüzyılın Başında Öğretmenin ve Öğretmenin Değişen Rollerini”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Kasım 2003, Yıl 4, Sayı 45.
- Baksan, G. Atanur. (2001).“Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 20, ss:16-25.
- Balay, Refik.(2004).“Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 37, Sayı 2, ss: 61-82.



- Balay, Refik ve Sağlam, Miraç. (2008). “Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”. **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık 2008, Cilt 5, Sayı 2, ss: 1-24.
- Başar, Hüseyin. (1999). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2003). “Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Bahar 2003, Sayı 34, ss: 214-235.
- \_\_\_\_\_ (2005). “Okulda Denetim”. **Eğitim ve Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ.Ethem. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım.
- Baykul, Yaşar. (1992). “Eğitim Sisteminde Değerlendirme”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 7, ss: 85-94.
- Bender, Merih T. (2005). “John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum”. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 6, Sayı 1, ss: 13-19.
- Bilgin, İbrahim ve Bahar, Mehmet. (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1,Cilt 28, ss: 19-38.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö. (2008). “Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarı Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”. **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. [Erişim Tarihi: 12.01.20099].  
[http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF%20Kimya/Bildiri/t155d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF%20Kimya/Bildiri/t155d.pdf).
- Bostan, Leyla. (2007). “Lise Biyoloji Öğretmenlerinin ‘Öğrenci Merkezli Öğretim ve Uygulamalı Çalışmalar’ Hakkındaki Görüşleri”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boydak, Alp. (2004). “Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Haziran-Temmuz 2004, Yıl 5, Sayı 52-53.
- Bulut, İlhami. (2008). “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Güz 2008, Sayı 56, ss: 521-546.
- Bümen, Nilay T. (2007). “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim”. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Editör: Özcan Demirel).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Şener., Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S.(2004). “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Bahar 2004, Sayı 38, ss: 212-239.
- Can, Niyazi. (2004). “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları”. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Yıl: 2004/1, Sayı 16, ss: 103-119.
- Coşkun, Akif ve Coşkun, Feyzullah.( 1999 ). “Demokratik Öğretmen Davranışları”. Eğitim-Sen Eğitici ve Yönetici Eğitimi Seminer Notları. Ekim 1999. Ankara Eğitim-Sen Yayınları.
- Çağlayan, Ahmet. (2006). **Öğrenci Merkezli Eğitim**. İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Çakmur, Ebru. (2007). “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf-içi Davranışlarının Demokratiklik Düzeyleri”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, Mustafa., Şanal, Mustafa, ve Yeni, Yeliz. (2005). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Yıl 2005, Sayı 19, ss: 207-237.
- Çetin, Oğuz ve Günay, Yasemin. (2006). “Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Tutumlarına ve Öğrenme Ortamına Etkileri”. Eğitim Araştırmaları. **Eurasian Journal of Educational Research**. Güz 2006, Sayı 25.
- Çetin, Şaban. (2001). “İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma”. **Milli Eğitim Dergisi**. Ocak, Şubat, Mart 2001, Sayı 149.
- Çınar, Orhan., Teyfur, Emine ve Teyfur, Mehmet.(2006). “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Bahar 2006, Cilt 7,Sayı 11, ss: 47-63.
- Dağlı, Abidin. (1998). “İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. **Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (1999). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Temmuz 1999, Cilt 23, Sayı 113, ss: 35-43.
- Demirel, Özcan. (2005). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara : Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Özcan. (2009). **Öğretme Sanatı, Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Hasan. (1999). “Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları”. **Öğretmen Dünyası Dergisi**. Sayı 238, ss: 32-35.
- \_\_\_\_\_ (2004). “Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri”. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Ss 33-34.
- Deniz, Gürkan. (2007). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”. **Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**. (Editörler: Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz).Ankara: Kök Yayıncılık.
- Deniz, İsmail. (2005). “Öğrenci Merkezli Fen Bilgisi Eğitiminin Öğrenci Başarılarına Etkisi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, A. Rüfayı. (2000). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimle İlgili Görevleri”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8.
- Doğan, Cihangir. (2004) “Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri : İstanbul Örneği”. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Yıl 2004, Cilt 2, Sayı 2, ss: 193-203.
- Doğanay, Ahmet ve Sarı, Mediha. (2008). “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma”. **İlköğretim Online Dergisi**. Mayıs 2008,Cilt 7, Sayı 2, ss: 468-484.
- Doğruer, Gamze. (2007). “Ortaöğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimde Rol Oynayan Öğretmen Davranışları”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. [earged.meb.gov.tr](http://earged.meb.gov.tr). [Erişim Tarihi:19.06.2009].
- Ekinci, Necla. (2007). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Editör: Özcan Demirel).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erbil, Oğuz., Demirezen, S.,Erdoğan, A.,Terzi, Ü., Eroğlu, H., İbiş, M.(2004). “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli”. 2004 İzmir İktisat Kongresi Eğitimde

- Uygulamalar Bölümü Tebliği. <http://uretim.meb.gov.tr> [Erişim Tarihi: 10.11.2008]
- Erdem, Ali Rıza. (2006). “Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri”. **Üniversite ve Toplum**. Haziran 2006, Cilt 6, Sayı 2.
- \_\_\_\_\_ (2006). “Türkiye'nin Önemli Sorunlarından Biri: Yetiştirdiği İnsan Tipi”. **Üniversite ve Toplum**. Aralık 2006, Cilt 6, Sayı 4.
- \_\_\_\_\_ (2006). “Eğitimin Denetimsel Temelleri”. **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editör: Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2005). “Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi”. **İlköğretim Online Dergisi**. Ocak 2005, Yıl 4, Sayı 1, ss: 1-6.
- Erdem, Eda. (2007). “Probleme Dayalı Öğrenme”. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, Münire. (2007). **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergüder, Üstün., Terzioğlu, Tosun., Tekeli, İ., Kağıtçıbaşı, E., Gürkayanak, İ., Sevik, S., Aşkar, P. (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. **İlköğretim Online Dergisi**. Ocak 2006, Yıl 5, Sayı 1.
- Ergün, Muammer. (2007). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eskiocak, Sibel. (2005). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Aşamasında Karar Verme Sürecine Etki Eden Etmenlerin Analizi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Feldler, Richard M. (2006). **Navigating The Bumpy Road to Student-Centered Instruction**. <http://www.udel.edu/pbl/deu-june2006/>. [Erişim Tarihi: 28.01.2009].
- Gelbal, Selahattin ve Kelecioğlu, Hülya. (2007). “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 33, ss: 135-145.
- Gelen, İsmail ve Beyazıt, Necla. (2007) “Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Bahar 2007, Sayı 50, ss: 457-476.

- Gökçe, Erten. (2002). “İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Yıl 2002,Cilt 35, Sayı 1-2, ss: 111-119.
- Gökçe, Feyyat. (1994). “Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri”.**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 10, ss: 73-78.
- Gömleksiz, M. Nuri ve Bulut, İlhami. (2007). “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”. **Milli Eğitim Dergisi**.Yaz 2007, Sayı 175, ss: 161-184.
- Güven, Bülent ve Alp, Sibel. (2008). “Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. **Milli Eğitim Dergisi**. Kış 2008, Sayı 177, ss:153-165.
- Güven, İsmail. (2004). “Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler”. **Milli Eğitim Dergisi**. Güz 2004, Sayı 164.
- Hanushek, Eric A., Kain, John F., Rivkin, Steven K.(1998). **Teachers, Schools, and Academic Achievement**. National Bureau of Economic Research.
- Henson, Kenneth T. (2003). **Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base**. School of Education. The Citadel Military College of South Carolina. <http://findarticles.com/p/articles>. [Erişim Tarihi:16.05.2009].
- Ingleton, Christine., Kiley, M., Cannon, R. Ve Rogers, Tim. (2000). **Student-Centred Learning**. Adelaide Üniversitesi Avustralya. <http://www.adelaide.edu.au/>. [Erişim Tarihi: 18.03.2009].
- İlğan, Abdurrahman. (2008). “İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yaz 2008, Sayı 55, ss: 389-422.
- İpşir, Duran. (2002). “Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini”. **Milli Eğitim Dergisi**. Kış-Bahar 2002, Sayı 153-154.
- Kaloç, İmrallı. (2006). “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Eğitsel Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kaptan, Saim.(1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karadağ, Engin ve Korkmaz, Tuğba. (2007). “Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bakış”. **Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**. (Editörler: Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Niyazi. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, Ahmet. (2007). “Probleme Dayalı Öğrenme”. **Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ekim 2007, Cilt 15, No 2, ss: 561-578.
- Kızılcı, Mesut. (2007). “Lise 3’üncü Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde ‘Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı’nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, Gürcü Erdamar. (2007). “Yaşam Boyu Öğrenme”. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Editör: Özcan Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koç, Gürcü ve Demirel, Melek. (2004). “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 27, ss:174-180.
- Korkut, Burcu. (2006). “Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. Sınıf ‘Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma’ Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutluca, Tamer ve Birgin, Osman. (2006). “Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)”. Kitap İncelemesi. **İlköğretim Online Dergisi** . Ocak 2006, Cilt 5, Sayı 2, ss: 53-54.
- Martin, Nancy K., Yin, Zenong., Mayall, Hayley.(2006). **Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers’ Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?** Texas University. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov). [Erişim Tarihi: 03.09.2009].
- Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Şubat 2001. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html>. [Erişim Tarihi: 05.06.2009].
- Meder, Mehmet. (2001). “Bilgi Toplumu ve Toplumsal Değişim”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 9, ss: 72-81.
- Memişoğlu, Salih Paşa. (2008). “Sınıf Ortamında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi”. **Yapılandırımcı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mısır, Zeynep Ebru ve Çalışkan, Nihat. (2007). “Yapılandırımcı Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gereken Koşullar”. **Kuramdan Uygulamaya Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımı**. (Editörler: Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Murat, Mehmet., Aslantaş, H. İsmail., Özgan, Habib.(2006). “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi”. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 26, Sayı 3, ss: 263-278.
- Orbeyi, Saadet ve Güven, Bülent. (2008). “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretimi Programı’nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi. Cilt 4, Sayı 1, ss: 133-147.
- Okulda Performans Yönetimi Modeli. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir? <http://talimterbiye.mebnet.net>. [Erişim Tarihi: 26.10.2008].
- Özdem, Funda. (2004). **Müfredat Laboratuvar Okulları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. [www.education.ankara.edu.tr](http://www.education.ankara.edu.tr). [Erişim Tarihi: 04.01.2009].
- Özden, Yüksel. (2005). “Eğitimde Yeni Değerler”. <http://www.pegemayayincilik.com/dosyalar/dokuman>. [Erişim Tarihi: 23.10.2008]
- \_\_\_\_\_ (2009). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. Arif. (2007). “Yapılandırımcı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi”. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Güz 2007, Cilt 5, Sayı 4, ss: 609-635.

- Özel, Ali ve Bayındır, Nida. (2008). **Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, Fatma ve Yasan, Tezcan. (2007). “Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri ile Karşılaştırılması”. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları 2007. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ss: 204-210.
- Özpolat, Ahmet R., Sezer, Fahri., İşgör, İsa Y. ve Sezer, Mukaddes.(2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. **Milli Eğitim Dergisi**. Bahar 2007, Sayı 174, ss: 206-213.
- Pekkaya, M. Hatice. (2007). “Öğrenci Merkezli Türkçe Öğretiminde Çocuk Şiirleri (Yeniden Yapılandırılan Türkçe Öğretimi Programlarına Yönelik Eleştiriler ve Öneriler)”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Principles of Student-Centered Learning**. Integrating New Technologies into the Methods of Education. [Erişim Tarihi: 04.13.2009].  
[http://www.intime.uni.edu/model/center\\_of\\_learning\\_files/principles.html](http://www.intime.uni.edu/model/center_of_learning_files/principles.html)
- Rençber, İlknur. (2008). “Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Roman, Daniel. (2007). **Teaching Strategies Used to Maintain Classroom Order**. Marygrove College. Eğitsel Liderlik Yüksek Lisans Tezi. Michigan.
- Saban, Ahmet. (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabancı, Ali. (2008). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”. **Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, Sadi S. (2004). “Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Aralık 2004, Yıl 5, Sayı 58.
- Senemoğlu, Nuray. (1987).“Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma”.  
[http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif\\_ici.htm](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ici.htm).  
[Erişim Tarihi: 11.12.2008].
- \_\_\_\_\_ (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitapevi.



- Shantz, Doreen.(1995). "Teacher Education: Teaching Innovation or Providing An Apprenticeship?". (Çeviren: Erten Gökçe ve Canay Demirhan). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Yıl 2005, Cilt 38, Sayı 2, ss: 187-195.
- Sönmez, Mehmet. (2008). "Zihinde Yapılandırma ile Öğrenme Yaklaşımı". <http://mail.baskent.edu.tr>. [ErişimTarihi:23.10.2008].
- Sönmez, Veysel. (1992), "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl 1992, Sayı 8, ss: 97-106.
- \_\_\_\_\_ (2005). **Eğitim Felsefesi**. Ankara : Anı Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2006). "Eğitimin Tarihsel Temelleri". **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Sparrow, Len., Sparrow, Heather., ve Swan, Paul. (2000). **Student Centred Learning: Is It Possible?** Proceedings of the 9th Teaching and Learning Forum 2000. <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/sparrow>. [Erişim Tarihi: 28.04.2009].
- Students at the Center of Their Own Learning**. Integrating New Technologies into the Methods of Education. [Erişim Tarihi: 10.02.2009]. [http://www.intime.uni.edu/model/center\\_of\\_learning\\_files/principles.html](http://www.intime.uni.edu/model/center_of_learning_files/principles.html)
- Şahin, Ali Ekber. (2006). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editör: Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Türk İlköğretim Okullarının Kalitesinin Nitel Bir Değerlendirmesi". **Eurasian Journal of Educational Research**. Kış 2008, Sayı 30, ss: 117-139.
- Şahin, Çavuş. (2004). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri". **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.Güz 2004, Cilt 5, Sayı 8.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 24, ss: 101-112.
- Şahin, İsmet. (2007). "Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi". **İlköğretim Online Dergisi**. Mayıs 2007, Cilt 6, Sayı 2, ss: 284-304.
- Şeker, Hasan., Deniz, Sabahattin ve Görgeç, İzzet.(2004). "Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği". **Milli Eğitim Dergisi**. Güz 2004, Sayı 164.

- Şentürk, Şener. (2007). “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, Ai-girl. (2001). “Elementary School Teachers’ Perception of Desirable Learning Activities: A Singaporean Perpective”. **Educational Research**. Volume 43, Number 1, Spring 2001, p: 47-61.
- Tatar, Mustafa. (2004). “Etkili Öğretmen”. **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık 2004, Cilt 1, Sayı 2.
- Terzi, Ali Rıza. (2002). “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”. **Milli Eğitim Dergisi**. Yaz-Güz 2002, Sayı 155-156.
- Tezcan, Mahmut. (2006). “Eğitimin Toplumsal Temelleri”. **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editör: Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topbaş, Eriman ve Toy, Banu Y. (2007). “Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Örneği”. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Yaz 2007, Cilt 5, Sayı 3, ss: 405-433.
- Toraman, Çetin. (2006). “Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türer, Ali. (2007). “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen ‘Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli’ Üzerine Bir Değerlendirme. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogrencimerkeziiegitim.html>. [Erişim Tarihi: 19.10.2008].
- Ulusal Ajans. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. <http://www.ua.gov.tr>. [Erişim Tarihi: 05.03.2009].
- Vural, Birol. (2004). **Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Yaka, Aydın. (2000). “Türkiye’de Modernleşme Süresi İle İlköğretim Ulusallaşma, Demokratikleşme ve Sanayileşmenin Önkoşulu Olarak İlköğretim”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8.
- Yalçın, Gülcan. (2007). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçınkaya, Mustafa. (2003). “İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine Bir İnceleme”. **Milli Eğitim Dergisi**. Güz 2003, Sayı 160.
- Yapıcı, Mehmet. (2007). “Yapılandırmacılık ve Sınıf”. **Üniversite ve Toplum Dergisi**. Haziran 2007, Cilt 7, Sayı 2.
- \_\_\_\_\_ (2007). “Asık Suratlı Okul”. **Üniversite ve Toplum Dergisi**. Mart 2007, Cilt 7, Sayı 1.
- Yapıcı, Mehmet ve Demirdelen, Ceren. (2007). “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. **İlköğretim Online Dergisi**. Mayıs 2007, Cilt 6, Sayı 2.
- Yapıcı, Mehmet ve Leblebicier, Nezahat H. (2007). “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri”. **İlköğretim Online Dergisi**. Eylül 2007, Cilt 6, Sayı 3, ss: 480-490.
- Yaşam Boyu Öğrenme**. (2008). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi. <http://www.dtcf.ankara.edu.tr/yasamboyuogrenme.html>. [Erişim Tarihi:27.03.2009].
- Yeşilyurt, Etem ve Çankaya, İbrahim. (2008). “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi”. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** Kış 2008, Cilt 7, Sayı 23, ss:274-295. <http://www.e-sosder.com>. [Erişim Tarihi: 09.03.2009].
- Yıldırım, Halil İ., Şensoy, Ö., Karatepe, A. ve Yalçın, N. (2006). “Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın Öğretme-Öğrenme Süreçleri Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 20.
- Yurdakul, Bünyamin. (2007). “Yapılandırmacılık”. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Editör: Özcan Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**EKLER**

**EK-1:** İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Değerlendirme Anketi.

**EK-2:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün Araştırma İçin Verdiği İzin Yazısı.

**EK-3:** Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan Alınan Uygulama İzni.

**EK-4:** Tutanak.

**EK 1.****İLKÖĞRETİM DENETMENLERİNİN ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARI**

Sayın İlköğretim Denetmeni;

Bu araştırmanın amacı, “*İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim I.Kademede Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları*”nı saptamaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. **I. Bölümde**, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. **II. Bölümde** ise, ilköğretim I. kademede görevli bulunan öğretmenlerin sınıf içinde göstermeleri gereken davranışlarla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun gelen her soru için ayrılan yere bir “X” işaretini koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Meltem SÜNKÜR  
Dicle Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**BÖLÜM I  
KİŞİSEL BİLGİLER****I. Öğrenim düzeyiniz:**

1.( ) Lisans      2.( ) Yüksek Lisans      3. ( )Doktora      4 ( )Diğer (Lütfen yazınız).....

**II. Denetmenlikteki (müfettişlikteki) kıdeminiz:**

1. ( ) 1 yıl  
2.( ) 1-5 yıl  
3.( ) 6-10 yıl  
4.( ) 11-15 yıl  
5.( ) 16 ve üzeri yıl

**III. Görevli bulunduğunuz il:**

1. ( ) Adıyaman  
2. ( ) Batman  
3. ( ) Diyarbakır  
4. ( ) Gaziantep  
5. ( ) Kilis  
6. ( ) Mardin  
7. ( ) Siirt  
8. ( ) Şanlıurfa  
9. ( ) Şırnak

**IV. Cinsiyetiniz:**

1.( ) Bayan      2.( ) Erkek

**EK-1 (Devam)**  
**BÖLÜM II**

Aşağıda I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içinde göstermeleri gereken davranışlar yer almaktadır. Denetlemekte olduğunuz öğretmenlerin bu davranışları ne derecede gösterdiklerini belirtmeniz gerekmektedir. Her bir soruyu okuyarak yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz

DAVRANIŞLAR	Hemen hemen her zaman (5)	Genellikle (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hemen hemen hiçbir zaman (1)
<b>Denetlemekle görevli olduğumuz öğretmenler;</b>					
01. Öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler.					
02. Keşfederek öğrenebilmeleri için öğrencilerini yönlendirirler.					
03. Öğrencilerinden, yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak, kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerler.					
04. Öğrencilerine, grup çalışmalarında farklı bakış açılarını görebilmeleri için, değişik roller verirler.					
05. Öğrencilerine, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler.					
06. Öğrencilerin tartışma sırasında doğru ya da yanlış tüm fikirlerini ortaya koymalarını sağlarlar.					
07. Her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutarlar.					
08. Konu ile ilgili kendi fikirlerini açıklamadan önce, öğrencilerin fikirlerini alırlar.					
09. Öğrencilerini, kendi öğrenme stilleri doğrultusunda çalışmalarını için desteklerler.					
10. Derslerinde gerçek hayatı yansıtan çeşitli görsel öğelerden yararlanırlar.					
11. Değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrencileri ile birlikte karar verirler.					
12. Öğrencilerine grup çalışmaları yapmaları için olanak tanırlar.					
13. Ders sırasında kullanılacak materyallerin seçiminde, öğrencilerinin özelliklerini ve yaşantı alanını dikkate alırlar.					
14. İşlenecek konuların süresini belirlerken öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alırlar.					
15. Öğrencilerini, özgün projeler hazırlamaları için desteklerler.					

**EK-1 (Devam)**  
**BÖLÜM II**

<b>DAVRANIŞLAR</b>	<b>Hemen hemen her zaman (5)</b>	<b>Genellikle (4)</b>	<b>Bazen (3)</b>	<b>Nadiren (2)</b>	<b>Hemen hemen hiçbir zaman (1)</b>
16. Öğrencilerinin konuyla ilgili farklı kaynaklara ulaşmalarını sağlarlar.					
17. Ders işleme yöntemini seçerken, öğrencilerinin özelliklerini dikkate alırlar.					
18. Öğrencilerini, konuyu farklı açılardan incelemeleri için yönlendirirler.					
19. Öğrencilerin kişiler arası iletişim becerilerini arttırmak için çeşitli yöntemlere başvururlar.					
20. Öğrencilerine geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alırlar.					
21. Öğrencilerinin etkileşimlerini arttırmak için çeşitli yöntemler (grup-küme, işbirlikli-kubaşık vb.) kullanırlar.					
22. Öğrencilerini yönlendirirken, onları cesaretlendirecek geri bildirimleri kullanırlar.					
23. Öğrencilerin rahat etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak şekilde sınıf ortamını düzenlerler.					
24. Ders anlatırken, çelişkili ve tartışmalı konular üzerinde öğrencilerinin düşüncelerini açıkça belirtmelerine izin verirler.					
25. Öğrencilerini, kendi öğrenme hızlarına ve özelliklerine göre değerlendirirler.					
26. Öğrencilerinin birlikte düşünmelerini sağlayacak etkinlikler (tartışma, beyin fırtınası vb.) düzenlerler.					
27. Öğrencilerin, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine izin verirler.					

EK-2

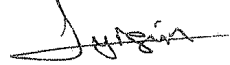
T.C.  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.DİC.0.E1.00.00/12  
Konu : Araştırma İzinleri

14/01/2009

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığına

Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencileri **Nuray Sevinç, Havva Durusu, İbrahim Çöllü** ve **Meltem Sünkür**'ün araştırma izin taleplerinin uygun görüldüğüne ilişkin olarak ilgili kurumlardan alınan yazı ve eklerinin fotokopisi ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Doç.Dr. Sabri EYİGÜN  
Müdür

EK : 4 Ad. Onay Yazısı ve Ekleri



EK-3

T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 309 / 3632  
Konu : Araştırma İzni

24/12/2008

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi : a) 17.11.2008 tarih ve B.30.2.DİC.0.E1.00.00/1032 sayılı yazı  
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans öğrencisi Meltem SÜNKÜR'ün "İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama aracının Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde görev yapan İlköğretim Denetmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa – 31 sorudan oluşan) veri toplama aracının, belirtilen illerde görevli İlköğretim Denetmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Halil Rahman AÇAR  
Bakan a.  
Daire Başkanı

EK :  
Veri Toplama Aracı (1 Adet-3 Sayfa)

T.C.  
DİCLE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ

Tarih: 07.12.2009  
No: 14

Müdürlük Başına  
07.01.2009 (M)

Adı geçen  
kişiye bilgilendirme  
mesisi için  
işlem yapılır  
8.01.2009



GMK. Bulvan No:109  
06570 Mallepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 36 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr

www.hayattikturkuda.org

www.bilgisayaregitimdestek.org

**EK-4****TUTANAK**

Yukarıda sunulan tezde aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı, yazdıklarımın tümünden şahsımın sorumlu olduğunu beyan ve taahhüt ederim.

Meltem SÜNKÜR

*Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

*Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi*