

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN
UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nihat AKCAN

Antalya, 2018

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN
UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nihat AKCAN

**Danışman:
Prof. Dr. Ali SABANCI**

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı bir yol ya da yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eseri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28/12/2018
Nihat AKCAN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nihat AKCAN 'nın bu çalışması 28/12/2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

Başkan	: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	İMZA 
Üye	: Dr. Öğretim Üyesi Ahmet ŞAHİN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	
Üye (Danışman)	: Prof. Dr. Ali SABANCI Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü	

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ
EĞİTİMİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ)

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, sürekli değerli bilgilerini benimle paylaşan, saygıdeğer danışman hocam; Prof. Dr. Ali SABANCI' ya verdiği destek ve rehberlik için sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmamın ortaya çıkmasında büyük emekleri olan, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalından ders aldığım hocalarım; Prof. Dr. İlhan Günbayı, Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu, Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, Doç. Dr. Kemal Kayıkçı, Doç. Dr. Süleyman Karataş ve Dr. Türkan Aksu'ya engin bilgilerini paylaşımlarından dolayı teşekkür ediyorum. Bu araştırmaya destek olan tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik ve sosyal hayatımda her zaman yanımda olan eşim Fatma Akcan'a, kızım Ayşe Ceylin Akcan'a, oğlum Burak Alp Akcan'a ve ablam Selvihan Özen'e en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Çalışmalarımnda bana destek sağlayan, Tefvik Özen'e Kadir Karakaya'ya, Özlem Karakaya'ya, Nilgün Koç'a Emir Koç'a, Ümmügülsüm Karakaya'ya ve Mehmet Karakaya'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmamı; Yaşamım boyunca beni destekleyen ve yüreklendiren sevgili annem Kamile Akcan ve sevgili babam Hüsametdin Akcan'a ithaf ediyorum...

Nihat AKCAN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

AKCAN, Nihat

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez yöneticisi: Prof. Dr. Ali SABANCI

Aralık 2018, 123 sayfa

Bu çalışma, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma modellerinden olgubilim çalışma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen, 5 okuldan 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen verilere betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi; sınıf yönetimi süreci, Öğrenci merkezli eğitimi uygulamaya hazırlık süreci, ders işleyiş süreci, öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine yaklaşımı, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi, araştırma görevlerinin yönetimi, öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere sağladığı yararlar, öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabasının öğretmenler üzerindeki etkisi ve öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri başlıkları altında açıklanmıştır. Bu çerçevede bireysel farklılıkların, zaman kullanımını etkilediği ve ders yönetim sürecinde zorluklar yaşandığını bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli eğitimde çocukların aktif ve derse katılımın yüksek olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri hazırlık sürecinde farklı etkinlikler tasarladıklarını belirtmişlerdir. Farklı materyallerle eğitim ortamını hazırlamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Etkinlikler hazırlanırken öğrenci seviyelerine uygunluğu ve konu içeriklerine dikkat edildiği ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri etkinlik içeriğine göre öğrencilerin oturma düzenini değiştirmeye ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler grup çalışmaları yaptıklarını ve aktif katılımın sağlanması için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada

öğrencilerin bireysel farklılıklarının fark edilmesine ihtiyaç duyulduğu düşüncesine ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenci problemlerinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğrencilerin problemlerini ifade edebildiği ve problemlerin çözümünde öğrencilerin fikri alındığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için kendilerini ifade etmelerine fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için düşünme etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin girişimcilik algısının gelişimi için öğretmenler tarafından araştırma görevleri verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırma görevini yapış sürecinde kendi katkısına dikkat edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerle iletişimi güçlendirdiği düşüncesinde oldukları gözükmektedir. Öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin daha iyi tanınmasını sağladığını savunmaktadırlar. Katılımcılar öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama sürecinde öğretmenin kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmada öğretmenlerin uygulama yeterliliğini arttırmak için seminerlere katıldıkları, kitap okudukları ve araştırma yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcıların kendini geliştirme çabası içinde oldukları ve uygulama sürecinde mutlu oldukları, bulgular arsındadır. Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerden materyal konusunda desteğe ihtiyacı olduğu gözükmektedir. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için sınıf dışı ortamlarda düzenlemeler yapmasına ihtiyaç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimin daha iyi uygulanması için sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimi uygulama konusunda istekli olduğunu göstermektedir. Öğrenci merkezli eğitim için oluşturulacak ortamlarının kullanılması açısından, öğretmenlerin çaba içerisinde olduğunun bilinmesi tüm paydaşlar için önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Planlama, Uygulama, Sınıf Öğretmeni, Öğrenci Merkezli Eğitim*

ABSTRACT

VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS ABOUT STUDENT CENTERED EDUCATION IMPLEMENTATIONS

AKCAN, Nihat

MA Thesis, Education Management, Inspection, Planning and Economy Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ali SABANCI

December 2018, 123 pages

This study was conducted to explore the views of the classroom teachers at primary schools about student-centered education implementations. The study has been framed around phenomenology, one of the qualitative research methods. Eleven classroom teachers from five schools in Alanya, Antalya, who were selected based on convenience sampling method, participated in the study in 2017-2018 school year. Semi-structured interview was used as data collection tool in the study. Descriptive and content analysis were used to analyze the data collected through the semi-structured interviews. The results of the data analysis were explained under the following topics: classroom management process, preparation process for student centered education implementations, classroom teaching process, teachers' approach to students' problems, development of students; thinking skills, managing research tasks, benefits of student centered education to students, the effect of the implementation of student-centered education on teachers, and expectations of teachers from administrators. In this context, it was found that individual differences affect time management and there have been challenges in classroom management process. The participants expressed that students were active and their participation in lessons was high in student-centered education. The teachers reported that they designed various activities during class preparation stage. They also stated that they are in need of a diversity of materials in educational settings. The participants remarked that the paid attention to student level and subject matter content while preparing activities. The teachers pointed out that there is a need for changing the seating arrangements based on the activity content. Teachers stated that they set up

group work and made effort to ensure the active contribution of students. It was also found that there is a need for students to notice individual differences.

The findings of the study revealed that student problems influenced classroom management negatively. It was found that students were able to express themselves and their opinions were conferred upon solving problems, and classroom teachers let their students express their free thoughts. The results of the study suggested that thinking activities were used so that students could look at the phenomenon from different perspectives. It was also found that classroom teachers research tasks to improve students' entrepreneurship perceptions. The participants reported that they paid attention to what extent each student contributes to the research task while they work on it. It appears that the classroom teachers think that the student-centered teaching methods and techniques strengthen their communication with students. And they pointed out that the student-centered teaching methods and techniques helped them better get to know their students. The participants expressed that teachers need professional development in the process of implementing student-centered teaching methods and techniques. The findings showed that classroom teachers attend seminars, read books, and conduct research in order to increase their practice competence. The classroom teachers were found to be happy during practice stage and to develop themselves professionally. It appears that these teachers asked for materials support from the school administrations. The teachers expressed the need for some arrangements out of classroom settings in order to implement student-centered teaching methods and techniques. The teachers also highlighted that the classroom size should be reduced to better implement the student-centered education.

The results of the study showed that classroom teachers are willing to implement student-centered education. It is important to acknowledge teachers' readiness for all stakeholders in consideration of utilizing the environments established for student-centered education.

Key Words: *Planning, Implementation, Classroom Teacher, Student-Centered Education*

BÖLÜM I

İÇİNDEKİLER

ÖNZÖZ	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	III
TABLolar LİSTESİ.....	VII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amaç ve Önemi	3
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim.....	5
2.2. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	6
2.3. Öğrenci Merkezi Eğitim Felsefi Temelleri	7
2.4. Öğrenme Koşulları Kuramı	9
2.5.Yapılandırmacılık.....	10
2.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	14
2.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık	14
2.5.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	15

2.5.4. Yapılandırmacı Öğrenmede Öğretmenin Rolü	16
2.5.3. Geleneksel Sınıf İle Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklar.....	17
2.6. Öğrenme Türleri.....	18
2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	18
2.6.2. Probleme dayalı öğrenme.....	19
2.6.3. Düşünmeyi Öğrenme	20
2.6.4. Eleştirel Düşünme	20
2.6.5. Etkin Düşünme	22
2.6. Çoklu Zekâ Kuramı	22
2.6.1. Dilsel / Sözel Zekâ.....	23
2.6.2. Mantıksal-matematiksel zekâ.....	24
2.6.3. Görsel / Uzamsal Zekâ	25
2.6.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ	26
2.6.5. Müziksel-Ritmik Zekâ	27
2.6.7. Sosyal zekâ.....	28
2.6.8. İçsel zekâ.....	29
2.6.9. Doğacı Zekâ	30
2.7. Öğrenci Merkezli Eğitim ilkeleri	31
2.8. Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme	31
2.9. Öğrenci Boyutu ve Görevleri.....	32
2.10. Okul Boyutu ve Görevleri	32
2.11. Öğretmen Boyutu ve Görevleri	33
2.12. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımını Gerektiren Nedenler	34
2.13. Öğretmen Merkezli Eğitim İle Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması ..	35

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli	43
4.2. Çalışma Grubu	43
4.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri	44
4.3. Veri Toplama Araçları	44
4.4. Uygulama/Verilerin Toplanması.....	45
4.5. Verilerin Analizi.....	46
4.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	46

BÖLÜM V

BULGULAR

5.1. Sınıf Yönetimi Sürecine İlişkin Bulgular.....	49
5.2. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulamaya Hazırlık Sürecine İlişkin Bulgular.....	53
5.3. Ders İşleyiş Sürecine İlişkin Bulgular	61
5.4. Öğretmenlerin Öğrencilerin Problemlerine Yaklaşım Sürecine İlişkin Bulgular	70
5.5. Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular	72
5.6. Araştırma Görevlerinin Yönetimine İlişkin Bulgular	77
5.7. Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Bulgular ...	80
5.8. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Çabasının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	86
5.9. Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular	88

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma.....	91
6.2. Öneriler	97
KAYNAKÇA	100
EKLER	
EK - 1 Araştırma İzin Belgesi	108
EK - 2 Demografik Bilgi Formu	109
EK - 3 Görüşme Formu.....	110

EK - 4 Orjinallik Raporu.....	112
EK - 5 Bildirim Sayfası.....	113
ÖZGEÇMİŞ	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.5.4.1. Geleneksel Sınıf İle Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklar	17
Tablo 2.14.1. Öğretmen Merkezli Eğitim İle Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması	35
Tablo 4.3.1. Antalya İli Alanya İlçesindeki Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	44
Tablo 5.1.1. Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	49
Tablo 5.2.1. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulamaya Hazırlık Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	54
Tablo 5.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Ders İşleyiş Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	62
Tablo 5.4.1. Öğrencilerin Problemlerine Yaklaşım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	71
Tablo 5.5.1. Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimine etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	73
Tablo 5.6.1. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrencilere Verilen Araştırma Görevlerinin Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	77
Tablo 5.7.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilere Sağladığı Yararlar Açısından Öğretmen Görüşleri	81
Tablo 5.8.1. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Çabasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Temaların	86
Tablo 5.9.1. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulamada Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi ve amacı konularına değinilmiştir; araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır. Araştırmanın problemleri sistematik olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları günün şartlarına göre değerlendirilmelidir. Sosyal yaşam, teknolojik gelişim, bireylerin iletişim araçlarını kullanma durumu sürekli değişim içerisinde. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin, bu değişimleri değerlendirerek sınıf yönetimini planlaması gerekmektedir. Bu araştırmanın hedefi, sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını, toplanan veriler doğrultusunda açıklamaya çalışmaktır. Öğretmenlerin, bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim yönetimini gerçekleştirmesinin, hedefe ulaşmada en önemli unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Bireyler öğrendiklerini farklı şekillerde yapılandırmaktadırlar. Günümüzde de programlar öğrencilerdeki bu farklılıklar göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Öğrenme bir bütündür. Çocuktan ayrı düşünülemez. Eğitim onun doğası üzerine yapılandırılmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşım, çocuğu yetişkinlerin istediğine göre değil, çocuğun kendi doğasına göre eğitmeyi amaçlar (Gür, 2007). Öğrenci merkezli bir eğitim ortamında öğretmen, öğrencinin öğrenmek için sorumluluk almasını kolaylaştırıcı ortamları yaratan ve gerçek dünya için gerekli öğrenme deneyimlerini yaşamasına yardımcı olan bireydir (İncik ve Tanrıseven, 2012). Öğrenme sürecinin doğası olarak öğrenme, bireyin kendi algıları, düşünceleri ve duygularından süzerek edindiği bilgi ve deneyimlerden anlamı keşfetmesi ve yapılandırması sürecidir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenmek esastır (Açıkgöz, 2008).

Öğrenci merkezli eğitimde tek bir yöntem/teknik yer vermek yerine, yöntem/teknik kullanımında çeşitlilik sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, görev-temelli öğrenme, kaynağa dayalı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve bilişsel çiraklık en yaygın biçimde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır (Aliusta, Özer, Kan, 2015).

Öğrenci merkezli yaklaşımın dayandığı teori ve uygulamalar yapısalılık, problem tabanlı öğrenme, kaynak-tabanlı öğrenme ve katılımcı/işbirliğine dayalı öğrenme şeklinde sıralanabilir (Gülseçen ve Gülseçen, 2002). Öğrenci merkezli eğitim, eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (Meb, 2007). Açıköz (2008) ise her öğrenci, elde ettiği verilerden bir anlam yaratmak, bunu gözden geçirmek ve diğerleri için anlaşılır hâle getirmek üzere çaba gösterdiğini, bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrenci öğrenebilir olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yeni bilginin özümlemesi, anlamlandırılması, bireyin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılıyor olması gerekmektedir. Bahsedilen niteliklerin kazandırılmasında öğrenci merkezli öğretimin etkili olduğu düşünülmektedir (Dönmez, 2008). Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Aytaç, 2003). Her öğrenci kalıtsal olarak taşıdığı genler ve çevresel etmenlerin bir araya gelmesi ile şekillenir ve bu nedenle öğrenciler öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahiptir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri çeşitlendirilir ve teknoloji ile desteklenir (Açıköz, 2008).

Öğrenci merkezli eğitim modelinin istenen başarıya ulaşmasında öğrencinin üstleneceği rol çok önemlidir. Öğrencinin, geleneksel eğitim anlayışının oluşturduğu edilgen, pasif, bilgi depolayan, kendisine sunulan bilgileri sorgulamayan, öğrendiklerini hayata aktarmakta zorlanan bir yapıdan uzaklaşması gerekmektedir. Bunun yerine öğrenci merkezli eğitim ile öğrenciden, uygulamaya konan modelin isminde de vurgulandığı gibi eğitimin merkezinde aktif bir rol üstlenmesi beklenmektedir (Güzel 2009).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir (Açıkgöz, 2008).

Günümüzde bilgiye ulaşmak kolaylaşmaktadır. Fakat bu bilgilerin doğru analizi ve verimli kullanımı bireysel yeteneklerin gelişimi ile mümkün olacaktır. Öğrenci merkezli eğitime gün geçtikçe ihtiyaç daha da artmaktadır. Okullarda öğrenci merkezli yapılan çalışmaların mevcut durumunun analiz edilmesi ve ihtiyaçların belirlenmesi ilk basamağı oluşturacaktır. Bu sebepten dolayı sınıf öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına yönelik mevcut durumun belirlenmesi gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir? Ayrıca araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğrenci merkezli eğitimde, sınıf yönetim süreci nasıl işlemektedir?
2. Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları için yapılan hazırlık süreci nasıldır?
3. Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları, ders işleyiş sürecini nasıl etkiler?
4. Öğrencilerin problemlerine öğretmenler nasıl yaklaşmaktadır?
5. Öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?
6. Öğrencilere verilen araştırma görevlerinin, öğretmen tarafından yönetimi nasıl işlemektedir?
7. Öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere sağladığı yararalar nelerdir?
8. Öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabası öğretmenleri nasıl etkilemektedir?
9. Öğrenci merkezli eğitimi uygulama sürecinde öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitime yönelik uygulamalarının mevcut durumunu saptamaktır. Konu ile ilgili önerilerde bulunabilmektedir.

1.4. Sayıtlar

1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları eğitim ve tecrübeleri sonucunda araştırma sorularını doğru anladıkları ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

2.Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün, sorulara verdikleri cevaplarda gerçek düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 11 sınıf öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Eğitim

Eğitim insanın yaşamı boyunca sürekli devam eden bir süreçtir. İnsanın bireysel yapısı ve çevresinden aldığı eğitim onun yaşantısını etkilemektedir. Eğitim tarihsel süreç içerisinde yeni arayışlarla gelişime içerisinde olmuştur. Kişinin yaşı ilerledikçe kendi eğitimindeki yönlendirmelere katkısı artmaktadır. Bireyin öğrenme için hazır bulunuşluluğu verilecek eğitimin de şekillenmesine sebep olmaktadır.

Eğitim ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. İki tanıma yer verilmiştir. Tezcan (1985) Eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğu şeklinde ifade etmiştir. Ertürk (1972) ise, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme süreci şeklinde tanımlamıştır.

Topkaya ve Çelik (2009)'e göre öğrenme sürecinde farklılık yaratan pek çok değişken mevcuttur. Öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerileri, izlenen müfredat, kullanılan materyaller gibi çok değişken olabilir. Bu değişkenlerin en önemlilerinden bir tanesi, belki de en önemlisi öğrenenin sürece yaptığı katkı olduğu ileri sürülebilir. Topkaya ve Çelik (2009) öğrenenin kim olduğu, ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stilleri, motivasyonu, öğrenirken kullandığı stratejiler, kişilik özellikleri gibi pek çok parametrenin öğrenenler arasındaki akademik başarı farklılıklarını doğuran temel etkenler olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca öğrenme sürecini en yakından planlayıp, düzenleyen ve öğrenme çıktılarını kontrol eden öğretmenlerin bu güçlü bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğrencinin öğrenme potansiyelini geliştirecek şekilde, öğrenen lehinde kullanabilmeleri bağlamında büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir.

2.2.Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci Merkezli Eğitim; bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim

kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için eğitim surecinin; her aşamada ğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Meb,2007).

Koç (2014) ise ğrenci merkezli eğitimin, öğrenmenin yapılandırmacı yönüne dayandığını ifade etmiştir. Öğretim hedeflerinin; bağımsız çalışma becerilerini, daha fazla ğrenci özerkliğini, başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı, ilk elden deneyimlerle bilginin yapılandırılmasını ve otantik amaçlar için temel akademik becerilerin kullanımını içerdiğini belirtmiştir. Yapılandırmacılıkta, ğretmenlerin rollerinin önemli olduğu ve öğrenme öğretme surelerine yansımalarından biri olduğu düşüncesindedir. Ayrıca ğrencilerin öğrenme surecine aktif katılımının, ğrenci merkezli ğretim yöntem ve tekniklerinden olduğu görüşündedir.

Birey merkezli eğitimin iki önemli çıkış noktası bulunmaktadır. Bunlardan ilki; her bireyin farklı zekâ profillerine ve dolayısı ile farklı zihin yapılarına sahip olduğu bilindiğinden, eğitim sisteminin de bu farklılıklara cevap verecek şekilde oluşturulması gerektiği görüşüdür. İkinci ıkış noktası ise; artık geleneksel okul anlayışıyla hiç bir bireyin, bırakınız farklı alanları veya becerileri, bir konuyu dahi tam manasıyla ğrenemeyeceğinin anlaşılmasıdır. Bu bakımdan bireylerin zekâ profillerini dikkate alan ve bu yönde bireylerin eğitimdeki başarılarını en st düzeye çıkaracak modellere ihtiyaç duyulmaktadır (Gardner, 1993; Akt. : Altan, 2012).

Alpar, Batdal ve Avcı (2007) ağdaş ğretim anlayışında, ğretmen merkezli ğretim, yerini ğretim etkinliği sonunda öğrencide oluşması istenen niteliklerin belirlenen standartlara ulaştırılmasını merkeze alan ve standart ğrenci niteliği merkezli olarak adlandırılabilir bir ğretim yaklaşımına bıraktığını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda her öğrencinin sözel bilgi, bilişsel beceri, bilişsel strateji, devinimsel beceri ya da tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin önceden belirlenen standartlarına erişmesinin amaçlandığını ifade etmişlerdir.

2.3.Öğrenci Merkezi Eğitim Felsefi Temelleri

Meb (2007) de eğitimin başlıca dört felsefeden etkilendiği belirtilmiştir. Bunlar; İdealizm, Realizm (Gerçekçilik),Pragmatizm (Yararcılık) ve Existentializm (Varoluşçuluk) dir. İlk iki felsefe geleneksel, diğer ikisi ise çağdaştır.

Realizm, var olan her şeyin gerçek olduğunu ifade eden düşünce sistemidir. Dış dünyanın insan algılarından bağımsız olduğu varsayımından hareket eden gerçekçilikte, maddenin varlığına olan inanç temeldir. Bir savın ya da inancın doğruluğu, dile getirdiği nesne ya da olgunun var olmasına bağlıdır. Duygu ve arzuların öte, akla bağımlı olması bu görüşe modern bilimin temelini oluşturan nesnelliği yansıtmaya olanak vermiştir. Gerçekçiler, idealistlerin öngördükleri gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine, insan zihninin yaşadığı çevre ile bilgi alış verişinde bulunduğunu varsayarlar. Gerçekçi görüş, temelde idealist görüşe karşıt olarak oluşturulmuş bir görüştür (Meb, 2007).

Realist eğitim felsefesine yön veren felsefi yaklaşım, daimicilik ve esasiciliktir. Varolan her şeyin gerçek olduğunu asıl olanın maddede varlığını sürdürdüğünü ortaya koyan Aristotelesin fikirleri çerçevesinde şekillenmiştir. Nesnellik düşüncesini temel alarak bilginin kaynağının çevre olduğunu, bilgiyi elde etmek için bilimsel yöntemin kullanılması gerektiğini benimser. Toplumsal değerler korunur ve yeni kuşaklara aktarılır. İdealizm esasicilik felsefi yaklaşımına dayanmaktadır. İdealist eğitim felsefesi, bilginin kaynağının sezgisel düşüncelerde olduğunu gerçek bilginin akıl tarafından üretildiğini iyi, doğru, güzel gibi değerlerin mutlak olduğunu, okulun kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmesi gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Pragmatizm yararcılık J. Dewey tarafından şekillendirilen ilerlemecilik felsefi yaklaşımına dayanan deneylerle yararlı sonuçların elde edileceğini savunur. Pragmatist eğitim felsefesi, bilginin yaşantı yoluyla ve bireysel özelliklere göre yapılandırıldığını benimser. Bu felsefi yaklaşımda eğitimin temel amacının yaşamın ta kendisinin önemli olduğu üzerine odaklanmaktadır (Duman,2008).

Yeniden kurmacılık, pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Eğitimin öncelikli amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim, ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturmanın aracı olarak görülmelidir. Eğitim

yalnızca yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitim aracılığı ile toplum sürekli olarak yeniden şekillendirilmeli ve düzenlenmelidir. Yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir. Dersler ve içerik bu hedeflere ulaştıracak araçlardır. Bu nedenle dersler ve içerik hedeflere göre düzenlenmelidir. Sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımları temelde pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Ancak ilerlemecilikte bireyin gereksinimleri ön planda iken, yeniden kurmacılıkta bireylerin oluşturduğu toplum, toplumsal özgürlük ve demokrasi daha önemlidir. Yeniden kurmacılıkta okuldan, yeni bir toplumsal düzen kurmak için sosyal reformları uygulaması beklenmektedir. İlerlemecilikte ise okuldan öğrencileri yarışmadan daha çok işbirliğine özendirilmesi ve bu anlamda yaşama hazırlık olmaktan daha çok yaşamın kendisi olması beklenmektedir (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

Varoluşçu bir eğitim anlayışında en önemli olgu özgürlüktür. Öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenciyi önceden belirlenmiş kalıplara koymak için değil; öğrencinin bireysel ve genel özgürlüğü tanıması, sorumluluklarını kabul etmesi konusunda cesaretlendirme amacıyla tasarlanmalıdır. Varoluşçu eğitim ortamında öğrencinin ulaşması beklenen belirli doğru cevaplar yoktur. Doğru cevaplar öğrencilerin yorumları ve yargılarına göre oluşur. Bu tür bir eğitim ortamında, kendi düşüncelerini oluşturmayı ve bu düşüncelerin sorumluluğunu almayı öğrenen öğrenciler başarılı; bunun yerine öğretmenlerini, ailelerini ve diğer insanlar yalnızca taklit eden öğrenciler ise başarısız olarak değerlendirilir (Overholt, 1969; akt: Erdem, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (2007) Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinde, öğrenme ve öğretme kuramlarından; Piaget'in Genetik Epistemolojik Kuramının, Guthrie'nin Bitişiklik Kuramının, Miller'in Bilgi İşleme Kuramının, Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramının, Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramının, Bruner'in Yapıcı Kuramının ile Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramının temel alındığını belirtmiştir.

Taşkıran (2006) bitişiklik kuramının; basit davranışları kazandırma, sevdirmeye, uzaklaştırma; Öğrenme koşulları kuramının; öğretimi planlama ve uygulaması aşamaları; Bilgi işleme kuramının; bilgiyi alma, bilişsel süreçleri kullanma; Sosyal gelişim kuramının, iletişim ve çevreyi kullanarak öğrenme; Genetik Epistemolojik kuramın; gelişim dönemlerine göre bilginin sunulması; Oluşturmacı ve çoklu zekâ

kuramlarının, öğrenciyi merkeze alma, bilgiyi öğrenme, bireysel farklılıklara göre öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma, öğretmenleriyle şekillenmiş bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, eğitimi yaşam olarak kabul etmesi, uygulamaya ağırlık vermesi, eğitimde doğal disiplini öngörmesi ve sınav durumlarında ezberi benimsememesinden dolayı felsefelerden pragmatizmi, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu iki kuramın benimsenmesinin temel nedeni ise; eğitim felsefesinin eğitim amaçlarında; demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform için eğitimi esas almasıdır. Eğitimde; öğretmeni problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici (rehber), değişim ve reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanı olarak görmesi ayrıca öğrencilere problemlerin farına varmalarına yardımcı olan kişi olarak görmesi, eğitim programlarındaki odak noktada; ilgili programlarda hümanistik eğitimi, ancak radikal bir eğitim reformunu benimsemesi ile eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden işlevselleştirilmesini temel almaları öğrenci merkezli eğitimle örtüşmektedir (Meb,2007).

2.4.Öğrenme Koşulları Kuramı,

Karaağaçlı ve Eden (2008) Gagne'nin Öğretim Durumları Modelinin Özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Öğrenme, gözlenen davranışlardan anlaşılır.
2. Öğrenme, yalnız dış etkilerle değil, iç faktörlerin de etkisiyle oluşur.
3. Öğrenme, birikimli bir süreçtir. Yeni öğrenmeler daha önce öğrenilmiş bilgi ve beceriler üzerinde inşa edilir. Zihinsel beceriler, basitten karmaşığa doğru bir hiyerarşi içinde oluşurlar.
4. Öğrenmede, farklı kuramlar bir arada uygulanabilir.
5. Öğrenme sürecinin en sonunda ulaşılabilecek hedeflerden başlanması öğretimin planlanmasını sağlar. Böylece, öğrencilerin ilgili konuda nerede oldukları

bilindikten sonra, öğretmen konuya nereden başlayabileceğini ve hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılması gerektiğini kolayca planlayabilir.

6. Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencilerin kendi yaptıkları ile oluşur. Bu nedenle öğrenmede öğrencinin aktif katılımı gerekir. Aktif katılım ise öğrencinin daha önceki öğrenmelerinin sağlığına ve onları kullanabilmesi durumuna bağlıdır.

2.5.Yapılandırmacılık

Eğitimin planlanarak uygulanmaya çalışıldığı ortamların ilk sırasında okullar yer almaktadır. Okullarda öğrenciyi merkeze alan uygulamaların daha başarılı olduğu ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgi düzeylerine ve öğrenme eğilimlerine göre eğitim uygulamalarını gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Uygulama öncesinde, öğrencilerin bilgileri farklı şekillerde yapılandırabileceği düşünülerek planlamalar yapılmalıdır.

Arslan (2007)'a göre yapılandırmacılık 20. yüzyıl boyunca sözü edilen bir kavram olmasına karşın, bu yüzyılın sonlarında daha aktüel hale gelmiştir. Sebep olarak özellikle ise 1990'lı yıllarda beyin üzerinde yapılan araştırmaların önemli bir atış gösterdiğini belirtmiştir. Nörofizyoloji alanında elde edilen bulgular eğitimcileri yakından ilgilendirdiğini, öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde bu bulguların temele alınmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Çok eskiden beri felsefe ve psikolojinin uğraştığı konular arasında bulunan yapısalcılığın dil bilimleri yanında matematik ve fen programlarında ve bunların öğretiminde özellikle 1990'lı yıllardan bu yana dikkatleri üzerine topladığını belirtmiştir.

Yapılandırmacılığa göre bilgi, duygularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Bilgi bilen tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür. Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Bireyin içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Bu süreç yaşam boyu sürer (Lattuca 2006, akt: Sabancı 2009). Özkan (2012) öğrenene değer veren, öğrenenin gerçek

öğrenme durumlarıyla etkileşimini sağlayan, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, üretmesine ve geliştirmesine fırsat veren bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımda, ne öğretelim değil, öğrenenin nasıl öğrendiğinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Yurdakul (2005) yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde öğrenenlerin öğrenmeden sorumlu olmasını sağlamak önemli bir ilke olarak kabul edildiğini ve yapılandırmacılıkta öğrenen; neyi, ne zaman öğreneceğine ve öğrenmenin nasıl oluşacağına karar vermede hakem olarak görülmekte; kendi öğrenme ihtiyacına karar veren ve bu ihtiyaçların en iyi nasıl karşılanacağına etkin olarak katılan kişi olarak algılandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenenlerin, kendi öğrenmesini yönetme olanağına sahip olmadıklarında özerk düşünür olamadıklarını ve bu nedenle, onların öğrenmede sorumluluk kazanması öncelikli görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Özkan (2012) ise yapılandırmacılıkta öğrenmenin; bireyin çevresiyle etkileşimi ve özgün yaşantıları sonucu öğrenmeyi temelden inşa etmesine dayanan; nesnelere, kavramlar ve gerçeklikler arası oluşan, bağımsız anlam bütünlüğü şeklinde ele alınabileceğini ifade etmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenmenin; var olanlarla, yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi, var olanlarla bütünleştirme ve oluşturma süreci olduğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacı öğrenmenin önemli bir özelliği de nasıl bildiğini bilmektir. Bunun için öğrenenlerin düşüncelerini geliştirecekleri zenginleştirecekleri bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Yapılandırmacı sınıf, öğrenenlerin bilişsel yeterliliklerinin harekete geçirildiği, sorgulamaların, problem çözmenin, araştırma ve inceleme etkinliklerinin sıklıkla düzenlendiği bir yer olarak görülmektedir (Akınoğlu,2004).

Akınoğlu (2004) öğretmenin öğrenenlere düşündürücü sorular sorarak, onları problem çözmeye cesaretlendirme ve öğretmenin sınıf içinde otorite değil, gözlemci rolünde olduğunu belirtmiştir. Denetimin dolaylı, duygusal ve zihinsel olduğunu ve öğretmenin, öğrenenleri öğrenme etkinliklerine yönlendirmesi, kritik sorular yöneltmesi, oluşan anlam ve kavramları etkin bir değiştirici rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bilgiyi onlarda oluşan anlamları işleyerek, düzenleyerek yapılandırıldığını ve yapılandırmacılıkta öğrenenin; meraklı, sabırlı, mücadeleci ve girişimci özellikte olmasının beklendiğini belirtmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme görüşünde öğretmenin temel görevleri, geleneksel öğretmeden farklı görevler içermektedir. Burada öğretmen, öğrencilerine bilgi sunan bir otorite değil, diğer öğrenciler ve bilgi kaynakları ile etkileşerek ön bilgiler ile sonraki bilgiler arası ilişkiler kurmasına, hatalarını fark ederek bilgileri yapılandırmasına yardım eden kişidir. Öğrencilerinin öğrenmelerine yardım eden ve destek sağlayan, onlara yol gösteren ya da rehberlik eden, öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencilerin işbirliği için de problem çözerek öğrenmesini sağlayan, bir rehber ve yardımcı konumundadır (Özkan, 2012).

Özkan (2012) öğrencilerin öncelikle farklı tür ve seviyedeki kaynaklara ulaşma, araştırma-inceleme ve proje yapma, bu tür çalışmalarını raporlaştırma ve yazılar yazma, bilgiyi farklı problem ve görevlerde kullanma, akıl yürütme, yaratıcılık çalışmaları yapma, bilgiyi transfer etme, kendini ve arkadaşlarını gözlemleme ve değerlendirme yapmasının gereğini belirtmiştir. Öğrenme ortamında oluşabilecek hatalarını bulma ve doğru öğrenme sürecine ulaşma, arkadaşlarına ve kendisine yöneltilen eleştirilere hoş görülü yaklaşma, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi sorumluluğunu etkili olarak yerine getirme, çevredeki her tür fırsat ve imkândan yararlanma gibi çalışmalara ağırlık vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Gültekin, Karadağ, Yılmaz, (2007) çeşitli çalışmalardan yola çıkarak yapılandırmacılığın öğretim uygulamalarına yönelik bazı çıkarımlar yapmışlardır. Bu çıkarımları şu şekilde özetlemişlerdir;

- 1.Yapılandırmacı kuram, davranışçıların öne sürdüğü “uyarıcı-tepki-pekiştirici” ilişkisini “uyarıcı-zihin- tepki” olarak yeniden düzenlemiştir.
- 2.Yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunmaktadır.
- 3.Yapılandırmacılıkta öğretimden çok öğrenme üzerinde durulur. İnsanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl inşa ettiği bilinirse, ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.
- 4.Yapılandırmacı kuram, bilginin çevreden pasif bir şekilde alınmasını değil, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmasını istemektedir.

5.Yapılandırmacılıkta, bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireyin yarattığı ve ifade ettiği biçimde yapılandırılarak var olur.

6.Yapılandırmacılığın tüm çabası, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Yapılandırmacılık bilgiyi kurmadır. Bilginin alınmasıyla ilgili değildir. Temel olan, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır.

7. Eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

8.Yapılandırmacılık, bilgi edinme ya da yaratma sorumluluğunu öğrenciye vermekte, öğretmene yüklenen geleneksel rolleri değiştirmektedir. Sınıfta, öğretmenden çok öğrenciyi merkeze almaktadır.

9. Öğrencilerin etkin olduğu yapılandırmacılıkta öğrenme, transfer edilebilir, anlamlı ve kullanışlıdır.

10.Yapılandırmacılık, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak eğitim ortamları oluşturulmasını öngörmektedir.

11.Yapılandırmacılıkta başarı değil, süreç yönelimli değerlendirme temeldir. Yapılandırmacı öğrenmeler değerlendirilirken, öğrencilerin belirli yorumlar yapıp yapmadığına bakılmaz, yalnızca düşüncelerini ne denli iyi formüle ettikleri ve tartıştıkları değerlendirilir. Çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır.

Tuncil Can (2017) ise öğrenme etkinliğinde, öğretmenin merkeze konduğu ve öğrenmenin öğretilerek gerçekleştiği anlayışının yerini tam tersi bir yaklaşıma bıraktığını ve literatürde bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık başlıkları ile irdelenen yapılandırmacılığın, kişinin içsel kodlama ve yorumlarıyla ezber/nakilci yaklaşımdan uzaklaşarak bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalıştığını belirtmiştir.

Arslan (2007) da yapılandırmacılığı öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olduğunu ve bilginin pasif alıcısı konumundaki bir öğretim anlayışıyla 21. yüzyıl insanının yetiştirilemeyeceği şeklinde değerlendirmektedir. Matematik, fen bilimleri, dil öğretimi ve sosyal bilimler programları yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak hazırlandığını öğretmenlerden sınıf içi eğitim ortamlarını yapılandırmacı anlayışa göre düzenlemeleri gerektiğini ifade etmektedir.

2.5.1. Bilişsel Yapılandırmacılık:

Hoy (2015) bilişsel yapılandırmacılık kuramı savunucularının insanların psikolojik yaşamları üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Turan (2010) Piaget' in tüm bilgilerin inşa edildiği ve fiziksel ya da zihinsel olarak etkin olan bireyin faaliyetleri sonucu oluşmakta olduğu şeklinde belirttiğini ifade etmiştir. Bilginin yapılandırılabilmesi için en az dört unsurun varlığı söz konusudur. Bunlar, (1) birey, (2) nesne, olgu veya olay, (3) birey ile nesne, olgu veya olay arasında oluşan bir etkileşim ve (4) bireyin söz konusu nesne, olgu veya olaya, yüklediği kişisel anlam (Saban, 2005).

Turan (2010) ise Piaget'in zihinsel gelişimi “neden?” ve “nasıl?” oluştuğunu dört temel kavram ile açıkladığını ve bu kavramların, şema (schema), özümseme (assimilation), uyumsama (accommodation) ve dengeleme (equilibrium) şeklinde olduğunu belirtmiştir. Okurkan (2010) özellikle öğretmenlerin aykırı uyarıcılar kullanarak öğrencilerin kafalarını karıştırmasını, dikkatlerini canlı tutmalarını ifade etmiştir. Yapılandırmacı sınıflarda ders işlemenin ilk basamağı dikkat çekmek olduğunu, öğretmenin bu aşamada olabildiğince kafa karıştırıcı, merak uyandırıcı, problemle öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya sevk etmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.5.2. Sosyal Yapılandırmacılık:

Hoy (2015) Vygotsky' in sosyal etkileşimin, kültürel araçların ve aktivitenin bireysel gelişimi ve öğrenmeyi geliştirdiğini vurguladığını belirtmektedir. Aydın (2012) L. S. Vygotsky'in, bilgi inşası ve anlam oluşturmada iki olguya dikkat çektiğini; arkadaşların, çevredeki büyüklerin rolü ve dış dünya ile etkin bir biçimde teması

olanaklı kılan psikolojik araçlar olduğunu ifade etmiştir. Mantığın, sembolik düşünümünün, kavramların, düşünce kalıplarının işaretlerin, sayıların ve sözcüklerin insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlar olduğunu ve bunların da sosyo-kültürel koşullara bağlı olduklarını belirtmiştir.

Sosyal yapılandırmacılık Lev Semenovitch Vygotsky'nin, sosyo-kültürel zihinsel gelişim kuramına dayanmaktadır. Vygotsky kültür ve çevre temelli bir öğrenme kuramı geliştirmiştir. O da Piaget gibi bireylerin bilgiyi yapılandırmasından bahseder. Ancak bu yapılandırmada vurgu doğuştan getirilen zihinsel süreçlere değil, sosyal çevrenin ve etkileşimin zihinsel süreçler üzerindeki etkisindedir. Yapılandırmacılıkta öğrenmenin “bağlamsal” olarak tanımlamasının sebebi budur. İnsanlar sosyal ortamdan soyutlanarak düşünemez ve öğrenemezler (Okurkan, 2010).

2.5.3. Radikal Yapılandırmacılık

Uysal (2012) yapılandırmacılık konusunda önde gelen teorisyenin Ernst Von Glasersfeld olduğunu belirtmiştir. Radikal yapılandırmacıların, bireyin zihninde gerçeği yine kendisinin oluşturduğunu iddia ettiklerini ifade etmiştir. Radikal yapılandırmacılık deneyimlerin ötesinde rasyonel olarak bilinebilecek ve açıklanabilecek nesnel bir gerçekliğin olduğunu kabul etmez. Ancak deneyimlerin ötesindeki var olan gerçekliği de inkâr etmez. Biz sadece deneyimlerimiz aracılığıyla kavramlarımızı oluştururuz ve deneyimlerimizin ötesindeki gerçeklik var olsa bile nesnel bir şekilde ortaya koyamayız. Bu salt rasyonel bir yaklaşımla nesnel gerçekliğin açıklanamayacağı anlamına gelir (Bay, 2008).

Tuncil Can (2017) Glasersfeld'in geliştirdiği radikal yapılandırmacılık ve Piaget'in fikirlerinin öncülüğünde ilerleyen bilişsel yapılandırmacılık, öğrenme sürecini açıklarken günlük yaşantıdaki bireysel deneyimler ve bu deneyimlerden ne anlaşıldığına odaklandığını belirtmiştir. Vygotsky'nin görüşlerini esas alan sosyal yapılandırmacılık ise sosyal ve kültürel olarak düzenlenen etkinliklerle bilgiyi yapılandırma arasında bağ kurmayı esas aldığını ifade etmiştir.

2.5.4.Yapılandırmacı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Sarıgöz (2008) yapısalcı yaklaşıma göre bir öğretmenin başarılı olabilmesi için, kendi alanında iyi yetişmiş, alanıyla ilgili geniş bir bilgi potansiyeline sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenin yapısalcı yaklaşım hakkında donanımlı bir bilgiye sahip olması ve yapısalcı yaklaşımı uygulayabilecek kabiliyetinin de olması gerektiğini belirtmiştir. Yapısalcı öğretmenin, çağa ayak uyduran, kendini devamlı yenileyen, yeni çıkan dergi ve kitapları takip eden ve yeniliklere açık bir öğretmen olması gerektiği düşüncesindedir.

Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin öğretim sürecinde göstermiş olduğu davranış şekillerinin aşağıdaki gibi olacağını belirtmişlerdir:

- 1.Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
- 2.Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanırlar.
- 3.Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- 4.Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- 5.Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
- 6.Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- 7.Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek, araştırma yapmalarını özendirirler.
- 8.Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuların aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- 9.Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırlar.

10.Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar (Akt. Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008).

Sarıgöz (2008) ayrıca yapısalcı öğretmenin en önemli görevlerinden birisinin de öğrencilerin kendi öz farkındalıklarının farkına varmalarını sağlamak olduğu görüşündedir. Arica öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek, grupla çalışmalarda işbirliğine dayalı eğitim ve öğretimi öğrencilere benimsetmenin de öğretmenin görevi olduğunu belirtmiştir.

2.5.5. Geleneksel Sınıf İle Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklar

Yapılandırmacı sınıflarda etkileşim önemlidir. Öğretmen ve öğrencilerin katkılarıyla oluşan gruplarda düşünce paylaşımı vardır. Geleneksel sınıflarda genelde bireye odaklanılmıştır. Tablo 2.5.5'te iki sınıf arasındaki farklar sunulmuştur.

Tablo 2.5.5.1. Geleneksel Sınıf İle Yapılandırmacı Sınıf Arasındaki Farklar

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Program parçadan bütüne doğru bazı temel becerileri vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır.	Program bütünden parçaya doğru genel kavramları vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır.
Belirlenmiş bir programa katı bir şekilde uyulur.	Öğrencilerden gelen sorular programı şekillendirir.
Program çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve alıştırmaya kitaplarına dayanır.	Program çalışmaları ağırlıklı olarak birincil kaynaklara ve beceri geliştirmeye dayalı materyallere dayanır.
Öğrencilerin zihni öğretmen tarafından doldurulması gereken boş levha olarak görülür.	Öğrenciler dünya hakkında yaratıcı fikirlere sahip düşünürler olarak algılanır.
Öğretmenler genel olarak öğretici bir tavırla davranırlar ve bilgi yayma kaynağı olarak değerlendirilirler.	Öğretmenler genel olarak etkileşimci bir tavır sergilerler. Öğrenci ile çevre arasında bir aracı rolündedir.
Öğretmenler öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğine inandıkları tek doğru cevabın arayışındadır.	Öğretmenler sonraki derslere veri oluşturmak amacıyla sahip oldukları kavramları anlayabilmek için öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye çaba gösterirler.
Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretmenden ayrı bir süreç olarak görülür. Genel olarak testler yoluyla değerlendirme yapılır.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenme süreci ile iç içedir. Değerlendirme, öğretmen tarafından öğrencilerin dersteki etkinliklerinin gözlenmesi, ortaya koydukları sergi veya ürünlerin değerlendirmesi yoluyla yapılır.
Öğrencileri öncelikle yalnız çalışırlar.	Öğrencilerin grupla birlikte çalışması esastır.

Kaynak: Brooks,J.G.M.G.Brooks(1999)In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA,USA. Association for Supervision Curriculum Development. <http://site.abrary.com/lib/akdeniz/Doc>.

2.6.Öğrenme Türleri

2.6.1. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

İş birliğine dayalı öğrenme kökleri Aristo dönemine kadar uzanan bir öğretim yöntemidir. Bu konudaki çağdaş gelişmeler 20.yüzyılın başlarında eğitim psikologları ve teorisyenler tarafından sağlanmıştır. Problem çözümüne yönelik olarak oluşturulan küçük öğrenci gruplarının demokratik ilkeler doğrultusunda karşılıklı iletişimini esas alan bir öğrenme sürecidir. İş birliğine dayalı öğrenmede iki veya daha fazla sayıda öğrencinin belirli bir konuda birlikte çalışmalarına olanak tanır ve öğrencilerin iş birliğine dayalı bir çalışma sistemi içinde öğrenmesini hedefler (Meb, 2007).

Akengin (2011) küçük gruplarla öğrenme yönteminin 1900'lü yıllarda Kuzey Amerika'da yaygın olarak uygulandığını ve bu yöntemi ilk olarak kullanan ve çalışma yapan 19. yüzyıl bilim adamlarından Glonel olduğunu ifade etmiştir. John Dewey'in ise 1940'larda öğretimde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini öneren kişilerden olduğu düşüncesindedir. 1940'da Morton Deutsch, işbirliğine ve yarışmaya dayalı öğrenme kuramını geliştirdiğini, 1950'lerdeki ilerlemeci eğitim görüşü ile birlikte öneminin arttığını, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin özellikle 1970'lerden sonra üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan biri olduğunu ifade etmiştir. İşbirliğine dayalı öğretimin, bireylerin ait olma, bir ekibin parçası olma, sinerjik yapılar içince birbirinden öğrenme gibi süreçler bağlamında çağdaş eğitim uygulamaları içerisinde giderek önem kazandığı görüşündedir.

Özer (2005) de işbirliğine dayalı öğrenmenin etkin öğrenimi sağlamasında en önemli özelliğinin, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını, motivasyonları artan öğrencilerin öğrenme grupları aracılığı ile birbirlerini daha iyi tanıdıklarını, kendilerini yalnız ve soyut hissetmelerinin böylelikle engellendiğini açıklamıştır. Olumlu hisler geliştirmelerinin sağlandığını, öz güvenlerinin arttığını, sosyal becerileri geliştiğini ve yapılan tartışmalar sonrası bireysel farklılıklarını fark ettiklerini belirtmiştir. Bu yöntem sayesinde okul ve öğretmenin de öneminin arttığını, okula devamın daha iyi sağlandığını ve öğrencilerde okula karşı olumlu tutumlar geliştiğini açıklamıştır. Öğretmenin bilginin tek kaynağı olarak algılanmadığı için, başka bilgi kaynakları arandığını, farklı ortamlarda, farklı

bilgilerin öğrencilerce arandığını ve bunun sonucunda öğrencilerin kendilerine ait vizyon geliştirmelerinin kolaylaştığını belirtmiştir.

2.6.2. Probleme dayalı öğrenme

Öğretmen problemi tanımlamak için öğrencilere yardım eder. Bunun yanında öğretici olmaktan çok, öğrencilerle birlikte öğrenendir. Öğretmen, hem öğrenen hem de beyin fırtınası yoluyla düşüncelerin aktarılması için öğrencileri cesaretlendiren kişidir. Tartışmalarla öğrenciler durumu analiz eder. Bu analiz öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamalarına yardım eder. Öğrenciler diğer derslerde de arkadaşları ile yeni bilgilerini paylaşırlar. Soruların cevaplarını araştırırlar. Bu yeni bilgiler ve deneyimler probleme uyarlanır. Bütün bunların sonucunda öğrenciler hipotezlerini değiştirebilir ya da ret edebilirler. Bu eylem planı gruba sunulur (Kaptan, Korkmaz 2001).

Kaptan ve Korkmaz'a (2001) göre probleme dayalı öğrenme yönteminin avantajları şunlardır:

1. Ders öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezlidir.
2. Öğrencilerde öz denetimi geliştirir.
3. Öğrencilerin olaylara çok yönlü ve derin bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar.
4. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.
5. Etkin olarak, problemi çözmek için yeni materyal ve kavramları öğrenme katılımını sağlar.
6. Öğrencilerin bir takım olarak çalışmasını sağlayarak sosyal yönlerini ve iletişim becerilerini geliştirir.
7. Öğrencilerin üst düzey düşünme (kritik düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme becerileri gibi) ve dinleme becerilerini geliştirir.
8. Uygulama ve teoriyi birleştirir.
9. Öğretmen ve öğrenciler için öğrenmeyi güdüler. Öğrenenleri meslekleri ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde gerekli girişim ve çabayı göstermeleri için teşvik eder.
10. Bireyi bir grubun üyesi olarak etkili işbirliği yapmada sorumlu davranmaya yöneltir.

11. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
12. Birleştirilmiş, bireysel, esnek ve kullanılabilir bilgi tabanını etkili olarak kullanma becerilerini geliştirir.

2.6.3. Düşünmeyi Öğrenme

Meb (2007)'de aklın sınırlarını genişletmek ve bir problem için yaratıcı çözüm geliştirmek için nasıl düşünüleceğinin bilinmesinin gereği ifade edilmiştir. Düşünmeyi bilmenin iyi bir eğitimin öğrencilere kazandırdığı bir beceri olduğu belirtilmiştir. En çok bilinen düşünme şekilleri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik düşünme ve ilişkisel düşünme sayılabileceği açıklanmıştır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi her öğretim düzeyinde ders, içerik ve sunum yöntemleri ile kazandırılacağı ve lise eğitimini tamamlayan bireyin tutarlı, ön yargısız ve sunulan bilgilerin güncelliği konusunda bir değerlendirme yapabileceği belirtilmiştir.

2.6.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır. Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır. Bunlar (Meb, 2007):

1. Tutarlılık; eleştirel düşünen düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracaktır.
2. Birleştirme; eleştirel düşünen düşüncenin tüm boyutlarını ele alacaktır.
3. Uygulanabilirlik; kişi anlayabildiklerini bir modelde uygulayacaktır.
4. Yeterlilik; eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtacaktır.
5. İletişim Kurabilirlik; eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılır bir şekilde iletacaktır.

Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir. Düşünmeyle ilgili öğretimin üç bileşeni vardır. Bunlar Seferoğlu, Akbıyık (2006):

1. Bilişsel süreçlerin öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.
2. Düşünmenin bilincinde olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.
3. Epistemik biliş: Epistemik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

Ennis (1991) çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Açıklığa kavuşturma becerileri: Bir soru üzerine odaklaşma. Tartışmaların analizini yapma. Duruma açıklık getirmek amacıyla farklı tür ve düzeylerde soru sorma
2. Destekleme becerileri: Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama. Gözlem raporlarını yargılama
3. Çıkarım becerileri: Eldeki verilerden çıkarım yapabilme. Tümdengelimsel düşünebilme. Değer yargıları oluşturabilme
4. İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri: Terimleri tanımlayabilme ve tanımlar hakkında yargıda bulunabilme. Sayıtları belirleyebilme
5. Strateji ve teknik becerileri: Bir harekete karar verme. Başkalarıyla etkileşim (Ennis 1991, akt: Demirel, 2017).

Günümüz bilgi toplumunda her gün sınırsız bilgi kaynağıyla bombardımana tutulan insan, hangi bilginin doğru olduğunu anlamakta ve seçmekte zorlanmaktadır. Sorgulama, araştırma, karar verme becerilerine sahip olmak toplumda yaşamının gerekliliği haline gelmiştir. Bu nedenle, gelişen topluma uyum sağlamak eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu beceriler uygun eğitim ortamının sağlanmasıyla mümkün olabilir (Ekinci, Aybek, 2010).

2.6.5. Etkin Öğrenme

Öğrenci merkezli eğitim için öğrencilerin derse ve etkinliklere aktif olarak katılması gerekmektedir. Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Bu katılımı sağlamak için öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir. Bu yaklaşımla öğrenciler pasif alıcı olmaktan kurtulur ve kendileri öğrenerek yaşamlarını şekillendirmeye çalışırlar. Bu yolla öğrenciler etkin öğrenme sürecinde karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşmaktadırlar (Meb, 2007).

Korkmaz (2001)'a göre öğrenciler pasif alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını şekillendiren bireylerdir. Öğrenciler yalnız oturarak öğrenemezler, sınıfta dinlemekten daha fazla şey yapmalıdırlar. Öğrenbilmek için okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, geçmiş yaşantılarla ilişkilendirmeli, günlük yaşamında uygulamalı ve problem çözmelidir. Öğrendiğini kendine mal etmeli, etkin olmalıdır.

Koç (2000) ise öğrenme sürecinin pek çok aşamasının öğrenci tarafından planlandığı ve yürütüldüğü etkin öğrenme yaklaşımında; öğrencinin kendi planını yaptığını, amaçlarını ve hoşlandığı etkinlikleri saptadığını, gelişimini değerlendirdiğini, hata ve başarılarını yansıttığını belirtmiştir.

2.7. Çoklu Zekâ Kuramı

Saban (2005) çoklu zeka teorisini, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibi olduğunu ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıkladığını ayrıca insan zekasının dünyadaki içeriğe nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihinde yorumladığını açıklamaya çalıştığını ifade etmiştir. Çoklu zekâ teorisi açısından zekânın, çok yönlü bir kapasite, potansiyel olduğunu belirtmiştir. Zekanın bir bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe deneyimleriyle şekillendiğini ifade etmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkaran, geliştiren ve farklı öğrenme yollarına cevap veren eğitim etkinliklerinin tasarlanıp

planlanmasına katkıda bulunacak yaklaşımlar kullanılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için düzenlenen öğrenme öğretme süreci her öğrencinin farklı yönlerinin gelişimine yardımcı olmalıdır. Belirtilen özelliklere sahip yaklaşımların kullanılabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının hızlı ve doğru olarak belirlenmesi, öğrencilerin ilgi ihtiyaçları doğrultusunda öğretim stratejilerinin kullanılması, etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğrencilerin farklı yönlerini değerlendirmeye olanak tanıyan tekniklerin uygulanması gerekmektedir (Demirel ve diğerleri, 2008).

Gardner'in eklediği son öge ile birlikte belirlediği 8 zekâ türü şöyledir (Kaya, 2009).

1. Dilsel / Sözel Zekâ
2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ
3. Görsel / Uzamsal Zekâ
4. Bedensel-Kinestetik Zekâ
5. Müziksel-Ritmik Zekâ
6. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ
7. İçsel Zekâ
8. Doğa Zekâsı

2.7.1. Dilsel / Sözel Zekâ

Ürgüp (2015) sözel-dil zekâyı, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi şeklinde ifade etmiştir. Bu türdeki zekânın, insanın kendi dilinin gramer yapısına, sözcük dizimine, vurgusuna ve kavramların kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıklarla kullanmayı etkilediği düşüncesindedir. Sözel dil zekâsı kuvvetli olan bireylerin, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi şekilde öğrendiklerini belirtmiştir.

Bu zekâ türü, sözcükler zekâsı yâda bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlamak bu zekânın en belirgin özelliği olduğunu ileri sürmektedir. Sözel/dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır (Başaran,2004).

Pek çok değişik kültürdeki tüm insanlar dil kullanma becerisine sahiptir. Ancak bazıları dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, bazıları birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilirler. Araştırmacılar, dil ve beyin arasındaki ilişkiyi yıllardır incelemektedir. Dil bilimsel zekâ, iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite, sözel (hikâye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) ya da yazım yeteneği (şair, oyun yazarı, editör gibi) şeklinde ortaya çıkabilir (Talu,1999).

Saban (2005) ise sözel zekâsı güçlü olan öğrencilerin; normal öğrencilerden daha iyi yazdığını, uzun hikâyeler ve fıkralar anlattığını, isimler ve tarihler hakkında iyi hafızaya sahip olduğunu, yaşına göre iyi kelime haznesine sahip olduğunu belirtmiştir. Kitap okumayı, dinleyerek öğrenmeyi, kelime oyunlarını sevdiğini ifade etmiştir.

2.7.2.Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantık/matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme, neden-sonuç ilişkisini anlama becerilerini içermektedir. Bu zekâ türü güçlü olan insanların, akıl yürütme becerilerini, çok geniş alanlara uygulanabildikleri görülmüştür. Fen Bilimlerinde, sosyal alanlarda, edebiyatta ve daha birçok alanda sözcükleri kullanabilme, okuma, yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, interneti kullanma ve müzik notalarını öğrenme biçiminde uygulamaya yansıdığı ileri sürülmektedir (Başaran,2004).

Ürgüp (2015) mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireylerin, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak daha iyi öğrendikleri düşüncesindedir.

Talu (1999) da mantıksal zekânın günümüzde zekâyı en çok açıklayan bilişsel yeteneklerden biri olduğunu ve bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretebilme, kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt edebilme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışları kapsadığı düşüncesindedir. Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi ve bilgisayar

programcılarını, bu zekâsı güçlü olan bireylere örnek olarak verilebileceğini ifade etmiştir.

Saban (2005) ise mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan öğrencilerin; olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorduğunu, hesaplama yapmayı çok sevdiğini ve matematik dersini çok sevdiğini ifade etmiştir. Mantıksal bulmacaları, çözmeyi, nesnelere kategorilere ayırmayı, deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sevdiğini belirtmiştir. Soyut düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetlerinin geliştiğini ve makinelerin nasıl çalıştığına dair çok sorular sorduğunu ifade etmiştir.

2.7.3. Görsel / Uzamsal Zekâ

Ürgüp (2015) görsel-uzaysal zekâyaya sahip insanların, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Görsel uzaysal zekâsı güçlü olan kişilerin varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak daha iyi öğrendikleri düşüncesindedir.

Uzamsal zekâdaki yeteneğimiz üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidir. Burada, nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur. (Gardner uzamsal zekânın görme engellilerde de şekillendiğini vurgulamaktadır). Uzamsal zekâ görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsar. Avcı, izci, rehber, mimar, dekoratör, ressam ve tasarımcılar bu zekâsı güçlü bireylere örnek olarak düşünülebilir (Talu,1999).

Başaran (2004) ise görsel/uzamsal zekânın, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğunu belirtmiştir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu "zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneği olarak ileri sürüldüğünü ifade etmiştir.

Saban (2005) da görsel-uzaysal zekâsı güçlü olan öğrencilerin; renklere karşı çok hassas olduğunu, sanat içerikli etkinlikleri çok sevdiğini, çok hayal kurduklarını, harita, çizelge diyagram ve tabloları düz metinlerden oluşan materyallere kıyasla daha kolay okuyup anladıklarını ifade etmiştir. Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar

ve modeller oluşturduğunu, varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırladığını ve okuma materyallerine sık sık karalamalar yaptığını belirtmiştir.

2.7.4.Bedensel-Kinestetik Zekâ

Ürgüp (2015) bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetlerin kastedildiğini belirtmiştir. Bedensel zekâ alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını (örneğin, ellerini veya parmaklarını) kullanabilmesi kapasitesi olduğu düşüncesindedir. Bedensel- kinestetik zekâ alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemlerini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içerdiğini ifade etmiştir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı güçlü olan insanların, en iyi yaparak yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrendiklerini belirtmiştir.

Başaran (2004) da bu zekâ türünün, bedensel olarak gerçekleştirilen hareketlerin tümüyle ve ellerin hareketleri ile ilgili olduğunu ayrıca beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere ile uğraşmayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmasını etkilediğini belirtmiştir.

Talu (1999) ise bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimi olarak ifade etmiş ve bedensel zekâsı yüksek bireylerin sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunlarını kolayca uygulayabildiklerini açıklamıştır. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esnekliğin dikkat çekici olduğunu, ayrıca dansçıların, aktörlerin, sporcuların, pantomim sanatçıların, cerrahların, teknisyenlerin, heykeltıraşların bunlara örnek olarak gösterileceğini belirtmiştir.

Saban (2005) da bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan öğrencilerin; sportif faaliyetlerde başarılı olduklarını, bir yerde uzun süre kaldıklarında hareket etmeye kıvılcıma başladıklarını, başkalarının jest mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit ettiklerini, gördüğü nesnelere dokunarak inceleme ve analiz etme eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. El becerileri gerektiren etkinliklerde çok başarılı olduklarını, bir şeyi parçalara ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sevdiğini belirtmiştir.

2.7.5. Müziksel-Ritmik Zekâ

Başaran (2004) bu zekâ türünü, ton, ritim ve tını ayırt etme zekâsı olarak belirtmektedir. Kişinin bir müzik örüntüsüne ya da melodiye duyarlılık derecesi ve coşkusal tepki verme yeteneği ile başladığının ileri sürüldüğünü ifade etmektedir. Bu zekânın temelleri öğrencilerin, müziği fark etmeleri ile geliştiğini daha sonra, müzik ritim zekâsının, müziği dinlerken inceliklerinin öğrenilmesi ile gelişmeye devam ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin daha karmaşık melodiler üretirken, bir müzik aleti çalarken ve daha karmaşık kompozisyonlar yaparken, bu zekânın daha da gelişeceği düşüncesindedir.

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir. Müziksel zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, fakat aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bireyler, en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Ürgüp, 2015).

Talu (1999) ise müzikal zekâ kavramıyla, duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların hatırladığı düşüncesindedir. Bu bireylerde ritim, melodi, perde duyarlılığının olduğunu ayrıca bu zeka türünün enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma gibi yetenekleri de kapsadığını ifade etmiştir. Bu zekâları güçlü bireylerin, genellikle müzisyenlik, koristik, orkestra şefliği gibi işlerle uğraştıklarını belirtmiştir.

Saban (2005) da müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan öğrencilerin; şarkıların melodilerini çok iyi hatırladıklarını, güzel şarkı söyleyebilme yeteneğine sahip olduklarını, konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tuttuklarını, farkında olamadan kendi kendine mırıldadıklarını ifade etmiştir. Çevredeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassas olduklarını, ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok haşlandıklarını belirtmiştir.

2.7.6. Sosyal zekâ

Ürgüp (2015) sosyal zekanın, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi olduğu görüşündedir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetlerinin kastedildiği düşüncesindedir. Sosyal zekâ alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algıladığını ve onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okuduklarını belirtmiştir.

Başaran (2004) ise bu zekâ türünün, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yönetimini, uzlaşma becerileri ile güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Sosyal zekâsı güçlü olanların önemli özellikleri arasında diğerlerinin duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati ile yaklaşma, yargılamadan dinleme ve diğerlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olduklarını ileri sürülmektedir.

Bu zeka kapsamında insanlarla iletişim kurma, onlarla empati kurma ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır (Talu,1999).

Saban (2005) da sosyal zekâsı güçlü olan öğrencilerin; grup içerisinde doğal bir lider görünümünde olduklarını, problemi olan arkadaşlarına her zaman yardımcı olduklarını, başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sevdiklerini ifade etmiştir. Empati yeteneklerinin çok iyi geliştiğini, başkalarına selam verdiğini ve onları önemseydiğini, bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sevdiğini belirtmiştir.

2.7.7. İçsel zekâ

İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu zekâ türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir. Başka bir ifadeyle, içsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır (Ürgüp, 2015).

Talu (1999) da bu zekânı bireyin "kendini" duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade ettiğini, kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemizin, bu zekâmızla ilgili olduğunu açıklamıştır. İçsel zekası yüksek bireylerin kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisini gösterdiklerini belirtmiştir.

Bu zekâ türü, kendilik bilgisi ya da kendini tanıma zekâsı, ya da kendini bilme ve kendi yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluk alma yeteneği olarak belirtilmektedir. Öze dönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara güvenebilen kişilerin özelliği olarak gösterilmektedir. Böyle bir kişi zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi başarabilen kişi olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997, Akt, Başaran, 2004).

Saban (2005) ise içsel zekâsı güçlü olan öğrencilerin; bağımsız olma eğiliminde olduklarını, kendi zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahip olduklarını, hayatındaki başarılarından ve başarısızlıklardan ders almasını bildiklerini belirtmiştir. Kendilerine güvenlerinin yüksek olduğunu, yaptıkları işin bilincinde olduklarını ve başkalarına pek fazla akıl danışmadıklarını, kendilerine saygılarının yüksek olduğunu ifade etmiştir.

2.7.8.Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi, çeşitli karakteristiklerine karşı aşın ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Doğacı zekâsı güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Ürgüp, 2015).

Talu (1999) ise doğa zekâsını, bitki topluluklarını tanıma, doğal hayattaki önemli farklılıkları ayırt etme yeteneği ve bu yeteneği ürünsel bir şekilde kullanma (avcılık, çiftçilik ya da biyolojik bilimler gibi) olarak tanımlamaktadır. Bu zeka türünün bölgesel ya da global çevre değişikliklerini açıklama, ev hayvanları, doğa hayatı, bahçe ve park sevgisi, teleskop, mikroskop kullanarak doğayı inceleme ve fotoğraf çekme gibi davranışları kapsadığını ifade etmiştir.

Gardner'in, yedi özgün zekâyı 1995 de eklediği sekizinci zekâ türü olan doğa zekâsının bireylerin, çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türleri sınıflandırabildiklerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu zekâ türünün, çevredeki doğal dünyayı algılama, beğenme ve anlayabilme ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Türleri birbirinden ayırt edebilme, tanıyabilme ve sınıflandırabilme, doğal dünyaya ilişkin bilgileri kavrayabilme bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir. Çeşitli çiçekleri ayırt edebilen, farklı hayvanları adlandırabilen, hatta ayakkabı, araba ya da giysi çizimlerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuk ve gençler, geleceğin doğa bilimcilerine aday gösterilmektedir (Başaran, 2004).

Saban (2005) doğa zekâsı güçlü olan öğrencilerin; doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlı olduklarını, ekolojik çevreyi ve doğayı içeren konuları işlerken çok meraklı olduklarını ifade etmiştir. Toprakla oynamayı, bitki yetiştirmeyi çok sevdiğini ve iklim olaylarına karşı çok ilgili olduklarını belirtmiştir.

Saban (2005) eğitimcilerin çoklu zekâ teorisini bir eğitim felsefesi olarak benimsemeleri gerektiğine ilişkin başlıca dört temel neden ileri sürmüştür. Bu nedenler, (1) Çoklu zekâ teorisi her çocuğu potansiyelli bir birey olarak kabul etmesi,

(2) Çoklu zekâ teorisi öğretimin nasıl olası gerektiğine dair öğretmenlere yeni bir pedagojik yaklaşım sunması, (3) Çoklu zekâ teorisi, okuldaki bütün öğretmenler arasındaki işbirliğini ve ekip ruhunu desteklemesi ve (4) Çoklu zekâ teorisi, öğrencilerin kendi öğrenme yolları konusunda bilinç oluşturmalarının sağlanması şeklinde belirtmiştir.

2.8. Öğrenci Merkezli Eğitim ilkeleri

MEB (2007) öğrenci merkezli eğitimde öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve süreci tanımlayan ilkeler belirlemiştir. Eğitim literatüründe öğrenci merkezli eğitimin on iki ilkesi olarak adlandırılan bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir.

Milli Eğitim bakanlığı bu ilkeleri uygulamayı hedeflemiştir.

1. Öğrenmeyi öğrenme esastır.
2. Her öğrenci öğrenebilir.
3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
4. Düşünmeyi öğrenmek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
7. Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu 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 anlam yaratır.

2.9. Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme

Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirmenin temel amacı öğrencileri anlamlı öğrenmeye yönlendirmektir. Öğrenci, değerlendirme sürecinin içinde yer alır. Öğrenci, gelişen yeterliliklerini ve öğrenme standartlarını gerçekleştirdiğini göstermek için değerlendirme aracını öğretmeniyle birlikte seçer. Günümüzde eğitimden beklenti, bireylerin bilgiyi ezberleyen bireyler değil, problemleri belirleyen, bilgiye ulaşan, alternatifleri değerlendiren, fikir ve sonuç üreten ve sorunlara yeni çözümler getiren olarak gelişmelerini sağlamaktır. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitimde geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif değerlendirme araçları da kullanılır. Değerlendirme araçları, öğrenciye kendi gelişimini değerlendirme fırsatı sağlar. Yaşamda kendi performansını sürekli değerlendirebilen bireylere ihtiyaç vardır ve alternatif değerlendirme araçları öğrenciye öz değerlendirme becerisini kazandırır (Meb,2007).

2.10. Öğrenci Boyutu ve Görevleri

Mancır (2014) aktif öğrenme yaklaşımının, öğrenci açısından incelendiğinde en önemli özelliğin; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşımaları ve bu süreçle ilgili kararları kendilerinin almaları olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir.

2.11. Okul Boyutu ve Görevleri

Özpolat (2013) öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına dayalı okulda, çok yönlü iletişim ve insan değerinin eşitliği ilkesine dayalı etkileşim olduğunu ayrıca kararların okulca/sınıfça alınıp uygulandığını ifade etmiştir. Her öğrencinin bir ölçüde öğretmen, her öğretmenin de bir ölçüde öğrenci olduğunu, bu okulun herkesin herkesten öğrendiği ve herkese öğrettiği bir yaşam alanı, eğitim ortamı ve kültürlenme merkezi olduğunu belirtmiştir. Bu okulda “sevgice”, “çocukça”, “öğrencice” ve “ergence” dilleri konuşulduğunu ifade etmiştir.

Taşkıran (2006) ise okulun demokrasinin egemen olduğu bir ortam olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencileri yaşamdan uzaklaştırmak yerine, onlara yaşamın içinde, yaşamsal faaliyetlerin merkezi olma rolünü vermesini ve öğrencinin sahip

olduğu zekâ alanlarını geliştirmek faaliyetler ve olanaklar sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Etkinliklerin yaşamın içinden seçilmesine zen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci merkezli eğitim etkili bir şeklide uygulanabilmesi için sadece öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin de birer eğitim lideri olarak kolaylaştırıcı bir yönetim yaklaşımı içinde olmaları önem taşır. Kolaylaştırıcılığın ğretmen ve yönetici boyutunda uygulanması, bunun, okulda bir kültüre dönüşmesine de büyük katkı sağlayacaktır (zpolat, 2013).

2.12. Öğretmen Boyutu ve Görevleri

MEB (2007)'de öğretmenlerin, öğrenme ortamlarını her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenleyebilmesi için düşünme, günlük hazırlık, zaman gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yeni teknik ve stratejileri denediklerinde, geliştirme sürecinde daha çok zamana ihtiyaç duydukları açıklanmıştır. Sonuçta tüm etkinlikleri, başarılı bir çalışmaya dönüştürmek için bireysel ve ekip olarak bazı değişimlerden geçmenin kaçınılmaz olduğu ifade edilmiştir.

Vural (2004) ise ders konularının öğrenilmesinde, kişilik gelişiminin gerçekleşmesini sağlayan etkinliklerden biri olarak bakılmasını, öğretmenin ders etkinliklerinden ve eğitici kol çalışmalarından yararlanarak, öğrencileri grupsal etkinliklere katılmaya özendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Kendi ilgi, yetenek ve değer yargılarını, toplumsal ilişkilerdeki güçlü ve eksik yanlarını tanımalarına, değerlendirmelerine ve bunları geliştirmelerine yardımcı olunmasını ifade etmiştir.

zer (2007) de ğrenci merkezli eğitimin ilkelerinin temel alındığı bir derste, planlamadan başlamak üzere değerlendirme boyutuna kadar hemen bütün konularda, geleneksel eğitim anlayışıyla çelişen durumların olduğunu belirtmiştir. Ders ortamında ve öğretimle ilgili her türlü adımda öğrencinin merkeze alınmasından başlayarak, fiziki mekânın düzeni, araç-gereçler ve yöntem-tekniklerin seçimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, ğrenci ve öğretmenlerin rolleri gibi birçok konuda, olabildiğince yenilikçi ve gelişimci olmayı gerekli kılan bu yaklaşımda, bunların önemsendiğini ve uygulandığı müddetçe başarıya ulaşılacağını ifade etmiştir.

Roberts (1984) tarafından öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenin üzerine düşen görevleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.
2. Öğretmen, grup olarak ya da bireysel olarak öğrencilerin amaçlarını, hedeflerini, fikirlerini ve tavsiyelerini ifade etmelerini istemelidir.
3. Öğretmen, bir öğretim paketi ve yönergeler listesi hazırlamada, düzenlemede ve bunları uygulamada öğrencilere yardımcı olmalıdır.
4. Öğretmen, öğrencilerin uygulamalarına yardımcı olmak için onlara güven duymalıdır.
5. Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecinden zevk almalıdır.
6. Öğretmen, değişime ve eleştiriye açık olmalıdır.
7. Öğretmen, grup çalışmalarında hem etkin bir dinleyici, hem de etkin bir katılımcı olmalıdır.
8. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını sürekli takip etmeli ve bu ihtiyaçlardan haberdar olmalıdır.
9. Öğretmen, öğrenmeyi süreç boyunca ölçmeli ve değerlendirmeli ayrıca bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisini analiz etmelidir.
10. Öğretmen başarılı olan sürecin bir bölümünü ya da tümünü değiştirebilmeli ya da yeniden düzenleyebilmeli gerektiğinde de sürece yeni öğeler ekleyebilmelidir (Roberts 1984, akt: Şahin, 2015).

2.13. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımını Gerektiren Nedenler

Mancır (2014) geleneksel eğitim anlayışının öğretmen ve program merkezli olduğu için, çağın gerektirdiği bilgiye ulaşabilen, bilgiyi hayatta kullanabilen, eleştiren, düşünen, sorgulayan insan tipini yetiştirmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Geleneksel yöntemin öğretmen-okul merkezli eğitim-öğretim sürecinden, mekânsız, zamansız öğrenme sürecine dönüştüren yeni sistem ile öğrenci; rehber konumundaki öğretmenin yol göstermesi ile mekân ve zaman sınırlaması olmadan, hayat boyu öğrenme niteliğinde eğitim görebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 2.14. Öğretmen Merkezli Eğitim İle Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

Eğitimsel Değişkenler	Eğitim Yaklaşımı	
	Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
Öğrenme Sonuçları	-Tek disiplinli sözlü bilgi -Alt düzey düşünme	-Disiplinler arası bilgi -Yüksek düzey düşünme becerileri -Bilgi işleme becerileri
Amaç ve Hedefler	-Öğretmen geçmiş tecrübelerine, geçmiş uygulamalarına ve durum veya belirli standartlarına dayanarak öğrenme	-Öğrenciler özgün sorunlar ve öğrencilerin öncelikli bilgilerine dayanan öğrenme amaçları ve hedeflerini seçmek için, öğretmenleri ile çalışırlar.
Öğretim stratejisi	-Öğretim stratejisi, öğretmen tarafından belirlenir. -Gurup hızı öğrenci ortalama seviyesine göre tasarlanır. -Bilgi öncelikle öğretmen tarafından (derslerle) bazı ek okuma ödevleri ile organize edilir ve sunulur.	- Öğretmen öğrenme stratejisi belirlemek için öğrencileri ile çalışır. -Kişisel hız bireysel öğrencinin ihtiyacına göre tasarlanır. - Öğrenciye birden çok bilgi kaynağından doğrudan bilgi verilir
Değerlendirme	-Değerlendirme öğrencileri sınıflamak için kullanılır. -Kâğıt ve kalem sınavları öğrencilerin bilgiyi edinmelerini değerlendirmek için kullanılır. - Öğretmen öğrenciler için performans kriterleri belirler. - Öğrenciler öğretmen ne istediğini öğrenmek için serbest bırakılırlar.	-Değerlendirme öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. - Performans temelli, öğrencilerin bilgi uygulama yeteneklerini değerlendirmek için kullanılır. - Öğrenciler öğretmenleri ile performans kriterleri tanımlamak için çalışırlar. -Öğrenciler bireysel ve akran değerlendirme yeteneklerini geliştirirler.
Öğretmenin Rolü	-Öğretmen öğrenci gruplarına bilgiyi düzenler ve sunar. -Öğretmen öğrencilerin bilgiden almasını kontrol ederek bilginin kapıcısı gibi davranır. -Öğretmen öğrenmeyi yönetir.	-Öğretmen bilgi aktarımı için birçok yol bulur. -Öğretmen öğrencilerin bilgiyi almasında ve geliştirmesinde kolaylaştırıcı etken olarak rol alır. -Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırır.
Öğrencinin Rolü	-Öğrenci öğretmenden sınavı geçmek için gereken bilgiyi vermesini bekler. -Bilginin pasif alıcılarıdır. -Bilgiyi yeniden düzenler.	-Öğrenci öğrenme için sorumluluk alır. -Aktif bilgi arayıcılarıdır. -Bilgiyi ve anlamı yeniden düzenlerler.
Çevre	-Öğrenciler sıralı sabit bir şekilde oturur, bilgi dersler, kitaplar ve filmler yoluyla sunulur.	-Öğrenci elektronik kaynaklara ulaşabileceği mekâna göre farklı şekilde oturur.

Kaynak: Öğretme ve Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Merkezli ve Öğretmen Merkezli Yaklaşımlarla İlişkili Eğitimsel Değişkenlerin Bir Karşılaştırması (Hirumi, 2002, Akt, Mancır, 2014).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bulut (2008) yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği) isimli çalışmasında, öğretmenlerin mevcut eğitim ortamı, programı tanıma ve uygulama ile programın geneli hakkındaki değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarının uygulandığı, eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalar için az düzeyinde bilgileri olduğu saptamıştır.

Aliusta, Özer ve Kan (2015) öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanması adlı araştırmalarında; derinlemesine yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel verilere göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma, nicel veriler öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin orta üstü düzeyde kullanıldığını göstermiştir. Nitel veriler öğretmen-merkezli öğretimin sınıflarda hâlâ egemen olduğunu göstermiştir. Çalışmada yapılan görüşmeler, düz anlatım, soru-yanıt, bireysel çalışma ve sınıf tartışmasının çok yaygın olarak kullanıldığını göstermiştir. Buluş yoluyla öğrenme ve grup çalışmalarını içeren öğrenci-merkezli öğretim yöntem/tekniklerinin, zaman alıcı ve sınıfta kullanımlarının zor olduğu düşüncesiyle, öğretmenler tarafından kullanımları tercih edilmediği saptanmıştır.

Özenç ve Doğan (2007)'in sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi konulu araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre

kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Çandar ve Şahin (2013) yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri adlı araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine olası etkilerini belirlemek amacıyla yapmışlardır. Geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırıldığında, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetiminde öğretmene yeni görev ve sorumluluklar yüklediği ve sınıf yönetimi boyutlarındaki etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma koşut bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir.

Deniz ve Çaylı (2017) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmalarında; farklı sınıfları okutan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını nasıl anladıkları ve uygulamada ne tür çalışmalar yaptıkları açıklanmıştır. 4. Sınıf öğretmenlerinin “tartışmalara ve görüşmelere, düşüncelerin diğerleriyle paylaşılmasına” sınıflarında daha çok yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Akpınar ve Gezer (2010) öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının - öğrenme öğretme sürecine yansımaları adlı araştırmalarında; öğretmenlerin öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını, fikir olarak benimsemekle birlikte, bunu öğrenme-öğretme sürecine tam olarak yansıtamadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yoluyla ders işlemeye devam ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Arıbaş ve Fırat (2010) tarafından yapılan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi adlı araştırmalarında; proje tabanlı öğretim yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarısında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şan ve İbrahimoğlu (2017) sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri adlı araştırmada; sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu yönde etkiye sahip

olduğu ve öğrencilerin etkinliklere/derse yönelik daha pozitif bir bakış açısına ulaşmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kolaç (2008) çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği adlı araştırmasında; çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi'nin uygulanabilirliği üzerinde çalışmıştır. Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Çoklu zekâ temelli İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirmiştir. Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde yükselttiğini tespit edilmiştir

Erbil (2014) ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi adlı araştırmasında; ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumları üzerindeki etkilerinin; öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin neler olduğunun ve süreç boyunca izlediği gelişimin ortaya konmasını amaçlamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu anlamda bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacı, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir öğretim yöntemi olarak işbirlikli öğrenme yöntemine daha çok yer verilmesi gerektiği önermiştir.

Beşen (2012) ilköğretim okulları görsel sanatlar dersinde bireysel ve işbirlikçi öğrenme modelinin öğrenci üzerine etkisi adlı araştırmasında; elde edilen bulgulardan, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile bireysel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin başarı bakımından dersteki başarıları arasında deney grubu lehine önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda bu yöntemle işlenmiş olan dersin öğrenilenlerin kalıcılığı, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu soncuna ulaşmıştır.

Güneyli (2007) etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi adlı çalışmada; bulgularında etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyin ve öğrencilerin olumlu tutumlar sergilediği gözükmiştir. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol

grubunda da öğrencilerin son testlerde aldıkları puanlar artmıştır, ancak deney grubu ile karşılaştırıldığı zaman sözü edilen puan artışları pek de anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu tespit edilmiştir.

Kılıç (2015) hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam Becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları adlı çalışmada öğrencilerin, etkin öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen hayat bilgisi dersinde eğlenceli zaman geçirdiklerini ve Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ifadelerine ulaşılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, hayat bilgisi dersinde, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri adlı araştırmalarında; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme noktasında kendilerine göre bir eleştirel düşünme bakışı bulunduğu belirlenmiştir. Eleştiri kelimesi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ayrımın tam olarak anlaşamadığı yargısına ulaşılmıştır. Araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve teknikler konusunda eksikleri olduğunu söylebileceğini belirtmişlerdir.

Gelen (2002) sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi adlı çalışmada; Yapılan istatistikler sonucunda ankete katılan öğretmenler belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulmuşlardır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Çetin (2011) ilköğretimde hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi adlı çalışmada; nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre; probleme dayalı öğrenme yönteminin hayat bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarısında daha etkili olduğu başarı testi ve ürün dosyası değerlendirme puanları ile tespit edilmiştir. Görüşme formu verilerinden elde edilen sonuçlardan; öğrencilerin probleme dayalı öğrenme yönteminin amaçlarının farkında olduklarını, yöntemi benimsediklerini ve yöntemle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Gözlem verilerinden öğrenenler arası etkileşimde sınıfın fiziksel durumu, sınıfta gürültünün olması, etkin

katılım, etkili iletişim ve etkileşim, grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerine saygılı olması, bilgi, kaynak ve görev paylaşımı, sorumluluk alma ve çaba gösterme boyutlarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Karagöz (2007) çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi adlı araştırmasında; görüşme bulgularında öğrencilerin çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminden daha fazla yararlandıkları ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu oldukları tespit edilmiştir. Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemiyle işlenen matematik derslerinin öğrencilere, eğlenerek öğrenebildikleri, farklı öğrenme ortamları oluşturduğu ve onların kendilerini doğru ifade edebildiği eğitim ortamları sunduğu söylenebileceği açıklanmıştır. Bu yöntemde oluşturulan kubaşık kümeler sayesinde, farklı bilgi birikimine sahip öğrencilerin matematik derslerine aktif katılımlarıyla başarılarının arttırdığı söylenebileceği kanısına varılmıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Roadhouse (2007)'un çalışmasındaki veriler, sınıf yönetimi planına sahip olmanın önemini fark eden, günlük olarak planı değerlendiren, ileriye düşünen, ileri görüşlü olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili etkili model ve metotlar konusunda bilgilerini geliştirirken, öğrencilere etkili öğrenme ortamı oluşturduklarını göstermiştir.

Fager (1992) çalışmasında öğretmenlerin uzmanlık düzeyleriyle sınıf yönetim problemlerini çözmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öncelikle öğretmenlerin uzmanlık düzeyleri yüksek, ortalama, düşük olarak belirlenmiştir. Bu düzeyi belirlemede, sınıf yönetimi problemleri, öğretmenlik deneyim süresi, mezuniyet derecesi, yaratıcılık, üstbiliş becerileri, öz değerlendirme gibi kriterler kullanılmıştır. Sonuç olarak yüksek uzmanlık seviyesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarının alt uzmanlık seviyesindekilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin hepsine uygulanan senaryolarda yüksek uzmanlık seviyesindeki öğretmenler gruplarında sorun çözümlerinde özgün davranmışlardır.

Tebbs (2000) öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını konu edildiği araştırmada düşünmeyi öğretmeye yönelik yüksek özyeterlik puanına sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında bu alanda eğitim aldıkları, ayrıca kendi öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerinin düşünme becerilerine önem veren öğretmenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu bireysel özelliklerin özyeterlik puanları üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yaratıcı ve analitik düşünen öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Nagappan (2001) Malezya'da üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi (the teaching of Higher-ordering skills in Malaysia) isimli makalesinde öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri öğretimi sürecinde içeriğin elde edilmesine de önem verdikleri bu sebeple programın tamamına yayılmış (infused) düşünme becerisi geliştirme yaklaşımı ile hazırlanmış programları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler düşünmeyi öğretmeye önem verdiklerini belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin %77'sinin düşünmeyi öğretmeye 73 toplam ders süresinin %10'nundan daha azını ayırdıkları görülmüştür. Diğer yandan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sadece %40'ının düşünmeyi öğretme sürecine dair bir eğitim aldığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Valls ve Ponce (2013) araştırmalarında öğrenci merkezli uygulamaları geliştirmek için üç aşamalı bir öğretmen gelişim süreci sunmuşlardır. 1) Örnek öğretim uygulamalarını gözlemlemek ve analiz etmek, 2) Öğrencileri araştırmaya teşvik edecek sorular sorma konusunda uzmanlık alanı oluşturmak, 3) Kendi uygulamalarını gerçekleştirmek ve geliştirmek için etkili bir sınıf ortamı oluşturmak. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin öğrencilerin bilgiyi kavramalarına, sentezlemelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlayan, öğrenci katılımını destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilecek yetkinliğe sahip olabildiklerinde, görevlerini en iyi şekilde gerçekleştiren yüksek nitelikli öğretmenler olabileceklerini göstermektedir.

Baeten, Struyven ve Dochy (2013) farklı öğrenme ortamlarındaki öğrenme yaklaşımlarının dinamiklerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında, geleneksel yaklaşımla yapılan eğitimlerde ve öğrenci merkezli ve geleneksel yöntemlerin birlikte kullanıldığı eğitimlerde derin ve stratejik

öğrenmelerde azalma olduğu, bulgular arasında gözükmektedir. Ancak kademeli olarak uygulanan öğrenci merkezli öğrenme ortamında aynı kaldığı görülmüştür. Araştırmada derin öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin, eğitimin izlenmesinin, eğitimin düzenlenmesinin ve çaba yönetiminin oldukça zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Frambacha, Driessena, Behb ve Vleutena (2014) araştırmalarında öğrenci merkezli eğitimde grup aktiviteleri içinde, öğrencilerin kültürel kökenlerinin onların tartışma davranışlarını ve becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öğrenci merkezli bir model olan probleme dayalı öğrenme kullanarak Doğu Asya, Batı Avrupa ve Orta Doğu'da bulunan üç tıp okulunda karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Özellikle batılı olmayan okullarda, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekten, soru sormaktan ve diğerleri ile fikirlerini tartışmaktan uzak durdukları görüşünü belirtmişlerdir.

Duncan ve Buskirk-Cohen (2011) araştırmalarında, öğrencilere öğrenci merkezli değerlendirmeler için fırsatlar sağlandığında, daha fazla zaman içinde daha yaratıcı ürünler sergileyeceklerini ve geleneksel değerlendirme ölçütü olan soruları cevaplarken olduğundan daha başarılı olacaklarını iddia etmişlerdir. Araştırma, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yaptıklarında, öğrendikleri bilgiyi farklı bir şekilde yeniden yorumlayarak göstermek zorunda olduklarını, bu durumun da derin öğrenmeler olup olmadığını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Araştırmada, öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerine örnekler sunulmuş ayrıca uygulama ve iyileştirme için öneriler oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma deseni, veri toplama araçları ve verilerin çözümü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nitel araştırma, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışma nitel yaklaşımlardan fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleridir. Çalışma grubunu 5 okuldan 11 sınıf öğretmeni oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmaların doğası gereği esnekliğin her aşamada olduğunu belirtmişlerdir.

Amacın çalışılan durum veya durumlarla ilgili zengin, betimsel ve derinlemesine bilgiye dayalı bir veri seti oluşturmak olduğunu ifade etmişlerdir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yönteminin araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenlerle araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay durumu seçtiğini ifade etmişlerdir.

4.3.Katılımcıların Demografik Özellikleri

Antalya ili Alanya ilçesindeki resmi okullarda çalışan, araştırmaya katılmış sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 4.3. Antalya İli Alanya İlçesindeki Resmi Okullarda Çalışan Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Yaş	40	41	35	35	37	45	34	26	29	27	27
Cinsiyet	E	K	E	K	K	K	E	K	K	K	K
Eğitim Düzeyi	L	L	L	L	L	YL	L	L	L	L	L
Mesleki Deneyim	18	19	13	12	15	21	12	4	7	4	3
Son Görev Yeri Süre	10	10	9	8	2	5	1	2	2	3	3
Seminer Katılım	E	H	E	E	E	H	H	E	H	E	E

(Tabloda, cinsiyet erkek E-kadın K, eğitim düzeyi lisans L-yüksek lisans YL, seminere katılım evet E-hayır H ile belirtilmiştir.)

4.3.Veriler Toplama Araçları

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırma ile ilgili alan yazın doğrultusunda yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında öncelikle sınıf öğretmenlerine araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için

görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Görüşme formu hazırlama aşamasında, araştırma konusu içeriği ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırmalar incelenmiştir. Araştırmacının deneyimi de eklenerek veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ilgili alan yazın doğrultusunda yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacının sınıf öğretmenliğindeki deneyimleri ve çalıştığı kurumlardaki öğretmenlerin bilgi birikimi ile bu araştırmadaki sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra, öneriler üzerine tekrar düzenlemeleri yapılmıştır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılabilmesi için yasal izin alınmıştır.

4.4.Uygulama/Verilerin Toplanması

Araştırma izni belirtilerek sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma ile ilgili kendilerine bilgi verilmiş ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu açıklanmıştır. Katılan kişilerin isimlerinin gizli tutulacağı, isimlerinin çalışmada kodlanarak kullanılacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların belirlediği yer ve tarihlerde görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler bilim ve etik ilkelerine uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan bir kişi ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrası tekrar gözden geçirilen ve son düzenlemeleri yapılan form, bütün görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşme esnasında, katılımcının izni dâhilinde ses kaydı ve not tutularak, veriler kayıt altına alınmıştır. Görüşme süreçlerinin tamamlanmasından sonra, ses kayıtları deşifre edilmiş; yazı yoluyla alınan notlarla birlikte yazıya aktarılmıştır.

4.5.Verilerin Analizi

Yapılan ses kayıtları, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı metinler haline dönüştürülmüştür. Araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Betimsel analizle özetlenip yorumlanan veriler daha derin bir inceleme olan içerik analizine hazır hale gelmiştir. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz gerçekleşmiştir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (şimşek ve Yıldırım 2013).

Veriler, ıkarılan kavramlara göre kodlanmıştır. Kodlardaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak birbiri ile ilişkili kodlar bir araya getirilip temalar oluşturulmuştur. Araştırma problemini cevaplayacak şekilde kavramsal çerçevede belirlenen ana temalar altında kategorize edilmiştir.

4.6.Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Kirk Miller, 1986, akt: Yıldırım ve şimşek, 2013).

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçüleri arasında yer almaktadır. İ geçerlik araştırmacı olarak gözlemlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlamalarımız gerçek durumu yansıtıyor mu? Dış geçerlik araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimlerinin gizli tutulacağı, isimlerinin çalışmada kodlanarak kullanılacağının ifade edilmesi, katılımcıların belirlediği yer ve tarihlerde görüşmeler yapılması ve esnek sürenin olmasının veri toplama kalitesini arttırdığı

düşünülebilir. Bu durum verilerin, çeşitliliğini ve tutarlılığını pekiştirmiştir. Bu çalışmada gerçek duruma ulaşmak için dikkat edilen ayrıntıların araştırmanın iç geçerliğini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın dış geçerliğini arttırmak amacıyla okuyucunun araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilecek şekilde düzenlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcılar tarafından incelenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen aşamalar detaylı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin araştırmada gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanılmıştır. Öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 şeklinde kodlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerden oluşan katılımcıların demografik özellikleri ve öğrenci merkezli eğitim etkilerine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve tablolara yer verilmiştir. Bulgular 9 başlık altında sunulmuştur:

1. Sınıf yönetimi süreci
2. Öğrenci merkezli eğitimi uygulamaya hazırlık süreci
3. Ders işleyiş süreci
4. Öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine yaklaşım süreci
5. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi
6. Araştırma görevlerinin yönetimi
7. Öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere sağladığı yararlar
8. Öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabasının öğretmenler üzerindeki etkisi
9. Öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri

5.1. Sınıf Yönetimi Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB'e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.1.1. Öğrenci Merkezli Sınıf Yönetiminin İşleyiş Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1. Farklı materyallerle eğitim ortamını hazırlamaya ihtiyaç vardır.	*	*	*			*	*	*			*	7
2. Bireysel farklılıklar nedeniyle, ders yönetim sürecine zorluklar yaşanmaktadır.	*	*	*				*	*	*			6
3. Etkinlik içeriğine göre öğrencilerin oturma düzenini değiştirmeye ihtiyaç vardır.					*	*		*	*	*		5
4. Öğrenci merkezli eğitimde çocuklar aktiftir.	*			*			*	*		*		5
5. Bireysel farklılıklar nedeniyle zaman kullanımında zorluklar yaşanmaktadır.	*		*	*	*							4
6. Öğrenci merkezli eğitim sınıf yönetimini olumlu etkilemektedir.			*				*	*				3
7. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmeye ihtiyaç vardır.		*				*						2
8. Öğrenci merkezli eğitimde derse katılım yüksektir.	*									*		2
9. Öğrenci merkezli eğitimde çocuklar daha az sıkılırlar.							*	*				2
10. Öğrenci merkezli eğitim eğlencelidir.					*					*		2
11. Sınıf dışı öğrenme ortamları kullanılmaktadır.		*	*									2
12. Bireysel farklılıklar sınıf yönetimini olumlu etkilemektedir.						*						1
13. Etkinlik öncesi kurallar belirlenmektedir.									*			1
14. Bireysel farklılıklar bir zenginliktir.						*						1

Tablo 5.1.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “materyal, afiş, araç-gereç, görseller, ahşap çubuklar, şişe, sergi, farklı düzeydeki gruplar, öğrenci farklılıkları, bireysel farklılıklar, ders yönetimi, ders işleyişi, grup çalışması, sıra düzeni, yüzü dönük oturma, küme düzeni, iletişim, sınıf düzeni, birebir eğitim, aktiflik, bireysel özellik, zaman kullanımı, ders işleyiş süresi, yöntem ve teknik, olumlu etki, farklılıkları fark etmek, öğrenciyi tanıma, ilgi, katılım, dikkat süresi, aktif ders, düz anlatım, sıkılmak, aktif katılım, etkin katılım, eğlenerek öğrenmek,

geziye gitmek, laboratuvar, öğrenme ortamı, okul bahçesi, sokaklar, kurallar, hatırlatma’’

1.Temaya göre katılımcılar, farklı materyallerle eğitim ortamını hazırlamaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenme ortamını derse başlamadan önce hazırladığımız veya çeşitli kaynaklardan edindiğimiz materyal, afişlerle hazır hale getiriyorum. ” (Ö1).

“Sınıfa araç-gereç taşınır. Öğrencilerin hazırlayacağı bir konu ise onlar getirir.”(Ö2)

Eğer etkinliği sınıfta yapacaksam, görsellerle sınıfta o etkinliğe uygun hale getiriyorum. Örneğin reklamlarla ilgili bir çalışma yaptığımda sınıfta kartondan bir televizyon yapmıştım.”(Ö3)

“Farklı materyallerle dersi destekliyoruz. Örneğin ahşap çubuklar pinpon topu, şişe kapağı gibi materyalleri sınıfta kullanıyoruz.”(Ö6)

“Materyaller hazırlamaya çalışıyorum veya hazır materyaller etkinlikler kullanıyorum. Bu şekilde öğrenme ortamı oluşturmaya çalışıyorum.”(Ö7)

“Konuya uygun olarak yaptığımız materyalleri ise hemen sınıftan kaldırmıyorum çocuklarımın ulaşabilecekleri yerlerde sergiliyorum bu sayede çocuklarım tenffüslerde de materyallere kolaylıkla ulaşabiliyorlar.”(Ö8)

“Öğrencilerde öncelikle merak duygusu uyandırmak ve onların öğrenme isteklerini arttırmaya çalışmak gerektiğini düşünüyorum o konu ile alakalı bir materyal ile derse geldiği anda öğrenme isteği artıyor.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, bireysel farklılıklar nedeniyle ders yönetim sürecinde zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Farklı düzeydeki gruplarda çalışırken diğer gruptaki öğrenciler eğitim sürecine katılmaya biliyor gürültü oluşabiliyor. ” (Ö1)

“Öğrenci farklılıkları ders işleyişini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. ” (Ö2)

“Bireysel farklılıklar ders yönetim sürecini olumsuz etkiliyor.”(Ö3)

“Açıkçası ders yönetim süreci bireysel farklılıklar olduğu zaman biraz daha zorlu geçiyor.”(Ö8)

“Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olması derste bazı zamanlarda zorluk yaşamamıza neden oluyor. Çünkü öğrencilerin farklılıklarına göre dersi yönlendirmeye çalışıyoruz.”(Ö9)

“Bireysel farklılıklar sınıf içerisinde çok farklı olmaması daha olumlu bir durum tabii.”(Ö10)

“Bireysel farklılıkların sınıf içerisinde birbirinden çok uzak ve farklı olmamasının bir avantaj olduğunu düşünüyorum Bir önceki okulunda bireysel farklılıkların çok yaşandığı bir sınıfta aynı zamanda aynı konuyu anlatmak ve bu durumu onların algılaması eş zamanlı olmadığı için kopukluklar yaşıyorduk.”(Ö10)

3.Temaya göre katılımcılar, etkinlik içeriğine göre öğrencilerin oturma düzenini değiştirmeye ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sıraların şeklini değiştiriyorum. Özellikle fen bilimleri dersinde grup çalışması yaparken gruptaki öğrencilerin birlikte çalışabilmesi için sıraları düzenledim.”(Ö5)

“Zaman zaman grup çalışmaları uyguluyorum kesme yapıştırma çalışmaları, trafik konusu, mevsimler gibi. Bu süreçte sıraları Öğrencilerin birbirine yüzü dönük şekilde ayarlıyoruz.”(Ö6)

“Grup çalışması gerektiren etkinliklerde sıraların düzenini değiştirip küme düzeni yapıyorum. Böylelikle çocuklar birbirleri ile daha iletişimde oluyor.”(Ö8)

“Sınıf sırasını düzenliyorum.”(Ö9)

“Sınıf düzenli etkinliklere uygun hale getiriyoruz. Gruplar yapacağımız zaman sıraları o anki etkinliğimize göre ayarlıyorum.”(Ö10)

4.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimde çocuklar aktif olduklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenci merkezli teknikle ders yapılırken öğrenciler birebir eğitim sürecinde yer aldıkları için olumlu etkileniyorlar ilgi ve katılım daha üst düzeyde oluyor. ” (Ö1)

“Öğrenci merkezli yapınca çocukları aktif hale getirince, bir şeylerle uğraştığı zaman daha etkili oluyor. Bu da olumlu yönde etkiliyor. ” (Ö7)

5.Temaya göre katılımcılar, bireysel farklılıklar nedeniyle zaman kullanımında zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta öğrencilerin bireysel özellikleri değişken olduğu için ders işleniş sürecinde her öğrenciye farklı eğitim materyali ile ders anlatım süreci olduğu için zamanın etkili kullanımı açısından sıkıntı oluşturuyor. ”(Ö1)

“Öğrenciler farklı bireysel özelliklere sahip olunca ve hazırbulunmuşluk düzeyleri farklı olunca öğretim süreci yavaşlıyor.” (Ö3)

Öğrencilerin bireysel farklılıkları; dersin işleniş süresinin uzamasına ...” (Ö4)

“Bireysel farklılıklar, doğrusu müfredatı yetiştirme açısından zamanı sınırladığı için beni ders anlatma sürecinde çok zorluyor. ” (Ö5)

6.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin sınıf yönetimini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfımda bu yöntem ve teknikleri sık sık kullanıyorum ve çok faydasını gördüm.”(Ö3)

“Olumlu yönde etkiliyor.”(Ö7)

Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini kullanarak ders işlediğimde sınıf yönetimi daha kolay oluyor.”(Ö8)

7.Temaya göre katılımcılar, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmeye ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kimisi heyecanlı konuşmak için izin hakkını kullanmadan konuşur, kimisinin o yöntem dikkatini çekmez etrafi izler ya da kendisini oyalayacak karalamalar yapar. Etrafi izler. Yani eğer sınıfın farklılıklarını fark etmezsek ders verimli geçmez.”(Ö2)

“Zaman içinde her öğrencinin farklılıkları tespit edilip bu farkları gözeterek işleyiş gerekiyor.” (Ö6)

“Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanımaları süreci daha kolay geçirmelerini sağlıyor.”(Ö8)

8.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimde derse katılımın yüksek olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

İlgi ve katılım daha üst düzeyde oluyor. ” (Ö1)

“Çocuklar aktif oldukları için dikkat süreleri daha uzun oluyor. Ayrıca derste sıkılmıyorlar. ” (Ö8)

“Öğrenciyi derse katarak öğrenci dersi aktif hale getirdiğimiz için ders hem eğlenerek hem de öğrenerek geçiyor.(Ö10)

9.Temaya göre katılımcılar, öğretmen merkezli eğitimde çocukların çabuk sıkıldıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Düz anlatımda, sadece ben anlattığımda çocuklar çabuk sıkılıyorlar.”(Ö7)

“Derste sürekli ben aktif olduğumda ise çocuklar hemen sıkılıyor. ”(Ö8)

10.Temaya göre katılımcılar, öğretmen merkezli eğitimin eğlenceli olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Çok daha eğlenceli.”(Ö5)

Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenci aktif ve etkin katılım sağladığı için tabii ki çocuklar daha mutlu... Ders hem eğlenerek hem de öğrenerek geçiyor.”(Ö10)

11.Temaya göre katılımcılar, sınıf dışında da öğrenme ortamlarını kullandıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Konuyla ilgili ortamında öğrenme içeriyorsa geziye gideriz. Deney yapacaksak laboratuvara gideriz.”(Ö2)

“Öğrenme ortamı olarak sadece sınıfı kullanmıyorum. Okul bahçesini, sokakları da işin içine katıyorum. (Ö3)

12.Temaya göre katılımcılar, bireysel farklılıkların sınıf yönetimini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf yönetimini olumlu etkilediğini düşünüyorum.”(Ö6)

13.Temaya göre katılımcılar, etkinlik öncesi kuralların belirlendiğini belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilere uyulması gerek kuralları hatırlatıyorum. Yaptığımız etkinlikte gürültü oluştursa bize faydası olmaz yaptığımızın bir anlamı olmaz diyerek öğrencilerin dikkat etmesini istiyorum. Etkinliğe başlamadan önce uyulması gereken kuralları hatırlatıyorum.(Ö9)

14.Temaya göre katılımcılar, bireysel farklılıklar bir zenginlik olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Başlangıçta sınıf yönetimi zor gibi görünse de kısa bir süre sonra bireysel farklar sınıf ortamına zenginlik kattı .”(Ö6)

5.2. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulamaya Hazırlık Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimi uygulayabilmek için hazırlık sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.2.1. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulamaya Hazırlık Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğretmenler farklı etkinlikler tasarlamaktadır.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
2. Öğretmenler kaynaklara internetten ulaşmaktadır.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
3. Öğrencilerin ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi için değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
4. Hazır kaynaklar tek başına yeterli değildir.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
5. Etkinlik hazırlanırken anlaşılır olmasına dikkat edilmektedir.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	9
6.Öğretmenler kendileri etkinlikler hazırlamaktadır.	*		*	*	*		*		*	*	*	9
7. Öğretmenler kaynak olarak kitapları kullanmaktadır.		*		*	*		*	*	*	*	*	8
8. Etkinlikler hazırlanırken öğrenci seviyelerine dikkate alınmaktadır.	*	*	*		*	*	*				*	7
9.Öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanabilmeleri için sorular sorulmaktadır.	*	*			*	*	*	*	*			6
10.Öğrencilere sorular sorarak bilgiye ulaşmalarında yol gösterici olunmaktadır.	*	*				*			*	*		5
11.Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak için yapılan hazırlık süresinin yapılacak çalışmalara göre farklılık göstermektedir.	*					*			*	*	*	5
12.Etkinlik hazırlanırken konu içeriği dikkate alınmaktadır.								*	*	*		3
13. Etkinliklerin görsel olmasına dikkat edilmektedir.	*				*		*					3
14.Etkinlikler öğrenci ihtiyacına uygululuğuna dikkat ederek hazırlanmaktadır.		*				*			*			3
15.Hazır kaynaklar öğrenci düzeyine uyarlanmaktadır.			*				*		*			3
16.Öğrencilere araştırma görevleri vererek bilgiye ulaşmalarında yol gösterici olunmaktadır.					*						*	2

Tablo 5.2.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “ etkinlik tasarlama, hazır kaynak, internet, kaynaklara ulaşım, forum sitesi, grup, eğitim sitesi, meslektaş, paylaşım sitesi, takip etmek, soru ve cevaplar, dikkat çekme, sorgulama, değerlendirme, açık uçlu soru, sözlü soru, deftere yazmak, kavram haritası, ön öğrenme, ön değerlendirme, okuma seviyesi, genel değerlendirme, kazanımlara yönelik etkinlik, öğretme şekli, farklı kaynak, öğrenci ihtiyacı, ek kaynak, anlaşılır etkinlik, etkinlik hazırlamak, sınıf düzeyi, amaca uygunluk, sınıf seviyesi, yararlılık, kullanışlılık, hakim olmak, faydalı, kitapçı, kırtasiye, kılavuz kitap, çocuklara

uygunluk, öğrenmede zorluk, yaş seviyesi, ilgi alanı, kullanım kolaylığı, öğrencileri konuşturmak, merak, soru hazırlamak, ölçme, konuya göre hazırlık süresi, kazanımlara göre hazırlık süresi, görsellik, göze hitap etmek, yaşamla ilişkilendirmek, öğrenci ihtiyacı, araştırma ödevi”

1.Temaya göre katılımcılar, farklı etkinlikler tasarladıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evet, tasarlıyorum.”(Ö1)

“Zaman zaman.”(Ö2)

“Tasarlıyorum.”(Ö3)

“Hazırlamaya gayret ediyorum.”(Ö4)

“Zaman zaman hazırlıyorum.”(Ö5)

“Evet, farklı etkinlikler yapmaya çalışıyorum.”(Ö6)

“Çok az hazırlıyorum. Açıkçası hazır kaynakları daha çok kullanıyorum.”(Ö7)

“Kesinlikle tasarlıyorum.”(Ö8)

“İşlenen konulara göre ihtiyaç da ortaya çıkmışsa farklı etkinlikler planlıyorum.”(Ö9)

“Tasarlıyorum.”(Ö10)

“Yapıyorum.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, kaynaklara internetten ulaştıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İnternet ortamında hazırlanmış hazır kaynaklar”(Ö1)

“İnternet” (Ö2)

“İnternette yararlanıyorum.”(Ö3)

“İnternette takip ettiğim belli siteler var.”(Ö4)

“İnternet.”(Ö5)

“Kaynaklara internetten Sınıf öğretmenlerinin paylaşım sitelerinden ve meslektaşlarından ulaşıyorum.”(Ö6)

“İnternette daha çok veya forum siteleri.”(Ö7)

“Üye olduğum gruplar ve eğitim içerikli internet sitelerinden farklı kaynaklara ulaşıyorum.” (Ö8)

“Elde edilen kaynakları genellikle internet üzerinden.”(Ö9)

“İnternette, eğitim sitelerinden.”(Ö10)

“Eğitim sitelerini kullanıyorum.”(Ö11)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi için değerlendirme çalışmaları yaptıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Konularla alakalı sormuş olduğum sorular aldığım cevaplar ve çocuğun önceden verilen araştırma konularında ne düzeyde hazırlık yaptığıdır.”(Ö1)

“Soru-cevap, obje ile dikkat çekme ve sorgulayarak sonuca ulaşma .”(Ö2)

“Sene başında yaptığım değerlendirme sınavı ile ön öğrenmelerini belirliyorum. Kendileri hakkında konuşmaya yönlendiriyorum.”(Ö3)

“Tekrar testleri, açık uçlu soruların bulunduğu çalışma kâğıtları yaptırım.”(Ö4)

“Konu öncesi sözlü sorular soruyorum. Bazen de konuyla ilgili bildiklerini defterlerine yazmalarını istiyorum. Kavram haritası oluşturmaya çalışıyorum.”(Ö5)

“Öğrencilerin düzeylerini belirlemek için konuya uygun sorular sorarım.”(Ö6)

“Soru cevap şeklinde veya test vererek o konuya ilişkin bilgilerini ölçmeye çalışıyorum. Benzer çalışmalar yapıyorum.”(Ö7)

“Konuya giriş yapmadan önce öğrencilere soru sorarak neler bildiğini belirlemeye çalışırım.”(Ö9)

“Ön değerlendirmeler yaparım. Bir önceki yılın, Bir önceki dersin değerlendirmesi yapılıır.(Ö10)

“Genel değerlendirme yaparım. Sınıf genelinde ortak bir konuyu anlatabilmek için genel durumlarına bakılmalıdır. Öğrenciye bu durumu birebir değerlendirme demeden yumuşak geçişlerle okuma yaptırarak okuma seviyesi, dört işlem vererek matematik seviyesi okuma anlama metinleri vererek seviyelerini öğrenmeye çalışırım.”(Ö11)

4.Temaya göre katılımcılar, hazır kaynakların tek başına yeterli olmadığını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hazır kaynaklar bence yeterli değil, içinde vermediğiniz kazanımlara yönelik etkinlikler olabiliyor. Bunun yerine kendi hazırladığımız kaynaklar kazanımların gerçekleşmesi ve ölçülmesi için daha gerçekçi oluyor.”(Ö1)

“Tabi ki yeterli değil ona tadı tuzu veren bizim öğretme şeklimizdir.”(Ö2)

“Farklı kaynakları bir araya toplamak en iyisi.”(Ö3)

“Bir kaynak yeterli değil. Çok kaynaktan kendime göre uygun olanları seçerim.”(Ö4)

“Elbette değil.”(Ö5)

“Hazır kaynaklar çoğunlukla yeterli değil. Kendim de etkinlikler hazırlıyorum.”(Ö6)

“Açıkçası tam yeterli diyemem. Her sınıfın seviyesi farklıdır. Diğer hocamdan aldığım etkinliği uygulayamayabiliyorum.”(Ö7)

“Bence hazır olan bir kaynak yeterli olmuyor. Bir kaç kaynak kullanmak gerekiyor. Hatta bazen onlar bile yetmiyor kendim sınıfta öğrettiğim konulara uygun etkinlik hazırlıyorum.”(Ö8)

“Yeterli değil. Çünkü her sınıfın ve her öğrencinin ihtiyacı farklı.”(Ö9)

“Çok yeterli değil. Bazen ek kaynaklara ihtiyaç duyuyorum. Bazı dersler için ek kaynaklar gerekebiliyor.”(Ö10)

5.Temaya göre katılımcılar, etkinlikleri anlaşılır olması ilkesine dikkat ederek hazırladıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Etkinliklerin sade anlaşılır olmalı.”(Ö1)

“Basit düzeneklerin olmasına dikkat ederim.”(Ö2)

“Anlama güçlüğü çekmeyecekleri tarzda olması önemlidir.”(Ö3)

“Basit, anlaşılır ve seviyelerine uygun olması en önemlisi.”(Ö4)

“Açık, anlaşılır, sade olur.”(Ö5)

“Anlaşılabilirlik çok önemlidir.”(Ö6)

“Basitlik ve seviye her zaman önemlidir. Kolay anlaşılır olmalıdır.”(Ö7)

“Öğrencinin düzeyine uygun olmasına özen gösteririm.”(Ö9)

“Öğrencinin anlayabileceği şekilde etkinlikler hazırlarım. Öğrencilerin seviyelerine uygunluğu önemli.”(Ö10)

6.Temaya göre katılımcılar, kendi hazırladıkları etkinliklerle dersin daha verimli geçtiğini belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kendi hazırladığımız materyaller sınıfta öğrencilerin gözü önünde ve katılımlı ile hazırlandığı için daha ilgi çekici ve motive edici olabiliyor Ayrıca sınıf düzeyini bildiğimiz için daha gerçekçi ve amaca uygun materyal hazırlamış oluyoruz.”(Ö1)

“Kendi hazırladığım etkinlikler her zaman daha iyi oluyor. Bu şekilde, konuya daha hâkim oluyorum. (Ö3)

“Kendi hazırladığım etkinlikler dersin daha verimli işlenmesini sağlıyor.”(Ö4)

“Kendimin hazırladığı etkinliklerin daha verimli olduğunu düşünüyorum.”(Ö5)

“Etkinlik hazırlamadım zaman daha da çok zorlanıyorum çocuklar çabuk sıkılıyor. Öncelik olarak kendi hazırladığım etkinliktir. Sınıfın o anki seviyesine göre hazırlıyorum.”(Ö7)

“Kendi hazırladığım etkinliklerde çözümlere hâkim olduğum için daha faydalı oluyor.”(Ö9)

“Tabii ki kendi hazırladığımız etkinlikler çok daha yararlı ve kullanışlı oluyor.”(Ö10)

“Kendi hazırlamış olduğum materyal ya da bir görsel daha iyi hâkim olduğum için sonuçta ortaya çıkabilecek durumda daha iyi anlayabiliyorum.”(Ö11)

7.Temaya göre katılımcılar, etkinlik hazırlama sürecinde kaynak olarak kitaplardan faydalandıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kitapevlerinden araştırırım.”(Ö2)

“Kırtasiye ve kitapçılardan dolaşmayı çok severim. Önerilen kitapları inceler kendime uygun olanı alırım.”(Ö4)

“Kırtasiyelerden aldığım kitapları incelerim.”(Ö5)

“ Kitapçılardan aldığım kaynaklardan faydalaniyorum.(Ö7)

“Farklı yayınlardan, kitaplardan faydalanırım.”(Ö8)

“Elimde bulunan kaynak kitaplardan temin ediyorum. Öğrencilerimin ders ya da konu eksikliklerine göre mevcut kitaplardan faydalanarak etkinlik hazırlıyorum.”(Ö9)

“Kılavuz kitaplardan faydalaniyorum.”(Ö10)

“Kılavuz kitaplarımız var.”(Ö11)

8.Temaya göre katılımcılar, etkinlik hazırlarken öğrenci seviyelerini dikkate aldıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Etkinlikleri sınıf seviyeleri göz önünde bulundurarak hazırlıyorum.”(Ö1)

“Öğrencilerin anlama-anlamama durumuna ve o yaş aralığındaki öğrencinin algılayabileceği seviyeye göre.”(Ö2)

“Her sınıfta olduğu gibi, benim sınıfımda da farklı seviyede öğrenciler var. Öğretimi buna göre yapmaya çalışıyorum.”(Ö3)

“Sınıfımın seviyesini bildiğim için en başarılı öğrencilerime göre değil de öğrenmede zorluk çeken öğrencilerimin seviyesine göre hazırlıyorum. ” (Ö5)

“Etkinlikleri öğrencilerin yaş seviyelerine, ilgi alanlarını ve müfredatın içeriklerine göre belirliyorum.”(Ö6)

“Çocukların seviyesine uygun mu? Kullanımı kolay mı? Anlaşılır mı? Basit mi? Çocuklara hitap diyor mu seviyelerine uygun mu? Dikkatini çekecek şekilde mi? Diye bunlara dikkat ediyorum.”(Ö7)

“Sınıfın seviyesi, öğrencilerin alma düzeyi gibi faktörler beni etkinlik yaparken yönlendiriyor.”(Ö11)

9.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanabilmeleri sorular sorduklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Derse başlamadan önce konu ile ilgili sorular sorarak veya öğrencileri konuşturarak o konu ile ilgili neler bildiklerini öğrenmeye çalışırım.”(Ö1)

“Meraklarını harekete geçirecek sorular sorarım. Konum Dünya ve uzay ise dün akşam gökyüzüne kimler baktı? Ay hangi şekildeydi? Gibi.”(Ö2)

“Genelde sorular yöneltirim.”(Ö5)

“İlgilerini çekilecek sorular hazırlarım. Bu sorular konuya yönlendirecek çocukları. Materyal varsa onunla ilgi çekerim. Ne öğreneceğimizi net olarak söylerim.”(Ö6)

“Konuyu anlatmadan önce çocuklar o konuya hâkim mi? Sorular soruyorum. O konuya hazır mı ölçmeye çalışıyorum.”(Ö7)

“Yeni konuyu anlatmadan önce sorularım ile öğrencilerimin ön öğrenmelerini harekete geçiririm.”(Ö8)

“Derse girişte sorduğum sorularla. Ya da öğrenmiş olduğumuz konuyla ilgili öğrenecek olduğumuz konulara geçiş yapmak için şöyle olsa nasıl olur? Şunu yapsak sonuç ne olur? Gibi sorular sorarak ölçmeye çalışıyorum.”(Ö9)

10.Temaya göre katılımcılar, öğrencilere sorular sorarak bilgiye ulaşmalarında yol gösterici olduklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Önceden belirlediğim konularda merak uyandırıcı sorular sorarak ve konular önererek sağlarım.”(Ö1)

“Araştırmanın konuya göre değişiklik gösterdiğini fark etmeleri için önce sorular sorarım.”(Ö2)

“Araştırma soruları hazırlarım. Onlara ulaşabilecekleri kaynakları söylerim.”(Ö6)

“Derse hazırlık sürecinde hazırlanan sorularla öğrencinin bilgiye ulaşmasına uğraşıyorum.”(Ö9)

“Öğrencileri yönlendiriyoruz. Önceden sorular hazırlarım.”(Ö10)

11.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak için yapılan hazırlık süresinin yapılacak çalışmalara göre farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hazırlıklar çoğunlukla 15-20 dakikada tamamlanıyor. Yer yer bazı etkinliklerin hazırlanması 1,2 saati de bulabiliyor.”(Ö1)

“Bu, konuya göre değişiklik gösteriyor. Bazen evde hazırlık yaparım. Bazen ise sınıfta hep beraber hazırlanır. Zaman değişken.”(Ö6)

“Etkinliğe göre değişiyor bu durum. Bazı etkinliklerde hazırlık için fazla zaman gitmiyor. Bazı etkinliklerde de uzun zaman gerekebiliyor.”(Ö9)

“Kazanımlara göre değişiyor. Seviyeye göre değişiklik gösterebiliyor. Bazı etkinlikler için uzun zaman ayırırken bazıları için kısa sürebiliyor.”(Ö10)

“Örneğin Fen Bilimleri dersinde verilecek olan kazanımlar diğer derslerin yoğunluğundan az olduğu için öncesinde hazırlamak ve derste uygulamak sonuçlarını almak çok rahat oluyor. Derse ve kazanımlara göre değişiyor.”(Ö11)

12.Temaya göre katılımcılar, etkinlik hazırlarken konu içeriğini dikkate aldıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Her dersimin sonunda mutlaka soru cevap yaparım. Öğrencilerimin sorulara verdiği yanıtlardan konu öğrenilmiş mi yoksa öğrenilmemiş mi anlıyorum.”(Ö8)

“İşlediğim konulara göre özelliklere öğrencileri eksik gördüğüm yerlerde etkinlik ya da materyal tasarlıyorum. Öğrenci eksiği benim için önemli.”(Ö9)

“O anki işlediğimiz konuyla ilgili olmasına dikkat ederim.”(Ö10)

13.Temaya göre katılımcılar, etkinlikleri görsel olmasına dikkat ederek hazırladıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

Görseli ön planda tutan seviyeye uygun ve öğrenmeye katkısı katkı sağlayacak olmasına dikkat ederim. (Ö1)

Görsel olmasına dikkat ediyorum.”(Ö5)

Göze hitap etmesi. Bu tip ilkeler önemli.”(Ö7)

14.Temaya göre katılımcılar, etkinlikleri öğrenci ihtiyacına uyguladığına dikkat ederek hazırladıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yaşamla ilişkilendirilmesine.”(Ö2)

“Öğrenciye katkısı olup olmadığına dikkat ederim.”(Ö6)

“Öğrencinin ihtiyacına.”(Ö9)

15.Temaya göre katılımcılar, hazır kaynakları öğrenci düzeyine gör uyarladıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kaynaklardan aldığım etkinlikleri de önce deneyip, sonra öğrencilerde uyguluyorum. Bu şekilde sürprizlerin önüne geçmiş oluyorum.”(Ö3)

“Hazırlar bazen sınıf ile örtüşmeyebiliyor. Bazı yerleri kesip o soruları vermeyebiliyorum. Tamamı uyuşmuyor. Ben uyarlamaya çalışıyorum.”(Ö7)

“Kaynaklardan alıp etkinlik hazırlamışsam soruları daha çok irdeliyorum gözden kaçırdığım bir nokta var mı diye. Hazır alınan etkinliklerin bazen ders planlamama uymadığı zamanlar oluyor.”(Ö9)

16.Temaya göre katılımcılar, öğrencilere araştırma çalışmaları vererek bilgiye ulaşmalarında yol gösterici olduklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öncesinde araştırma ödevleri veririm.”(Ö5)

“Onları yormayacak şekilde minik araştırma konuları da veriyorum. Gerekirse aile büyüklerinden ailenin rehberinde internet üzerinden, kütüphanelerden çeşitli bilgi kaynaklarına yönlendirmelerini sağlamaya çalışırım.”(Ö11)

5.3. Ders İşleyiş Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimi uygulamada ders işleyiş sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Ders İşleyiş Sürecine Etkilerine İlişkin

Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrenci merkezli eğitim dersin verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
2.Öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için derse aktif katılımı sağlanmaktadır.	*		*	*	*	*	*	*	*	*		9
3. Öğrenciler konuşarak kendilerini ifade etmektedir.		*	*	*	*	*	*			*	*	9
4. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için etkinlikler yapılmaktadır.	*	*	*	*	*	*	*		*			8
5.Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmektedir.		*			*	*		*	*	*	*	7
6.Öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için hikâyeler kullanılmaktadır.	*	*	*	*				*	*			5
7.Öğrencilerin derste etkin olması için konuşmalarına fırsat verilmektedir.	*		*	*	*							4
8.Öğrencilerin derste etkin olması için drama çalışmaları yapılmaktadır.		*				*			*	*		4
9.Öğrencilerin derste etkin olması için sorular sorulmaktadır.							*	*	*		*	4
10.Girişimcilik algısının gelişimi için öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanmaktadır.		*			*					*	*	4
11.Etkinliklerden faydalanabilmesi için öğrenci seviyesi dikkate alınmaktadır.		*				*	*					3
12.Öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için materyaller kullanılır.	*					*				*		3
13. Öğrenciler görselleri yorumlayarak kendini ifade etmektedir.	*								*	*		3
14.Öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için şarkılar kullanılmaktadır.		*	*						*			3
15. Öğrenciler çizerek kendilerini ifade etmektedir.				*	*							2
16.Girişimcilik algısının gelişimi için öğrencilerin hayal kurları sağlanmaktadır.				*	*							2
17.Öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için iç disiplin önemlidir.		*										1
18.Öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için grup çalışmaları yapılmaktadır.											*	1

Tablo 5.3.1'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “derse katılım, verimlilik, planlama, öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme, etkin katılım,

kalıcılık, pasiflik, aktif katılım, sınıf seviyesi, sorumluluk, söz almak, söz hakkı vermek, herkese görev vermek, tahtaya kaldırmak, ihtiyaca uygun etkinlik, öğrenciyi dinlemek, konuşmaya yönlendirmek, kendini ifade etmek, fikirleri değerlendirmek, sözlerin kesilmemesi, sunum yapmak, cesaretlendirmek, zevkli ders, açık uçlu soru, drama, proje, yorumlama çalışmaları, sosyal etkinlikler, yeteneğin fark edilmesi, yatkınlık, rehberlik yapmak, oyun oynamak, resim yapmak, hikâye, merak etmek, materyal kullanmak, görsel yorumlamak, şarkı, hayal kurmak, iç disiplin”

1.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin dersin verimliliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerin çoğunluğu isteyerek derse katıldığı için dersin verimliliğini olumlu yönde etkiliyor.”(Ö1)

“Her saat dersin verimliliğini arttırdığını düşünmüyorum. Zaman zaman Öğretmen merkezli de olmalı ama genel anlamda öğrencinin derse dâhil edildiği öğrenci merkezli işlenmesi verimi arttıracaktır.”(Ö2)

“Doğru planlama ve yönlendirmelerle dersin verimliliğini arttırdığını düşünüyorum.”(Ö3)

“Öğrenci ve veli istekli ve sorumluluklarını yerine getirirse eminim çok verimli olur.”(Ö4)

“Tam öğrenmenin gerçekleştiğini düşünüyorum. Çok daha verimli ve öğrenilenler kalıcı oluyor.”(Ö5)

Akılda kalıcı oluyor çok öğrenci derste etkin oluyor.”(Ö6)

“Olumlu yönde etkiliyor. Çünkü öğrenci burada sürekli aktif halde rol alıyor. Etkileşim halinde oluyor sürekli çocuk. Öğrenci sayısını fazla olması bu yöntemi sürekli kullanamamıza neden oluyor.”(Ö7)

“Kesinlikle daha verimli ve öğrenme daha kalıcı oluyor. Biz dersi anlatınca sadece çocuk evet anladım öğretmenim diyor fakat bunu çocuğa tahtaya kaldırarak yaparsak çocuk konuyu kolay kolay unutmuyor.”(Ö8)

“Daha akılda kalıcı olduğu için faydalı olduğuna inanıyorum. Öğrenci somut bir şekilde yaparak yaşayarak öğreniyor. İlerleyen zamanda bir soru sorduğum zaman hızlı bir şekilde cevap geliyor.”(Ö9)

“Daha olumlu etkiliyor tabii. Öğrenci aktif ve etkin katılım sağlandığı için ders daha verimli ve daha zevkli geçiyor. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından.”(Ö10)

“Kalıcı öğrenmenin sağlandığını düşünüyorum. Pasif kalmayıp işin içerisinde birebir kendisi olduğu için yaptıklarını ve öğrendiklerini unutmuyor. Uzun yıllar kalıcılığı sağlam olabiliyor.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için derse aktif katılımın sağlandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Her öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için beraberce katılımlı etkinlikler yapıyorum. Örneğin onluğa yuvarlama makinesi yaptık. Onluğa yuvarlama makinesinde her öğrenciye sırasıyla kâğıt rulolardan topu atarak en yakın onluğa yuvarlandığını uygulayarak öğrenmiş oluyorlar.”(Ö1)

“Her öğrenciyi derse katmaya özen gösteririm. Öğrencinin sınıf seviyesine uygun sorular sorarak kopmaları engellerim.”(Ö3)

“Hepsine etkinliklerde farklı sorumluluklar vermeye çalışıyorum.”(Ö4)

“Zamana bağlı kalmamaya çalışarak her öğrenimin aktif katılımını sağlıyorum. Ders saatinin yetmediği durumlarda zamana bağlı kalmadan gerekirse bir 40 dakika daha ayırıyorum.”(Ö5)

“Sessiz kalan çocukların söz alınmasını sağlamaya çalışıyorum. Onların faaliyetleri katılmasını destekliyorum.”(Ö6)

“Her öğrencinin etkinliklerden faydalanmasına çalışıyorum. Her öğrenciye söz hakkı vermeye çalışıyorum. Bir günde herkese söz hakkı olmuyor ama sırayla da olsa herkese söz hakkı vererek tüm etkinliklerden her öğrencinin faydalanmasa çalışıyorum.”(Ö7)

“Her öğrencimin derse katılmasını sağlıyorum. Soruya verecek yanıtları yoksa bile böyle bir durumla karşılaşan oldu mu daha önce diyorum. O zaman hepsi örnek vermek istiyor.”(Ö8)

“Mümkün olduğunca her öğrenciye soru sormaya ya da tahtaya kaldırmaya özen gösteriyorum. Yapılan etkinlikte herkese görev veriyorum.”(Ö9)

“Her öğrencinin katılabileceği etkinlikleri tercih ederim seviyelerine isteklerini ihtiyaçlarına uygun etkinlikler kullanırız.” (Ö10)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin konuşarak kendini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Onları dinliyorum. Her söz isteyene sonuna kadar müsaade ediyorum. Doğru ya da yanlış demeden.”(Ö2)

“Daha çok konuşmaya yönlendiriyorum. Bu olayı geliştirmek için haftada bir gün Serbest Etkinlikler dersini kullanıyorum.”(Ö3)

“Yazmalarını, gördükleri ile ilgili notlar almalarını, olmadı resim yapmalarını ve bunu da sevmezlerse konuşarak anlatmalarını istiyorum.”(Ö4)

“Onların ilgisini çeken ve fikir sahibi olabilecekleri konuları özellikle belirleyerek kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum.” (Ö5)

“Öğrencilere söz hakkı veririm. Fakat başkalarının hakkını engellemeyecek şekilde. Ayrıca bir fikrini söyler öğrencinin fikrini sınıfça değerlendiririz.”(Ö6)

“Konuşmak istediklerinde mutlaka konuşturuyorum. Sözlerinin kesilmemesine, kendilerini rahatça ifade edebilmelerine yardımcı oluyorum. İfadeleri yanlış bile olsa dinliyorum.”(Ö7)

“Her öğrencinin seviyesi ve öğrenme şekli farklı olduğu için bazen sorduğum soruya beş tane parmak kalkıyor. Çünkü ya soru anlaşılmıyor ya da cevap bilinmiyor. Bende onların kendilerini ifade edebilmeleri için bazen soruları değiştiriyorum. Onların anlayacağı seviyeye indiriyorum ya da soruların cevaplarını basitleştiriyorum.”(Ö8)

“İlk olarak öğrencilere görev vererek onları tahtada sunum yapmaya hazır hale getiriyorum. Kendine güvenmesini sağlamak için. Sonrasında da öğrenciden hazırlıksız bir konu hakkında konuşmasını istiyorum. Soru sorduğumda yanlış cevap veren öğrencilere sert davranmam. Yoksa bir daha derse katılmak istemez. Aksine derse katılması için cesaretlendirmeliyiz. Çocuklar derse katıldıkça ders daha zevkli ve daha eğlenceli geçer.”(Ö10)

“Net olarak evet bu doğrudur. Yanlıştır. Gibi tek yolu ve cevabı olmayan, açık uçlu sorular sorarım. Bireyden bireye değişebilecek farklı cevaplar çıkabilecek sorular olmalı. Basit ipuçları vererek yönlendirme yapabilirim. Konuşulanlara değer verdiğimi gösteririm.”(Ö11)

4.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Konu ile ilgili oyunlar oynuyoruz dramalar yaptırıyorum. Yeteneklerinin ne olduğunu anlamaya çalışıyorum.”(Ö1)

“Her dersi mutlaka kendi alanının içerisindeki pek çok etkinliği yaparak ve projeler yürüterek, program hazırlayıp sunmalarını sağlayarak. Yorumlamaya çalışmalarına ortam hazırlayarak.”(Ö2)

“Onlarla sık sık konuşuyorum. Bazen sınıfta çeşitli başlıklarda anketler yapıyorum. Örneğin en sevdiğiniz spor, en sevdiğiniz ev hayvanı gibi.”(Ö3)

“Sınıf içinde farklı etkinlikler deniyorum. El işi, resim, oyun.....Bunları yaparken hangisine ilgi fazlaysa o konuya yöneliyorum.”(Ö4)

“Yarışmalar, geziler yaptırıyorum. Serbest etkinlikler dersinde oyunlar oynatıyorum.”(Ö5)

“Sınıfta ritim çalışması yapıyoruz kâğıt bardaklarla.”(Ö6)

“Serbest etkinlikler dersinde veya görsel sanatlar dersinde öğrenciler resim yaparken dikkat ediyorum. Öğrenciler resimleri nasıl yapıyor. Yeri gelince onlar yarışmalara sokuyorum. Resim yarışmaları var.”(Ö7)

“Öğrencilere verdiğim ek çalışmalarla ya da sınıf içinde yaptığım çalışmalarla bunu belirlemeye çalışıyorum.”(Ö9)

5.Temaya göre katılımcılar, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Araştırmaya yönlendirerek.”(Ö2)

“Sosyal etkinliklere yönlendiriyorum.”(Ö5)

“Yeteneğini fark ettiğim öğrencinin velisini yönlendiriyorum Örneğin müzik yeteneği olan çocuğu piyano kursuna başlatması gibi.”(Ö6)

“Öğrencilerimi ilgileri ve yetenekleri oldukları kulüplere yönlendiriyorum.”(Ö8)

“Yetenekli olduğunu düşündüğüm öğrenciye olumlu dönütler vererek onun bu konuyla ilgili çalışmasına destek oluyorum. Örneğin hikâye yazmada yetenekli olduğunu düşündüğüm öğrenciye bir daha yaz, gel. Çok güzel olmuş, arkadaşlarına okuyalım. Ben çok beğendim diyorum. Öğrenci yazmaya başlıyor. Sonrasında da kendine bir defter yap hikâyelerini yaz bu deftere ben okuyayım diyorum. Bu gibi şeyler yapıyorum.”(Ö9)

“Aktiviteler, yarışmalara öğrencimin girmesini sağlarım. Şiir yazma, hikâye yazma gibi aktivitelere öğrencilerimi yönlendiririm.”(Ö10)

“Her öğrencinin bir derse ya da bir faaliyete daha çok yatkınlığı oluyor. Destek vermeye çalışırım. Gördüğümüz keşfettiğimiz durumlarda rehberlik yapmalıyız.”(Ö11)

6.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için hikâyeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Dersten kopmamaları için konu ile alakalı hikâyelerle, ilgi ve meraklarını tutmaya çalışıyorum.”(Ö1)

“Herhangi bir olay anlatarak yola çıkarsınız. Örnek: İnsanlığa hizmet etmiş kişiler konumuz. Onlara göre ilk bakışta çok sıkıcı bir ders olabilir. Ancak derse ödevlerinizde anlamadığınız yerler olduğunda ne yaparsın? Vazgeçer misin nasıl bir çözüm bulursun? Gibi sorulardan sonra Bilim insanlarıyla ilgili ufak bir hikâyeye Edison ve 100. Deneyde ampulü buluşu gibi.”(Ö2)

“Bazen sanki yaşamışım gibi hikâyeler uydurduğum da olur.”(Ö3)

“Onlara kendi başımdan geçmiş ya da başkasının yaşadığı komik olaylar anlatmaya çalışıyorum.”(Ö4)

“Konuya giriş yaparken onların hoşuna giden bir oyun ile ya da anlatacağım konu ile ilgili hikâyeye anlatıyorum.”(Ö8)

“Derse girişte masal, hikâyeye anlatırım.”(Ö9)

7.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin derste etkin olması için konuşmalarına fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Her öğrenciye söz hakkı vererek kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum. Parmağı havada olan her öğrenciye soru sorarak fırsat tanıyorum.”(Ö1)

“Öğrenci merkezli çalışmalara ağırlık veririm. Ya da soru cevap yöntemini kullanırım.”(Ö3)

“Öğrenciye söz hakkı vermeye özen gösteriyorum. Soru cevap, oyun, resim çizme gibi yöntemlerle onların ilgisini çekmeye çalışıyorum.”(Ö4)

“Materyalleri sınıfta birlikte hazırlıyorum ve her öğrenciye mutlaka söz hakkı veririm.”(Ö5)

“Beyin Fırtınası yapıyorum. Akıllı tahtayı sırayla eşit olarak kullanıyorlar.”(Ö6)

8.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin derste etkin olması için drama çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bedensel hareketlerle öğrettiğim oluyor. Üç öğrenci üçgeni kollarını, bacaklarını kullanarak, kare de ve dikdörtgende de bu şekilde çalışma yaparak motive olmalarını sağlayabiliyorum. Dramatize çalışmalarını pek çok kere çocuklarla yapıyoruz.”(Ö2)

“Çocuklar etkin. Konuya göre drama yapıyorum.”(Ö6)

“Rol alabilecekleri etkinlikler yapmaya çalışıyorum.”(Ö9)

“Öğrencileri aktif hale getiriyorum. Dramalar yapıyoruz. Örnek olay belirliyoruz. Öğretmen öğrenci değişikliği yapıyoruz.”(Ö10)

9.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin derste etkin olması için sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çocuğa bilebileceği soruyu soruyorum. Daha başarılı çocuğa biraz daha zor soru soruyorum. Her iki öğrenci başarılı olduğunu gösteriyor.”(Ö7)

“Sadece söz hakkı alan öğrencilerimi kaldırmıyorum ben her öğrencimin o ders içerisinde konuşmasına aktif olmasına dikkat ediyorum. Sorduğum soruya az parmak kaldıran olunca soruyu biraz daha basitleştirip soruyorum böylelikle diğerleri de söz hakkı almak istiyor.”(Ö8)

“Soru cevap yöntemini kullanıyorum. Ya da konuyla ilgili bir sorun ortaya atarak çözmelerini istiyorum.”(Ö9)

“Merak uyandıracak sorular sorarım. Açık uçlu sorular sorarım. O konuyla ilgili bir kelime yazarak her birine ne çağrıştırdığını sorarım. Geri dönütler veririm. Pekiştireçler kullanırım.”(Ö11)

10.Temaya göre katılımcılar, girişimcilik algısının gelişimi için öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için ortam oluşturduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fikirlerini saygıyla dinlerim.”(Ö2)

“Öncelikle kendilerini ifade edebilen çocuklar olmaları için çabalarım. Sosyal etkinliklere yönlendiririm.”(Ö6)

“Öğrencinin daha aktif olması gerekiyor. Kendini iyi ifade etmesi gerekiyor.”(Ö10)

“Öğrenci sınıf içerisinde söz aldığı anda konuşmak istediğinde kendimin ve diğer öğrencilerin dikkatli bir şekilde dinlenmesini sağlarım. Öğrenci ne konuşursa konuşsun olumlu karşılarım. Diğer öğrencilerimin de o çocuk utandıracak cümle kurmaması gerektiğini anlatırım. Konuşan çocuğu motive ederim. Söylediklerine değer verdiğimi hissettiririm.”(Ö11)

11.Temaya göre katılımcılar, etkinliklerden faydalanabilmesi için öğrenci seviyesi dikkate alındığını belirtmiştir. Katılımcıların tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Onun seviyesine uygun etkinlikler yaparım. Gözlemlerle geri dönüt veririm.”(Ö2)

“Yeteneklerine göre diğer arkadaşına yön vermesini fırsat veriyorum. Örneğin iyi okuyan öğrenci ile biraz geride kalan öğrencilerin birbirini desteklemesi için yardımlaşması için ortam hazırlamaya çalışıyorum.”(Ö6)

“Her öğrencime eşit şekilde yaklaşmaya çalışıyorum. Öğrencilerimin seviyesini bildiğim için örneğin okuma yaptırırken yanına çağırıp okuma yaptırıyorum. Bir öğrencime bir paragraf okuturken diğerine bir cümle okutabiliyorum.”(Ö7)

12.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öncelikle konu ile alakalı elimden etkinlik resim afiş gibi bir materyalle derse başlarım.”(Ö1)

“ Materyal kullanıyorum,”(Ö6)

“Mesela o gün konuya uygun derste ilk girdiğimde elimde materyalle girmeye çalışırım. Daha konuya hiç giriş yapmadığımız için öğrencinin dikkatini çekiyor.”(Ö10)

13.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin görselleri yorumlayarak kendini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hiç yorum yapmadan resimler göstererek yorumlarını ya da bir olay karşısında siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız sorusunu sorarak kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyorum. (Ö1)

“Bu bazen görsel okuma şeklinde de olabiliyor.”(Ö9)

“Öğrencileri aktif hale getiriyorum. Kendilerini ifade etmeleri için sınıfa bir resim getirip ne düşündüklerini sorarım.”(Ö10)

14.Temaya göre katılımcılar, öğrencinin ilgisini arttırmak için şarkıları kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Amacımız öğrenci merakını ve ilgisi çekmek ise olağan dışı bir söz ya da şarkı”(Ö2)

“Derse farklı giriş şekillerim vardır. Çoğunlukla konuyla ilgili bir şarkı uydururum.”(Ö3)

“Tekerleme, şarkı, bilmeceyle başlıyorum.”(Ö9)

15.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin çizerek kendilerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yazmalarını, gördükleri ile ilgili notlar almalarını olmadı resim yapmalarını ve bunu da sevmezlerse konuşarak anlatmalarını istiyorum.”(Ö4)

“Zaman zaman konuyla ilgili resim çizdiriyorum ya da şiir yazdırıyorum.”(Ö5)

16.Temaya göre katılımcılar, girişimcilik algısının gelişimi için öğrencilerin hayal kurmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hayal kurmalarını önemserim.”(Ö4)

“Hayal güçlerini kullanacakları sorular yönetirim. Örneğin hayallerinizi kavanoza doldurun. Sımsıkı kapatın. Neler koyarsın kavanozun içine? Örneğin bütün arabalar kırmızı olsaydı ne olurdu? Karıncalar bir ev yapsaydı O ev nasıl olurdu gibi sorular yönetirim.”(Ö6)

17.Temaya göre katılımcılar, öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için disiplinin önemini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öncelikle öğrencimin 1.sınıf itibari ile iç disiplinin oluşturmaya çalışması için çalışırım. Ona önem veririm. Yaptığı çalışmanın ne benim ne de ailesi için olmadığına kendisi için olduğuna inandırırım. Böyle olunca da öğrencim kendisi isteklidir.”(Ö2)

18.Temaya göre katılımcılar, öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için grup çalışmaları yapıldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Materyaller hazırlarken sınıf mevcudu göz önünde bulundurarak hazırlık yapıyorum Böyle bir durumda en etkili durumlardan bir tanesi de grup çalışması olduğunu düşünüyorum aynı anda pek çok şeyi bir arada yapabiliyorlar.”(Ö11)

5.4. Öğretmenlerin Öğrencilerin Problemlerine Yaklaşım Süreci

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin problemlerine yaklaşımlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.4.1. Öğrencilerin Problemlerine Yaklaşım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrencilerin problemlerini ifade etmelerine olanak sağlanmaktadır.		*	*				*	*	*	*	*	7
2.Problemler sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir.	*		*	*								3
3.Öğrencilerin kişisel problemleri ders dışında da çözülmektedir.		*							*	*		3
4.Öğrencilerin problemleri sınıf ortamını etkilemektedir.					*		*			*		3
5. Öğrencilerin fikirleri problemlerin çözümüne katkı sağlamaktadır.		*				*			*			3

Tablo 5.4.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “sorun, arkadaş, duyguların ifade edilmesi, dinlemek, istekler, birlikte dinlemek, sınıf yönetimi, disiplin, çözüm üretmek, ders, görüşme yapmak, ders dışı zaman”

1.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin problemlerini ifade edebildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eğer arkadaşları arasında yaşadığı bir sorun var ise arkadaşları ile konuşmasını ve duygularını ifade etmesini sağlarım.”(Ö2)

“Onları sık sık dinliyorum.”(Ö3)

“Çocuklar problemlerini isteklerini anlattıkça çözüm üretmeye çalışıyorum.”(Ö7)

“Öğrencilerimin her problem ve isteklerini onların istekleri doğrultusunda çözmiyorum. ” (Ö8)

“İlk olarak her öğrencinin dinlediğinden emin olmaya çalışıyorum. Daha sonra problemi öğrencilerle birlikte dinliyorum.”(Ö9)

“Elbette öğrencilerimin sorunlarını dinlerim.”(Ö10)

“Olağan günlük problem ise onları bir yere kadar dinleyip olayın farklı yönlere kaymasını engellemeye çalışırım.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, problemlerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ders sırasında oluşan problemi çözerken sınıf yönetimi olumsuz etkileniyor problemin çözümüne odaklan aldığı için problem dışında kalan öğrenciler kendi hallerinde davranarak sınıf disiplininin bozulmasına yol açıyorlar.”(Ö1)

“Bu da eğitim öğretimi olumsuz yönde etkiliyor. Zamanın boşa gitmesine sebep oluyor. ” (Ö3)

“Örneğin geçen hafta kız öğrencilerimin arasında bir problem vardı. Benim olaya vakıf olup çözmem 2 gün sürdü. Bu iki gün süresince öğrencilerimin dersten, sınıftan uzaklaştıklarını fark ettim.”(Ö5)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin kişisel problemlerin ders dışında da çözülebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şayet kişisel sorunları varsa öğrenciyle öğlen arası görüşme yaparım.”(Ö2)

“Eğer özel bir durum varsa öğrenciyle teneffüste bire bir görüşme yapıyorum.”(Ö9)

“Çok önemli değilse dersten sonra sorunuyla konuşur, çözüm yolu ararız.”(Ö10)

4.Temaya göre katılımcılar, problemin çözümü sınıf ortamını etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenci sorunu çözüldüğü için derse katılma, etkili dinleme düzeyi daha yüksek oluyor. ” (Ö5)

“Paralel olarak ne kadar çözüm üretirsem yönetim o kadar kolaylaşıyor.”(Ö7)

“Bir öğrencinin kafasında herhangi bir taktığı bir şey varsa o dersi çok dinleyemez.”(Ö10)

5.Temaya göre katılımcılar, problemlerin çözümünde öğrencilerin fikrinin alındığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfın genelini ilgilendiren bir sorun yaşanmışsa tüm sınıf söz alarak soruna çözüm üretir. Ya da genel bir istek varsa yine aynı şekilde değerlendirilir. Beraberce karara bağlanarak uygulanır. ” (Ö2)

“Öğrenciler kendisinin ve arkadaşlarının sorunlarını çözebiliyorlar.”(Ö6)

“Problemin çözümü için neler yapabileceğimizi hep birlikte konuşuyoruz.”(Ö6)

5.5. Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.5.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmektedir.	*		*	*	*		*				*	6
2.Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için sorular sorulmaktadır.	*					*	*	*			*	5
3. Öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için düşünme etkinlikleri yapılmaktadır.				*	*		*	*			*	5
4.Öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için problemlere çözüm üretmelerini sağlayan çalışmalar yapılmaktadır.		*				*		*		*		4
5.Öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için drama çalışmaları yapılmaktadır.	*	*	*									3
6.Öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için empati kurmaları sağlanmaktadır.						*	*			*		3
7.Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için hikâye tamamlama çalışması yapılmaktadır.			*							*		2
8.Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek zihinsel ve bedensel etkinlikler yapılmaktadır.		*			*							2
9.Öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için sınırlama getirilmemektedir.											*	1

Tablo 5.5.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “özgün düşünce, kendini ifade etme, özel, konuşurmak, soru sormak, düşünmek, farklı açıdan bakmak, tartışma, fikirlere saygı, merak, çözüm yolları, hayal gücü, drama, empati, hikaye tamamlama, sınır koymamak, tekerleme, video izleme, esneklik”

1.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için kendilerini ifade etmelerine fırsat verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özgün düşünceler için kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyorum.”(Ö1)

“Çoğunlukla öğrencilerimin özgün düşüncelerini dinliyorum. Eğer yaptıkları özgün çalışmalar varsa sınıfta sergilemelerini sağlıyorum.”(Ö3)

“Onların fikirlerini önemseydiğimi hissettiriyorum. Fikrini söylerken cümle kurmasına yardımcı oluyorum. Sınıftaki diğer öğrencilerin alay etmesini engelliyorum.”(Ö4)

“Her düşüncenin değerli ve özel olduğunu hissettiriyorum, her fikri dikkatle dinliyorum bu nedenle fikirlerini söylemekten çekinmiyorlar.” Ö5)

“Sürekli konuşmalarına fırsat tanıyorum. Kurallar dâhilinde parmak kaldırarak. Çocukları konuşturarak orijinal fikirler öne sürer diye konuşmalarına izin veriyorum.”(Ö7)

2.Temaya göre katılımcılar, düşünme becerilerini geliştirmek sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Merak uyandırıcı sorular yönetiyorum İlgilerini çekecek konuları araştırıp bilgi sahibi olmalarını sağlarım.”(Ö1)

“Öğrencilerimin sürü zihniyetinden uzaklaşmalarını isterim. Düşünerek hareket etmeleri için. Neden böyle yapmalıyız? Niçin yaptın? Sorularımı sorarım. Sorgulamaları için yönlendiririm.”(Ö6)

“Ders sırasında soru cevap tekniğini kullanıyorum. Sürekli düşünmelerini bu şekilde sağlamaya çalışıyorum.”(Ö7)

“Bazen de ben onlara olaylara farklı açılardan baksınlar diye hayal edin şimdi şöyle şöyle bir yerdesiniz siz olsanız ne yapardınız gibi onları düşünmeye teşvik edici sorulara yöneltiyorum.”(Ö8)

“Soru-cevap metodunu çok kullanıyorum. Herhangi bir konuda düşünüp bunu birlikte tartışmalarını sağlıyorum. Fikirlere saygı duymalarını öğreniyorlar.”(Ö11)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için düşünme etkinliklerinin yapıldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Konuyu sadece yazarak değil resimlerle, videolarla başkalarının neler düşündüğünü onlara anlatarak farklı düşünmelerini sağlıyorum.”(Ö4)

“Konuyu destekleyici olumlu cümlelerin yanında zıt düşünmeyi sağlayacak olumsuz soru cümleleri de kuruyorum.”(Ö5)

“Yöntem ve tekniğimi değiştirerekten olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlamaya çalışıyorum.”(Ö7)

“Ders kitaplarında olmasa da ben onları farklı düşünmeye yöneltecek sorular soruyorum. Bazen de meraklarını uyandıracak sorular sorup o an cevap vermiyorum onların araştırarak öğrenmelerini sağlıyorum.”(Ö8)

“Demokratik bir ortam sağlıyorum. Başka fikirlere de saygı duymalı. Sınıf içerisinde özgür bir ortam oluşturuyorum. Düşündüklerinin yargılanmaması ve dalga geçilmemesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.”(Ö11)

4.Temaya göre katılımcılar, tabloya göre katılımcılar öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için problemlere çözüm üretmelerini sağlayan çalışmalar yapıldığından bahsetmiştir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerimin özgün düşünceler oluşturabilmesi için öncelikle sosyal etkinlik dersleriyle başladım. Kendisine güven duyması için spor çalışmalarında ulaşabileceği ve kendisiyle yarışabileceği çalışmalar yaptırırım. Örnek Çizilen çizginin önüne geçmeden halka atma. Aynı mesafeyi verilen sürede ya da daha erken bitirebilme gibi. Düzenli beden hareketleri yaparlar. Bir kelime ya da birkaç kelimededen yola çıkarak şiir yazması için teşvik eder okuturum. Görsel çalışmalarda da aynı yöntemle resim yapmalarını isterim. Bu çalışmaların ardından herhangi bir konuda öğrenci çekinmeden kendine özgü düşüncelerini ifade etmekten çekinmediği gibi sorunlar karşısında farklı çözüm yolları da üretebildiğini fark ettim.”(Ö2)

“Örneğin farklı materyaller ortaya koyup neler yapabileceğini sorar ve bir model ortaya çıkarmasını isterim. Ayrıca sınıfta kendimi sorduğum gibi velilere de mesaj atarak çocuklara sormaları için onlara sorular yazarım. Velileri de yönlendiririm, bu sorular hayal gücünü geliştiren sorular olur. Örneğin buzdolabının kapağı olmasaydı ne olurdu?”(Ö6)

“Sıradan cevaplar verdikleri zaman doğru fakat ben değişik cevaplar istiyorum. Lütfen önce düşünün diyorum. Bir kaç dakika gözlerini kapattırıp onların sadece düşünmelerini sağlıyorum. Gerçekten düşündükleri zaman farklı cevaplar ortaya çıkıyor.”(Ö8)

“Birçok yöntem ve teknik kullanırım Bir problem belirleyip hep birlikte çözüm yolları ararız.”(Ö10)

5.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için drama çalışmaları yapıldığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çoğunlukla örnek olayları drama şeklinde canlandırıyoruz. Altı şapkalı düşünme tekniği ile olayları farklı yönlerden farklı bakış açıları ile düşünmelerini sağlıyorum.”(Ö1)

“Drama yapıyoruz. Özellikle de aralarında yaşadıkları sorunları her iki taraftan da görmeleri için yapıyoruz.” Ö2)

“Drama çalışmaları yapıyorum. Sen olsaydın bu durumda ne yapardın diye öğrencilere soruyorum.”(Ö3)

6.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için empati kurmalarının sağlandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öncelikle empati kurmalarını sağlarım. Örneğin oyunda yana ve bunu kabul etmeyen bir öğrenciyi diğer arkadaşının yerinde Sen olsaydın ne düşünürdün? Sorusuyla onu gönderirim yönlendiririm.”(Ö6)

“Sık sık yöntem ve teknikleri değiştiriyorum. Empati kurmalarını sağlıyorum. Farklı açıdan bakmaları için de kendi taraflarından değil de farklı taraftan yakalaması için farklı sorular soruyorum.”(Ö7)

“Bir olayın hem olumlu hem de olumsuz tarafını düşünmelerini sağlarım. Empati kurmalılar.”(10)

7.Temaya göre katılımcılar, düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilere hikâye tamamlama çalışması yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“O an ki duruma göre bir hikâyeye anlatıp, bu hikâyeyi tamamlamalarını istiyorum. Düşünceleri doğru yönlendirmeye çalışıyorum.”(Ö3)

“Giriş bölümünü verip hikâyeye tamamlattım.”(Ö10)

8.Temaya göre katılımcılar, düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilere zihinsel ve bedensel etkinlikler yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenim farklı yöntemler var mesela öğrenciye sol elinle sağ kulağını tut ve sol ayağını kaldır gibi denedim inanılmaz sarsılıyorlar bir anda farklı çalışmaya başlıyor zihinleri. Tangram ve satranç oynuyoruz. Tekerleme ezberliyoruz. Almanca öğreniyoruz. Çiçek dikeyiyoruz. Empati kurmaya çalışıyoruz. Hiç birinin not kaygısı yok isteyerek öğreniyorlar. Bu tür çalışmalar farklı düşünme becerilerini artırıyor. Teşvik ediyorum.”(Ö2)

“Konuyla ilgili tahtaya bir cümle yazıyorum. Onlarda neler çağrıştırdığını soruyorum tek tek dinliyorum. Ayrıca konuyla ilgili ders önerisinde kısa video izlettiriyorum, ya da fotoğraf yorumlatıp düşüncelerini dinliyorum. Mesela siz öğretmen olsaydınız ünlü düşmesini nasıl anlatırdınız diye bir soru sordum. İstekli öğrencimin bir tanesi öğretmen oldu ve konuyu arkadaşlarını tahtaya kaldırarak ellerine dosya kâğıdı verdi ve her öğrencimin bir harfi temsil ettiğini ve ek gelince düşen ünlüyü temsil eden arkadaşını sıradan çıkarttı. Bu çalışma öğrencilerimin çok ilgisini çekti.”(Ö5)

9.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için sınırlama getirilmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Onlar için serbest zamanlar oluştururum. Zorlamam. Esnek bırakırım. Sınırlar koymam.(Ö11)

5.6. Araştırma Görevlerinin Yönetimine İlişkin Bulgular

Araştırmanı bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitimde öğrencilere verilen araştırma görevlerinin yönetimi sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.6.1. Öğrencilere Verilen Araştırma Görevlerinin Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrencilere araştırma görevleri verilmektedir.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8
2.Araştırma görevi yapış sürecinde öğrencinin kendi katkısına dikkat edilmektedir.	*	*						*	*			4
3.Araştırma görevlerini yapış sürecinde öğrencinin kaynakları kullanım sürecine dikkat edilmelidir.	*	*	*					*				4
4.Araştırma görevlerini yapış sürecinde öğrencinin zamanı kullanım sürecine dikkat edilmelidir.			*			*		*	*			4
5.Girişimcilik algısının gelişimi için araştırma görevleri verilmektedir.	*	*	*		*							4
6.Araştırma görevlerinin yapılabirlik durumuna dikkat edilmektedir.				*	*		*					3
7.Öğrencilerin araştırma görevlerini yaparken büyüklerinden destek isteme durumuna dikkat edilmektedir.	*				*	*						3

Tablo 5.6.1.’in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “araştırma görevi, çevre şartları, aile desteği, merak, yapış süreci, rapor, öğrenci katılımı, farklı kaynaklar, bilgiye ulaşmak, kaynak kullanımı, zaman kullanımı, merak uyandırmak, anlaşılır olmak, isteklilik, ilgi, yapılabirlik, aile katılımı, ön bilgi”

1.Temaya göre katılımcılar, çeşitli araştırma görevleri verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çeşitli konularda araştırma görevi veriyorum. Örneğin hayat bilgisi Güvenli Hayat teması ile ilgili olarak her öğrenciye birer tane trafik işaret veya levhası yapmalarını ödev olarak veriyorum. Türkçe milli kültür ile ilgili Hacivat Karagöz, Nasrettin Hoca'nın hayatı ile ilgili çalışmalar veriyorum. Örneği matematik dersi ile ilgili aileleri ile beraber market alışverişi yapıp raporlaştırmalarını istiyorum. Fiş veya fatura ile kontrol etmeleri gibi görevler veriyorum.”(Ö1)

“Kış uykusuna yatan hayvanlar, çevremizdeki katı maddeler, bahçemizde ki misafirler kimler, hangi bilim insanını merak ediyorsun? Tanıt bize! Soyu tükenmiş hayvanlar, pamuk deneyi, tırtılı yakalayalım. Çevremizdeki taş örnekleri, çevrendeki büyükler en son ne zaman kart postal ya da mektup yazıp sevdiklerine göndermiş.”(Ö2)

“Bilgiye kolay ulaşabilecekleri, çevre şartlarına ve kendi profillerine uygun araştırma görevleri vermeye özen gösteriyorum. En son verdiğim araştırma görevi: Çevremizde yetişen meyve ve sebzelerle ilgiliydi.”(Ö3)

“Bulduğumuz ilçenin tarihi, cadde isimleri. Tatile gittikleri şehirlerin tarihi. İnsanlığa hizmet etmiş bilim insanları.”(Ö4)

“Hayat Bilgisi dersi için yön bulma yöntemlerini ve evlerinin krokisini çizmelerini istedim. Ayrıca ailelerinin desteğiyle kutudan ev modeli yaptılar ve çok eğlendiler çünkü ailelerinin desteği ilgisi öğrencilerimi mutlu etti. Aile büyüklerinin çocukken oynadıkları oyunları araştırdılar anneanne, dede, babaannelerinin çocukluk hatıraları çok ilgi çekici oldu. Futbol dışında spor dallarını araştırdılar madalyalar kazanan milli sporcularımızın hayatlarını başarı öykülerini öğrendiler. Ayrıca Kurtuluş Savaşındaki kahraman Türk kadınları başlıklı bir araştırma ödevi verdim toparladıkları materyalleri fotoğrafları okul panosunda sergiledik.”(Ö5)

“Merak ettikleri konularla ilgili müfredatla ilgili araştırmalar veririm. Örneğin, tohumdan çimlenmeye doğru ilerleyen süreç nasıldır? Yağmurlar nasıl oluşur? Araştır. En hızlı koşan hangi hayvandır? Araştır. Çocuk hakları, bilim adamlarının hayatları gibi araştırmalar yaparız.”(Ö6)

“Fidanın büyümesi ile ilgili yapılması gerekenler bir çalışma vermiştim en son.”(Ö7)

Neden tutumlu olmalıyız? Çevrenizdeki sağlık kuruluşları nelerdir? Ya da derste bilmedikleri bir kelime geçiyor. Hangi öğrencim o kelimenin ne demek olduğunu

sorarsa o öğrencime araştırıp gelmesini ve arkadaşlarına da okumasını isterim.”(Ö8)

“Önemli bir kişinin hayatı, aile tarihi, teknolojik gelişmeler aklıma gelenler bunlar.”(Ö9)

2.Temaya göre katılımcılar, araştırma görevlerini yapış sürecinde öğrencinin kendi katkısına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ödevin yapış sürecinin tamamında yani her aşamasında öğrencilerin katılımının olmasını sağlıyorum. Ayrıca raporun kendi yazısıyla yazmasına dikkat ederim.”(Ö1)

“ Kendi mi emek vermiş, ya da ne derecede yardım almış.”(Ö2)

“Gerçekten o ödevi kendisi mi hazırlamış yoksa başkası mı hazırlamış benim için öncelikle bu önemlidir.”(Ö8)

“ Kopyala yapıştır yapmamasına, ödevini kendinin yapmış olmasına.”(Ö9)

3.Temaya göre katılımcılar, araştırma görevlerini yaparken öğrencinin kaynakları kullanım sürecine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplamalarını isterim.”(Ö1)

“Ne şekilde bilgilere ulaştığı.”(Ö2)

“Araştırma yaparken kaynakları doğru kullanıp kullanmadığına dikkat ederim.(Ö3)

“Hangi kaynaklardan yararlanmış?”(Ö8)

4.Temaya göre katılımcılar, araştırma görevlerini yaparken öğrencinin zamanı kullanım sürecine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Zamanı doğru kullanmasına,”(Ö3)

“Çalışmanın zamanında tamamlanması gerekir.”(Ö6)

“Vaktinde o ödevi getirmiş mi?”(Ö8)

“Zamanında bitirmesine, ”(Ö9)

5.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin girişimcilik algısının gelişimi için araştırma görevleri verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Merak uyandırıcı sorular sorup cevabını hemen vermeyip kendileri araştırarak bulmalarına çalışarak girişimcilik algısını destekliyorum.”(Ö1)

“Fikirlerini saygıyla dinlerim. Yaptığı çalışmalarını inceler, kendisine sorarım. Kendisi anlar zaten. Bu çalışmaların yanı sıra araştırma yapmasını teşvik ederim.”(Ö2)

“Onların araştırmacı kimliklerini açığa çıkarmaya çalışırım. Bilgiye kendilerinin ulaşabilecekleri etkinlikler planlarım.”(Ö3)

“Örneğin geçen hafta günümüzde en çok ilgi duyan meslekler ile ilgili araştırma ödevi verdim ve en ilgi çekici araştırmayı yapan öğrencimi sınıftaki öğrencilerimin oyları ile seçtim.”(Ö5)

6.Temaya göre katılımcılar, araştırma görevlerinin yapılabilirlik durumuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İstenen çalışma anlaşılır, açık ve net olmalıdır. Konu çok uzun veya sıkıcı olmamasına dikkat ederim.(Ö4)

“Öğrencilerimin istekli olmalarına, araştırma yaparken konuya olan ilgilerine, nasıl araştırma yapacakları konusunda ön bilgilerine dikkat ederim.”(Ö5)

“Çevreye şartlarına uygunluğuna dikkat ederim. Yapılabilirliği önemlidir.”(Ö7)

7.Temaya göre katılımcılar, öğrencilerin araştırma görevlerini yaparken büyüklerinden destek isteme durumuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Aile katılımlı şeklinde olmasına...”(Ö1)

“Aile büyüklerinden nasıl yardım isteyeceklerini bilip bilmediklerine dikkat ederim.”(Ö5)

“Takıldıkları yerde ailesinden ve benden destek almalarına dikkat ederim.”(Ö6)

5.7. Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Bulgular

Araştırmanı bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alaya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere sağladığı yararlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.7.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilere Sağladığı Yararalar Açısından Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin daha iyi tanınmasını sağlamaktadır.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
2.Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin sorumluluk duygusunu olumlu yönde etkilemektedir.	*	*	*	*	*	*	*	*	*			9
3.Öğrenci merkezli eğitimle kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir.			*	*	*	*		*	*	*	*	8
4.Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerle iletişimi güçlendirmektedir.	*	*	*	*	*	*	*	*				8
5.Öğrenci merkezli eğitim özgüven duygusunu olumlu yönde etkilemektedir.	*	*	*	*	*			*	*	*		8
6.Öğrenci merkezli eğitim sosyal becerileri olumlu etkilemektedir.	*	*		*	*	*	*					6
7.Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler aktiftir.					*		*	*		*	*	5

Tablo 5.7.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “aktif katılım, kapasite, aktif olmak, öğrenciyi tanımak, yaparak-yaşayarak, ilgi, anlamak, kendine güven, önsezi, erken tanımak, sürekli iletişim, sorumluluk bilinci, özel hissetmek, grup çalışmaları, çaba harcamak, geç unutmak, kalıcı öğrenme, eğlenceli ders, günlük hayat, iletişim, özgüven, paylaşımcı, samimi, yaparak öğrenme, kaygı, cesaret, yardımcı olmak, toplum kuralları, kelime dağarcığı, kendini tanıma”

1.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin daha iyi tanınmasını sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler derse aktif katılımları ile kendi kapasite ve davranışlarını belli ediyorlar. Anlatılan konuların ne kadarını öğrendiklerini gözlemleyebiliyorum.”(Ö1)

“Öğrencinin ders içinde aktif olması öğrenciyi yakından tanımamı ve olaylar karşısındaki tutumunu ya da eksikliğini kolay keşfetmemi sağlıyor.” (Ö2)

“ Empatiyi kolaylaştırdığını düşünüyorum. Onları daha iyi anlamamı ve tanımamı sağladığına inanıyorum.”(Ö3)

“Öğrencinin hangi derse daha fazla ilgisi var? Hangi konuları daha iyi anladı? Gibi sorulara kolay yoldan öğrenmiş oluyoruz.”(Ö4)

“Öğrencilerimizi tanımamızda etkili olduğunu fakat zamanın sınırlayıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü müfredat yetiştirme kaygısı taşıyorum. Oysaki sınıfların daha çok yaparak yaşayarak öğrenmeye elverişli olması gerektiğini düşünüyorum.”(Ö5)

“Öğrenciyi daha çabuk tanımamız sağlıyor.”(Ö6)

“Olumlu yönde etkiliyor. Çocukları daha iyi tanıyabiliyorum. Mesela çocukların profilini çizmekte oldukça fazla yeri vardır bu yöntemin. Onları tanımamda daha etkili açıkçası.”(Ö7)

“Onları daha yakından tanımamızı sağlıyor.”(Ö8)

“Bireysel etkinlikte neler yapabileceğini kendine güvenip güvenmediğini görüyorum. Grup etkinliklerinde arkadaşlarıyla ilişkilerine ve görev almak için neler yaptığını bakıyorum.”(Ö9)

“Bu yaklaşımla öğrenciyi daha iyi tanıyoruz. Öğrenci merkezli yaklaşımın öğrenciyi tanımada olumlu etkisi var.”(Ö10)

“Öğrencimiz sürekli iletişim ve etkileşim halinde olduğu için onları çok rahat tanıma ve görme fırsatı tanıyor. Bir öğrencinin bir sonraki hamlesini bile kestirebiliyorum.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğrencilerin sorumluluk duygusunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Onlara verilen görev ve Araştırma konuları sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlıyor.”(Ö1)

“Oldukça olumlu yönde etkiliyor. Çünkü öğrencim kendini özel hissediyor. Onun sayesinde bir şeylerin oluşması sağlanıyor. Mesela Sınıfta gruplarımız var çevre duyarlılığı geliştirme konusunda öğrencim kendi isteği ile çalışmalara katılıyor. Ki bu öğrencim yere çöp atan çok da umursamayan bir öğrenciyken şimdi sorumluluğun bilincinde.”(Ö2)

“Onlara fikirlerinin değerli olduğunu göstermek, kendi bulacaklarıyla yola devam edeceklerinin farkına varmalarını sağlıyor. Bu da sorumluluk duygusunu artırıyor.”(Ö3)

“Öğretmen merkezli öğretim yöntemine göre öğrencilere düşen görev daha fazla. Bu da onların sorumluluklarının artmasına neden oluyor.”(Ö4)

“Sorumluluk duygularının geliştiğini düşünüyorum.”(Ö5)

“Grup çalışmaları da olduğu için sorumlulukları gelişiyor.”(Ö6)

“Öğrenci merkezli eğitimde öğrencilere sürekli sorumluluk veriliyor ve sorumluluk duygusunu artırıyor. Yöntemin amacı bu zaten sorumluluk vererek sorumluluk duygusunu sağlamak.”(Ö7)

“Sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlıyor. Sorumluluk alıyorlar.”(Ö8)

“Bu da sorumluluk bilincinin gelişmesinde fayda sağlıyor.”(Ö9)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimle kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ders yaparken öğrenci merkezli olduğu için, öğrenciler kendi çabalarıyla bilgilere ulaşıyorlar. Bu da daha kolay öğrenmeyi ve geç unutmayı sağlıyor. Öğrenmeyi kendi başlarına becerdikleri için kalıcı olmasını sağlıyor.”(Ö3)

“Öğrenci istenen çalışmayı hakkıyla yaptığı zaman öğrendiği bilgi daha kalıcı oluyor.”(Ö4)

“Çok daha eğlenceli ve derslerin kavranması çok daha güçlü oluyor. Fakat öğrenci sayım fazla olduğu için zamanı yetiştirme kaygısı içinde ders işliyorum.”(Ö5)

“Kalıcı öğrenme sağlıyor Ne öğreneceğini daha iyi kestirebildiği için hedefe ulaşmak kolaylaşıyor.”(Ö6)

Öğrenmenin de daha kalıcı olması için çocuğun aktif bir şekilde derse katılması gerekiyor.(Ö8)

“Daha kalıcı bilgiler öğrenmesine fayda sağlıyor.”(Ö9)

“Öğrencinin yaparak yaşayarak derse katılımı, etkin katılımı, öğrencinin merkezde olması konulara günlük hayattan örnekler verilmesi, gözlem yapılması öğrenmeyi daha kalıcı hale getiriyor.”(Ö10)

“Yerinde ve doğru bir şekilde yapılırsa kalıcı olduğunu düşünüyorum. Örneğin açılar konusunda sürekli baktıkları yerlere dik açı sembolünün koyulması bile onların farkında olmadan öğrenmelerini sağladı. Uygun teknikler seçilebiliyorsa çok daha kalıcı olur bunu düşünüyorum.”(Ö11)

4.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin iletişimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İletişimi olumlu yönde etkiliyor. Öğrenci öğrenme ortamına kendi isteği ile katıldığı için ve değer gördüğünü hissettiği için olumlu etkisi vardır.”(Ö1)

“Olumlu etkiliyor.”(Ö2)

“Tek düze düz anlatım yöntemiyle öğrencilerin anlama güçlüğü yaşadığına inanıyorum. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim ve öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.”(Ö3)

“Onlarla daha samimi bir ortamda çalışmış oluyoruz. İkili konuşmalarımız arttığı için öğrencinin paylaşımı ve özgüveni artıyor.”(Ö4)

“Öğrencilerimle iletişim daha güçlü daha samimi ve paylaşımcı oluyor. Sınıf içi kaynaşma soru sorma ve yorum yapmadaki çekingenlikleri azaldı. Onların derse katılımı arttıkça kazandırmak istediğim davranışların boyutunu daha iyi anlayabiliyorum. Eksileri ve artılarını daha iyi gözlemliyorum.”(Ö5)

“Benim için daha yorucu olsa da öğrencilerin daha çok beni tanımasını sağlıyor. Aktif öğrenci kitlesi oluşuyor.”(Ö6)

“Tabii ki doğrudan etkiliyor. Daha samimi, içten oluyoruz. Aradaki mesafe biraz daha kalkıyor. Daha etkili oluyor.”(Ö7)

“Çocuklarım derste kendileri de söz alıp konuştukları için sınıf benimmiş gibi değil de sınıf bizimmiş gibi oluyor. Bu da çocuklarım ile iletişimimi daha da güçlü hale getiriyor.”(Ö8)

“Öğrenci yolu öğrenmek için benimle iletişime geçiyor. Bilgiyi doğrudan benden değil kendi yaparak öğrendiği için kendine güveniyor bu da iki tarafın da daha mutlu olmasını sağlıyor.”(Ö9)

5.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin özgüven duygusunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çocuğun kendi öz güvenini kazanmasını sağlıyor.”(Ö1)

“Özgüvenlerini kazanmalarını sağlıyor.”(Ö2)

“Öğrencinin kendine güvenildiğini hissetmesi de ayrıca motivasyonu artırıyor. Fikirlerinin kabul gördüğünü görmek onları daha çok motive eder.”(Ö3)

Kendine güveni artıyor.(Ö4)

“Yanlış yaparım ya da yanlış bir şey söylerim kaygısının olmadığını gözlemledim.”(Ö5)

“Öğrenci aktif olduğunda çocuğun öz güveni daha çok oluyor. Ayrıca çocuk parmak kaldırmaya korkmuyor. Daha cesaretli oluyor.”(Ö8)

“Öğrencinin kendine güvenmesini ve bir işi kendi başına yapabileceğini sağladığına inanıyorum.”(Ö9)

“Daha kendinden emin, özgüven sahibi bir öğrenci oluyor.”(Ö10)

6.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin sosyal becerilere olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kendini daha aktif ifade ettikleri için konuşmalarına arkadaşlarıyla iletişimine Yeni arkadaşlık kurmalarına ve toplum içinde nasıl hareket edecekleri ile ilgili nezaket ve görgü kurallarını öğrenmelerine olumlu yönde etki ediyor.”(Ö1)

“Birbirlerine daha çok yardımcı olabiliyorlar. Birinin yapamadığını diğeri ona öğretebiliyor.”(Ö2)

“Bu teknik uygulanırken öğrenci sunum yaptığı için topluluk karşısında konuşma becerisi artıyor. Kelime dağarcığı zenginleşiyor.”(Ö4)

“Sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü derse katılmakta fikrini söylemekte çekingen davranan bazı öğrencilerimin zaman içinde daha aktif daha istekli olduklarını, düşüncelerini söylemekte ve yorum yapmaktaki çekingenliklerinin azaldığını gözlemledim. Aileler veli toplantılarındaki yorumlarıyla bu fikrimi desteklediler.”(Ö5)

“Olumlu katkısı vardır. Sessiz öğrenciler daha etkin hale gelebiliyorlar. Öğrenciler Hayır” demeyi öğrenebiliyorlar. Neden sonuç ilişkisini daha doğru tespit edebiliyorlar. Kendilerini daha iyi tanıyorlar. Sosyal etkinliklere katılabilecek özgüvenleri gelişiyor.”(Ö6)

“Öğrenme hayat boyu devam ettiği için bu da sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Sorumluluk alan bir kişi olarak, böyle beceriler sergileyecek. Paylaşımaya yaşantıya uygulama gibi. Her aşamasında bir ihtiyacı olacağı için sosyal becerileri olumlu yönde etkilemektedir.”(Ö7)

7.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimle öğrencinin aktif olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sürekli çocuk aktif.”(Ö7)

“Çünkü hiç söz almayan öğrencilerim bile fikrini söylemek, etkinliklere katılmak için yarış içine girdiler.”(Ö5)

“Derslerde benim kadar onlarda aktif.”(Ö8)

“Öğrencilere verdiğimiz sorumlulukla daha aktif.(Ö10)

“Öğrenci pasif bir şekilde ders dinlemediği için aktif olması gerekiyor.”(Ö11)

5.8. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Çabasının Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde MEB'e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabası öğretmenler üzerindeki etkileri sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.8.1. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Çabasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrenci merkezli öğretimi uygulama sürecinde öğretmenin kendini geliştirmeye ihtiyacı vardır.		*			*		*			*	*	5
2.Öğrenci merkezli eğitimi uygulama yeterliliğini artırma çabası öğretmenleri araştırma yapmaya yöneltmektedir.	*		*		*	*				*		5
3.Öğrenci merkezli eğitimi uygulama yeterliliğini artırma çabası öğretmenleri seminerlere katılmaya yöneltmektedir.		*	*		*					*		4
4.Öğrenci merkezli eğitimi uygulama yeterliliğini arttırmak için öğretmenler kitap okumaktadır.	*			*						*	*	4
5.Öğrenci merkezli eğitimi uygulama yeterliliğini artırma çabası öğretmenleri yenilikleri takip etmeye zorlamaktadır		*					*			*	*	4
6. Öğrenci merkezli eğitimi uygulama sürecinde öğretmen mutludur.		*	*		*	*						4

Tablo 5.8.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “aktiflik, kendini geliştirmek, seminer, kurs, araştırma yapmak, kitap okumak, kendini yenilemek, yenilikleri takip etmek, gurur vermek, mutlu olmak, takdir edilmek, derslerin zevkle işlenmesi, öğretmen fikirleri”

1.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama sürecinde öğretmenin kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eleştiriye asgaride tutmayı ve olumlu yönlerinin geliştirme becerisi geliştirmemi sağladı yıllar içerisinde.”(Ö2)

“Bunun yanında kendimi geliştirmem gerektiği ihtiyacını hissediyorum.”(Ö5)

“Yenilikleri sürekli takip etmemiz gerekli, bu şekilde gelişim sağlıyor.”(Ö7)

“Araştırmalar yapmamı, günceli takip etmemi gerektiriyor.”(Ö10)

“Klasik bir yöntem uygulamadığımız için sürekli aktif ve kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Bu durum hem beni hem de öğrencilerimi dinamik tutuyor.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama yeterliliğini arttırmak için araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Derse daha hazır ve donanımlı girmek ihtiyaç hissediyorum bu sebepten dolayı sürekli araştırma yapıyorum.” (Ö1)

“Daha fazla araştırma yapıyorum.”(Ö3)

“Bu konuyla ilgili kitaplar araştırıyorum, daha kıdemli öğretmen arkadaşlara sorular yöneltip değişik fikirleri dinliyorum.” (Ö5)

“İnternette sürekli araştırıyorum. Sosyal medyada eğitim sitelerinden faydalanıyorum.”(Ö6)

“ Öğrencilerin sordukları her soruya veya merak ettikleri konulara cevap vermemiz gerektiğinden araştırmalar yapıyorum.” (Ö10)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama yeterliliğini arttırmak için seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mümkün olan seminerlere katılıyorum. Katılmaya da devam edeceğim.” (Ö2)

“Açılan kurslara katılıyorum. Kendimi daha çok geliştirmeye çalışıyorum.”(Ö3)

“Seminerlere katılmaya çalışıyorum.”(Ö5)

“Sene başı okulda seminerlere katılırız. Toplantılara katılırız. Sürekli kendimi yenilerim.”(Ö10)

4.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama yeterliliğini arttırmak için okuduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu konu ile ilgili okumaya çalışıyorum.”(Ö1)

“Birçok çocuk dergisi, çocuk edebiyat dergisi, çocuk kitapları okuyorum.”(Ö4)

“Kitaplar okuyorum.”(Ö10)

“Çıkan yeni kitapları aktiviteleri takip ediyorum.”(Ö11)

5.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama yeterliliğini arttırmak için yenilikleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu konularla ve mesleğim açısından yeni gelişmeleri takip ediyorum.”(Ö2)

“Sürekli yenilikleri takip ediyorum. Güncel olayları, kaynakları takip ediyorum.”(Ö7)

“Sürekli kendimi yenilerim.”(Ö10)

“Her geçen gün yeni bilgiler öğreniyorum. Sunum hazırlayıp sunuyorum. Sunumlara katılıyorum. Mezun olduğum fakültedeki hocalarımın çalışmalarını takip ediyorum.” (Ö11)

6.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama sürecinde öğretmenin mutlu olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesleki anlamda kendimi tatmin olmuş hissediyorum. Dersler daha keyifli bir hal alıyor. Öğrencilerim de ben de zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz. Bu da beni çok mutlu ediyor.”(Ö2)

“Öğrencilerin sorgulaması ve bilgiye kendilerinin ulaştıklarını görmek beni mutlu ediyor. Öğrencilerin başarılı olduklarını görmek, mesleki olarak da ayrı bir gurur veriyor.”(Ö3)

“Daha verimli olduğu için mesleğimi yaparken daha fazla haz alıyor ve mutlu oluyorum.”(Ö5)

“Beni yorsa da çok mutlu ediyor Daha çok takdir edildiğimi düşünüyorum.”(Ö6)

5.9. Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde MEB’e bağlı Antalya ili Alanya ilçesi resmi okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitimi uygulamak için yöneticilerden beklentileri sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.9.1. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulamada Öğretmenlerin Yöneticilerden Beklentilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	n
1.Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için öğretmenlerin materyal konusunda desteğe ihtiyacı vardır.	*			*	*	*				*	*	6
2.Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için sınıf dışı ortamlarda düzenlemeler yapmasına ihtiyaç vardır.	*		*						*			3
3.Sınıftaki öğrenci sayısı öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını etkiler.						*	*					2
4.Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için yöneticiler sınıf ortamını uygun hale getirmede öğretmene destek olmalıdır.				*	*							2

Tablo 5.9.1.'in temalarını oluşturan başlıca kodlar şu şekildedir: “okul bahçesi, eğitim ortamı, materyal, laboratuvar, okullaşma, öğrenci sayısı, sınıf, uygulanabilirlik, yöntem, çevre şartları”

1.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için, katılımcılar materyal konusunda desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eğitim sürecinde kullanılan materyallerin tamamlanmasına katkı sağlamaları isterim.”(Ö1)

“Materyal eksikliği olmamalı.”(Ö4)

“Bu konuda kaynaklara ve materyallere ulaşabilmemizde maddi ve manevi destek olmalarını bekliyorum.”(Ö5)

“Okullarda materyallerin artmasını isterim.”(Ö6)

“Daha çok materyaller, farklı kaynaklar olabilir.”(Ö10)

“Materyaller farklı kaynaklarla destek verilebilir.”(Ö11)

2.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için, yöneticilerin sınıf dışı ortamlarda düzenlemeler yapmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul bahçesinde öğrendiğimiz konularla ilgili uygulama yapabileceğimiz eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir.”(Ö1)

“Bu yöntem ve teknikleri uygulayabileceğimiz laboratuvarlar olursa, çevre şartları daha da iyileştirilirse çalışmaların daha da gelişeceğini düşünüyorum.”(Ö3)

“Mekân olarak sınıfın dışında uygulama yapabileceğimiz mekânların olması.”(Ö9)

3.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için sınıftaki öğrenci sayılarını azaltmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta öğrenci sayısının da azalmasını çok isterim.”(Ö6)

“Okullaşma oranı artıyor. Daha da artınca sınıflardaki öğrenci sayısı azalacak ve öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirliği artacaktır.”(Ö7)

4.Temaya göre katılımcılar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için, yöneticilerin sınıf ortamını uygun hale getirmede öğretmene destek olmasını istemişlerdir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf ortamları bu yönetime uygun olmalı.”(Ö4)

“Sınıf ortamının öğrenci merkezli öğrenmeye elverişli hale getirilmesi için çalışmalar yapmalarını.”(Ö5)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile alan yazında yer alan diğer ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde çalışmanın sonuçları ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma problemine ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre,

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcılar bireysel farklılıkların, zaman kullanımını etkilediği ve ders yönetim sürecinde zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmeye ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Yüksel (2013) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda, en çok sahip oldukları sınıf yönetimi becerisinin, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alma bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularında bireysel farklılıkların sınıf yönetimini olumlu etkilediği ifadeleri de yer almıştır. Öğrenci merkezli eğitimde çocukların aktif olduğu ve derse katılımın yüksek olduğu ifade edilmiştir. Özbayraktar (2016) araştırmasında öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile ders işlenen sınıfta, öğrencilerin çoğunluğunun uygulamalara beklenen ilgiyi göstermedikleri, dolayısıyla dersten keyif almadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun, derse zamanında girmemeleri, ders çıkış zili çalar çalmaz sınıftan çıktıkları sonucuna ulaşmıştır. Özer (2007) ise araştırmasında öğrencilerin, öğrenci merkezli karma öğretim yöntemi hakkında en çok dile getirdikleri olumlu kavramın aktiflik olduğunu tespit etmiştir.

Katılımcılar öğrenci merkezli eğitim eğlenceli olduğundan ve sınıf yönetimini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Kılıç (2008) araştırmasında öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik olumlu sonuçlar olarak öğrencilerin derslere karşı ilgilerinin, derslerdeki başarılarının, kendine olan güvenlerinin arttığını ve derslerin zevkli hale geldiği ve öğrencilerin kendini daha iyi tanıma imkânını buldukları görüşlerine ulaşmıştır. Güzel (2009) yaptığı araştırmasında, öğrenci merkezli eğitim modelinin öğrenciyi merkeze almasının, öğretmenlerin sınıftaki etkinliğine ve sınıf yönetimine olumsuz bir etki oluşturmadığını; bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları saptamıştır.

Katılımcılar öğretmen merkezli eğitimde ise çocukların çabuk sıkıldığı ifade etmiştir. Farklı materyallerle eğitim ortamını hazırlamaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri etkinlik içeriğine göre öğrencilerin oturma düzenini değiştirmeye ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme ortamlarının sınıfla sınırlandırılmadığı, farklı ortamların etkinlikler için kullanıldığı belirtilmiştir. Etkinlik öncesi kuralların belirlendiği ifade edilmiştir. Bulgularla “Öğrenci merkezli eğitimde, sınıf yönetim süreci nasıl işlemektedir?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri etkinlik türüne göre öğrencilerin oturma düzenini değiştirdiği gözükmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı ders yönetim sürecinde zorluklar yaşandığını belirtebiliriz. Farklı materyallerle oluşturulan eğitim ortamının ders yönetim sürecini olumlu yönde etkilediğini de ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitimi uygulayabilmek için hazırlık sürecini yönetmesine ilişkin araştırma verilerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcıların tamamı kaynaklara ulaşmak için interneti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri hazırlık sürecinde kaynak kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Hazır kaynakların tek başına yeterli olmadığı katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler, farklı etkinlikler tasarladığını belirtmiştir. Çalışmada öğretmenler etkinlikler hazırlanırken öğrenci seviyelerine ve konu içeriklerine dikkat ettiklerini açıklamıştır. Bozkurt ve Kuran (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin tasarladıkları etkinlikleri, kendi sınıflarındaki öğrenci akademik başarı seviyelerine

göre düzenlediklerini bu yüzden kavramaya ve öğrenmeye daha fazla katkısının olduğunu ayrıca öğrencilerin derse karşı isteklerinin daha fazla arttığı görüşüne ulaşmışlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu etkinlik hazırlanırken anlaşılır olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Etkinliklerin görsel olmasına dikkat edildiği belirtilmiştir. Etkinliklerin öğrenci ihtiyacına uyguladığına dikkat ederek hazırlandığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğrencilerin ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi için çalışmaları yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendileri etkinlikler hazırladıklarını, hazır kaynakları da öğrenci düzeyine uyarladıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanabilmeleri sorular sorulduğu belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin bilgiye ulaşmasında yardımcı olunduğu araştırma görevleri verdiklerini açıklamışlardır. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak için yapılan hazırlık süresinin yapılacak çalışmalara göre farklılık gösterdiği, katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bulgularla “Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları için yapılan hazırlık süreci nasıldır?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulamaları için farklı kaynaklardan hazırladıklarını söyleyebiliriz. Özelliklere kaynaklara ulaşım için ilk sırada internetin kullanıldığını belirtebiliriz. Hazırlık sürecinde, öğrencilerin ön öğrenme düzeylerine dikkat edildiğini belirtebiliriz.

Öğrenci merkezli eğitimde ders işleyiş sürecine ilişkin araştırma verilerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcılar öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için materyaller kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için hikâyeleri kullandıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için şarkıları kullandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin derste etkin olması için konuşmalarına fırsat verdiklerini, drama çalışmaları yaptıklarını, sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için grup çalışmaları yaptıklarını, öğrenci seviyesine dikkat ettiklerine, aktif katılımın sağlanması için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Akcan (2018) ise yaptığı çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkları olan öğrencilere yönelik olarak;

bireysel çalışma, öğrencinin seviyesine uygun çalışmalar ve ödüllendirme noktasında uygulamaları olduğunu belirlemiştir. Buna karşın kaynaştırma sınıf öğretmenleri ise farklılığı olan öğrencilere yönelik olarak sadece derslerin son bölümünde bireysel çalışma yaptıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Bir katılımcı, öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için iç disiplin oluşturma çabasından bahsetmiştir. “Öncelikle öğrencimin 1.sınıf itibari ile iç disiplinin oluşturmaya çalışması için çalışırım. Ona önem veririm. Yaptığı çalışmanın ne benim ne de ailesi için olmadığına kendisi için olduğuna inandırırım. Böyle olunca da öğrencim kendisi isteklidir.”(Ö2) Sınıf öğretmenleri, öğrenciler görselleri yorumlayarak, konuşarak, çizerek kendilerini ifade etmesi için ortamlar oluşturduklarından bahsetmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için etkinlikler yapıldığını ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirildiğini ifade etmişlerdir. Girişimcilik algısının gelişimi için öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verildiğini ve hayal kurlmalarının sağlandığı ifade edilmiştir.

Selanik ve Acar (2016) araştırmalarında öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmak için sınıf içinde gerçekleştirilen uygulama yöntem ve tekniklerden dramanın en çok kullanılan uygulama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dramayı grup çalışmaları, deneyler, örnek olaylardan yararlanmanın takip ettiği belirlenmiştir. Deniz ve Çaylı (2017) ise yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki deneyimleri sınıflarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etme ve onlara uygun öğretme-öğrenme tasarımları oluşturma sürecinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenlemede ve uygulamada 4. Sınıf öğretmenlerinin, tartışmalara ve görüşmelere, düşüncelerin diğerleriyle paylaşılmasına sınıflarında daha çok yer verdikleri verilerine ulaşmışlardır. Bulgularla “öğrenci merkezli eğitim uygulamaları, ders işleyiş sürecini nasıl etkiler?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, öğrenci merkezli eğitimin ders verimliliğini arttırdığı gözükmektedir. Ayrıca öğretmenler, ders işleyiş sürecinde farklı etkinliklerle öğrencilerin ilgilerini yüksek düzeyde tutmaya çalıştıklarını belirtebiliriz.

Öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine yaklaşım sürecine ilişkin araştırma verilerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenler tarafından, problemlerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Katılımcılar problemlerin ders dışında çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Problem çözümü sınıf ortamını etkilediği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri problemlerin çözümünde öğrencilerin fikri alındığını açıklamıştır. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin problemlerini ifade edebildiklerinden bahsetmiştir. Keyik (2014) araştırmasında öğretmenler istenmeyen davranışları önlemeye yönelik en çok dersi eğlenceli hale getirme, en az sınıf kurallarını belirleme yöntemlerini kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmeye yönelik kullandığı yöntemler arasında sorunu anlamaya çalışma ve öğrenci ile konuşmak olduğunu tespit etmiştir. Bulgularla “öğrencilerin problemlerine öğretmenler nasıl yaklaşmaktadır?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerin problemlerini çözmek için onları dinlediğini ifade edebiliriz. Problemlerin sınıf ortamını olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminin yönetilmesi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcılar öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için kendilerini ifade etmelerine fırsat verildiğini onlara sorular sorulduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için düşünme etkinlikleri yapıldığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri özgün düşünceler ortaya koymaları için öğrencilere problemlere çözüm üretmelerini sağlayan çalışmalar yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için drama çalışmalarını yapıldığını ve empati kurmaları sağlandığı ifade etmişlerdir. Küçükkaragöz ve Hartuç (2015) dramının Hayat Bilgisi dersinde uygulanıp uygulanmadığı ve kullanılabilirliğine ilişkin yaptığı çalışmada, sosyal becerileri ve iletişimi gerçekleştiribilmesi, arkadaşlarının karşısında oynadığı rolü ile çocuğun farkındalık düzeyinin artması, doğaçlama ile dersin zevkli hale gelmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması bakımından drama yönteminin kullanımının tercih edildiğini belirlemişlerdir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için hikâye tamamlama çalışmaları, zihinsel ve bedensel etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için sınırlama getirilmediğini ifade etmişlerdir. Bulgularla “öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler tarafından öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verildiğini söyleyebiliriz. Düşünme becerilerinin gelişimi için sorular sorulduğunu ve düşünme etkinliklerinin yapıldığını belirtebiliriz.

Öğrencilere verilen araştırma görevlerinin yönetimi sürecine ilişkin, öğretmen görüşlerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilere araştırma görevleri verdiklerinden bahsetmişlerdir. Araştırma görevi yapış sürecinde öğrencinin kendi katkısına dikkat edildiği ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin kaynak ve zaman kullanım sürecine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyüklerinden destek isteme durumuna dikkat edildiği bulgular arasındadır. Katılımcılar girişimcilik algısının gelişimi için araştırma görevleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, araştırma görevlerinin yapılabirlik durumunun öneminden bahsetmişlerdir. Bulgularla “öğrencilere verilen araştırma görevlerinin, öğretmen tarafından yönetimi nasıl işlemektedir?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler tarafından öğrencilere araştırma görevi verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde kaynak kullanımına ve öğrenci katkısına dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilere sağladığı yararlarla ilişkin araştırma verilerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcılar öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin daha iyi tanınmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Özgüven ve sorumluluk duygusunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerle iletişimi güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin aktif olması bulgular arasındadır. Öğretmenler öğrenci merkezli eğitim sosyal becerileri olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bulgularla “öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere sağladığı yararlar nelerdir?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenci merkezli

eğitimin öğrencileri tanımada etkili olduğu ve iletişimi güçlendirdiği sonucuna ulaşabiliriz. Öğrencilerin sorumluluk duygusunun gelişimi için, öğretmenler tarafından çaba harcandığını belirtebiliriz.

Öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabasının öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma verilerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcılar öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama sürecinde öğretmenin kendini geliştirmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uygulama yeterliliğini arttırmak için seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kitap okuduklarını ve araştırma yaptıklarından bahsetmişlerdir. Araştırma bulgularında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama yeterliliğini arttırmak için öğretmenlerin yenilikleri takip ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama sürecinde öğretmenlerin mutlu olduğu bulgular arasındadır. Kaçan (2004) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim için çaba harcadıkları sonucuna varılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öncelikli olarak; bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, öğrenciyi güdüleme, öğrenciyi tanıma, disiplin, insan ilişkileri, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, hizmet içi eğitim almak istedikleri araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bulgularla “öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabası öğretmenleri nasıl etkilemektedir?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitimi daha iyi uygulayabilmek için kendilerini yetiştirme çabası içinde olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca bu çabanın öğretmenleri mutlu ettiğini de belirtebiliriz.

Yöneticilerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşlerinden şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırma verilerinden, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için öğretmenlerin materyal konusunda desteğe ihtiyacı olduğu gözükmektedir. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için sınıf dışı ortamlarda düzenlemeler yapmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimin daha iyi uygulanması için sınıftaki öğrenci sayılarını fazla olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu veri Aykaç (2007)'in yaptığı araştırmada sınıf mevcutlarının etkinliklerin uygulanması

konusunda sorunlar yarattığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Güzel (2009) de Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin derslere kendilerini ifade edebilecek yeterli zaman bulamadıkları ve bu durumla ilgili katılımcıların cinsiyet, görev ve kıdeme göre de büyük ölçüde benzer görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha iyi uygulanması için yöneticiler sınıf ortamını uygun hale getirmede öğretmene destek olmalıdır bulgusuna ulaşılmıştır. Aykaç (2007)'ta yaptığı araştırmada okulların fiziki yapısının kısmen de olsa etkinliklerin uygulanması için yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgularla “öğrenci merkezli eğitimi uygulama sürecinde öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri nelerdir?” problem cümlesinin cevabı açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle öğretmenlerin materyal konusunda desteğe ihtiyacı olduğu gözükmektedir. Sınıf dışı ortamların da öğrenci merkezli eğitim uygulamaları için düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşabiliriz.

6.2.Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- 1.Öğrencilerin derste daha fazla sorumluluk almasının sağlanması için sınıf öğretmenleri ve Rehberlik Öğretmenler öncülüğünde, velilerle seminer çalışmaları yapılmalıdır.
- 2.Okul Gelişim Yönetim Ekibi, veli desteğini de alarak okulda öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasına katkı sağlayacak fiziki ortamların oluşturulması için çalışmalar yapılmalıdır.
- 3.Öğrenci merkezli eğitimi uygulamada yenilikler çerçevesinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
- 4.Öğrenciyi tanıma ve yönlendirmede kullanılacak kaynaklar ile öğretmenler buluşturulmalıdır.
- 5.Okullarda materyal ihtiyaç analizleri yapılmalıdır. Veriler üst birimlerle paylaşılmalıdır.

5.Öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşmaması ve oluşan davranışların olumlu hale dönüştürülmesi için yapılacak uygulamalar içerikli öğretmenlere uzaktan eğitim verilebilir.

6.Öğrencilerin kendinin ifade etmesine imkân tanıyan örnek uygulamalar Eğitim Bilişim Ağında paylaşımına açılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1.İlkokullarda görev yapan İngilizce ve din kültürü öğretmenleri ile benzer araştırmalar yapılarak öğrenci merkezli eğitimin diğer derslerdeki mevcut durumu tespit edilmelidir.

2.Bu araştırma daha geniş bir örneklem grubuyla nicel çalışma ile tekrarlanarak, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yönetim sürecinin biraz daha iyi anlaşılabilmesi açısından da yararlı olacaktır.

3.Öğrenci merkezli eğitimi uygulama sürecinde öğretmenlerin veli, yönetici ve meslektaşlarından beklentilerini içeren araştırmalar yapılmalıdır.

4.İlkokul öğrencilerinde gözlemlenen istenmeyen davranışlar çerçevesinde öğretmen görüşleri ile ilgili bölgesel araştırmalar yapılabilir.

5.Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi için yapılan yurt dışı uygulamalar incelenebilir.

6.Öğrencilerin araştırma görevlerini yapış sürecindeki karşılaştıkları zorluklar ve öğretmen-öğrenci beklentileri ile ilgili nitel, nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, S.(2008). *Öğrenci merkezli eğitime göre hazırlanan 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü /Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
- Akcan, E. (2018). *Sınıfına kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*, Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Akengin, Ç.(2011). *İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aliusta, G. O. , Özer, B. ve Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs' taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Altinkurt, Y. Yılmaz, K. Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2).
- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*,10, 73-94
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramı'nda onuncu boyut: Ahlaki zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144
- Akpınar, B. , Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımaları Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 14.
- Alpar, D. , Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Arıbaş, S, Fırat (2010) İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(186), 310-319.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aydın, H (2012) Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Baskı

- Aykaç, N. (2007). “İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği)”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 8, Sayı 2, (19-35) 19
- Aytaç, T. (2003). 21. Yüzyılın basında öğrenmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 45
- Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Beaten, M., Struyven, K. and Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students’ approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 14-22.
- Beşen, S.(2012). *İlköğretim okulları görsel sanatlar dersinde bireysel ve işbirlikçi öğrenme modelinin öğrenci üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bozkurt, A. ve Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Brooks,J.G.M.G.Brooks(1999)In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA,USA. Association for Supervision Curriculum Development. <http://site.abrary.com/lib/akdeniz/Doc>.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 521-546.
- Çandar, H. , Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Çetin, P. (2011). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ürünlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu Zeka Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.

- Demirel, T.(2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana
- Deniz, S. , Çaylı, B.(2017) Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 19 Sayı 2 (97-116)
- Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Duncan, T. and Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Erbil, G.D.(2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Erdem, B. (2018). *Ortaokulda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın.
- Fager, J. J. (1992). Characteristics Of Expertise In Teaching: Differences In Levels Of Expert Teachers In Solving Classroom Management Problems. Nebraska a: TheUniversity of Nebraska – Lincoln.
- Frambacha, J. M., Driessena, E. W., Beh, P. and Vleutena, C. P. M. (2014). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1001–1021.

- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (E. Kılıç, G. Tunçgenç, Çev.). İstanbul: *Alfa Basım Yayım Dağıtım*. (2012).
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gülseçen, S. ve Gülseçen, H. (2002). Bütün çabalar “aktif öğrenme ortamları” yaratmak için olmalı mı? bir örnek çalışma. http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/sevinc_gulsecen.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gür, B. S. (2007). Öğrenci-merkezli eğitimin çıkmazları [http //cc.-bekir/ articles/ ome.htm](http://cc.-bekir/articles/ome.htm)
- Güzel, A. (2009). *İlköğretim okullarında uygulanan öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hoy, A. W. (2015). Eğitim Psikolojisi. D. Özen, Çev.) İstanbul: *Kaktüs Yayın*
- İncik, E. Y. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Kaptan F., Korkmaz H. (2001) Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 20, 185-192.
- Karaağaçlı, M. ve Eden, O. (2008). İnternet destekli uzaktan eğitimde dokuz aşamalı öğretim durumunun tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).

- Karagöz, I. , D. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Kaya, O. N. (2009). Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim tasarımı modellerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 755-766.
- Keyik, H. (2014) *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur
- Kılıç, M.(2008). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Kılıç, Z.(2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Kolaç E(2008). *Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği*, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19).
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Küçükkaragöz, H. ve Hartuç, D. A. (2015). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 15-30.
- Mancı, H.(2014). *Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Meb.(2007)Milli Eğitim Bakanlığı Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara

- Nagappan, R. (2001). Teaaching in Higher-Order Skills in Malaysia. *Journal of South Asian Education*, 2(1), 42-65.
- Okurkan, F.(2010). *Yapılandırmacı programlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin sorunları ve önerileri Sivas ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Sivas
- Özbayraktar, A.(2016). *Öğretmen ve öğrenci merkezli (orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkileri (Şanlıurfa Siverek Mehmetçik İlköğretim Okulu)*, Yüksek Lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Ana Sanat Dalı, Kayseri
- Özenç, M. Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özer, B.(2007). *Öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde akademik başarı ve eleştirel düşünceye etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 105-131.
- Özkan, H. H. (2012).Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 47-66.
- Özpolat, V. (2013) Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri, *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 200 5-26
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015).Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Becerilerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Roadhouse, M. A.(2007). *Effective Models and Methods Of Classroom Management: An Action Research Study*. Minnesota: Walden University
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sabancı, A. (2009) Sınıf yönetiminin temel ilkeleri. M. Çelikten (Ed.).
Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi (s. 349-376). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sarıgöz, O.(2008. *Yapısalcılık kuramının fen bilgisi öğretimine uygulanması*, Yüksek

- Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- Selanik Ay, T. ve Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Yaz-2016 Cilt:15 Sayı:58 (960-976)*
- Şahin, Ş. (2015) *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim uygulamalarının öğrenci merkezli anlayışa göre geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce
- Şan, S. İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2142-2159.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15).
- Taşkıran, Ş. U. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojisi dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde karşılaşılan sorunlar: Eskişehir ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Tebbs, J. (2000). *Assesing Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking*. Phd Dissertation. University of Connecticut University, Connecticut.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Topkaya, E. Z. ve Çelik, H. (2009). Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321.
- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme problem çözme, becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler örüntüsü*, Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncil Can, R. (2017). 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının program etkinliklerinin ve ders kitaplarının yapılandırmacılık açısından değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van.

- Uysal, R. (2012). *Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu (İlköğretim 4. sınıf)*, Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- Ürgüp, S.(2015) *Beden eğitimi ve spor yüksek okulunun üç farklı bölümünde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Valls, F. R. and Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing studentcentered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.
- Vural, B. (2004). Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ. *İstanbul: Hayat Yayıncılık*, 238-262.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi (Metacognition) ve yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme çevreleri. *Eğitim Yönetimi*. 11, 42(Bahar), 279-298.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

EK - 1 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.22025028
Konu : Anket Uygulaması

21.12.2017

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nihat AKCAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim Çerçevesinde Öğretim Programlarının Uygulaması ve Yönetimi Nasıldır" adlı araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesinde Bulunan Resmi/Özel İlkokullarda uygulama isteği ile ilgili 01/12/2017 tarih ve 42990 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 15/12/2017 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim Çerçevesinde Öğretim Programlarının Uygulaması ve Yönetimi Nasıldı " isimli araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesinde Bulunan Resmi/Özel İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine, Okul Müdürlüklerinin bilgisi, takibi ve sorumluluğunda, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Erhan BAYDUR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
21.12.2017

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 79b9-9129-3f6c-9cd7-cea1 kodu ile teyit edilebilir.

EK - 2 Demografik Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı ”Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim Çerçevesinde Öğretim Programının Uygulanması ve Yönetimi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında gerekli verilerin toplanması için hazırlanmıştır. Sizden istenen bilgiler araştırma amaçlıdır ve verdiğiniz bilgiler gizli kalacak olup başka amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma Kişisel Bilgiler Formu ve Görüşme Formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Çalışma ile ilgili sorunuz varsa veya daha fazla bilgi almak isterseniz araştırmacıya akcannihat@gmail.com email adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Nihat Akcan, Yüksek Lisans Öğrencisi
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır.

1. Yaş:

2. Cinsiyet: () Kadın () Erkek

3. Mezuniyet: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

4. Meslekte çalışma süreniz yıl

5. Bu okulda çalışma süreniz: yıl

6. Öğrenci merkezli eğitim ile ilgili seminerlere katıldınız mı?

() Seminerlere katıldım. () Seminerlere katılmadım.

Okutmakta olduğunuz sınıf düzeyi

1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf ()

EK - 3 Görüşme Soruları

1.Öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi nasıldır?

Öğrencilerin bireysel farklılıkları ders yönetim sürecini nasıl etkiliyor?

Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak ders işlediğinizde sınıf yönetiminiz bundan nasıl etkileniyor?

Öğrenme ortamını etkinliklere uygun hale getirmek için neler yapıyorsunuz?

Derste Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?

2.Öğrenenler, öğrenci merkezli eğitimi uygulayabilmek için hazırlık sürecini nasıl yönetmektedir?

Kendi hazırladığınız etkinlikler ile kaynaklardan hazır aldığınız etkinlikler ders yönetimi boyutuna etkisi nasıldır?

Kaynaklara nasıl ulaşıyorsunuz?

Etkinlikler için hazır kaynaklar sizce yeterli mi?

Kendiniz farklı etkinlikler tasarlıyor musunuz?

Tasarlamış olduğunuz etkinlikler nelerdir?

Etkinlikler ve materyallerin öğrenci ihtiyaçları açısından uygunluğunu nasıl belirliyorsunuz?

Etkinlik hazırlama sürecinde hangi ilkeler gözetiyorsunuz?

Öğrencilerin ön öğrenmelerini kullanabilmeleri neler planlıyorsunuz?

Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları yol gösterici olma boyutunda ön hazırlığınız nedir?

Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak için yapmış olduğunuz hazırlık zaman ilişkisi nasıldır?

Öğrencilerin ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi yaptığınız çalışmalar nelerdir?

3. Öğrenci merkezli eğitimin ders işleyiş sürecine etkileri nasıldır?

Öğrencilerin derste ilgi ve merakını arttırmak için neler yapıyorsunuz?

Öğrencinin derste daha etkin olması için neler yapıyorsunuz?

Derste her öğrencinin etkinliklerden faydalanabilmesi için neler yapıyorsunuz?

Derste öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için neler yapıyorsunuz?

Öğrencilerin girişimcilik algısının gelişimi için neler planlıyorsunuz?

Öğrenci merkezli eğitim dersin verimliliğini nasıl etkiliyor?

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla neler yapıyorsunuz?

4.Öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine yaklaşımı nasıldır?

Öğrencilerin problem ve isteklerine çözüm üretme durumunuz sınıf yönetimini nasıl etkiliyor?

5.Öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?

Derste öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları için neler yapıyorsunuz?

Derste öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

Derste öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmaları için neler yapıyorsunuz?

6.Öğrenci merkezli eğitimde öğrencilere verilen araştırma görevlerinin yönetimi nasıl işlemektedir?

Verdiğiniz araştırma görevleri nelerdir?

Öğrencilerin araştırma görevlerini yapış sürecinde nelere dikkat edersiniz?

7.Öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere sağladığı yararlar nelerdir?

Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi nasıldır?

Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu nasıl etkiliyor?

Öğrenci merkezli eğitim sizin öğrencilerle iletişiminizi nasıl etkiliyor?

Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerinizi tanımanızı nasıl etkiliyor?

Öğrenci merkezli eğitim öğrencilerin öğrenme niteliği nasıl etkiliyor?

8.Öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabası öğretmenleri nasıl etkiler?

Öğrenci merkezli eğitimi uygulama çabanız sizin mesleki gelişiminizi nasıl etkiliyor?

Öğrenci merkezli eğitimi uygulama yeterliliğinizi arttırmak için neler yapıyorsunuz?

Yapmayı planlıyorsunuz?

9.Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi uygulamada yöneticilerden beklentileri nelerdir?

Öğrenci merkezli eğitimi daha iyi uygulayabilmek yöneticilerden beklentiniz nelerdir?

EK - 4 Orjinallik Raporu

07.12.2018

Turnitin

Turnitin Orjinallik Raporu		
İşleme kondu: 07-Ara-2018 14:36 +03 NUMARA: 1052596208 Kelime Sayısı: 22035 Gönderildi: 1		
Nihat Akcan Tez Nihat Akcan tarafından		
< 1% match (yayınlar) Manel Khaterchi, Jamel Belhadj, Mohamed Elleuch. "DPC for three-phase inverter to improve the integration of wind turbine associated to Flywheel Energy Storage System into the grid". 2009 6th International Multi-Conference on Systems, Signals and Devices, 2009	Benzerlik Endeksi %17	Kaynağa göre Benzerlik Internet Sources: %15 Yayınlar: %9 Öğrenci Ödevleri: %8
< 1% match (14-Eki-2014 tarihli internet) http://pegem.net/dosyalar/dokuman/37310-20110602164934-1-bulut.pdf		
< 1% match (03-Nis-2011 tarihli internet) http://www.halkinsesicyprus.com/index.asp?sayfa=vazidetay&vazid=3832		
< 1% match (15-Şub-2014 tarihli internet) http://ebilge.net/yazi_goster.asp?konu=kose&hkul=117		
< 1% match (12-Haz-2013 tarihli internet) http://www.sbd.hacettepe.edu.tr/fulltext/2008_1_2.pdf		
< 1% match (12-Mar-2010 tarihli internet) http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/eztonkaya_hcelik.pdf		
< 1% match (13-May-2015 tarihli internet) http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/200.pdf		
< 1% match (18-Mar-2014 tarihli internet) http://download2.polytechnic.edu.na/pub4/sourceforge/ll/linatr/T_RK%20D_L_%20ve%20KOMPOZ_SYON%209_LG_S_d		
< 1% match (05-May-2018 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Bahcesehir University on 2018-05-05		
< 1% match (18-Haz-2014 tarihli internet) http://portal.firat.edu.tr/Disaridan/TEMP/195/file/22-1.pdf		
< 1% match (08-Mar-2011 tarihli internet) http://www.marmaracografya.com/pdf/10-4-orhanakainoglu-yapilandirmaciogrenmeveecografyaogretimi.pdf		
< 1% match (yayınlar) DENİZ, Sabahattin and ÇAYLI, Burcu. "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİSKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ", Trakya Üniversitesi, 2017.		
< 1% match (27-Haz-2016 tarihli internet) http://www.guncelkssbilgi.com/egitim-bilimleri-ders-notlari/		
< 1% match (10-Nis-2016 tarihli internet) http://atauni.edu.tr/		
< 1% match (26-Oca-2016 tarihli internet) http://bilgilisayar.com/2015/03/edebiyat/elestirel-dusunme-ogretimi/		
< 1% match (12-Haz-2017 tarihli internet) http://www.kuev.net/index.php/kuev/article/viewFile/1208/pdf		
< 1% match (12-Kas-2010 tarihli internet) http://www.tevfikfikret-ank.k12.tr/kurum/birim/program/gorsel.doc		
< 1% match (25-Nis-2011 tarihli internet) http://www.be.gazi.edu.tr/dergi/sayi/2-5.pdf		
< 1% match (24-Haz-2010 tarihli internet) http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2007_1/041-061.pdf		
< 1% match (yayınlar) SOYLU, Yasin. "Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma", Mersin Üniversitesi, 2009.		

file:///C:/Users/ASUSPRO-1/Downloads/Turnitin_Originality_Report_1052596208%20(1).html

1/28

EK-5. Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

28/12/2018

Nihat AKCAN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nihat AKCAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Bucak 26.04.1971

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Antalya Aksu Öğretmen Lisesi, 1988

Lisans Öğrenimi : Uludağ Ü Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği,1992
Anadolu Ü İşletme Fakültesi- İşletme, 2015

Y. Lisans Öğrenimi : Ahmet Yesevi Üniversitesi
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezsiz YL, 2016

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler :

Sabancı A. , Ünver A. , Akcan N. , "Devlet Okullarında Yardımcı Hizmetler Sınıfında Görev Yapan Personelin İş Doyum Düzelerinin Belirlenmesi " 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi Antalya/Türkiye 18-20 Mayıs 2017

Akcan N. , Karataş S. , "Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Öz Yeterliliklerinin Değerler Eğitimi Çerçevesinde İncelenmesi", 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya/ Türkiye, 20 – 23 Nisan 2017

Sabancı A. , Akcan N. , "Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Görevlerinin Rehberlik Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi " 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya/Türkiye 20 – 23 Nisan 2017

Ahmet Yesevi Üniversitesi Dönem Projesi: İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı, 2016

İş Denevimi : Sınıf Öğretmenliği 1993 -

İletişim Bilgileri

E-Posta Adresi : akcannihat@gmail.com

İş Adresi : Nezihat Abdullah Doğan İlkokulu Alanya/Antalya

Tarih : 28.12.2018