



İLKÖĞRETİM DENETMENLERİNİN ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARI¹ (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)

PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL INSPECTORS REGARDING TEACHER BEHAVIOURS
IN THE CLASSROOM ENVIRONMENT AT THE FIRST LEVEL OF ELEMENTARY
EDUCATION

(South-east Anatolian Region Sample)

Abidin DAĞLI*
Meltem SÜNKÜR**

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim denetmenlerinin² algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarını saptamaktır. Bu nedenle, (1) ilköğretim denetmenlerinin, I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları; *öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve cinsiyet* değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı ve (2) genel olarak, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının nasıl bir dağılım gösterdiği araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesine bağlı illerdeki (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Şanlıurfa ve Şırnak) İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 261 ilköğretim denetmeni oluşturmaktadır. Bu illerde toplam 210 denetmene anket uygulanmış, ancak geçerli olan 188 anket değerlendirilmiştir. Araştırmada Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği” başlıklı ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, varyans analizi (one way) ve Scheffé testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizi sonucunda bazı önemli bulgular şöyle sıralanabilir: (1) İlköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ilköğretim denetmenlerinin algıları arasında *öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem* değişkenlerine göre anlamlı fark saptanmıştır. (2) İlköğretim denetmenlerinin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması “bazen” düzeyinde ortaya çıkmıştır. (3) Denetmenlerin, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarından olan “*öğrencilerini yanlış anladıkları konularda yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler*” ifadesine en yüksek düzeyde katıldıkları, diğer taraftan “*öğrencilerine öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler*” ifadesine ise en düşük düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

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

Abstract

The aim of this research is to determine the perception of primary inspectors regarding teacher behaviours in the classroom environment during the first segment of elementary education. Therefore (1) the perception of primary inspectors regarding teacher behaviourshin classrooms in the first segment of elementary education; whether this perception makes significant difference due to the level of education , *seniority and gender* and (2) teachers' behaviours in the classroom environment were investigated.. for data collection 261 primary school inspectors working in the directories of education in some provinces of the following cities:Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak in South-east Anatolian Region of Turkey during the academic years of 2008-2009. Surveys were applied on 210 inspectors in these cities, however only 188 surveys wereevaluated. . In the research a questionnaire of 27 items with the title “Scale of Teacher Behaviours Within Classroom” was used and developed by Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz and Karataş (2004) . For analysis of the datum T-test, variance of analysis (one-way) and Scheffe test were used. Meaningfulness level was taken as 0,05.

After the analysis of datum some important results can be specified in this way: (1) Depending on the level of education and seniority variables, a significant difference is determined among perceptions of primary school inspectors regarding the teacher behaviours in classroom environments in the first segment of elementary education. (2) The general average point of the perception of primary school inspectors regarding teacher behaviours within classrooms in the first segment of elementary education is in “sometimes” level. (3) The inspectors agreed with the statement “*They guide their students to see their own mistakes about subjects they misunderstood*” the most, on the other hand they agreed with the statement “*They permit students to determine learning methods by themselves*” the least about teacher behaviours within classroom.

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

¹ Bu çalışma, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI'nın danışmanlığından hazırlanan Meltem SÜNKÜR'ün 12.02.2010 tarihinde kabul edilen Yüksek Lisans tezinden uyarlanmıştır.

* Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, dagli@dicle.edu.tr

** Okutman, Mardin Artuklu Üniversitesi, meltem.sunkur@gmail.com

² Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla kullanılan bu ibare, yapılan yasal bir değişiklikle 04. 06. 2010 tarihinde Eğitim Müfettişi, 11.10. 2011 tarihinde ise İl Eğitim Denetmeni olarak değiştirildi.

1. GİRİŞ

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağının temelini oluşturan eğitim, yeni bir güç ve değer kazanmıştır. Günümüzde bir toplumun insanların 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.

Eğitim sürecinde önemli rol oynayan öğretmenlerin farklı öğretim stillerine sahip oldukları ileri sürülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara göre, öğretim stilleri genel olarak üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar: (1) Disiplin merkezli öğretim, (2) öğretmen merkezli öğretim ve (3) öğrenci merkezli öğretim yöntemidir (Bilgin ve Bahar, 2008: 21). Bu öğretim yöntemleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Disiplin merkezli öğretim yöntemi: İhtiyaçlar, 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 (Bilgin ve Bahar, 2008: 21).

2. Öğretmen merkezli öğretim yöntemi: 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). 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). Ancak, öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir.

3. *Öğrenci merkezli öğretim yöntemi:* Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı anlayışa dayanan öğrenci merkezli eğitimde 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 artırıcı 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 (1992) göre öğrenci merkezli öğrenim; öğrencilere konunun, öğrenme metotlarının ve çalışma hızının seçiminde daha çok özerklik ve sorumluluk verir (Akt. Sparrow, Sparrow ve Swan, 2000).

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinde (M.E.B., 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 yapılandırılmasıdır.”

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 (Sönmez, 2008).

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 yirmi birinci yüzyılın yeni bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerektiği ortaya konmaktadır (Akt. Aytaç, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını temel alan etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi sonucu öğrencilerde (Online-1):

- Merak uyandırma ve plânlama,
- Araştırma ve keşfetme,
- Çözümleme ve derinleştirme,
- Paylaşma ve yaşantıya uygulama basamaklarını özümseyerek yaşamlarının her aşamasında bilgiyi kullanma becerisi geliştirecektir.

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 şekillenen öğretimin bütün yükü öğretmene verilmiş iken, yeni sistemde eğitim anlayışında ciddi bir değişim ile birlikte, bilgiye ulaşmada gelişen teknolojiye yararlanarak öğrenmenin odak merkezine öğrenciler yerleştirilmiş, öğretmenin de kılavuz ve rehber kimliği ön plana çıkmıştır (Çağlayan, 2006: 44).

Cannon'a göre (2000) öğrenci merkezli öğrenme; öğrenmeyi planlama, değerlendirme, öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşim kurma, araştırma gibi etkinlikler için öğrencilerin sorumluluğunu vurgulayan öğrenme ve öğretme üzerine düşünme yollarını tanımlar (Akt. Ingleton, Kiley, Cannon ve Rogers, 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 (M.E.B., 2007):

- ✓ Öğrenmeyi öğrenmek esastır.
- ✓ Her öğrenci öğrenebilir.
- ✓ Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
- ✓ Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşüncüyü geliştirir.
- ✓ Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
- ✓ Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
- ✓ Merak, yaratıcılık ve kompleks düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
- ✓ Her öğrenci farklı zamanda farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
- ✓ Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
- ✓ Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
- ✓ Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
- ✓ Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlama yaratır.

Weimer'e göre (2002) 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 arttırılması ve öğretimin amacının ise öğrenmeyi sağlamak olması bu beş temel durumun değişmesi demektir (Akt. Bostan, 2007: 18). Bu çerçevede, öğrenci merkezli öğretim; bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiye ulaşım 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 düşüncüyü temel alan, teori ve uygulama arasında dengeyi sağlayan ve soru sorma ağırlıklı bir öğretim yöntemidir (Kızılca, 2007: 26).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yaygın olarak tercih ettikleri öğrenci merkezli öğretim yöntemleri arasında; (1) *işbirliğine dayalı öğrenme*, (2) *probleme dayalı öğrenme*, (3) *buluş yoluyla öğrenme*, (4) *araştırma yoluyla öğrenme* ve (5) *bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri* yer alır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. *İş Birliğine Dayalı Öğrenme*: Öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmaları için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı olarak tanımlanabilir (Saban, 2005: 186). 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).

2. *Probleme Dayalı Öğrenme*: Bireylerin problemleri tanımlamak ve çözmek için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzey bilişsel ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardım etmektir (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).

3. *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, 2006a). 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).

4. *Araştırma Yoluyla Öğrenme*: Araştırma yoluyla öğrenme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir problem çözmeye 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).

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 (1999) göre bireyselleştirilmiş öğretim, farklı yollarda ve hızda öğrenen ve okula farklı bilgiler ve yetenekler getiren öğrencilerin bireysel farklılıklarını desteklemek için geliştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır (Akt. Saban, 2005: 273).

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).

Mesleğinin gereklerine göre yetiştirme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevmeye, 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 (Can, 2004: 110). Öğrencileri merkeze alan öğretmenlerin cezasız disiplin yaklaşımı benimsedikleri, öğrenciyi 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).

McKeachie (1994) disiplin merkezli, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin sonunda öğrencilerin bilgilerini testlerle ölçtüğünde benzer sonuçlar bulmuştur 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 (Akt. Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2008).

Eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamada denetimin önemi çok büyüktür. “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).

Türk Eğitim Sistemi içerisinde görev yapan öğretmenler, yaptıkları etkinliklerin Türk Milli Eğitimin, öğretim kademesinin, okulun ve dersin/ derslerin amaçlarının gerçekleşmesine katkısı açısından denetlenir (Erdem, 2006b: 244). 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 herhangi bir araştırmaya doğrudan rastlanamamıştır. İşte 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 halen uygulanmakta olan öğrenci merkezli uygulamalar konusunda önemli ipuçları sağlayacağı, hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın bundan sonra yapacağı çalışmalara ışık tutması konusunda katkıda bulunacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim denetmenlerinin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarını ortaya çıkartmaktır.

Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim denetmenlerinin I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları;

- a) Öğrenim düzeyi,
- b) Mesleki kıdem,
- c) 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?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. 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 geçerli olan 188 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı % 72.03'dir. Araştırmada, Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada istatistiksel işlemler olarak; yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi (one-way) ve Scheffé testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ortalamalar yorumlanırken ankette 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*" ve 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin ise "*hemen hemen her zaman*" derecesinde yer aldığı kabul edilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

I. İlköğretim denetmenlerinin; (a) öğrenim düzeyi, (b) mesleki kıdem, (c) cinsiyet değişkenlerine göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları

Yukarıdaki bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

a) Öğrenim Düzeylerine Göre Denetmenlerin Algıları

Öğrenim 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 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Denetmenlerinin Öğrenim 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
Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	48	2.73	0.35			
Toplam	188	2.83	0.43			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, lisans mezunu denetmenlerin algıları ile lisansüstü (yüksek lisans-doktora) öğrenim görmüş denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Denetmenlerin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalaması 2.73 ile 2.94’dür. Lisansüstü mezunu denetmenlerin algıları, lisans mezunu denetmenlerin algılarına göre daha düşük çıkmıştır. Lisansüstü 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. Öğrenim bakımından her iki grubun da ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalaması “bazen ($\bar{X} = 2.83$)” düzeyindedir.

b) Mesleki Kıdemlerine Göre Denetmenlerin Algıları

Tablo 2’de 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 2. 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
Toplam	188	2.88	0.49

Tablo 2 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 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. 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		
Toplam	45.503	187			

Tablo 3’de görüldüğü gibi denetmenlerin kıdemlerine 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 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. 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 4’de görüldüğü gibi, 1-5 yıl arası kıdemi bulunan denetmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdemi bulunan denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Tablo 4 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 düşünülürse, 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 algıları ortalamasının “bazen ($\bar{X} = 2.88$)” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

c) Cinsiyetlerine Göre Denetmenlerin Algıları

Tablo 5’de cinsiyetlerine göre denetmenlerin ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları ile ilgili olarak ortalama ve standart sapma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. İlköğretim Denetmenlerinin Cinsiyete Göre İlköğretim I. Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	“t” Değeri	Sonuç
Bayan	9	2.88	0.38	186	t=0.005	P>0.05
Erkek	179	2.88	0.49			
Toplam	188	2.88	0.43			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, denetmenlerin cinsiyetlerine göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre, denetmenlerin algılarının ortalamaları birbirine eşittir. Cinsiyet bakımından her iki grubun da ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalaması “bazen ($\bar{X} = 2.88$)” düzeyindedir.

II. Genel olarak, ilköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranış dağılımı

İlköğretim denetmenlerinin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

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

DAVRANIŞLAR	Ortalama	Derece	Ss
Denetlemekle görevli olduğumuz öğretmenler;			
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 çalışmalarını 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
Toplam	2.88	Bazen	0.49

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ilköğretim denetmenlerinin, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması “bazen ($\bar{X} = 2.88$)” düzeyindedir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden hiç birisinin ortalaması “*hemen hemen hiçbir zaman*” düzeyinde saptanmamıştır. Aşağıda, sırasıyla en düşük düzeyde saptanan üç davranış verilmiştir:

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, 2005: 55). Öğrenci merkezli eğitim görüşüne göre, öğrencinin özgürce seçtiği ve öz gerçekleştirmesini 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 ulaşılabileceğini ve bundan nasıl yararlanılabileceğini 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, 2005).

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).

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 yer almaktadır. “Öğrenci merkezli okulda, değerlendirme her öğrencinin kendi öğrenme hızı ve türü ile öğrenmesini geliştirmek üzere düzenlenir” (Vural, 2005: 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 dosyası, 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.

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.

Bu bağlamda, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlar konusunda istenen düzeyde bir yeterliğe sahip olmadıkları söylenebilir. 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” ve “bazen” düzeyinde katıldıkları ve bu davranışların diğer davranışlara göre en düşük seviyede gerçekleştirildiği sonucuna Dağlı (1998) ve Kaloç (2006) da yaptıkları araştırmalarında varmışlardır.

Denetmenlerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri en yüksek üç davranış da sırasıyla aşağıda verilmiştir.

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, 2005: 78).

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 kaynaklardır (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). Öğretmenin, 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).

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).

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları özetle aşağıda verilmiştir:

1) Eğitim düzeyine göre, lisans mezunu denetmenler ile lisansüstü (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.

2) Mesleki kıdeme göre, denetmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. 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. 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.

3) Denetmenlerin cinsiyet durumlarına göre, ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

4) İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim I. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin genel ortalamaların "*bazen* ($\bar{X} = 2.88$)" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden ortalamaları en düşük değerler arasında, "*nadiren*" düzeyinde gerçekleştirildiğine inanılan en düşük madde "*öğrencilerine öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verirler*, ifadesidir ($\bar{X} = 2.37$). Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin ölçme aracındaki maddelerden ortalamaları en yüksek madde ise "*öğrencilerini yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için yönlendirirler*, ifadesidir ($\bar{X} = 3.45$).

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğretmenlere, öğrenci merkezli eğitim konusunda kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir hizmet içi eğitim verilerek programın yapısı, felsefesi ve uygulanması konusunda yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

2. Öğretmenler özellikle; (a) öğrencilerine öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin verme, (b) değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğrenciler ile birlikte karar verme ve (c) öğrencilerini özgün projeler hazırlamaları için destekleme, konularında bilinçlendirilmelidir.

3. Benzer araştırmalar ortaöğretim kademelerinde de yapılmalıdır.

4. Öğrencilerin algılarına göre de öğretmenlerin sınıf içi davranış düzeyine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

5. Benzer araştırmalar Türkiye'nin diğer coğrafi bölgelerinde de yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (2003). 21.Yüzyılın Başında Öğretmenin ve Öğretmenin Değişen Rollerini. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Kasım 2003, Yıl 4, Sayı: 45.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 37, Sayı: 2, Ss: 61-82.
- Başar, H. (2005). Okulda Denetim. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 28, Sayı: 1, 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*. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/pdf/kimya/bildiri/t155d.pdf [(Erişim Tarihi: 12.01.2009)].
- Bostan, L. (2007). *Lise Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretim ve Uygulamalı Çalışmalar' Hakkındaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., 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, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2004/1, Sayı: 16, Ss: 103-119.
- Coşkun, A. ve Coşkun, F. (1999). Demokratik Öğretmen Davranışları. *Eğitim-Sen Eğitici ve Yönetici Eğitimi Seminer Notları*. Ekim 1999. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Çağlayan, A. (2006). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2006). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Tutumlarına ve Öğrenme Ortamına Etkileri. *Eğitim Araştırmaları*. *Eurasian Journal of Educational Research*. Güz 2006, Sayı: 25.
- Dağlı, A. (1998). İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online Dergisi*. Ocak 2005, Yıl 4, Sayı: 1, Ss: 1-6.
- Erdem, A. R. (2006a). Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri. *Üniversite ve Toplum*. Haziran 2006, Cilt: 6, Sayı: 2.
- Erdem, A. R. (2006b). Eğitimin Denetimsel Temelleri. (Ed. Veysel Sönmez). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (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.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*. Güz 2004, Sayı: 164.
- Ingleton, C., Kiley, M., Cannon, R. ve Rogers T. (2000). *Student-Centred Learning*. Adelaide Üniversitesi Avustralya. <http://www.adelaide.edu.au/>. [(Erişim Tarihi: 18.03.2009)].
- İlğan, A. (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.
- Kaloç, İ. (2006). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Eğitsel Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızılcı, M. (2007). *Lise 3'üncü Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde 'Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, B. (2006). *Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. Sınıf Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- M.E.B. (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Memişoğlu, S. P. (2008). Sınıf Ortamında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Online-1. Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir? <http://talimterbiye.mebnet.net/>. Erişim Tarihi, 12.01.2009.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (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.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sönmez, M. (2008). Zihinde Yapılandırma ile Öğrenme Yaklaşımı. <http://mail.baskent.edu.tr>. Erişim Tarihi, 23.10.2008.
- Sparrow, L., Sparrow, H. ve Swan, P. (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.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Kış 2008, Cilt: 7, Sayı: 23, Ss:274-295. <http://www.esosder.com>. Erişim Tarihi, 09.03.2009.