

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKULDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİSİ VE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİME İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Barış ERDEM

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Özden TEZEL
İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ersin KARADEMİR

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Barış ERDEM tarafından hazırlanan **Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri** başlıklı bu tez, **15/05/2018** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Danışman :	Prof. Dr. Özden TEZEL
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ersin KARADEMİR
Üye :	Doç. Dr. Özge Aydın ŐENGÜL
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

15/05/2018

Barış ERDEM

Teşekkür

MEB'e bağlı okullarda araştırma yapmama izin veren Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, ilgili danışmanlarım Prof. Dr. Özden TEZEL ve Dr. Öğr. Üyesi Ersin KARADEMİR'e teşekkür ederim.



İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi	vi
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1 Problem Durumu.....	5
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Varsayımlar/Sayıtlılar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	6
1.7 Kısaltmalar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	8
2.1 Türkiye’de Program Geliştirme	8
2.2 Öğrenci Merkezli Eğitim	9
2.2.1 Öğrenci merkezli eğitimin tarihsel gelişimi.....	11
2.2.2 Türkiye’de öğrenci merkezli eğitim değişim süreci	14
2.3 Bireyi (Öğreneni-Öğrenciyi) Merkeze Alan Felsefeler	15
2.3.1 Naturalist eğitim anlayışı	15
2.3.2 Varoluşçu eğitim anlayışı	16
2.3.3 Pragmatist eğitim anlayışı.....	17
2.3.4 Farklı öğrenci merkezli eğitim denemeleri	17
2.3.4.1 Tolstoy.....	17
2.3.4.2 A. S. Neill	18
2.3.4.3 Ivan Illich.....	19
2.4 Yapılandırmacılık	20
2.4.1 Yapılandırmacılık nedir?	20
2.4.2 Öğrenci merkezli eğitim, pragmatizm, ilerlemecilik, yapılandırmacılık ilişkisi ..	22

2.5 İlgili Araştırmalar	23
2.5.1 Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	23
2.5.2 Yurtiçinde yapılan araştırmalar	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	30
3. Yöntem.....	30
3.1 Araştırma Deseni	30
3.2 Çalışma Grubu	30
3.2.1 Okul	34
3.3 Veri Toplama Araçları	34
3.4 Verilerin Toplanması	34
3.5 Verilerin Çözümlemesi	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
4. Bulgular	36
4.1 Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Algı	36
4.2 Öğrenci Merkezli Eğitim Faaliyetlerinin Durumu.....	37
4.2.1 Öğrenci merkezli eğitimi benimseme	37
4.2.2 Öğrenci merkezli eğitimin uygulanması.....	39
4.3 Öğrenci Merkezli Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar.....	41
4.3.1 Eğitim çalışanı	42
4.3.1.1 Öğretmen	42
4.3.1.2 Okul yöneticisi	43
4.3.2 Eğitim ve öğretim programları	44
4.3.2.1 Kültürel uyumsuzluk	46
4.3.2.2 Altyapı eksikliği.....	48
4.3.2.3 Öğretmen eğitimi	49
4.3.2.4 Programların uygulanmasını etkileyen diğer sebepler	52
4.4 Öğrenci Merkezli Eğitimin Sonuçları.....	53
4.4.1 Olumlu sonuçlar.....	53
4.4.2 Olumsuz sonuçlar	54
4.4.3 Akademik başarı	56
4.5 Öğrenci Merkezli Eğitimin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	57
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	61
5.1 Sonuç	61

5.2 Tartışma	65
5.3. Öneriler	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	84
ÖZGEÇMİŞ	88



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Öğretmen ve İdarecilerin, Görüşmelerden Elde Edilen Yaş, Branş, Mesleki Kıdem vb. Bilgileri.	32



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın Deseni, Çalışma Grubu, Veri Toplama ve Analiz Bilgileri.	30
4.1	Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Algı	36
4.2	Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler	39
4.3	Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Tahmini Görüşlerine Göre Türkiye’de Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanma Yüzdesi	41
4.4	Öğrenci Merkezli Eğitimi Etkileyen Öğretmen Özellikleri	42
4.5	Öğrenci Merkezli Değişim Sürecine Yönelik Eleştiriler	44
4.6	Öğrenci Merkezli Programları Uygulamada Yaşanan Diğer Sorunlar	52
4.7	Öğrenci Merkezli Eğitimin Olumlu Sonuçları	53
4.8	Öğrenci Merkezli Eğitimin Olumsuz Sonuçları	54
4.9	Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Katılımcı Önerileri	58

Özet

Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri

Bariş ERDEM

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Özden TEZEL

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ersin KARADEMİR

2018

Amaç: Araştırmanın amacı, ortaokulda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitime yönelik algıları, öğrenci merkezli eğitimin uygulanma niteliği, öğrenci merkezli eğitim sürecindeki olumlu-olumsuz etmenler ve öğrenci merkezli eğitimin iyileştirilmesine yönelik görüşlerine ulaşmaktır.

Yöntem: Temel nitel araştırma olarak desenlenen bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan, pilot görüşmeler ve uzman görüşü ile son hâlini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 7 soru ve ilgili alt sorulardan oluşmuştur. Araştırma maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında, Bilecik ilinin farklı ilçelerinden, farklı branşlardan ve cinsiyetlerden 22 ortaokul öğretmeni ve okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeler kaydedilmiş, dökümü yapılmış ve betimsel analiz yöntemi ile açıklanmıştır.

Bulgular: Öğrenci merkezli eğitime yönelik algı, bu araştırma bulgularına göre, genel olarak olumludur. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim tekniklerini uygulamaya çalışmakta fakat sınıfların kalabalıklığı, zaman yetersizliği, ülkemizin kültürel yapısı, merkezi ortak sınavın varlığı vb. birçok etken, uygulama sürecini olumsuz etkilemekte ve öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntemlere dönmesine neden olmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli rollerinin değişime uğradığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci merkezli eğitime yönelik algısı pozitifken, uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite eğitimi ve seminerlerin yetersiz olduğu, sınıfların uygulamaya elverişli olmadığı, anlatılması gereken konuların tahsis edilen zamanda öğrenci merkezli eğitim ile yetiştirilemediği, merkezi sınavların öğrenci merkezli eğitim önünde bir engel

teşkil ettiği, öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim sürecinde itibarının zedelendiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla çalışmalar yapılması, öğrenci merkezli eğitim konusunda velilerin bilgilendirilmesi gibi konularda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci merkezli eğitim, Öğrenen merkezli eğitim, Öğrenci merkezli eğitimin uygulanması, Öğretmen görüşleri



Abstract

Views of Secondary School Managers and Teachers About Student-Centered Education

Bariş ERDEM

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Özden TEZEL

Second Advisor: Assistant Prof. Ersin KARADEMİR

2018

Purpose: Purpose of this study, is gathering views of secondary school teachers and school managers in query of their perception on SCE (Student Centred Education), the quality of its implementation, positive/negative factors and effects throughout its process, also their suggestions on how to improve SCE.

Method: This research has been conducted as basic qualitative study. The semi-structured questionnaire was prepared by the researcher and finalized after pilot interviews and consulting field expert. The questionnaire has seven main questions and related sub-questions. By using maximum variation sampling, it's been applied to 22 secondary school teachers and managers with different majors, genders and working in various regions of Bilecik province. All interviews were recorded, transformed into written form and analysed employing descriptive analysis.

Results: The perception of SCE is generally positive according to findings of this research. The collected data shows that teachers are striving to apply SCE methods, but crowded classrooms, national exams, inefficiency of time, cultural background of Turkey etc. have negative effects on the success of SCE implementation. In addition, the results are indicating that the roles of teachers, parents and students have changed over time.

Conclusions and Suggestions: It has been concluded that while the perception towards SCE is positive, various problems have been experienced during implementation. Inadequacy of university and in-service education, unsuitable classrooms, insufficient time, highschool entrance exam being an obstacle for SCE, teachers losing their status in the process of SCE are some of the reached conclusions. Among others, suggestions such as active work on increment of the teachers' morale-motivation and informing parents about SCE, have been made.

Keywords: Student centred education, Learner centred education, Implementation of student centred education, Teachers' views



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Ortaokulda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime yönelik görüşlerini inceleyen bu tezin birinci bölümünde tezin konusuyla ilgili problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi açıklanacaktır. Bu araştırmaya ait sayıtlar, sınırlılıklar belirtilecek ve kullanılan tanım ve kısaltmalar listelenecektir.

1.1 Problem Durumu

Öğrenci merkezli eğitim, ülkemizde 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Bu araştırmanın çıkış noktası, veri toplama sürecinin gerçekleştiği 2015-2016 öğretim yıllarının, öğrenci merkezli eğitim uygulamasının ülkemizde 10. yılı olması ve geride kalan süreç içerisinde eğitim hayatındaki değişimler, olumlu ve olumsuz gelişmeler hakkında detaylı bilgi edinmek istenmesidir. Kavramsal çerçeve bölümünde değinileceği üzere, hem uluslararası hem ulusal literatürde, öğrenci merkezli eğitimin çeşitli yönlerini, olumlu veya olumsuz olarak değerlendiren yayınlar bulunmaktadır. Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin, ülkemizde öğrenci merkezli eğitime yönelik algısı, düşünceleri, tecrübeleri ve gözlemlerinin, öğrenci merkezli eğitimin verimliliğine, varsa uygulamadaki eksikliklerine yönelik önemli dönüt sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Okul yöneticisi ve öğretmenlere göre;

- a) Ülkemizde öğrenci merkezli eğitime yönelik algı nasıldır?
- b) Ülkemizde öğrenci merkezli eğitim faaliyetlerinin uygulanma durumu ne düzeydedir?
- c) Öğrenci merkezli eğitim sürecinde olumlu ve olumsuz etmenler nelerdir?
- d) Öğrenci merkezli eğitimin iyileştirilmesine yönelik neler yapılmalıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bilgi çağında yaşanan teknolojik ve toplumsal alandaki hızlı değişimler eğitimde de bir değişimi zorunlu kılmıştır. Modern bilim ve anlayışlara duyarlı, üreten, bilgiye ulaşabilen, işbirliği yapabilen, problem çözebilen insan profilinin gerekliliği ile, eğitim paradigması da değişikliğe uğramıştır (Şentürk, 2008, s. 488). Ülkemizde 2005 yılında bu paradigma takip edilmeye başlanmış, öğretim programının merkezine ilerlemecilik felsefesinin bir anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım alınmış ve öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının benimsendiği vurgulanmıştır (MEB, 2005, s. 7).

Türkiye’de, 15. Milli Eğitim Şurasınının 34. maddesi, eğitimin öğretmen merkezli öğrenci merkezliye geçmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (TTKB, 1996, s. 6), ancak öğrenci merkezli eğitime yönelmeyle birlikte, öğretmen merkezli eğitime devam edildiğine ve öğrenci merkezli eğitim uygulamasında sorunlar yaşandığına yönelik akademik yayınlar bulunmaktadır (Akpınar ve Gezer, 2010, s. 10; Özpalat, 2013, s. 22; Yelken, 2009, s. 244). Sürecin 10. senesine geldiğimizde, ülkemizin belirli bölgelerinde ne durumda olduğumuzu görmek, bu uygulamaları ne kadar benimsediğimizi ve benzeri soruların yanıtlarını bulmak, bundan sonraki süreçte bize rehberlik edecektir.

1.4 Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırma kapsamındaki görüşmelerde edinilen bilgilerin, kişilerin gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2015-2016 öğretim yılında, Bilecik ilinin 3 ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğrenci merkezli eğitim: Öğrencinin, öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda öğrenciye bireysel sorumluluk tanıyan, öğretmenin rehber ve öğrenme ortamı düzenleyicisi rolü üstlendiği bir yaklaşımdır.

Seminer: Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlere sunduğu, mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenen hizmet içi eğitimler.

İdareci: Okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı görevlerinden birini yürüten okul yöneticisi.

Okul idaresi: Okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan yönetim personeli.

Müfettiş: Okullarda, denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma gibi çalışmalar yürüten Milli Eğitim Bakanlığı personeli.

1.7 Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

TEOG: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi

ÖME: Öğrenci Merkezli Eğitim

SCE: Student Centred Education

yy: Yüzyıl

PISA (Programme for International Student Assessment): Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study): Uluslararası Okuryazarlık Gelişimi Çalışması

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Fen: Fen bilimleri dersi

Tek. Tas.: Teknoloji ve tasarım dersi

Beden: Beden eğitimi dersi

Mat: Matematik dersi

Sosyal: Sosyal Bilgiler, İnkılâp tarihi dersleri

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, öğrenci merkezli eğitim sistemine geçişimizden önce, ülkemizde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarına, öğrenci merkezli eğitimin tarihsel gelişimi, ülkemizde öğrenci merkezli eğitime geçiş süreci, öğrenciyi merkeze alan felsefe, yaklaşım ve okul uygulamalarına yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi verilmiş, ulusal ve uluslararası literatürde öğrenci merkezli eğitime yönelik olumlu ve olumsuz eleştiriler barındıran araştırmalar ile kavramsal çerçeve bölümü sonlandırılmıştır.

2.1 Türkiye’de Program Geliştirme

MEB (Akt., Yüksel, 2003), ülkemizde Cumhuriyet rejimi ile yeni ülküler üzerine temellenmesi umut edilen eğitim adına yapılan ilk değişimlerin, yeni nesile milli değerleri ve rejimi benimsetmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. 1924-30 yılları arasındaki bu temel gelişmeler üzerine 1950 yılına kadar öğrencilerde bilgi yoğunluğunu ve miktarını artırma ve dünyayı, gelişmiş ülkeleri yakalama arzusu ile hareket edilmiştir.

John Dewey’in ülkemizin eğitim sistemini analiz etmek için geldiği 1924 yılından itibaren, onun verdiği rapor doğrultusunda ilköğretim programlarının gelişmesi için çaba sarfedilmiş; ancak bu çalışmalar yeterince sistematik ve verimli olmamıştır. K. V. Wofford’un 1952 yılında sunduğu raporlarla birlikte bu çalışmalar daha sistemli hâle gelmiştir. Ortaöğretim programlarında ise bu çalışmalar 1953-54 yıllarında gerçekleşmiştir (Demirel, 1992, s. 28).

Turgut (Akt., Güven ve İleri, 2006), Cumhuriyet dönemi itibari ile program değerlendirme çalışmaları kapsamında bulunabilecek ilk yazılı belgenin 1948 yılına ait olduğunu kaydetmiştir. Bu belge, yöntem değişikliği, daha detaylı olarak proje yönteminin programlara dâhil edilmesi ile ilgilidir. İki ilde (Bolu ve İstanbul) uygulama amaçlı deneme okulları belirlenmiş; program taslağı öğrenci başarıları ve yetenek gelişimi, eğitim paydaşlarının görüşleri ve bilimsel bulgular ile değerlendirilmiştir.

Ülkemizin müfredat anlayışından eğitim programı anlayışına geçişi yine 1950’li yıllara denk gelmektedir. 1950’li yıllardaki gelişmelerin ardından 1962 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası kararları günümüzde de geçerliliğini koruyan nitelikte olup; programların dönemin gerçekleri ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, ders kitaplarının programa göre hazırlanması ve öğretmenlerin programın gereklerini karşılayacak şekilde

yetiştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bir program geliştirme modelinin uygulamaya konması ise 1984 yılını göstermektedir. Amaç – davranış – işleyiş – değerlendirme döngülü model, çeşitli resmi ve sistematik süreçlerden geçmiş ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile yayımlanmıştır. MEB Tebliğler Dergisindeki programların oldukça büyük bir bölümünün bu modele uygun programlar olmaması ise uygulamada aksaklıklar olduğunu göstermektedir (Demirel, 2012, s. 12-14).

Milli Eğitim Bakanlığı, 28 Şubat 1990 yılında toplanan Ölçme, Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında öncelikle dokuz (Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi, Tarih, Felsefe ve Sosyal Bilgiler) alanda, daha sonra yabancı dillerin de (Almanca, İngilizce, Fransızca) eklenmesiyle on iki program geliştirme ihtisas komisyonu oluşturulmuş ve programlar bu komisyonlarca oluşturulmuştur. Komisyonlar içinde daha önce belirlenmiş olan program geliştirme modeline karşıt görüşlerin de varlığı nedeniyle model seçimi serbest bırakılmış; böylece çok modelli bir program elde edilmiştir. Bu durum, doksanlı yıllara yaklaşırken, bazı noktalarda hâlâ hemfikir olunamadığını ve ülkemize uygun bir modelin henüz bulunamamış olduğunu göstermektedir (Demirel, 1992, s.28-30).

Ülkemizin kuruluşundan bir yıl sonra eğitimde bilgilerinden faydalanmak için raporlarını değerlendirdiğimiz başta John Dewey olmak üzere eğitim, öğrenme alanında önemli katkıları olan Jean Piaget, Vygotsky gibi birçok bilim insanının da görüşlerinin ortak teması olan, öğrenci merkezli eğitim, ilerlemecilik yapılandırmacılık gibi kavramlar bilgi toplumunun gereği olarak ülkemiz tarafından da benimsenmiş ve 2005 yılında öğretim programlarımız ilköğretimden başlayarak bu doğrultuda şekillenmeye başlamıştır (MEB, 2005).

2.2 Öğrenci Merkezli Eğitim

Hansen ve Stephans'a (2000, s. 41) göre 1990 yılından beri eğitimde bir devrim yaşanmaktadır. “Öğrenci yetkilendirme”, “öğrenme toplulukları”, “ortak bilgi oluşturma”, “öğrenme paradigması”, “kültürel çeşitlilik”, “hayat boyu öğrenme” terimlerinin hepsinin temeli öğrenci merkezli eğitimde yatmaktadır. İşbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, sorgulama temelli öğrenme vb. yaklaşım ve yöntemlerin her biri öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine almayı, öğrenciye öğrenme sorumluluğu kazandırmayı savunmuş; öğrenmeyi önceden paketlenmiş tek yönlü bir transfer olarak değil, sosyal bir etkileşim olarak benimsemiştir.

Öğrenci merkezli eğitim devrimine neden olan etmenler şöyle açıklanmaktadır (Hansen ve Staphans, 2000, s. 42):

1. Öğrenci topluluklarının giderek artan çeşitliliği ve ileri eğitime hazırlanamamış olmaları, öğrenci katılımını arttıracak yeni yöntemlere ihtiyaç duyulması,
2. Sürekli değişen bilgiye ayak uyduracak yeterlilikte ve takım çalışması yapabilen birey ihtiyacı,
3. Siyasi kültürün etkisi ile öğretimde öğrencilere sorumluluk verilmesi ve sınıfları daha demokratik hâle getirmek,
4. Öğrenme ve öğretme etkililiğine yönelik araştırmalarında öğrenci merkezli yaklaşımların öne çıkması.

Öğrenci merkezli eğitim, bilimsel düşünme ve iletişim becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi iyi kullanan, kendini gerçekleştirmiş bireyler için bireysel özelliklerin dikkate alındığı, eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesidir.

Erbil'e (2004; 2007) göre, öğrenci merkezli öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlayan on iki temel ilke bulunmaktadır:

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

Weimer (2013, s. 39-48), öğrenci merkezli eğitimdeki değişimi 5 başlık altında inceler: Öğretmenin rolü, öğrenme sorumluluğu, güç dengesi, içeriğin işlevi, değerlendirme

süreci ve amacı. Öğretmenin rolü, çeşitli metaforlarla (koç, rehber, bahçıvan, orkestra şefi) karşımıza çıkabiliyor. Bunların ortak noktası ise, artık bilgi aktarmanın reddedilmesidir. Öğretmen kendinin ne yaptığı ile ilgilenmek yerine; öğrencilerin keşfetme sürecinde öğrenme stilleri ve öğrenip öğrenmedikleri üzerine odaklanabilir. Öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Öğretmenin yazdıklarını-söylediklerini kopyalamak değil, anlamlandırmak ve kendi zihninde yapılandırması söz konusudur. Güç, öğrencilerin sorumluluğunu alabileceği miktarda paylaşılmalıdır. Öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili fikirlerinin süreçte değişikliklere yol açması, öğrenci merkezli sınıflarda olması istenendir. İçerik konusunda sormamız gereken soru “Ne kadarı yeterli?” olmalıdır. Daha çok içeriğin, daha iyi eğitim anlamına gelmediği fark edilmelidir. Hızlıca geçilecek yüzeysel bilgiden ziyade, öğrencinin anlamlandırma sürecinde derine inebilmesi önemlidir. Sonuç değerlendirmeleri, öğrenmenin önüne geçmemelidir. Değerlendirme sürecinde de öğrenciye rol verilmelidir. Süreç odaklı değerlendirmeler aracılığıyla öğrencinin kendi yaptıklarını ve arkadaşlarının yaptıklarını değerlendirmesi sağlanmalıdır.

2.2.1 Öğrenci merkezli eğitimin tarihsel gelişimi

Ozmon ve Craver’a (Akt., Henson, 2003, s. 6-7) göre, günümüz eğitim dünyasında en çok sözü edilen kavramlardan biri olan öğrenci merkezli eğitimin temel olarak binlerce yıl önce bile savunucuları olmuştur. Milattan önce, ünlü Çin düşünürü Konfüçyus ve Yunan filozof Sokrates’in öğrenme ve eğitim hakkındaki bazı görüşleri, günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile örtüşmektedir. Eğitimde ‘karakterin’ öneminin Konfüçyus tarafından, ‘bireyin’ öneminin Sokrates tarafından dile getirildiği literatürde görülmektedir.

Eğitimi ilgilendiren bazı düşünceler adlı kitabında İngiliz filozof John Locke (1632-1704), “Şunu itiraf etmeliyim ki büyük bir bilgeliğe sahip olmak, ne yüzeysel düşüncelerin ne de çok okumanın ürünüdür; bu yalnızca gözleri açık bir şekilde yaşamış ve her türden insanla etkileşimde bulunmuş birinin tecrübe ve gözlemi sonucudur.” demiştir (Locke, 1692, s. 50). Bu düşünce ünlü Tabula Rasa yani boş levha, boş sayfa kavramını açıklamaktadır. Doğuştan bilgiye sahip olmayan birey yalnızca tecrübeler yoluyla öğrenecek, bilgiyi edinecektir. Öğrenci merkezli eğitimin, “birey kendi yaşantısı yoluyla, kendi tecrübesiyle öğrenir ve bilgi aktarımı değil, bireyin bilgiyi oluşturması söz konusudur” ilkeleri, Locke’un düşüncesi ile benzerlik taşımaktadır.

Jean Jacques Rousseau’nun (1712-1778) yaşadığı dönemde, Fransa’da çocuklara küçük yetişkinler gibi davranılıyordu. Rousseau bunun doğal olmadığını ve çocuklara zarar verdiğini düşündü. Emile adında bir çocuğu ve kız kardeşi Sophie’yi eğitti. Bunun üzerine

Emile adlı kitabı yazdı. Rousseau'nun eğitimi doğal, çocuk merkezli ve tecrübe temelliydi. Bu eğitimle Rousseau'nun amacı çocukları yozlaşmış toplumdaki korumak ve doğal yollarla büyümelerini sağlamaktı. Kitabın kahramanı Emile'e keşfetme ve doğayla etkileşimde bulunma özgürlüğü verildi. Emile yanlış bir davranışta bulunduğu zaman cezası doğa tarafından verilecekti, öğretmen tarafından değil. Bir örnek olarak Emile'in odasının pencere camını kırması, dönemin koşullarında doğal olarak görülen kırbaçlanma yerine, doğa tarafından soğuk ve yağmuru tecrübe etmesi ile cezalandırılmıştı (Rousseau, 1889).

Johann Pestalozzi (1746-1827) İsviçre'de Rousseau'nun çalışmalarından etkilenerek öğrenci merkezli bir okul açtı. O bütün çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak eğitilmeleri gerektiğini düşünüyordu. Yaparak öğrenmesi gereken çocuklara öğretmenlerin saygı göstermesinin ve disiplinin ise sevgi üzerine kurulmasının gerektiğine inanıyordu (Henson, 2003, s. 7-8).

Friedrich Froebel (1782-1852), Immanuel Kant (1724-1804) tarafından etkilenen Alman aydınlanmasının yaşandığı dönemde, insanların kendileri için düşüneceği ve nasıl düşüneceğini söyleyen başkalarına güvenmeyeceği bir eğitim görüşünü savunmuştur. Düşüncelerini uygulamaya kardeşinin yetim çocuklarından başlamış, daha sonra Keilhau'da bir anaokulu açmıştır (David, Gooch ve Powell, 2015, s. 20).

Amerika'da Francis Wayland Parker (1838-1902), bir öğrenciye yarım adanın ne olduğunu sormuş ve karşılığında bir ders kitabı tanımı almıştı. Cevabı veren öğrenci o sırada bir yarım adada bulunduğu farkında değildi. Öğrencilerin yalnızca ezber yaptığı fakat kavramadığını fark eden Parker, 1875 yılında eğitimde çığır açacak olan yeni yöntemleri öğrenmek üzere Almanya'da bulundu. Quincy'de ve daha sonra Boston ve Chicago'da okul sistemlerini öğrenci merkezliye dönüştürmek üzere yönetimde bulundu. Parker'dan kaynaklarda ilerlemeciliğin babası olarak bahsedilmektedir (Encarnacao, 2014, s.68).

Devlet okulları, Amerika'da 19. yüzyılın ilk yarısında yaygınlaşmış ve kıtaya yayılmıştı. Öğretmenlerin lise eğitimi ve dilbilgisinden öte birtakım formal eğitimden geçmesi bekleniyordu. Öğrenci sıraları, kara tahta ile öğretmene dönük pozisyonda yere sabitlenmişti. 1900'lerin başında hareket edebilen sıralar ortaya çıksa da yaygınlaşması ve kabul görmesi 1930 yılının ortalarına denk geldi. Ders konularında, neyin ne zaman öğretileceğinin sınırları çizilmişti. Ev ödevleri ve öğrenci karneleri okul yapılarında standart bir özellikti. 40 ile 60 arası öğrenciyi barındıracak şekilde tasarlanan sınıflarda öğrenciler konuşmuyor, soru sormuyor, yalnızca öğretmen tarafından belirlenen yöntem ve teknikle ezberliyordu. Yaygın ve benimsenmiş olarak görülen katı öğretmen merkezli eğitimin yanısıra 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında öğrenci merkezli hareketler görülmeye

başlamıştı. Edward Sheldon eski ve yıkık denebilecek bir okulda kimsesiz çocuklara eğitim veriyordu. Pestalozzi'den esinlenen Sheldon öğrencilerin tecrübesine odaklanılması gerektiğine inanıyordu. Öğrencinin ne algıladığı, kitapların yerine; öğretmenin dersi dikkatli bir şekilde yönlendirmesi de öğrencilerin ezberden okumasının yerine geçmeliydi (Cuban, 1984, s. 44-45).

Francis Parker tüm eğitimin tek merkezi çocuktur demişti. İlerlemeciliğin en önemli isimlerinden John Dewey'in kendi çocukları, deneysel bir kuruluş olan laboratuvar okulları Dewey ve eşi tarafından kurulana kadar Francis Parker'ın okullarında okudu. Laboratuvar okulları Dewey'in eğitim ile ilgili düşüncelerinin uygulamasıydı. Öğrenciler ayrıştırılmış konular yerine yaparak; öğretmen tarafından yönetilen değil, rehberlik edilen bireysel ve grup aktiviteleriyle öğreniyordu. Bu okullarda öğrenciler, her gün bir araya gelip önceki gün yapılanları tekrar ediyor ve o gün ne yapılacağını plânlıyordu. Her çocuk bir katkıda bulunması için cesaretlendiriliyordu. Burada hasat yapan, yeni ekim yapan, inşa eden öğrenciler, dil, tarih, coğrafya, müzik, resim jimnastik, okuma yazma ve sayı becerilerinin yanısıra yemek yapma, tekstil ve alışveriş dersleri de görüyordu. Karar vermek için fırsat buluyor, kişisel becerilerini sunabiliyor ve birlik içinde çalışma becerisi ediniyorlardı (Cuban, 1984, s. 45-76).

Yirminci yüzyıla geçiş itibari ile Amerika'da öğrenci ve öğretmen merkezli çeşitli uygulamalar görülmeye başlandı. Yine de 1915 yılında baskın olan yöntem öğretmen merkezliydi. Bu durum, öğrenci oturma plâni, öğrenci gruplaması, ders anlatım, öğrenci etkinliği ve sınıf etkinliklerinden anlaşılıyordu. Öğrenci merkezli uygulamalar genellikle az öğrencili okullarda ve özel okullarda görülüyordu. Öğrenciler için hangi konuların uygun olduğu, öğretmenlerin öğrenciler ile nasıl ilgileceği sorularının Quincy, Chicago, New York ve Washington gibi bölgelerde artmasıyla, öğrenci ve öğretmen merkezli eğitimin karışık bir şekilde gözlemlenebildiği bir dönem başlamış oldu. Öğretmenler hem yeni eğitim inanışlarına uyma gereği hem de geleneklerine bağlı kalma ihtiyacı hissediyorlardı. Bu karışıklık dönemi, kişisel gelişim ve grup amaçları; bilimsel yeterlilik ve yaratıcı ifade; eğitim ve sosyalleşme alanlarındaki çatışmaları da daha belirgin hâle getirdi. 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren öğrenci merkezli eğitimi devlet okullarına tanıtmaya çabasında bir artış görüldü ve 1940'a kadar ilerlemeci kelimesi geleneksel bir sözcük hâline gelişmişti. New York ilköğretim okullarında, 1920-1940 yılları arasında, öğrenci hareketliliği için %51 öğrenci merkezli, %17 karışık, %32 öğretmen merkezli oranlardan ve sınıf aktiviteleri için %59 öğrenci merkezli, %8 karışık ve %33 öğretmen merkezli oranlardan söz edilmesi, değişimi gözler önüne sermektedir (Cuban, 1984, s. 45-76).

2.2.2 Türkiye’de öğrenci merkezli eğitim değişim süreci

Ülkemizde 2000 yılı öncesi egemen olan paradigma davranışçılıktı. Eğitimin her paydasında bu paradigmanın etkileri gözlemlenebilir durumdaydı. Öğrenci görüşünün önemsenmediği, hiyerarşik, katı bir eğitim anlayışı söz konusuydu. Paradigma gereği öğretim hedefleri davranışsal ve biçimseldi. Gözlemlenebilir çıktılar üzerine kuruluydu. Benzer şekilde öğretmen yetiştirme anlayışında da bu paradigmanın etkileri görülmekteydi. Öğretmen adayının alan bilgisinin, pedagojik formasyon eğitiminden daha önemli olduğu benimsenmişti. Türk eğitim sistemi bu durumdayken, dünyada eğitim öğretim bu anlayışın tersi yönünde değişim gösteriyordu (Özden ve Şimşek, 1998, s. 75-77).

Özden, Erdoğan ve Hesapçıoğlu’nun (Akt., Genç ve Eryaman, 2008, s. 91-92) dönemin eğitim sistemi ve eksiklikleri ile ilgili araştırmalarında şu bulgulara ulaşılmıştır: Program ve ölçme değerlendirme araçlarımız günün eğitimsel ihtiyacını karşılayacak kapsamda ve düzeyde değildir. Gelişmekte olan dünyada bireyden edinmesi beklenen kazanım değil, kalıp anlayışlar ve ezberlerdir. Ezberci eğitim, öğrencilerin yaratıcı zekâsına, sorgulayıcı ve çözüm bulan aklın gelişimine ket vurmaktadır. Özgür bireylerin yetişmesi için davranışçı paradigmanın etkisinden bir an önce uzaklaşılmalı, öğrenci-öğretmen ve süreci etkileyen diğer paydaşlar arasında da daha yumuşak ve etkili bir etkileşim oluşturulmalıdır.

MEB, çeşitli araştırmalar, incelemeler sonucu dünyadaki bu gelişmeleri değerlendirmiş ve 2005 yılında, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim düşüncelerini benimsemiştir. Bu değişimin nedenleri olarak, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modelinin rekabetçi bilgi toplumunda geçerliliğini yitirmesi; PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda ülkemizin başarısızlığı vb. belirtilmiştir. Yeni eğitim programıyla ülkemizde yetiştirmek istenen öğrenci profili ise; “devamlı bir değişim içinde olan dünyayı takip edebilecek, üretilen bilgi ve birikime ulaşabilecek ve kullanabilecek, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş bireyler” olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2005).

MEB’in 2000’li yılların başlarında hızlandırdığı ve yoğunlaştırdığı öğrenci merkezli eğitime yönelik çalışmalarda, değişim için var olması gereken şartlar ve uygulama açısından değişimin nasıl gerçekleşebileceğine yönelik bir plânlama ortaya konmuştur. Buna göre mevcut eğitim sisteminden öğrenci merkezli eğitim sistemine başarılı bir geçiş yapmak için iki alan üzerinde durulmalıdır: Sistemik değişim ve bireysel değişim. Sistemik değişim, okul, veli ve toplum arasında ortaya çıkmalıdır. Öğrencilerin yüzyılın ihtiyaçlarına yönelik yetiştirilmesi konusunda uzlaşa sağlanmalıdır. Bunun için öğrenci merkezli eğitime yönelik bir çalışma ekibi kurulması gereklidir. Bu ekip temel araştırmalar yapar ve bunları tartışır.

Temel araştırmalar ile ğretim programı arasında bağlantı kurulur. Çalışma ekibi bu bilgileri doğrultusunda okulları için bir vizyon geliştirir. Bu vizyona yönelik stratejik çalışmalar ve eylem plnları hazırlar. Uygulamaya geçirilen plnlar her sene sonunda süreç değerlendirmesine tabi tutulur. Bireysel değişim ise, değişimin gerekliliği ve yararı üzerine oluşturulan kişiisel değişimlerdir. Kurum ve toplumlar da bireylerden oluşmaktadır. Her birey, programda gerçekleştirilmek istenen değişimler açısından öneme sahiptir. Ancak programdaki değişime uyum sağlayan, bu değişimi benimseyen bireyler ile ğretmen, ğrenci, yönetici rolleri değişebilir ve öğretimde istendik yönde değişimler de gerçekleşebilir. Farklı ğrenci, ğretmen ve yöneticilerin vb. değişimi kabul edişi farklı düzeylerde gerçekleşir. Geleneksel bir sistemden ğrenci merkezli sisteme geçişin bir gecede gerçekleştirilmeye çalışılması programa karşi tepkiye yol açıp, başarısız sonuçlar doğuracaktır. Bunun yerine yavaş ve toplumun her kesimine bunun öneminin, yararının, gerekliliğinin açıklandığı bir strateji seçmek çok daha faydalı olacaktır (Erbil, 2004).

Gömleksiz'in (2005, s. 365, 369) pilot okullardaki yeni eğitim programının etkililiğine yönelik yaptığı araştırmada, yeni ğretim programına dayanan ilkelerin uygulamada yeterli bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada dikkati çeken bir husus, öğretmenlerin, programı çok iyi kavradıklarını belirtmelerine rağmen; araştırmacıların, yaptıkları gözlem sonucunda, öğretmenlerin kendileri hakkında düşündükleri kadar yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki pilot uygulamada hemen hemen bütün okulların ğrenci merkezli eğitimi benimsediği ve buna yönelik ders işlediği belirtilmiştir.

2.3 Bireyi (ğreneni-ğrenciyi) Merkeze Alan Felsefeler

2.3.1 Naturalist eğitim anlayışı

Naturalizm temelde eğitimin, evrensel düzenin ve insanın doğasına bırakılması gerektiğini savunur. Doğastclğe, klasiklerin ezberletildiği geleneksel yaklaşıma karşi çıkar. İnsani değerler kapsamında duyguların gelişiminin, aklı gelişim kadar önemli olduğunu vurgular. 18. yy'ın sonlarında J. J. Rousseau, Naturalizmin en önemli savunucularındandır. Rousseau fikirlerinde genel olarak özgürlük taraftarıdır. Eğitimde de bireysel tecrübeleri ile zorlayıcı otoriter ğretmen modelini reddetmiştir. Rousseau'nun kaleme aldığı "Emile" adlı kitabın başkarakteri olan Emile, seçimlerinin, eylemlerinin karşılığında mutlu olma veya acı çekme sonucunun sorumluluğunu üstlenirken; öğretmenler de ğrenci ile öğrenen zgr bireyler olarak dikkati çeker. Kitapta sosyal kurum ve anlaşmaların olmadığı kırsal bir bölgede eğitim alan karakter, sevgi yönünü geliştirir, hırs

ve egoizme karşı direnç gösterir. Naturel kelimesinden de anlaşılacağı gibi doğal bir çevrede eğitimin önemini savunan Rousseau, öğrencinin özgür bir ortamda eğitilmesi gerektiğini, çocukluk döneminde gerçekleştirilmesi gereken eğitimde, öğrencilerin öğrenmeye hazır hâle gelmesinin, meraklarının uyandırılması ile gerçekleşeceğini anlatmıştır (Rousseau, 1889).

Naturalistler disiplinlerin otorite hâline gelmesini reddetmelerinin yanısıra, bilim ve sanatın dahi öğretilmesini kabul etmezler. Çocuk, doğa içinde keşif yoluyla öğrenmelidir. Bu süreç içerisinde öğretmenin de rolü büyüktür. Öğretmen, doğayla uyum hâlinde olan, insanın gelişim aşamalarını bilen, sabırlı; çocuğa bilgi vermek yerine, onun kişilik gelişimini takip etme, keşif sürecini kontrol altında tutma vazifesini üstlenen biri olmalıdır (Gutek, 1997).

Öğrenci bizzat yaparak yaşayarak öğrenmeli, doğa içerisinde karşılaştığı problemlerle başa çıkmalıdır. Doğada ödül veya ceza çocuğun davranışına, seçimine göre doğrudan verilecektir. Çocuk, bilgiyi öğretmenden almak yerine kendi keşfiyle bulduğu takdirde, hazıra konmayı değil, düşünmeyi öğrenecek ve geliştirecektir (Sönmez, 2005).

2.3.2 Varoluşçu eğitim anlayışı

İnsanın varoluşu özden önce gelir. Varlığının bilincine varabilme ayrıcalığıyla insan dünyada tektir. İnsan kim olacağını, nasıl olacağını özgür seçimleriyle belirleyecektir. İnsanın kendi varlığının farkına varabilmesi için sınır durumuna gelmelidir. Bu felsefenin savunucuları: M. Heidegger, G. Marcel, K. Jaspers, J. P. Sartre ve A. Camus gibi isimlerdir. Varoluşçuluk, eğitimde insanı merkeze alan hümanist bir yaklaşım benimsemiştir; diplomanın verildiği, insanların ayrıldığı, disiplinin dışarıdan zorlama ile sağlandığı geleneksel okul tipine karşıdır. Açık okul diye adlandırılan kuralların en aza indirildiği, öğrenme ortamları esnek ve dinamik olan, öğrencinin seçimlerinde özgür olduğu, okul içindeki disiplinini dahi sorgulayarak kendinin düzenlemesine izin veren bir okul sistemini benimserler (Gutek, 1997).

Varoluşçu bir eğitim anlayışında en önemli olgu özgürlüktür. Öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenciyi önceden belirlenmiş kalıplara koymak için değil; öğrencinin bireysel ve genel özgürlüğü tanınması, 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 insanları

yalnızca taklit eden öğrenciler ise başarısız olarak değerlendirilir (Overholt, 1969, s. 223-224).

2.3.3 Pragmatist eğitim anlayışı

İnsan doğasında, bizi harekete geçirenler, istekler, ilgiler, tutkular, amaçlardır. Davranışlar bir amaca ulaşmak için yapılır. Bu açıdan insan, geçerli durumlarda, isteğine, amacına vb. ulaşmak için en kısa ve kolay yolu tercih edecektir (Axtelle, 1968, s. 8). 19. Yüzyılda Amerika’da ortaya çıkan pragmatizm bu düşünce ile, araca değil, aracın başarı sağlayıp sağlamadığına odaklanır. Temel ölçüt sonuçtur. Bir eylem veya kavramın iyi ya da kötü oluşu, onun işe yararlığı ile ilişkilidir. Pragmatizm, insanların tecrübeleriyle doğrudan ilişkili olması ile değişime açık ve esnek bir doğaya sahiptir. Eğitimin, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olduğunu savunur ve öğrenenin kişisel özelliklerini dikkate alır (Demirel, 2012, s. 18).

Toplum yapısına bakıldığında Amerika, İngiltere ve Türkiye’de demokratik bir yapı görülmektedir. Pragmatist eğitim anlayışının eğitim sistemi için öngördüğü bir başka gerçek ise demokrasi temelli olması ve demokratik ihtiyaçları sağlama gerekliliğidir. Demokratik sistem içerisindeki insanların karar verme becerisini geliştirmek, bu felsefenin başlıca görevlerindendir. Bağımsız olarak kendini geliştirme, kendi kendine öğrenebilme becerisini kazandırma, eğitim sistemi için temel odak noktasıdır. Sistem içerisindeki insandan, demokrasi anlayışını kavramış olmak, demokrasiye bağlılık, beceri, anlayış ve tutumlarda etkili ve katılımcı eylemler sergilemesi beklenir (Axtelle, 1968, s. 13).

2.3.4 Farklı öğrenci merkezli eğitim denemeleri

2.3.4.1 Tolstoy

Aytaç’a (Akt., Sönmez, 2005) göre Lev Nikolay Tolstoy, naturalizmin savunucularından Rousseau’dan etkilenmiş ve temelinde özgürlük bulunan bir eğitim anlayışıyla bir okul kurmuştur. 1849-1859 yılları arasında Jasnaja Polyana’da kurulan bu okulda, öğrenciler kendi özelliklerine göre eğitim almaktaydı. Öğrenciler dersleri, ders saatlerini kendileri seçiyor, özgürlük kapsamında okula istedikleri zaman gelmeyebiliyorlardı. Okulun yönetimi ve disiplini gibi görevlerde dahi öğrenciler yer alıyordu. Her türlü baskıdan uzak olarak, çeşitli kurallara maruz kalmayan öğrenciler, doğruluk, dürüstlük, düzen gibi özellikleri bu sistem içerisinde elde edebiliyorlardı. İnsancıl eğitimin söz konusu olduğu bu okulda, incil tarihi, rus tarihi, matematik, doğa bilimleri,

okuma yazma dilbilgisi, şarkı söyleme, resim yapma, beden eğitimi, marangozluk gibi dersler okutuyordu.

Tolstoy'a göre okullar, öğrencilere belki iş bulmaları için gerekli olan bilgiyi veriyordu; ancak esas bilgiyi vermiyordu. O, eğitimi eşitlik için bir istek ve bilgi anlamında ilerlemek için bitmek bilmeyen bir eğilim olarak düşünüyordu. Ne öğrenmek ve nasıl öğrenmek istediğini kendi seçen öğrencilerin, öğretmenlerle de daha doğal ilişkiler kuracağına ve isteyerek öğreneceklerine inanıyordu. Tolstoy'un kurduğu okullarda ev ödevi verilmiyordu. Bu bir sonraki derse gelecek öğrencinin okula gelmek istemesinin önündeki engeli kaldıracaktı. Öğrenci okulun bir önceki gün olduğu gibi ilginç ve eğlenceli geçeceğini bilecekti (Gomme, 2010, s. 7-9).

2.3.4.2 A. S. Neill

Neill (Akt., Sönmez, 2005), kendi eserinde de belirttiği üzere Tolstoy gibi Rousseau'dan etkilenmiş, Pestalozzi ve Frobel'in uygulamalarından esinlenmiş bir idealisttir. Rousseau'nun çocuğun doğuştan iyi olduğu, onu kötü yapanın toplum olduğu ve Psikanalistlerin kişinin ruh sağlığını bozanın, toplum tarafından gelen baskılar sonucu kişinin cinsellik ve saldırganlık dürtülerini bilinçaltına itmesi olduğu düşüncelerinden hareketle, 1921 yılında Londra'da bir okul kurmuştur. Neill, çocuğun doğuştan iyi olduğu; ancak kendi başına bırakılmaması ve yönlendirilmesi gerektiğini savunur. Psikanalistlerin dış baskı yerine öz yönetimin devreye girmesini belirtmesi, kurulan okulun yönetim sistemini, Tolstoy'un okulunda da olduğu gibi, öğrencilerin eline bırakmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında seçtiği, grup yargı görevini üstlenmiş ve uygulamıştır. Öğretmenin rolü günümüzdekiyle benzer bir şekilde tanımlanmaktadır: yol gösterici, rehber. Bu okulda oyun ile öğretimin öğrenmede çok önemli olduğu düşünülmüştür. Otoritenin, cezanın olmadığı bu okulda, istenmeyen davranış ile karşılaşıldığında, nedenlerinin araştırılması ve istenen davranışa yönlendirme adına yardım edilmesi benimsenmiştir. Sınıf geçme kalma gibi uygulamalar yoktur; ancak özgürlüğün sınırlarının olduğu noktalar vardır. Girdiği dersteki kurallara uyma ve çalıştığı alanın görevlerini yerine getirme, yine okul yöneticileri tarafından değil, öğrencilerin seçtiği kurul tarafından denetlenmiştir; bu da öğrencilerde öz yönetimi sağlamıştır.

Neill, öğrencinin okula değil, okulun öğrenciye uyması gerektiğini savunmuştur. Kendi kurduğu okulda geleneksel okul yapısından uzaklaşmış ve öğrencilerin niteliklerine güvenmiştir. 1960 yılında yazdığı kitabında (Summerhill: A Radical Approach To Child Rearing) annelerin çocuklarının neye ihtiyacı olduğunu bildiğini zannettiğini ve çocuğun

düşüncesini göz ardı ettiğini, bunun yanlış olduğunu belirtmiştir. Çocuğun düşüncesinin değerli olduğu bu okulda (Summerhill) Neill, mistizmin yeri olmadığını düşünmüş ve öğrencilerin bu hayatı benimsemelerini, özgür bireyler olarak yaşamalarını istemiştir (Mayer, 1961, 217-218).

2.3.4.3 Ivan Illich

Okulsuz toplumu savunan Illich'e göre okullar eğitim vermemekte, öğrenciyi sayısız alanda köreltmekte ve aklını karıştırmaktadır. Gerçekte, sınıf ilerlemesi eğitim alındığını göstermemekte ya da alınan diplomalar yeterliliği temsil etmemektedir (Illich, 1970, s. 1). Illich'e göre okul, zaman ve para kaybıdır. Aydınlanmanın okullardan kovulduğunu, ilerlemenin gerçekleşmediğini belirtmektedir. Ona göre okullarda belirli kalıplar ile insanlar ayırıştırılmaktadır. Okullarda mümkün olmayacak bir şekilde yargıçlık, ideologluk ve doktorluk görevlerini kendinde toplayan öğretmenin toplumun temel biçimine zarar vermektedir. Ona göre okullar, öğrencilerin hayallerini ve kişisel gelişmelerini bile ölçmeye çalışır, oysa bu, bir program çıktılarına veya diğer öğrencilerle karşılaştırmalar yapılarak verilebilecek bir karar değildir.

Illich'e (Akt., Sönmez, 2005) göre dışarıda öğrenilebilecek bilgilerin çok daha azını vermesi ve araç yerine amaç hâline gelmesi gibi nedenlerle, okullar yerine "öğretim ağları" oluşturulmalıdır. Dışsal motivasyonla değil, kendi kendini güdüleyen çocuklar istedikleri bilgiye ulaşabilmelidir. İstedikleri an o bilgiye ulaşabilecekleri imkân yaratılmalıdır. Marangozluğa ilgi duyan biri, bir usta bulabilmeli ve öğrenebilmelidir. Bu şekilde çok daha kalıcı ve etkili öğrenme sağlanabilir. Okul yapısında olduğu gibi ne öğretilmeli sorusu yerine, öğrencilerin öğrenmek istedikleri takdirde ne tür kişi ve nesnelere iletişim kurmak isteyecekleri sorulmalıdır. Sınıf ve okullar yerine; kütüphane, laboratuvar, fabrika, çiftlik, vb. gibi doğal ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretici pozisyonundaki kişiler iyi ve neşeli olmalıdır. Bu hizmetlerin sunulmasında çağdaş teknolojik gelişmeler devreye sokulmalıdır.

Öğrenciler sadece ne öğreneceklerini değil, nasıl öğreneceklerini de kendileri seçmelidir. Öğretmeni, eğitimciyi devreden çıkarmayan bu teoride, bilgili öğrenciler periyodik olarak yeni bir amaç belirleme, bir problemle karşılaştığında tavsiye alma, öğrenim yöntemleri arasında seçim yapma gibi konularda profesyonel destek alma talebinde bulunacaktır (Illich, 1970, s. 99).

2.4 Yapılandırmacılık

Son dönemde eğitim alanında adından en çok söz ettiren kavramlardan biri olan yapılandırmacılık, tarihi açısından oldukça eski yıllara dayandırılabilir. 18. yüzyılda öğrenme felsefesi üzerine görüşleri ile bilinen “insan yalnızca kendi etkinliklerini anlayabilir” düşüncesini savunan Giambattista Vico’dan, 20. yüzyılda yapılandırmacılığın yükselmesinde öncü rol oynayan Jean Piaget ve John Dewey’e kadar geniş bir yelpazeye dayanmaktadır (Arslan, 2007, s. 43).

2.4.1 Yapılandırmacılık nedir?

Geleneksel eğitim anlayışında, aktarma ve iletim gibi kavramlar şunu ifade etmektedir: Öğrenme, öğrencilerin diğerleri tarafından bilinen, bulunmuş, kaydedilmiş bilgileri alması ya da öğreticilerin bu bilgileri öğrencilere aktarması, iletmesidir. Yaklaşık son otuz yıldır, birçok ülkede geleneksel eğitim anlayışı ve davranışçı yaklaşımın maruz kaldığı eleştiriler artmakta ve söz konusu kavramlar geçerliliğini kaybetmektedir. Bu noktada yapılandırmacılık ise geleneksel yaklaşımlara zıt bir görüş sergilemekte ve çağdaş yöntemler arasında öne çıkmaktadır. Yapılandırmacılar insanların bilgiyi doğrudan aldığı görüşüne karşı çıkmaktadır. Her bireyin kendine özgü dünyayı anlamlandırma yöntemi vardır. İnsanlar kendilerine anlamlı gelmeyen yeni tecrübe, yeni bir nesne, fikir ya da ilişkiyle sık sık karşılaşır. Bu durumda ya daha önceden bulunan kurallar bütününe, şemalarına göre yorumlayacak ya da yeni kurallar oluşturacaklardır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 4). Bu bakış açısıyla bilgi, çocuk tarafından aktif bir şekilde oluşturulur ya da ortaya çıkarılır, çevreden pasif bir şekilde alınmaz. Öğrenciler bilgileri kendi fiziksel ve bilişsel aktivitelerine yansıtarak oluştururlar. Öğrencinin bilgiyi öznel olarak oluşturduğunu savunan bu yaklaşımda gerçeklik yoktur; öznel yorumlamalar vardır. Bu yorumlamalar sosyal etkileşimler ve tecrübeler ile oluşur (Clements ve Battista, 1990, s. 34).

Yapılandırmacılara göre, temel anlamda öğrenmenin ilkeleri şu şekildedir (Savery ve Duffy, 1995, s. 31):

1. Öğrenme çevre ile etkileşimle ilişkilidir. Temel kabullerden biri olarak yapılandırmacılar, bilginin nasıl elde edildiği sorusuna çevreden bağımsız yanıt verilemeyeceğini savunurlar. Anlama ve kavramanın bireysel bir süreç olması nedeniyle, her birey aynı çevrede farklı kavrayışlar sergilemektedir.

2. Bilişsel bir çatışma, bir bilinmezlik veya merak edilen şey, öğrenme için tetikleyicidir. Öğrenenler, öğrenme ortamında bir amaç için bulunurlar. Dewey’e göre problemleri çözmeye bu amaca yönlendiren ve öğrenmeyi organize eden bir araçtır. Piaget

açısından değerlendirildiğinde ise, önceden elde etmiş olduğumuz tecrübeler, bilgiler, şema olarak beynimizde yer eder ve bu yeni bilginin ortaya çıkardığı çatışma bireyi öğrenmeye yönlendirir. Birey eski bilgiyi düzenleyebilir, yeni bilgiyi eskiye göre uyarlayabilir. Bu noktada öğrenmenin bireyselliği bir kez daha vurgulanabilir.

3. Bilgi, sosyal ortamlarla ilişkiler kurularak gelişir. Sosyal çevre, bireysel kavrayışımızın gelişiminde kritik rol oynar. Diğer bireyler kendi bilgi ve anlayışımızı test etmemize yarayan temel mekanizmalardır. İşbirlikli gruplar olan iletişimimiz kendi biliş ve kavrama düzeyimizi test etmemizi sağlar. Etkileşim ile belirli konu ve kavramlarda kendi bilgi ve kavrayışımızı geliştirebilir ve genişletebiliriz.

Yapılandırmacı bir sınıfta öğretmenden, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını anlaması ve öğrencilerin kendi yöntemleri ile bilgiyi elde etmeleri için fırsatlar sunması beklenir. Öğretmen, zıtlıklar ya da yeni bilgiler sunarak, sorular sorma ya da sordurma, araştırmaya teşvik etme gibi tekniklerle öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasında etkin rehberlik rolünü üstlenir. Öğretmenler, öğrencilerin bağlantı kurabileceği problemler sunar, öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarır ve onlara değer verir. Öğretmenler bilginin oluşturulma sürecinde, dersi temel kavramlar ile bütün arasındaki bağlantının kurulacağı bir biçimde kurgular. Değerlendirme ise kurgulanan ders içerisinde öğrenme ile birlikte yapılır; dersten bağımsız bir uygulama olarak gerçekleştirilmez (Brooks ve Brooks, 1999, s. ix, x).

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli temsilcilerinden olan Piaget, öğrenmenin bilişsel sürecini ortaya koymuştur. Piaget, çalışmaları doğrultusunda insan zihninin dengede kalma çabasında olduğunu, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalıştığını ileri sürmüştür. Öğrenci, zihninde sahip olduğu önceki bilgilerle çelişmiyorsa, yeni bilgiyi özümser; çelişme söz konusu olduğunda ise yeni bilgiyi önceki bilgilerine göre düzenleyerek yapılandırır (Bağcı Kılıç, 2001, s. 9-10). Bu dinamik yapıya sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif olması, öğretmenin ise rehber olması beklenir. Yapılandırmacılar klasik sistemdeki pasif alıcı ve aktarıcı anlayışını reddeder. Kuramın kurucularının belirttiği gibi bilgi nesnel değil öznel, her bireyin aklını düşünme sistemini farklı kılan anlayışlarından ve kültüründen etkilenir. Bu yaklaşıma göre öğrenenler yeni bilgiyi kendi bilgilerine göre alır, kısaca yapılandırır. Bilgilenme değil, bilgi üretme vardır. Öğrenenler bilgiyi olduğu gibi almaz, kendilerine göre uyarlarlar (Yaşar, 1998).

Bir sosyal yapılandırmacı olan Lev Vygotsky öğrenmenin yalnızca etkileşimle gerçekleştiğini savunmaktadır. Bilişsel gelişimin içsel bir süreç olduğunu ve öğrencinin önceki bilgilerinin üzerine yeni bilgileri yapılandığı kabul etmekle beraber, bunun sosyal çevresi sayesinde gerçekleştiğini belirtir. Öğrenci, öğrenilecek konuda kendinden

daha bilgili olan yaşlıları veya öğretmen gibi araçlar vasıtasıyla, karşılaştığı yeni bilgiyi uygulayabileceği biçimde zihninde yapılandırır (Vygotsky, 1978, s. 80-90).

2.4.2 Öğrenci merkezli eğitim, pragmatizm, ilerlemecilik, yapılandırmacılık ilişkisi

Öğrenci merkezli eğitim, pragmatik felsefe, eğitime uyarlanması olarak ilerlemecilik felsefesi ve bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, son dönemde eğitim programlarının değişimi sürecinde yan yana yer almıştır (MEB, 2005, s. 7). Bu terimler birebir aynı anlama gelmemekle birlikte, aralarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Pragmatik felsefe, kavramlara, yaşamın çeşitli sorularına, doğruya, gerçeğe yönelik felsefi açıklamalar yaparken, eğitim süreci için İlerlemeciliği benimsemiştir. İlerlemecilikte öğrencinin bilimsel düşünceyi benimsemesi, sorun çözen birey olması beklenir. Öğretmenin rehber konumda olması ve sorumluluğun öğrencide toplanması istenir. Bu açıdan öğrenci merkezli program ilerlemecilik ile yakından ilişkilidir. Program öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre belirlenir ve kişisel farklılıklar göz önünde bulundurulur. Bu felsefeye göre öğrenci, yaparak yaşayarak ve karşısına çıkan problemleri çözerek öğrenir. Pragmatizm felsefesi ile benzer bir düzlemde ilerlemecilik kesin doğruya değil, değişime odaklanır. Bilgi ve tecrübedeki değişimlere ayak uyduran birey, kendi kazanımlarını güncelleyebilmeli, yeniden inşa edebilmelidir. Bu kapsamda sürekli gelişim ve adaptasyon sürecinden bahsedilebilir (Erbil, 2004).

İnsan beyninin nasıl öğrendiği konusunda çeşitli tanımlar, açıklamalar yapılmıştır. Yapılandırmacılık çerçevesinde Piaget (Akt., Proulx, 2006), öğrenmenin biyolojik, bilişsel yönünü ortaya koymuştur. Ona göre yeni bilgi ile eski bilgiler arasında uyumsama süreci gerçekleşir. Öğrenenin sürekli evrimleşen düşünme yapısı yeni bilgi ile karşılaştığında, - önceki bilgilerle ilgisi bağlamında- yeni bilgiyi değiştirir ve yapılandırır. Yapılandırmacılara göre bilgi nesnel değil, öznelidir. Her öznenin yani, bireyin, öğrenenin önceki tecrübeleri ile de bağlantılı olmak üzere ilişki kurduğu bilgi, o bireye özgü olacaktır (Proulx, 2006). Demirel'e (2012, s. 223) göre yapılandırmacılıkta öğrenen pasif değildir. Öğretmenin bilgi aktarması değil, öğrenenin etkin katılımıyla gerçekleşen bir sınıf ortamı söz konusudur. Görüldüğü gibi öğrenci merkezli eğitim; pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitime getirdiği yenilikler ile birbirini izleyen gelişmeler veya bir bütün olarak değerlendirilebilir.

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Yurtdışında yapılan araştırmalar

Yurtdışında, öğrenci merkezli eğitime yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Araştırmaların sıralamasında önce olumlu sonuç ve düşünceler içeren; daha sonra olumsuz sonuç ve düşünce içeren araştırmalar göz önünde bulundurulmuştur. Lea, Stephenson ve Troy (2003, s. 324, 331), İngiltere’de 48 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin, öğrenci merkezli eğitime yönelik algılarının pozitif olduğunu bulmuştur. Harvey, Drew ve Smith’in (2006, s. 19) çalışmasına göre öğrenciler anlatım yöntemi yerine aktif öğrenmeyi ve öğrenci merkezli eğitimi tercih etmektedir.

Amerika’da, Valencia Community College adlı bir üniversite daha çok öğrenci merkezli olabilmek adına çalışmalar düzenlemiştir. Bu çalışmalar kariyer, eğitim planlaması ve öğrenci-fakülte-personel ilişkisi üzerinedir. 1994-2003 arası yapılan değişimler ile okula yeni başlayan öğrencilerin devamlılığının %65’e %79 oranında arttığı, öğrenciler tarafından tamamlanan ders kredisinin 7.9’dan 8.9’a yükseldiği, gelişim ve başarı kurslarına katılan ve devamlılık sağlayan öğrencilerin oranının %62’den %90 oranında artış gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Shugart ve Romano, 2006, s. 141-142).

Romanya eğitim sistemindeki öğrenci merkezli değişimlerin, öğrenme ve öğretme sürecine etkilerini inceleyen Roman (2015, s. 441-446), 137 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrenci merkezli eğitimin insani ilişkileri, işbirliğini ve iletişimi geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci merkezli eğitim ile öğrenciler sorumluluk sahibi bireyler olarak fikirleri sorgulamakta, analiz etmekte ve kendi anlamını oluşturmaktadır.

Cornelius-White (2007, s. 119, 134) 1948-2004 yılları arasında yayınlanmış; 355.325 öğrenci, 14.851 öğretmen ve 2439 okulu kapsayan 119 çalışmayı incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenci merkezli değişkenler, öğrenci ve öğrenme açısından pozitif etkiye sahiptir. Öğrenci merkezli eğitimin, öğrenci katılımının artması, eleştirel düşünme, akademik başarı, özgüven, sosyal ilişkiler ve sözel başarıyla da pozitif ilişki içerisinde olduğu çalışmada ulaşılabilen sonuçlar içerisinde yer almaktadır.

Weinberger ve McCombs’ın (2001, s. 12, 29, 35) Amerika’nın 31 farklı okulundan, 4203 ortaokul öğrencisi ve 230 öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilere birçok açıdan katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin özyeterliliği ve derslere olan ilgisi artmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları sayesinde, aktif öğrenme stratejileri geliştirebilmiş ve

öğrenmeye karşı içsel motivasyon elde etmiştir. Araştırma, öğrenci merkezli yaklaşımın öğrenci motivasyonu ve başarısına pozitif etki yaptığını vurgulamaktadır.

Richard ve Rebecca (1996, s. 43) çalışmasında, bazı öğretmenlerin öğrenci merkezli sistemi uygulamaya başladığında hayrete düştüğünü belirtmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin kısa sürede beklenti içine girmesi ve başarı beklemeleridir. Öğrenciler bu eğitim sistemi ile karşılaşıncaya kadar bütün bilgilerin öğretmenden geldiği yönetime alışmışlardır. Öğretmenler bu bilgiyi direkt olarak öğrenciye vermeyi bırakıp, öğrencinin kendi başına bilgiye ulaşmasını istediğinde, öğrencinin derse karşı ve bu yönetime karşı düşmanca bir tutum sergilediği, bu zorunluluğu hoş karşılamadığı gözlemlenmiştir. Grup etkinliklerinde de bazen öğrenciler, daha yavaş öğrenen grup arkadaşlarına konuyu açıklamayı zaman kaybı olarak görmüşlerdir. Birçok öğretmenin bu ve benzeri sorunlardan dolayı, yılsonu başarısında düşüş yaşandığı ve bu durumun öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitimi terk etmelerine, uygulamaktan vazgeçmelerine sebep olduğu ifade edilmiştir.

Marshall (1997, s. 67), öğrencilerin, öğrenci merkezli eğitim sistemi ile öğretmenlerin onlardan çok fazla görev beklediğini, düşük not verdiğini, görevlerin sıkıcı olduğunu söylemeyi kendilerinin doğal hakkı olarak gördüklerini ifade etmiş; son karar yetkisinin kendilerinde olduğunu düşünmelerini de eleştirmiştir. Hansen ve Stephans (2000, s. 42), öğrenci merkezli eğitimin popülerliğine ve bu eğitim sistemine olan ilgiye rağmen, sınıflara bunun yansımalarının az olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hâla düz anlatım yöntemini kullandığını; öğrenci merkezliyi kullananların ise bunu yeni bir yöntem olarak görmek yerine, yedek veya tamamlayıcı bir etkinlik olarak gördüğünü söylemiştir. Araştırmacılar, geleneklerin ve alışkanlıkların değişmesinin zor olması nedeniyle öğretmenlerin kişisel geçmişlerinin öğretim sürecinde etkili olduğunu ve anlatım yönteminin zaman ve emek açısından daha ekonomik ve uygun olarak görülmesinin öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerinde etken olduğunu belirtmiştir.

Edwards'a (1995) göre, Amerika'da 1970 yılına dayanan öğrencilerde özgüven oluşturma hareketi meyvelerini veriyor. Verdikleri küçük bir çaba için bile öğretmenlerden övgü ve pekiştirme alan öğrenciler, yeterlilik sağlamadan başarılı olduklarını düşünüyordu. Daha sonra bu doğru orantılı olarak şişirilmiş notlara yol açtı. Öğrencilerin kendi yeterliliklerine dair aşırı özgüvenleri gerçek mücadelelere karşı hazırlıklı oluşlarını tehlikeye atıyordu. Edwards, eğitim kuruluşlarını ise, abartılı pekiştirme vermeye devam etmelerinden ve öğrencileri, öğrenmeleri için zorluklarla mücadele görevleri yerine rahat etme hakları ağır basan müşteriler olarak görmelerinden dolayı eleştirmiştir.

Kain (2003, s. 105-106), öğrencilerin istek ve hazırbulunuşluklarının, öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim kapsamındaki beklentilerini karşılamadığı için öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitimin etkili olmadığını düşündüğünü ve doğal bir süreç olarak öğretmen merkezli eğitim temelli uygulamalara dönüş yaptıklarını vurgulamıştır. Applebee (1993), Borko ve Eisenhart, (1992), Cuban (1993), Goodlad (1984), Kennedy (1998), Sizer'ın (1984) gerçekleştirdiği araştırmaları inceleyen Grossman, Smagorinsky ve Valencia (1999, s. 2-3) öğretmenlerin, yöntemler üzerine aldığı teorik eğitimlerle, öğrenci eğitiminde karşılıktıkları durumları arasındaki uyumsuzluğu kaydetmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenler, reform olarak görülen yapılandırmacılık, aktif öğrenme, öğrenci merkezli eğitime dair birçok hizmet öncesi eğitim almış olmalarına rağmen, araştırmalar göstermiştir ki, çoğu okulda hâla konu temelli, öğretmen merkezli, otoriter ve taklitçi öğretim devam etmektedir.

Kirschner, Sweller ve Clark'a (2006, s. 75) göre, son 50 yıldaki deneysel çalışmalar, öğrenci merkezli eğitimde uygulanan, öğrenciyi olabildiğince az yönlendirme ve keşfetme sürecinde özgür bırakmanın başarısız olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, tam anlamıyla yönlendirmenin gerçekleştiği programlarda daha çok başarı elde edildiğini söylemiştir. Ayrıca, keşfetme sürecinde öğrenenin yanlış kavramlara, eksik ve düzensiz bilgiye ulaşması gibi sonuçlara yol açabileceğini dile getirmiştir.

Elen, Clarebout, Leonard ve Lowyck'in (2007, s. 115), üç farklı araştırmayı tekrar incelediği çalışmada, öğrenci ve öğretmen merkezli yöntemlerin zıt kavramlar olarak gösterildiğini, bu iki yöntemin uygun miktarda birlikte uygulanması ile çok daha kaliteli bir eğitime ulaşılabileceğini belirtmiştir. Öğrencilere göre kaliteli bir öğrenme ortamında imkansız görevler değil, zorlayıcı ama yine de güvenli görevler olmalıdır.

2.5.2 Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Ulusal alanyazında öğrenci merkezli eğitime yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar öğrenci merkezli eğitimi, öğrencinin algısı, akademik başarısı ve sosyal gelişimi; öğretmenin algısı, öğrenci merkezli eğitimi uygulamada yaşadıkları sorunlar gibi çeşitli kapsamlarda değerlendirmektedir. Ulusal alanyazındaki araştırmaların, olumlu ve olumsuz sonuçları bir arada sunmasından dolayı ilgili araştırmalar yurtdışında yapılan araştırmalarda olduğu gibi olumlu ve olumsuz sonuç içeren araştırmalar olarak değil; araştırmaların yıllarına göre kronolojik olarak düzenlenmiştir.

Erdem'in (1994, s. 42-46) 1991-1992 akademik yılında, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri bölümünde öğrenim gören 81 öğrenci üzerinde

gerçekleştirdiği araştırmada, öğrenci merkezli eğitim uygulanan deney grubu ve öğretmen merkezli eğitim uygulanan kontrol grubu arasında bilgi düzeyindeki kazanımları edinmede bir fark bulunmazken, kavrama basamağındaki kazanımlarda öğrenci merkezli eğitim lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (2005, s. 4-7) bildirisinde, 2005-2006 eğitim programları değişimi ile ilgili birtakım eleştiriler yapılmıştır. Programın kendi ülkemizin toplumsal dinamiklerini ve ihtiyaçlarını gözlemeksizin başka ülkelerden (Amerikan programlarındaki öğrenme alanları ile benzerlik örnek verilmiştir.) uyarlanmış olması, programın tek bir yaklaşıma (yapılandırıcılık) dayandırılmasının öğretmeni sınırlandıracağı konusu bu eleştirilerden bazılarıdır. Ayrıca 2005-2006 eğitim programlarının hazırlanmasında yeterli bir araştırma yapılmadığı, tüm paydaşlardan görüş alınmadığı, geçerliliği tartışılır pilot uygulamalar ile kısa zaman ve kapsam içinde değişiklik yapıldığı vurgulanmış; öğretmenlere gereken hizmetiçi eğitimlerin verilmediği ve programın uygulanmasında gerek duyulan araç-gereçin yeterli düzeyde temin edilmediği de bildiride belirtilmiştir.

Ekizoğlu ve Uzunboylu (2006, s. 105) KKTC'ye bağlı okullarda çalışan 243 ilköğretim öğretmeni üzerinde yürüttükleri araştırmada; öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim konusunda yeterince bilgilendirilmediğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, uygulamanın zaman harcanmasına sebebiyet verdiğini ve güçlük yarattığına dair şüpheleri olduğunu belirtmiştir. Özpolat ve Bayındır'ın (2007, s. 14) İstanbul'da görev yapan 180 sınıf öğretmeni ve 169 branş öğretmenin görüşlerini değerlendiren araştırmasında, tarama modeli kullanılmış ve anket aracılığı ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin değişen programlar (öğrenci merkezli) ile ilgili bilgileri olduğu fakat bu algının branş öğretmenlerinde daha düşük olduğu ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini öğrenci merkezli eğitime göre düzenlerken, branş öğretmenlerinin öğretmen merkezli ve gruba yönelik olmaya devam ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer'in (2007, s. 209-210) Erzurum merkez İlköğretim okullarında görev yapan 100 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli programlara yönelik algılarının olumlu olduğunu; ancak programın bazı yönlerinin tam olarak anlayamadıkları bulunmuştur. Araştırmacılar, öğretmenlerin büyük oranda alt yapı eksiklerinden ve özellikle sınıf mevcutlarının kalabalıklığından şikayet ettiğini vurgulamıştır.

Korkmaz (2007, s. 395-400) 2006-2007 yılında Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği nitel desenli

araştırmada, öğrenci merkezli işlenen bir derse yönelik öğrenci görüşlerini incelemiş ve 207 öğrencinin 188'i yani %91'inde olumlu düşünceler geliştirdiğini bulmuştur. Akpınar ve Aydın'ın (2007, s. 74, 79) Elazığ, Malatya, Diyarbakır, ve Bingöl illerinde, 412 birinci kademe öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, anket yoluyla toplanan sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler öğrenci merkezli değişimleri benimsemekte, yeni öğrenci ve öğretmen rollerini desteklemektedirler. Öğretmenler bu değişimleri hayata geçirmek konusunda ise yeterli olmadıklarını, eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenler bu araştırmada daha genç yaşta olanlardır.

Güven (2008, s. 228-234), öğrenci merkezli program dönüşümüne yönelik öğretmen görüşlerine ulaşmak için Ankara'da görev yapan 20 öğretmen ile nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin kişisel ve sosyal açıdan geliştikleri, derste daha aktif hale geldikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrenci merkezli programların derste farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı gerektirdiğini bildiklerini ve derse hazırlıklı gelmeleri gerektiğini hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli uygulamadaki sorunlara yönelik ise öğretmenler, yeterli eğitimi almadan bir anda bu programı uygulamaya başladıklarını, hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda eğitim araç gereçlerinde eksiklik olduğunu, zamanın yetersiz olduğunu ve kalabalık sınıflardan dolayı öğrencileri tanımanın, eksiklerini fark edip gidermenin güç olduğunu; bunun da öğrenci merkezli eğitim felsefesiyle ters düştüğünü dile getirmişlerdir.

Arslan ve Özpınar'ın (2008, s. 41, 60) öğretmen niteliklerini inceledikleri araştırmada, ilköğretim programlarının öğretmenlerde aradığı yeterlilik ve eğitim fakültelerinin 2006-2007 öğretim yılında öğretmen adaylarına kazandırmayı hedeflediği yeterlilikler karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin bu hedeflere gerçekten ulaşıp ulaşmadığı da tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar hem ders kitapları ile program arasında büyük bir uyum olduğunu hem de öğretmen adaylarının bu hedeflere ulaştığını ortaya çıkarmıştır.

Bulut'un (2008, s. 529, 536) Diyarbakır ilinde, 2006-2007 öğretim yılında, 370 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği; ilköğretim birinci kademe programlarındaki öğrenci merkezli değişimlere ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen nicel desenli araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini öğrenci merkezli uygulamalar için az düzeyde yeterli buldukları ve ulaşılan diğer verilerin de bu yeterlilik derecesini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2009, s. 745-754) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla 2008-2009 öğretim yılında, 20 sosyal bilgiler öğretmeni, 410 öğrenci ve 20 gözlemciden edindikleri verileri karşılaştırmıştır. Araştırmada

öğretmenlerin uyguladıklarını düşündükleri yöntem ve tekniklere dair veriler ile öğrenci ve gözlemcilerin sunduğu verilerin örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, tartışma, soru cevap, beyin fırtınası ve proje yöntem ve tekniklerini her zaman kullandıklarını ifade ederken; gözlemci ve öğrenci verileri, anlatım, soru cevap, proje, bireysel çalışmadır. Bu verilerde öğretmenlerin en az kullandığı yöntem teknikler ise drama, grup çalışması, gezi-incelemeve kaynak kişiden yararlanmadır. Araştırmacılara göre öğretmenler, öğretmen merkezli uygulamalar dışına fazla çıkmamaktadır.

Türkiye’de 411 müfettiş ve 181 öğretmenin görüşlerinin alındığı Yelken’in (2009, s. 230-244) araştırmasında, öğrenci merkezli uygulamadaki etkinliklerin, zaman kaybı olarak görülmesi, kalabalık sınıflarda uygulanamaması gibi sorunların olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada ayrıca materyal eksikliğinin, öğretmenlerin programın önemini kavramasındaki inanç eksikliğinin, öğretmenlerin çoğunun öğretmen merkezli uygulamaları tercih etmesinin de sorunlar içerisinde yer aldığı gözükmektedir. Öğretmenler, hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını da belirtmektedirler.

Buluş Kırıkkaya’nın (2009, s. 135-145) 89 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği nitel desenli çalışmada öğretmenler, 2006-2007 öğretim yılında, ortaokullarda uygulamaya koyulan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının, öğrenci merkezli olması, yaparak yaşayarak öğretmesi ve etkinlik temelli olması gibi nedenlerle öğrencilere dersi sevdirdiği gibi olumlu dönütlerde bulunmuştur. Bununla beraber araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve süreç değerlendirmesinin zaman alacağı düşünülmesi de araştırma sonucunda ifade edilmiştir.

Temizkan (2010, s. 89-97) Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören 105 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada, Türk Dili 2 dersinin öğrenci merkezli işlenmesi ile öğrencilerde oluşan konuşma becerisindeki tutum değişikliğini incelemiştir. Bu çalışma neticesinde öğrenciler, kendilerini daha rahat bir şekilde ifade ettiklerini, görüşlerini belirtme cesaretini gösterdiklerini, grup çalışmalarına ilgilerinin arttığını ve kendilerine güven duymaya başladıklarını ifade etmiştir.

Öğrenen merkezli öğretim yaklaşımlarının öğrenme sürecine yansımalarını inceleyen Akpınar ve Gezer (2010, s. 3-10), kendi geliştirdikleri bir anketi 255 öğretmen üzerinde uygulamış ve öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı fikir olarak benimsemelerine rağmen sürece yansıtmadıklarını, geleneksel yöntemlerle devam ettiklerini tespit etmiştir. Maden, Durukan ve Akbaş (2011, s. 266), öğrenci merkezli öğretime yönelik öğretmen algılarını incelemek üzere geliştirdikleri “Öğrenci Merkezli Öğretim (ÖMÖ)

Öğretmen Algı Anketi”ni 80 öğretmen üzerinde uygulamış ve çalışmalarının sonunda öğretmenlerin ortalamanın üstünde pozitif bir algıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Özpalat (2013, s. 13-24) örnek olay yöntemiyle yürüttüğü araştırmasında örnek olaylar kurgulamış ve açık uçlu sorular hazırlamıştır. Anketin uygulandığı 101 öğretmenden elde edilen bulgular, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında sorunlu alanların bulunduğunu göstermektedir. Başlıca problemler, öğretim programının öğrenci ihtiyacının önüne geçmesi ve sınava yönelik eğitimidir. Tombuloğlu (2014, s. 849-850) ise çalışmasında, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımın kültürümüze uygun olmadığını, ahlâkî eğitim açısından yetersiz olduğunu belirtmiş; bireyciliği temele alması ve toplum çıkarını geri plânda tutması düşüncesi ile sert bir şekilde eleştirmiştir.

Bozkurt ve Aslanargun, (2015, s. 240-247) nitel desenli araştırmalarında, görüşme tekniği kullanarak okul yöneticilerinin, öğrenci merkezli programlarla ilgili görüşlerine ulaşmayı amaçlamışlardır. Görüşmelerde yöneticilerin, programın temelinde öğrenci merkezli bir anlayışın olduğunu ve bunun olası faydaları konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılmakta; ancak öğrenci merkezli uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda yeterli hizmetiçi eğitim almadıkları da belirtilmektedir. Yöneticiler, okulun diğer idari faaliyetlerinden dolayı öğretim programlarına zaman ayıramadıklarını ifade etmektedirler. Bu araştırmada, öğrenci merkezli program dönüşümlerinin yeterli hazırlıklar tamamlanmadan çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği ve öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmen merkezli uygulamalara devam ettiğinin düşünüldüğü de görülmektedir.

Güven Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu'nun (2016, s. 17-19) 183 fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri nitel araştırmada, adayların fen öğretiminde hangi öğretim yöntem ve teknikleri tercih ettiği ve bu tercihin nedenleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri yöntemlerin düz anlatım ve soru-cevap yöntemi olduğu bulunmuştur. Görüşmelerde, öğretmen adaylarının bu yöntemleri tercih etme nedenleri çeşitlidir. Konunun zor olması, zaman tasarrufu sağlama vb. birçok nedenin yanısıra; diğer nedenlere göre daha az olmakla beraber, yöntem ve tekniği kolay bulma da nedenler arasındadır. Öğretmen merkezli yöntemler dışında adayların, bilgisayar destekli, deney, modelleme ve proje tabanlı öğretim tercihlerinin de olduğu araştırma bulgularında görülmektedir. Şan ve İbrahimoglu (2017, s. 2146-2152) karma yöntem ile gerçekleştirdiği araştırmalarında, İstanbul'daki bir ortaokulda öğrenim gören 56 öğrenci ile 28 kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli uygulamaların yapıldığı deney grubunda akademik başarının arttığı ve öğrencilerin derse yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişim tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, yürütülen araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler şekil 3.1.'de öz olarak gösterilmiştir.



Şekil 3.1. *Araştırmanın Deseni, Çalışma Grubu, Veri Toplama ve Analiz Bilgileri.*

3.1 Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğrenci merkezli eğitim sürecinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması bakımından, temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, Yıldırım'a (1999, s.10) göre gözlem, görüşme gibi bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayları doğal ortamında ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma türüdür. Merriam (2009, s.22-23), temel nitel araştırmanın ana özelliğinin bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucunda oluşturdukları anlam olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, bir olgu veya olayla etkileşim içinde bulunan insanların, tecrübelerini nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları ile ilgilenir.

3.2 Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda ortama duyarlılık söz konusudur. Araştırma verilerinin toplanacağı ortamın şartlarının verileri etkilemesinden dolayı, sonuçların genellenmesi konusunda birtakım sorunlar oluşacaktır (Yıldırım, 1999, s. 11). Araştırmacı, sonuçların genellenmesinden çok, araştırılan konuyu ilgili kişilerin bakış açısından görme çerçevesinde ayrıntılı bilgiye ulaşmayı hedeflemektedir. Araştırma kolay ulaşılabilir örnekleme

kapsamında Bilecik ilinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 141) göre kolay ulaşılabilir örnekleme; araştırmacının, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırma amacıyla kendine yakın ve erişilmesi kolay durumları seçmesidir.

Bu araştırmada farklı görüşlere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme uygulanmıştır. Çalışma grubu, Bilecik ilinin farklı bölgelerinde görev yapan, farklı branş ve cinsiyetlerdeki katılımcılardan oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 137) göre maksimum çeşitlilik örnekleme ortaya çıkacak bulgu ve sonuçları daha zengin kılacaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklemede amaç, genelleme değil; çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarmaya çalışmaktır. Öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasını etkileme olasılığı açısından katılımcılar, merkezi ortak sınavlarla değerlendirilen temel branşların öğretmenlerinden seçilmiş ve söz konusu branşlar için her iki cinsiyetten de görüş alınmıştır. Araştırmanın ortaokullar üzerine yoğunlaşması, verilerin toplandığı dönemde merkezi ortak ders yılı içerisinde (TEOG) yapılması gibi uygulamaların ortaokullarda görülmesi nedeniyledir. Araştırmanın amacı çerçevesinde ortaokul öğretmenlerinin daha zengin bir veri kaynağı oluşturabileceği düşünülmüştür.

Bilecik ilinin merkezi dâhil olmak üzere, 8 ilçesi genel olarak 3 farklı sosyoekonomik gelişmişlik grubundadır (Dinçer ve Özaslan, 2004, s. 86-97). Her gelişmişlik bölgesini temsilen bir ilçe seçilmiş; gelişmişlik sırasına göre ilk iki bölge için 10, üçüncü bölge için ise 5 katılımcı (3. bölgede örnekleme kapsamında sadece 5 katılımcı bulunmaktadır.), toplamda 20 öğretmen ve 5 okul yöneticisi belirlenmiştir. 25 katılımcının 3'üne ulaşılammış; 18 ortaokul öğretmeni ve 4 okul yöneticisi (müdür veya müdür yardımcısı) ile olmak üzere toplamda 22 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Seçilen branşlar, ortaokul merkezi ortak sınavlardaki temel derslerdendir (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler). Her branştan bir kadın bir erkek olmak üzere, farklı cinsiyet seçilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin isim ve okullarının gizli tutulduğu bu araştırmada; katılımcıların isimlendirmelerinde, branş/görev, cinsiyet ve Bilecik iline bağlı ilçelerin sosyoekonomik açıdan gelişmişlik düzeylerine göre gruplandırması yapılırken, Dinçer ve Özaslan'ın (2004, s. 86-97) çalışmasından yararlanılmıştır. Dinçer ve Özaslan'ın (2004, s. 86-97) araştırmasında gelişmişlik grupları, araştırmanın uygulandığı ilçeler için 2, 3 ve 4'tür. Bu araştırmada anlaşılabilirliği arttırmak için, aynı sırada olmak üzere rakamlar 1., 2. ve 3. olarak gösterilmiştir. Söz konusu araştırmada gelişmişlik grupları içinde ikinci sırada olan bir ilçede görev yapan bir öğretmen ya da okul yöneticisi için 2 yerine, araştırmanın yapıldığı

ilçeler içinde en gelişmiş olduğunu yansıtmak üzere 1 rakamı seçilmiştir. Aynı şekilde üçüncü gelişmişlik grubunda olan ilçe bu araştırmada en gelişmiş ikinci ilçe olduğu için 2, dördüncü gelişmişlik grubundaki ilçe araştırmanın yapıldığı ilçeler arasında üçüncü sırada olduğu için 3 rakamı seçilmiştir. Örnek olarak ikinci gelişmişlik grubu bölgesinde görev yapan kadın Türkçe öğretmeni TK1 (Türkçe, kadın, 1. gelişmişlik düzeyi) olarak kodlanmıştır. Dördüncü gelişmişlik grubu bölgesinde görev yapan erkek matematik öğretmeni için ME3 (Matematik, erkek, 3. gelişmişlik düzeyi) olarak kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri detaylı olarak Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

Görüşme Yapılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Yaş, Branş, Mesleki Kıdem vb. Bilgileri.

1. grup	Yaş	Branş / Görev	Cinsiyet	Mesleki Kıdem Hizmet Yılı	Okul yöneticiliği yılı	Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Eğitim
TE1	41	Türkçe	Erkek	17	-	Üniversite
TK1	37	Türkçe	Kadın	15	-	-
ME1	31	Matematik	Erkek	7	-	Üniversite
MK1	28	Matematik	Kadın	7	-	Üniversite
SE1	36	Sosyal Bilgiler	Erkek	13	-	Seminer
SK1	*	Sosyal Bilgiler	Kadın	16	-	Seminer
FE1	40	Fen Bilimleri	Erkek	20	-	Seminer
FK1	47	Fen Bilimleri	Kadın	23	-	Seminer
İE1	35	İdareci	Erkek	11	2	Üniversite
İK1**						
2. grup	Yaş	Branş / Görev	Cinsiyet	Mesleki kıdem Hizmet yılı	Okul Yöneticiliği Yılı	Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Eğitim
TE2	33	Türkçe	Erkek	8	-	Üniversite
TK2	28	Türkçe	Kadın	4	-	Üniversite
ME2	33	Matematik	Erkek	4	-	Üniversite
MK2	24	Matematik	Kadın	3	-	Üniversite
SE2	38	Sosyal Bilgiler	Erkek	16	-	Seminer
SK2***						

Tablo 3.1 (Devam)

Görüşme Yapılan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin, Yaş, Branş, Mesleki Kıdem vb. Bilgileri.

2. grup	Yaş	Branş / Görev	Cinsiyet	Mesleki kıdem Hizmet yılı	Okul Yöneticiliği Yılı	Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Eğitim
FE2	31	Fen Bilimleri	Erkek	8	-	Üniversite
FK2****						
İE2	30	İdareci	Erkek	8	4	Üniversite
İK2	31	İdareci	Kadın	8	2	Üniversite
3. grup	Yaş	Branş / Görev	Cinsiyet	Mesleki kıdem Hizmet yılı	Okul Yöneticiliği Yılı	Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Eğitim
TK3	27	Türkçe	Kadın	4	-	Üniversite
ME3	24	Matematik	Erkek	3	-	Üniversite
SE3	38	Sosyal Bilgiler	Erkek	12+1*****	-	Üniversite
FE3	25	Fen Bilimleri	Erkek	2	-	Üniversite
İE3	40	İdareci	Erkek	13	9	Seminer

Not. *Öğretmenin yaşını belirtmek istememesinden dolayı bilgiye ulaşılamamıştır.

**İlçede görev yapan kadın okul yöneticisinin izinli olduğu öğrenildi.

***İlçede görev yapan kadın sosyal bilgiler öğretmeni olmadığı öğrenildi.

****İrtibat kurulan öğretmen görüşme talebini reddetti.

*****12 yıl dersane öğretmenliği, 1 yıl Milli Eğitim.

Araştırmaya katılan 22 katılımcının 14'ü erkek, 8'i kadındır. Her branşta iki farklı cinsiyete sahip öğretmenden de görüş alınmıştır. 1. bölgeden 9, 2. bölgeden 8, 3. bölgeden ise 5 kişi ile görüşülmüştür. Üç bölgede de araştırmada hedeflenen tüm branşlardan görüş alınmıştır. Toplamda 5 Türkçe öğretmeni, 5 matematik öğretmeni, 4 sosyal bilgiler, 4 fen bilimleri ve 4 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır.

Bölgelerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe, yaş ortalamasının da yükseldiği görülmektedir. Ancak sosyoekonomik düzeyi en gelişmiş olan bölgedeki yaş farkı oldukça belirgin; 2. ve 3. bölgeler arasındaki fark birbirine çok yakındır. (30.8<31<36.8). 2. ve 3. bölgelerde, 1. bölgeye göre daha genç öğretmenler görev yapmaktadır. Katılımcıların öğrenci merkezli eğitime yönelik genel olarak üniversite eğitimi aldığı, yaş olarak büyük katılımcıların ise seminerler aracılığı ile bilgilendirildiği görülmektedir. Herhangi bir eğitim almadığını belirten sadece bir katılımcı vardır.

3.2.1 Okul

Okullar, hedef çalışma grubu kapsamında, MEB'e bağılı okul internet sitelerindeki öğretmen kadroları incelenerek seçilmiştir. Bakanlıktan alınan araştırma izni doğrultusunda, okul müdürleri görüşmelerin yapılması için uygun yerler sunmuştur. Bunlar, kullanılmayan bir sınıf, okul kütüphanesi, öğretmenler odası ya da okul müdürünün kendi odasıdır. Öğretmenlerin izni alınarak görüşme kaydı gerçekleştirilmiş olup, kayıt esnasında öğrenci ve okul zili sesleri oluştuğunda, görüşmeye ara verilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; İlgili literatür ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu önce, çalışma grubuna dâhil olmayan 3 öğretmen ve 1 okul yöneticisine pilot olarak uygulanmış, uygulama sonuçlarına dayalı olarak yeniden düzenlenmiştir. Biri eğitim programları ve öğretim alanında, biri istatistik alanında uzman 2 akademisyen ile değerlendirilerek son hâlini almıştır. Görüşme formunda 7 temel soru ve bu soruların altında 1-4 arası sayıda alt sorular yer almıştır. Görüşme formu ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından, öğretmen ve okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda 2015 Aralık – 2016 Şubat arasında yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce, katılımcıların bu araştırmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, görüşmenin kaydedileceğine dair bilgi verilmiş ve onay alınmıştır. Görüşmelerin tamamı alınan izin ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan görüşme süreleri 16 dakika ile 1 saat arasında değişkenlik göstermektedir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Görüşme formlarından elde edilen ses kayıtlarının önce dökümleri yapılmıştır ve daha sonra betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analizin yazılı metin üzerinde yapılması sebebiyle, doğrudan alıntılanan katılımcı yorumları sayfa numaraları ile birlikte verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 256) göre betimsel analizde, konuyla ilgili temalar önceden araştırmacı tarafından belirlenir ve bulgular bu temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde araştırmacı sık sık doğrudan alıntılara yer verebilir. Araştırmacı, elde ettiği bulguları, araştırma öncesi belirlediği genel çerçeve içerisinde ilişkilendirir ve anlamlandırır.

Her görüşme için ayrı doküman oluşturulmuş ve bu dokümanlar öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri ve çalıştıkları ilçeye göre kodlanmıştır. Söz konusu kodlar çalışma grubunda açıklanan kodlar ile aynıdır. Katılımcılardan alıntılanan bölümler için verilen sayfa numaraları her katılımcı için ayrı oluşturulmuş dokümanlara aittir.

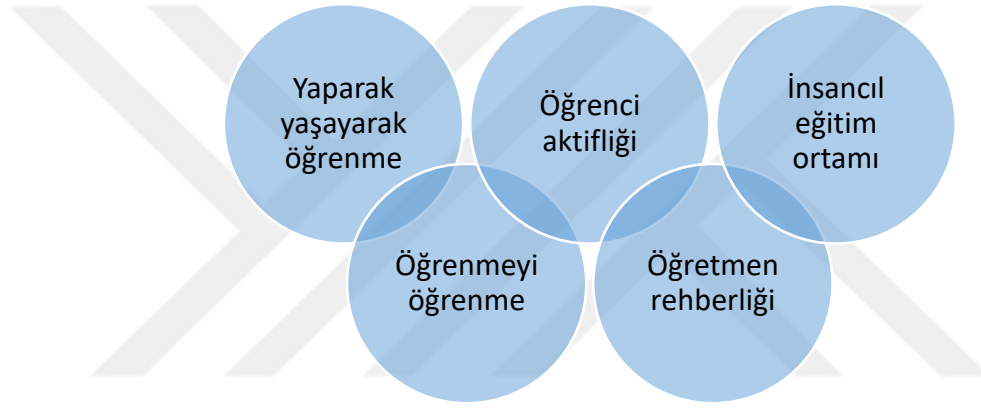
Nitel araştırmalara getirilen önemli eleştirilerden biri, nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın kullanılan, geçerlilik ve güvenilirliği ölçmede kullanılan yöntemlerin olmamasıdır; ancak nitel araştırmalarda da geçerlilik ve güvenilirlik kapsamında alınan önlemler bulunmaktadır. Güvenirlik ve geçerlilik yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik kavramlarını kullanılmakta ve bu kavramların temsil ettiği ölçütleri karşılamak amacıyla çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılık için söz konusu yöntemlerden çeşitleme ve uzman incelemesi kullanılmıştır. Farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiş, farklı algı ve yaşantıların ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırmacı, topladığı verileri, ulaştığı sonuç ve kendi düşünme biçimini bir uzman ile değerlendirerek geri bildirim almıştır. Araştırmada, inandırıcılığın sağlanması için araştırmacının süreç ve sonuçlarının açık, anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini arttırmak için veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tutarlılığı arttırmak amacıyla yapılan incelemede, araştırmacının tüm süreçleri gözden geçirilmiş, araştırmacının farklı aşamalarının birbirleriyle olan ilişkisi ve kendi içlerindeki tutarlığı kontrol edilmiştir. Teyit edilebilirlik için veri toplama aracı, ham veriler ve ulaşılan sonuçlar arasındaki ilişki – inandırıcılık için yürütülen uzman incelemesi kapsamında- değerlendirilmiştir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993, s. 132-142; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289-299).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu kısımda, araştırmada görüşmeler sonucu elde edilen bulgular sunulacaktır. Bulgular araştırmanın alt amaçları ve görüşme öncesi oluşturulan temalar ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu bölümde katılımcılardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

4.1 Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Algı



Şekil 4.1. Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Algı

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim deyince akıllarına ilk gelen düşünceler birbirine çok benzemekte olup; genellikle, öğretmen-öğrenci rol değişimleri, aktiflik değişiminden bahsedilmiş, öğrencilerin öğrenmeyi öğrendiği dile getirilmiştir. Algı genel olarak olumludur; ancak bir katılımcı bazı öğretmenlerin, öğrencilerin aktifliğini yanlış değerlendirerek ve görevlerinin azaldığını düşünerek öğrenci merkezli eğitimin gerektirdiklerini yapmadıklarını belirtmiştir. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

İE1: *Öğretmenin daha çok yol gösterdiği rehberlik ettiği; öğrencinin işin içinde olduğu, aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrendiği bir eğitim anlıyorum. (s. 1)*

FK1: *Öğrencinin aktif olduğu eğitim, öğretmen tabiki de aktif olacak ama bizzat öğrencinin daha aktif olduğu bir eğitim. (s. 1)*

TE2: Öğretmek değil, kendi kendine öğrenmesini sağlamak. Öğrenci merkezli eğitim bu ve kendi kendine öğrenmesi için de kılavuzluk etmek. (s. 1)

İK2: Öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğrenen öğrenciler aklıma geliyor. (s. 1)

ME2: ...ilk aklıma gelen şey, yapılandırmacı eğitim Yapılandırmacı eğitimden kastım da, daha çok etkinlik olarak yapılan şeyler. Yani öğretmenin sürekli tahtanın başında ders anlatması değil de; çocuğun sürekli derse katılması, öğretmenin günlük plan hazırlaması gibi şeyler aklıma gelebiliyor diyebilirim. (s. 1)

FE2: : Öğrenci merkezli deyince genelde, bizde şöyle bir şey anlaşılıyor. Her şeyi öğrencinin yaptığı, öğrencinin adeta işte sınıfta bir kral olduğu ama ee, işte öğretmenin sadece dersi yönlendirme gibi, böyle bir şey anlaşılıyor. Her şeyi öğrenci yapsın, biz kenara çekilelim, oturalım. İnternetimiz de var zaten artık sınıflarda. İnternette de bir iki bir şey açtım, gösteririm, dersi bitirir geçerim gibi anlaşıldı. Halbuki öğrenci merkezli eğitim bu değil. Öğrenci merkezlide öncelikle, öğrenci tamam derse aktif bir şekilde katılacak, çalışmaları etkinlikler yapacak ama öğretmenin burada rehberliği çok önemli. (s. 1)

SE2: Öğrenci merkezli, ilk aklıma gelen, o despot, bizim dönemimizdeki o sert eğitimin dışında, o öğretmen yapısının dışında, hani öğrencinin rahat olduğu, en azından gerçekten bir şeyler öğrenebildiği bir sistem geliyor aklıma. (s.1)

ME3: Öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin daha çok geri planda kaldığı, öğrencinin bilgiye kendi isteğiyle, öğretmenin rehberliğiyle edindiği bir eğitim programı geliyor.(s. 1)

TK3: Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin daha aktif kılındığı, sunuş yönteminin dışında yöntemlerin kullanıldığı, konuların düz aktarmaktan ziyade sezdirilerek verilmesi gerektiği bir yöntem olduğunu düşünüyorum.(s. 1)

4.2 Öğrenci Merkezli Eğitim Faaliyetlerinin Durumu

4.2.1 Öğrenci merkezli eğitimi benimseme

12 katılımcı, değişen yöntemleri benimsediğini, derslerinde uyguladığını veya uygulamaya çalıştığını dile getirmiştir. Katılımcıların neredeyse yarısının öğrenci merkezli eğitimi tam anlamıyla benimsemediğini gösteren bulguların yanısıra benimsediğini belirten öğretmenlerin bir kısmının da çeşitli sebeplerden dolayı, çekimser ve kendi uygulaması konusunda güvensiz yorumlar yaptıkları görülmekte ve uygulama sırasında gelişen bazı sorunlara işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Tabi belli bir dereceye kadar uygulamaya çalışıyorum. Ama tamamen öğrenci merkezli mi? Değil. (s. 2)*

TK1: *Dersim gereği zaten öğrenci merkezli işliyorum. Öğrenci merkezli olunca değişen çok bir şey olmadı. Sadece ders kitabımızdaki etkinlikler arttı. İşleyiş olarak çok bir şey değişmedi.(s. 1)*

SK1: *Biraz zor. Yani öğretmeni merkeze, kendini mecburen merkeze alıyorsun. İster istemez.(s. 2)*

FE1: *Genelde öğrenci merkezli diyoruz ama şu an hala öğretmen merkezliye devam ediyoruz açık ve net.(s. 2)*

FK1: *Şimdi biz öğrenci merkezli eğitimi uygulamak istiyoruz ama şartlar uygun mu? Ona bakmak lazım.(s. 2)*

İE1: *Mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenler ya da en fazla 15 yıldır öğretmenler genelde öğrencinin aktif olduğu, onlara güvendiği, sorumluluk verdiği, işleri dağıttığı, kendisinin edilgen olduğu ders işliyorlar, yani yöntemi böyle işliyorlar gibi gözlemliyorum.(s. 1-2)*

SE1: *Uygulamaya çalışıyorum elimden geldiği kadar ama ne kadar olur, o tartışılır.(s. 2)*

FK1: *Çok fazla adapte olamıyorsun. Gerçekten öğrenci merkezli eğitime adapte olabilmek çok zor. Neden? İmkânlardan dolayı, öğretmenlerin alışkanlıkları da önemli tabi.(s. 3)*

TE2: *Tam olarak o süreçte değilim maalesef. Yani belki elimden geldiğince bunu bu şekilde yapmaya çalışıyorum.(s. 2)*

TK2: *Çok ait hissetmiyorum, çok adapte olduğumu da söyleyemem.(s. 2)*

FE2: *Hep bunu uygulamaya çalıştım yani öğrenci merkezli olsun, öğrencilerle projeler yapalım, onların seveceği etkinlikler yapalım.(s. 5)*

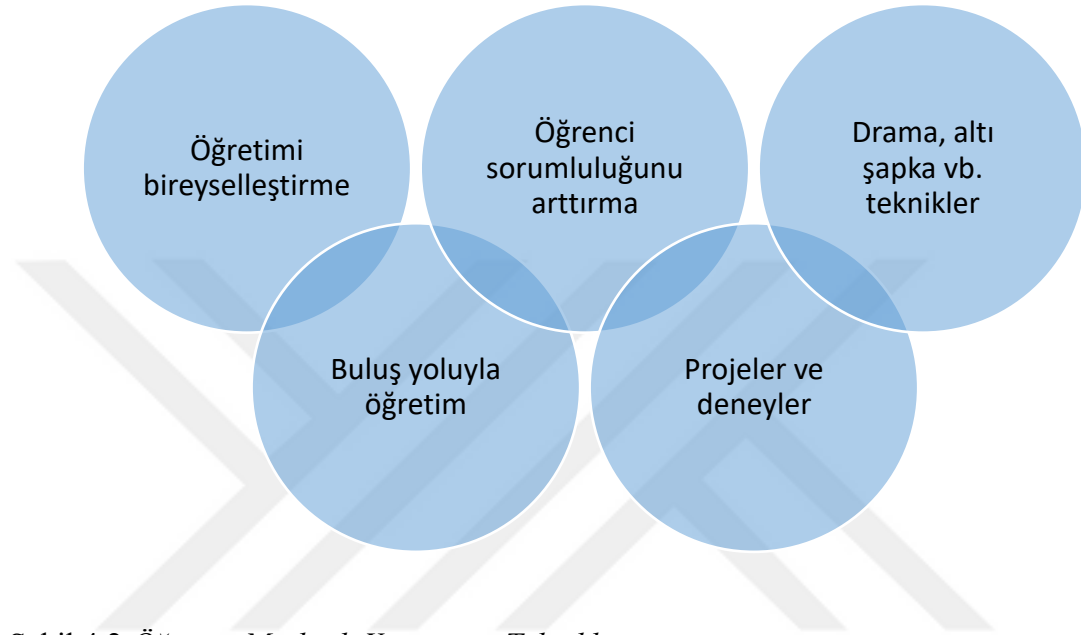
İE2: *Güzel bir sistem aslında, görünüşte çok hoş bir sistem olarak gözümüze çarpıyor, hoşumuza gidiyor, uygulamaya ısrarla çalışıyoruz ama disiplin konusunda sıkıntı yaşıyoruz.(s. 2)*

İK2: *Yani olabildiğince öğrenci merkezli davranmaya çalışıyorum ama zaman zaman öğretmen merkezli de olduğu oluyor. (s.1)*

TK3: *Adapte olmaya çalışıyoruz ama büyük oranda olamadık diye düşünüyorum çünkü zaten yıllarca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da önceki zihniyetle yetişmiş, o şekilde çalışan öğretmenlerdi. Bir anda bu zihniyetteki öğretmenlerin farklı bir yaklaşımla derse girmesini istediler ve bu da ciddi sıkıntılar oluşturdu.(s. 2)*

ME3: *Ben ortalarda görüyorum. Yeri geldiğinde öğrenciyi merkeze alıyoruz, yeri geldiğinde kendim anlatıyorum düz anlatım tekniğiyle, öğretmen merkezli bir eğitim oluyor... Öğrenci merkezli eğitim daha iyi görünüyor benim açımdan.(s. 1)*

4.2.2 Öğrenci merkezli eğitimin uygulanması



Şekil 4.2 Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler

Katılımcı görüşleri; öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi, hem kendilerinin hem de diğer öğretmenlerin uygulamaya çalıştığı yönündedir. Bu açıdan uygulamaya yönelik olumlu bir yorum yapılabilir. Yorumlar genel olarak öğrenci merkezli eğitimi uygulamayan öğretmenlerin varlığını yadsır nitelikte değil, uygulayan öğretmenlerin var olduğu, onların da gözlemlendiği, kendilerinin de ellerinden geleni yaptıkları kapsamında birleşmiştir.

Öğretmenler, öğrencileri dersin işleyişinde daha aktif kılacak yöntem ve teknikleri uygulamaya; aktarma yoluyla değil öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşabileceği öğretim ortamları oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurdıkları, yorumlardan anlaşılmaktadır. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Yani düz anlatım devam ediyoruz yani, düz anlatım başta, kendimiz başrolde ama öğrenciyi de katmaya çalışıyoruz. ... Ama yine klasik olarak soru cevap vesaire gibi eski yöntemlerle devam ediyoruz. (s. 8-9)*

TK1: *Ben uyguladığımızı düşünüyorum. Hani diğer derslerde nedir bilmiyorum ama özellikle sayısal derslerde uygulanabilirliğinin daha az olduğunu düşünüyorum ama sözel derslerde uygulandığını düşünüyorum, özellikle Türkçe'de. Genellikle ders işlenişinde öğrenciye çok fazla söz hakkı veriyoruz. Yani konu öğretmen merkezli anlatımdan daha çok etkinliklerle öğrenciyi ön planda tutuyoruz. Bu yüzden öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum. (s. 2)*

MK1: *Ee ben uygulamaya çalışanlardırım deyim. Zaman zaman ama uygulayan öğretmenler de gördüm gerçekten. (s. 3)*

FK1: *E bizim dersimizde de işte problem çözmeye, matematikte mesela, tahtaya sık sık kalkıp bizzat kendisinin çözmesi. Bu da bir öğrenci merkezli veya deney yapması. Öğrenci merkezli eğitim, ya öğrenci işin içine sokmaya çalışıyoruz hep. (s.7)*

SE1: *Var arkadaşlarımız arasında... (s. 4)*

Sk1: *Ee tiyatro etkinliği kullanabiliyorsun. Getiriyorsunuz mesela. Onu da yapıyorum. Sadra mesela, 7. Sınıflarda şeyim var, defterdar, Nizam-ı Cedüd'tür. Divan-ı Hümayun üyeleri var, yapıyorum her birini.(s. 10)*

İE1: *Okulumuzda var. Yarı yarıyadan yani %50'den fazlası uyguluyor... Mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenler ya da en fazla 15 yıldır öğretmenler genelde daha böyle öğrencinin aktif olduğu, onlara güvendiği, sorumluluk verdiği, işleri dağıttığı, kendisinin edilgen olduğu ders işliyorlar, yani yöntemi böyle işliyorlar gibi gözlemliyorum. (s. 4)*

TE2: *Ya basit bir örnek vermek gerekirse, ben bir dilbilgisi konusunda bir şeyin örneğini veriyorum. Bakın diyorum mesela bu bir örnek, sıfatın altını çiziyorum. Bakın, bak bu kelime, kendisinden sonra gelen kelimenin rengi, rengi mi? Evet rengi diyor çocuklar. Bakın diyorum bu bir sıfat. Bu cümleye bakıp, bu örneğe bakıp sıfata nasıl bir tanımlama getirebilirsiniz?... (Diğer öğretmenler için) Bence tam olarak olması gerektiği gibi değil ama samimi bir şekilde yapmaya çalışılıyor deyim ben, öyle söyleyim (s. 4)*

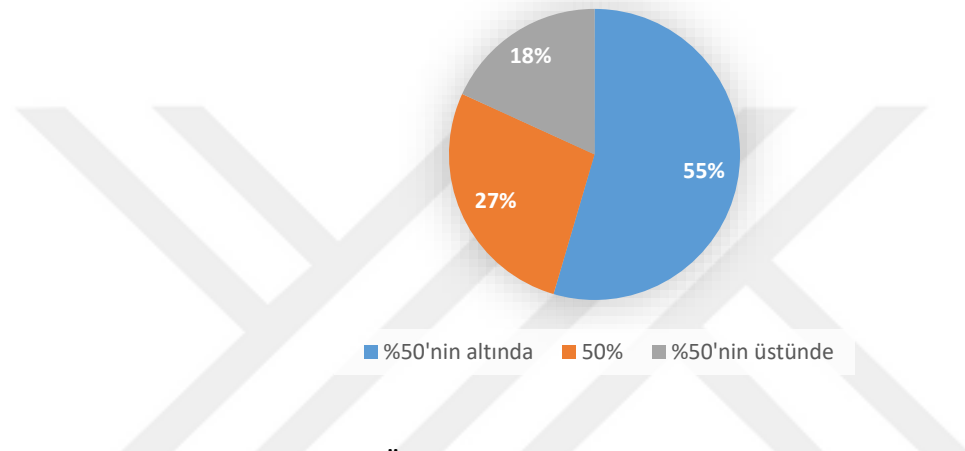
ME2: *Çocukların hepsine ayrı ayrı ödev veriyorum. Bir skala oluşturdum. Öğrenci merkezli eğitim hani biraz daha öğrencilerin kazanımları var. O kazanımlara ulaşabilmesi için, ama her öğrenci aynı kazanımda olmuyor maalesef. Evet 90 tane 5. Sınıf öğrencim var. Hepsine de ben giriyorum mesela. İlk 15, sonraki 15, sonraki 20 diyerek hepsini ayırarak, farklı farklı, ayrı ayrı ödevler veriyorum hepsine, ayrı ayrı sınavlar yapıyorum. (s. 3) Yani bu çocuklara bu konuları çok örnek çözerek değil de çocukların içerisinde olduğu, çocukların gerek drama gerek altı şapka yöntemi, gerek başka şeylerle sorgulayarak yani çocuktan etkinliği yaptıktan sonra şu soruyu duymalısınız: Hocam bunun yerine, 3 yerine 5 olsaydı aynı sonuç çıkar mıydı?(s. 4)*

FE2: *bu şekilde başladım yani bunu uygulamaya çalıştım. Hep bunu uygulamaya çalıştım yani öğrenci merkezli olsun işte projeler yapalım öğrencilerle. Onların hani seveceği etkinlikler yapalım. (s. 5)*

İK2: *İşte yine oyunlarla öğretme. Ne bilim proje verip de, proje değerlendirmesi, sunumu vesaire yaptıklarını duydum.(s. 2)*

TK3: *Uygulamaya çalışıyorum. Bu sistemin ciddi sıkıntıları olduğunu etrafımdakilerden de duydum. Hani çok çok memnunum diyen de rastlamadım. (s. 3)*

ÖME Uygulanma Oranı



Şekil 4.3 Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Tahmini Görüşlerine Göre Türkiye’de Öğrenci Merkezli Eğitimin Uygulanma Yüzdesi

Katılımcıların öğrenci merkezli eğitimin uygulandığına yönelik yorumlar yapmaları ile gözlem ve düşüncelerine göre öğrenci merkezli eğitimin Türkiye’de uygulanmasına yönelik tahmini bir yüzde belirtmeleri istenmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmenlere göre öğrenci merkezli eğitimin ülkemizde kullanılma oranı Şekil 4.3’te gösterildiği gibi tahmini olarak %50’nin altında değerlere daha yakındır. Öğretmenler, öğretmen yaşlarını, branşlarını, ülkemizin çeşitli bölgelerini değerlendirerek bu tahminlerde bulunmuşlardır.

4.3 Öğrenci Merkezli Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenci merkezli eğitim sürecini etkileyen etmenler çeşitlidir. Bu etmenler, eğitim çalışanlarından kaynaklanan nedenler ve programdan kaynaklanan nedenler olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Katılımcı yorumları, önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde aşağıda yorumlanmıştır.

4.3.1 Eğitim çalışanı

4.3.1.1 Öğretmen



Şekil 4.4 Öğrenci Merkezli Eğitimi Etkileyen Öğretmen Özellikleri

Katılımcılar, bazı öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime karşı olduklarını belirtmiştir. 13 katılımcı tarafından bahsedilen karşı olma nedeni, öğretmenin yaşı ve öğretmen merkezli eğitim sistemini benimsemedir. Öğretmen merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmenlerin genellikle yaşça büyük olduğu; genç öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime yönelik eğitim almaları sebebiyle bunu uygulamaya çalıştıkları, katılımcıların çoğu tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenler bilgi ve beceri anlamında eksiklik yaşadığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin daha fazla emek istemesi nedeniyle bazı öğretmenlerin, iş yükünden kaçınmak amacıyla öğretmen merkezli uygulamalara dönüş yaşadığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Genç öğretmenler dâhil olmak üzere, öğretmenlerin bir kısmı öğrenci merkezli uygulamalara yönelik inançsızlık yaşadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, çeşitli sebeplerden dolayı bu yaklaşımın işe yaramayacağı, uygulanmasının etkisiz olacağı inancıyla, öğrenci merkezli eğitimden vazgeçen öğretmenleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *e zor olabilir yani öğretmen hazırlığı gerektirebilir dediğim gibi. Aslında bu genç öğretmenler bu konuda daha avantajlı, eğitimini de aldılar. Belli bir yaştan sonra çünkü bu tip şeyler hakkaten zor belli bir yıldan sonra. (s. 4-5)*

TK2: *Şöyle bakıyorsunuz olmuyor. Bir deniyorsunuz, iki deniyorsunuz olmuyor. Belli bir yerden sonra pes ediyorsunuz. Not aldırmadır, anlatmadır, okutmadır, bunlar daha kolay geliyor ve bakıyorsunuz ki gerçekten bu şekilde öğrenci daha iyi anlıyor diğerine göre. (s. 7)*

ME2: *Eski yöntemleri daha başarılı olduğu için arkadaşların, ben bunda başarılı oldum, geleneksel yaklaşımla, öğrenci merkezliyi almama gerek yok eğilimi var birazcık. (s. 10)*

FE2: *... 10 yıldan daha uzun süre deneyimi olanlarda çok fazla bu tarz işte öğrenci merkezli eğitimmiş, projelermiş, yurt dışıymış, ya bilgisayar kullanmayı bile bilmiyor bir çoğu. (s. 8)*

İE2: *Eskiler açısından var. Eski öğretmenler direniyor. Görüyoruz. İdareci olarak da görüyoruz, öğretmen olarak da görüyoruz. (s. 3)*

İK2: *Birazcık kolayca kaçma var sanırım öğretmenlerde. Hani bu konuda da çok öğretmenleri suçlamak istemiyorum çünkü işte ne bilim bir sürü sınıf, bir sürü öğrenci hani. Öğrencilerle uğraşması zor haktan hani orada daha öğrenciyi bireysel olarak alıp da bi şeyler yaptırma vesaire şeyler olduğunda zor... Bunlardan bir şey olmaz. Bizim zamanımızda böyle değildi diyenler çok var. (s. 3)*

FE3: *Direnç var çünkü 20 senelik, 30 senelik öğretmenler artık her şeyi yoluna koymuşlar, alıştıkları bir sistem var, bundan asla vazgeçmezler. Yenilerin öğrenci merkezli eğitimle başlamaları lazım. Onlar da bunu uygulamak çok zor olduğu için yapamıyorlar. Çünkü ne eğitimleri bunun için yeterli ne öğrenciler bunun için yeterli bence. (s. 2) Ben de vazgeçenlerden biri sayılabilirim yani. Gelip okulu, okuldaki öğrencileri gördüğüm zaman vazgeçtim yani ve olanaklar falan belli. Benim bu konudaki bilgim yetersiz, o yüzden ben uygulamam diye geldim ama uygulamadım. Vazgeçtim. Kendimden biliyorum yani, vazgeçiliyor. (s.4)*

İE3: *yaşı etkiler çünkü orta yaşta bahsetmiştim, orta yaşta öğretmenlerin yeni bi sistemi bir anda uygulamaları istendi. Bazıları belki uygulayabildi ama çoğu hani bunda zorlandı. (s. 3)*

4.3.1.2 Okul yöneticisi

Okul yöneticilerinin öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında etkili olmadığını düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Etkili olduğunu düşünen katılımcıların yorumları ise yöneticinin öğrenci merkezli eğitimi benimseyip benimsememesinin, sınıf ortamına yansıtacağı yönündedir. Öğretmenlerin bir kısmı yöneticilerin, öğrenci merkezli

uygulamalarını desteklediklerini; bazıları ise çeşitli sebeplerden engel oluşturabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca yöneticinin süreçle pek ilgili olmadığını, daha çok sınav sonuçlarına göre öğretimi yorumladığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

ME1: *Özellikle okul müdürlerinin ben burada çok aktif rol aldıklarını düşünüyorum çünkü okul müdürünün hangi tarzda bir eğitim sistemini belirlemesi öğretmene tamamen etki ediyor. Yani okul müdürlerinin öğrenci merkezli, kazanım odaklı bir eğitim sistemini benimsiyorsa eğer okul müdürü, bunu da tamamen öğrenci, öğretmenlerde etki ettiğini düşünüyorum.*(s. 9)

TK1: *Hep seni eleştiren, yıkıcı bir şekilde bir yaklaşım olduğu için, gerek idare gerek milli eğitim, şöyle yani şöyle söyleyim idareciler bile öğretmenin yanında değil.* (s. 6)

FK1: *Ben şimdi çekiniyorum mesela laboratuvar malzemesi vermeye çünkü bana idare kızar. Niye malzeme, malzemeye niye zarar geldi diye, kesinlikle eminim yani. Tabiki de ondan çekiniyorum.* (s. 5)

SK1: *müdür bey, yani evet, yani bir şey yapmak istiyorum, dediğim gibi müdehaleci, ses çıkmasın diyor, koridora ses gelmesin diyor.*(s. 6)

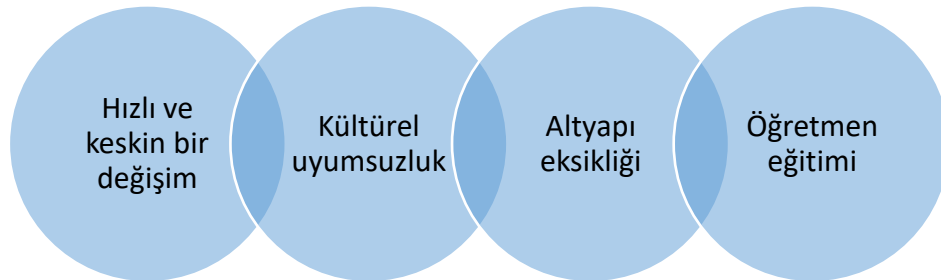
FE2: *ya hiçbir okul idaresi bu devirde buna karşı çıkmaz, çıkamaz zaten çünkü zaten milli eğitimin genel stratejisi öğrenci merkezli eğitim.*(s. 8)

İK2: *Yani okul idaresi öğrencinin lehine olan ne varsa onu ister tabi. Yani uygulanmasıyla alakalı bir engel teşkil etmez.* (s. 3)

ME3: *hani onlar da çocuklar bir şey öğrensin, sınavda başarılı olsunlar. Sen bunu öğret, onlar yapsın nasıl yaparsa yapsın. O ara sürece pek karışmıyorlar. O da hani öğrenci merkezi pek istemiyorlar yani hani, benimsemiyorlar pek.* (s. 3)

4.3.2 Eğitim ve öğretim programları

Eğitim ve öğretim programları başlığı altında, Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olan konular incelenmiştir. 2005-2006 yılında gerçekleştirilen öğrenci merkezli program dönüşümünde yaşanan aksaklıklar, bu dönüşüm öncesi ve sonrası yapılması gerekenler konusunda gözlenen sorunlar ve eleştirilere değinilmiştir.



Şekil 4.5 Öğrenci Merkezli Değişim Sürecine Yönelik Eleştiriler

Öğrenci merkezli eğitime geçiş aşaması için genel olarak olumsuz yorumlar yapılmıştır. Genel kanı öğrenci merkezli eğitime geçiş sürecinin, keskin ve hızlı tezahür ettiği, henüz öğretmenler hazır değilken ve fiziki altyapı oluşturulmadan başladığı yönündedir. Ülkemizin toplumsal, kültürel yapısının da uyum sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Eleştiriler, öğrenci merkezli eğitimin anlayışına yönelik değil, ülkemizdeki uyumuna ve plânlamasına yöneliktir. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

ME1: *Geçişi en olumlu şeylerden bir şey bence. Eğitim üzerine etkisi yönünde düşündüğümüzde, hem yapılandırmacı hem de öğrenci merkezli eğitimin daha doğru yola gittiğini düşünüyorum.(s. 2)*

MK1: *Ben de süreç içinde uyum sağladım. Bunu aslında üniversitede yapmak gerekirdi ama ben öğretmenlik hayatımda uyum sağlamaya çalıştım.(s. 1)*

FE1: *İstiyorlar aslında ama ee şartlar diyelim ya da sınıfların kalabalık oluşundan tut... Öğrencilerin hazırlıklı-hazırlıksız gelmeleri... yeterince seminerlerin düzenlenmemesi de etkili olabilir. (s. 4)*

TE2: *Henüz daha tam geçmedi maalesef. Bu alt yapı desteği, altyapıdan kaynaklanıyor biraz. Biraz eski alışkanlıkların devam etmesinden kaynaklanıyor. (s. 1)*

TK2: *İşte o süreç çok kısa sürede olduğu için, alt yapısı hazır olmadığı için bocaladığımızı düşünüyorum.(s. 1)*

MK2: *Birden olduğu için, birden sistem değişince herkes ne yapacağını bilemedi açıkçası. Hani önceki öğretmenler de gelenekselci öğretmenler de hala bu gelenekselciliğe devam ediyor ama biz daha evvelden derslerde gördüğümüz için yapmaya çalışıyoruz. Çocukları yapılandırmacı eğitime katmaya çalışıyoruz ama öyle çok da etkili olduğu söylenemez yani.(s. 2)*

FE2: *Yani dediğim gibi. Çok başarılı olmadı. Yanlış anlaşılmasından kaynaklı başarılı olmadı. Daha belki güzel anlatılsa öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler, belki biraz daha faydalı olsa ve bunun bir getirisi olsa öğretmene, daha başarılı olunabilirdi. En azından şu anki durumdan iyi olurdu. Şu an hâlâ geleneksel sistem devam ediyor. bunu hiç kimse inkâr etmesin yani.(s. 3)*

İE2: *Güzel olmadı. Niye güzel olmadı? Bir anda verim beklediler. Eğitim verimin bir anda olabileceği bir sistem değil, mümkün değil. Süreç içerisinde değerlendirilmesi gerekiyordu. O yüzden çok fazla oynandı, çok fazla irdelendi. Bizim uygulamamız açısından geniş rahat bir alan verilmedi.(s. 2)*

İK2: Öğrenci açısından zorlaştırabilir. İşte baskıcı velilerin olduğu kültürde bunun uygulanması zor. Niye çünkü öğrenciyi açmak için öğrenciyi derse dahil etmek için çok efor sarfetmeniz gerekiyor. Yine farklı farklı yerlerde görev yapmama binayen bunu söylüyorum.(s.3-4)Çok, iyi gittiğini söyleyemeyeceğim çünkü öğretmenler sanırım bu konuda yetersiz ve gerekli eğitimi almıyorlar.(s. 1)

ME3: Çok keskin bir şekilde geçiş oldu. 2005 yılında öğrenci merkezli eğitime kâğıt üzerinde geçilmiş oldu ama keskin bir geçişense, yumuşak bir geçiş olabilirdi. Bunun dışında hala eski tipte öğretmenler var; direk anlatıyor yapıyor, ediyor. Yani öğrenciyi merkeze alan az bir kesim, genç kesim var daha çok. (s. 1)

SE3: ...hazır değildi, ülkemizin eğitim sistemi öğretmenleri, okulları, yani fiziki yapıları, fiziki koşulları, işte nedir, çevre şartları, bunlar hazır değildi.(s. 12)

FE2: Şu an hâlâ geleneksel sistem devam ediyor, geleneksel modeli bir türlü kendimiz aşamıyoruz. Eğitim eksikliği var bunun içerisinde, başka görüşlere kapalı olma durumu var. İşte bu diyorlar Avrupa'dan geldi, bu Amerika'dan geldi. Bize uymaz, olmaz falan.(s. 3)

FE3: Resmi kağıt üzerinde geçtik ama ne öğretmenler ne idareciler buna hazır olduğu için, yarım yamalak bir geçiş oldu ama, çoğu kişinin de geçtiğini düşünmüyorum. Ülkemizde bunun uygulandığını hiç düşünmüyorum.(s. 1)

İE3: Öğrencinin aktif olduğu bir sisteme geçildi ama bu geçişin sıkıntılı olduğunu biliyorum ama yine de yararlı olduğuna inanıyorum.(s.1)

TE1: Öyle bir telaş var yani onu da yetiştirmek, TEOG sınavlarına yetişecek konular var. (s. 8)

4.3.2.1 Kültürel uyumsuzluk

Toplumumuzun kültürel yapısının, gelenek ve alışkanlıklarının birçok alanda etkili olduğuna işaret eden yorumlara erişilmiştir. Genel olarak öğretmen, veli ve öğrencinin değişen rollere tam olarak uyum sağlayamadığı ve bunun uygulamada bazı problemlere yol açtığı düşünülmektedir. Öğretmenler arasında öğrenci merkezli öğretim programlarını, yabancı programlardan doğrudan alındığı gerekçesi ile eleştirenler olduğu da yorumlar arasında yer almıştır. Aktif ve özgüven sahibi olan öğrenci davranışlarının bazı öğretmenlerce saygısızlık olarak görüldüğü; öğrenci ve velinin, özgür ve rahat öğrenme ortamını yanlış değerlendirdiğine yönelik yorumlara ulaşılmıştır. Bu yorumlar, ülkenin kültürel yapısının; özgür, eleştireye açık, paylaşım dayanan bir eğitim sisteminin etkin olarak işleminde etkili olduğu içeriklidir. Hem veli hem de öğrencinin çağdaş eğitim yöntemleri ile uyumlanmayan bilgi ve davranışlarının bulunması, üzerlerine düşen

sorumlulukları yapmaması ve dolayısıyla hedeflenen eğitim ortamına hazır olmaması ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin, kendi aile ortamlarındaki yetiştirilme biçimi ile okulda sağlanan öğrenme ortamı arasındaki farklılığın öğrenci davranışını etkilediğine dair yorumlar yapılmıştır. Öğrencilerin araştırma ve sorumluluk alma vb. öğrenci merkezli eğitimde beklenen özelliklere sahip olmadığı dile getirilmiştir. Öğretmenler bunu okul hayatı öncesi, aile eğitimi ve toplumsal yapımızla ilişkilendirmişlerdir. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TK1: *Biz öğrenmeye odaklı bir toplum olmadığımız için, her şeyi karşı taraftan bekliyoruz ve duyarak öğrenmeyi daha çok seviyoruz, okuyup araştırmaktan çok. Toplumsal yapımızda bunda çok etkili olduğunu söyleyebilirim.*

ME1: *Bir öğretmenin kendi eğitim görüşü ile ilgili olabilir. (s. 4) Yani sadece şimdiki geleneksel tarzdaki öğretmenlerin çoğunda öğrencinin daha çok konuşması şöyle algılanabiliyor. Yani öğrenciler daha çok terbiyesizleşti. (s. 8)*

FK1: *Öğrencinin kendini ifade etmesi bir saygısızlık değildir bence ama öğretmenler bunu, bazı öğretmenler saygısızlık olarak algılıyor. (s. 18)*

TE2: *Kültür karmaşası yaşıyor aslında yeni gelen nesil yani avrupalıya asya arasında sıkışmışlar biraz. Bu sıkıntı bu olabilir. (s. 11)*

TK1: *Öğrencilerin araştırmaya, öğrenmeye çok istekli olmamaları. öğrencileri araştırmaya sevk ettiğimizde araştırmadan geldiklerinde bir yaptırımımız yok. Yazılılar da keza aynı şekilde. Yazılıları yapıyoruz ama sözlülerde şişirmek zorundayız. Çocuk nasıl olsa geçecem diyor. Nasıl olsa hiçbir ceza verilmicek diyor. (s. 3) Yine veli gelip bize hesap sorabildiği durumdayız. Her şekilde veli gelip bize akıl verebiliyor. Bunu niye bu şekilde yapmadınız? Bunu böyle öğretmeseydiniz keşke?... Bizim ülkemizde yapıcı bir şekilde yaklaşmıyorlar. Hep seni eleştiren, yıkıcı bir şekilde bir yaklaşım olduğu için, gerek idare gerek milli eğitim, şöyle yani şöyle söyleyim idareciler bile öğretmenin yanında değil... Öğrencinin gözünde de öğretmen velinin etkisiyle ikinci planda. Eğer veli size saygı duyuyorsa çocuğun gözünde bir saygınlığınız oluyor ama öğrenci evinde kötü şeyler duyuyorsa sana bakışı bile değişiyor. (s. 6)*

MK1: *Başta kabul edilebilir bir şeydi ama şu an bazı veliler anlamadığı için bazen direnç gösteriyorlar (s. 2)*

SE1: *Ya şimdi dediğimiz gibi, öğrenci merkezli eğitim aslında çok güzel bir şey ama işte dediğimiz bunda öğrencilerin de hazır olması gerekiyor. (s.2)*

SK1: Sorumluluk, başka bir şey istemiyorsun. Sorumluluk bilincinde bir öğrenci portreyi yok karşımızda. Bu çok büyük bir sıkıntı.(s. 11)

TE2: Eskiden öğretmenine saygısızlık etme derlerken veliler, şimdi öğretmen sana saygısızlık mı etti diyorlar.(s. 10)

İE2: Bu klasik, hani sosyal medyada paylaşılan karikatürler gibi. Hani 1969 yılında bu ne, karnenin hali ne diye öğrenciye kızan veli, şimdi...(s. 7)

İK2: Yani değişti tabi ama hani bu öğretmenlerin lehine mi oldu alehine mi onu bilemicem. (Öğrenci ve veli tutumları)(s.6)

TK3: çocukların hazırbulunmuşluğunun eksikliği. Aile desteğinin eksikliği.(s. 4)
Onun dışında biz çocuğa sen her şeysin anlayışını empoze ediyoruz. Bu sefer çocuk ben her şeyim deyip hiçbir şey yapmamaya başlıyor. Öyle düşünüyorum çünkü sorumluluk çocuğa verildiğinde, çocuğun bunu yapmadığını görüyorum.(s. 4)

FE3: Vallaha biz ataerkil bir toplum olduğumuz için mesela evde patron babadır. Baba dediği zaman bitmiştir. Eskiden eğitimde de böyleydi. Hoca patrondu. Öğrenciler hiç sesini çıkartamazdı. Böyle bence işler daha güzel ilerliyordu ama öğrenci evde hiçbir söz hakkı yok ne bilim. Evde eziliyor, okula geldiği zaman rahatı gördüğü zaman öğrenciyi tutamıyoruz...

SE3: ...öğrencinin bakış açısı velinin bakış açısıyla paralel gidiyor. Yani çocuk ailede ne konuşuluyorsa ne ediliyorsa o gün akşam derste falan, sınıfta ne yapıldıysa, ee bunlar konuşuluyor çocuğun düşüncesi velinin konuşmaları vesaire aynı şekilde ertesi güne yansyabiliyor. (s. 9)

4.3.2.2 Altyapı eksikliği

Katılımcılar, öğretim ortamlarının çeşitli açılardan eksik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin araştırma yapmaları ve bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayacak bir bilgisayar laboratuvarı ya da kütüphanenin olmayışının süreci etkileyeceği düşünülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından en çok dile getirilen konu ise sınıf mevcutlarının çok yoğun olması, sınıfların çok kalabalık olmasıdır. Öğretmenler bunun öğrenci merkezli eğitime geri plana atma konusunda yeterli bir neden olduğunu dile getirmektedirler.

Kalabalık sınıfların en çok etkilediği grup 1. gruptur. Araştırma kapsamındaki diğer bölgelere göre sosyoekonomik açıdan gelişmiş olan 1. bölgede nüfus yoğunluğu daha fazladır. Gruplar arasındaki bu farklılık bölgelerin farkı ile doğrudan ilişkili gözükmemektedir. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Öğrenci merkezlide sınıf mevcutlarının durumu orta, yani az sayıda öğrenci olsa tamamen uygulanabilir ama kalabalık ortamlarda bunu uygulamak zor. (s. 3)*

TK1: *çevre altyapı eksikliği evet. Okulun yeterli donanıma sahip olmaması, bir bilgisayar sınıfı yoksa, internetten, bilgisayardan yeterince yararlanamıyorlarsa... en basiti bizim okulumuzda kütüphane bile yok.(s. 5)*

MK1: *Bunun uygulanabilir olması imkansız olan durumlarda tepki alıyoruz çünkü mesela 50 kişilik sınıflarda çalıştım. Orada ben de uygulayamadım ve tepki gösterdim ister istemez.(s. 2)*

FK1: *...gerçekten de kalabalık sınıflarda, özellikle sürekli öğrenciye söz hakkı verdiğimiz zaman müfredatı yetiştirememe sıkıntımız ortaya çıkar.(s. 6) ... Evet, nasıl öğrenci merkezli ders anlatabileyim. Laboratuvarda her öğrenciye, hadi grup grup yap, yine mümkün değil ve laboratuvardaki mesela eksiklerimiz var. Çok güzel laboratuvarımız, lavaboların altından su akıyor yere. Orayı kapatmamışlar örnek veriyorum.(s. 4)*

TK2: *alt yapısı hazır olmadığı için zaten bocaladığımızı düşünüyorum... (s. 1)*

ME2: *Yedi sınıfa gidiyordum. 400 küsür öğrencim vardı. Bir yazılı yapıyordum. O yazılı kağıtlarının okunması, analiz edilmesi, hangi yerlerde eksik çocuklar, hangi yerlerde fazla... 65 öğrenciye kırk beşer saniye bile düşmüyordu...(s. 9)*

İK2: *Çünkü sınıflar kalabalık. Her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmek zor.(s. 5)*

İE3: *...başka ülkelerde öğrenci sayısı nüfusa göre az. Öğrenci merkezli eğitimi uygulayabiliyorlar rahat. Bizde sayı fazla olduğu için uygulamakta sıkıntı yaşıyoruz zaman açısından da.(s. 6)*

4.3.2.3 Öğretmen eğitimi

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin aldıkları eğitime yönelik görüşleri çoğunlukla olumsuzdur. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim ile ilgili bilgilerini hizmet içi eğitim ve üniversiteler aracılığıyla aldıklarını ifade etmişlerdir. Üniversitelerde alınan eğitimin genelde teorik olduğu, uygulamaya yönelik olmadığını belirten öğretmenler, süreç içerisinde uyum sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Seminerlerin doğru zamanlarda yapılmadığı ve yeterince ciddi yapılmadığına yönelik yorumlar bulunmaktadır. Olumsuz yorumlara rağmen kaliteli bir üniversite eğitimi aldığını belirten ve yararlı seminerler sayesinde öğretimini geliştirdiğini ifade eden katılımcılar vardır. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Çok verimli diyemem. Kalabalıktı, seminer ortamını biliyorsunuz. Kalabalık ortamlar, kongre merkezinde ya da kültür merkezinde ve kapabilen kapabiliyorsunuz yani ne*

kadarsa yani öyle çok bir birebir bir şey yok. Katılımcılarla seminer verenler arasında bir etkileşim yok. Düz anlatım verildi, düz anlatılıyor. Ama faydası mutlaka oluyor tabiki. Oradan birçok şeyi, kaptığım birçok şeyi sınıfta uygulamaya çalışabiliyorsunuz.

MK1: Hayır yeterli değildi. Daha çok pratiğe uygulansa daha iyi olurdu. Hep teorik.(s. 1)... uygulayamayanlar bilmiyor, gerçekten nasıl yapacağını bilmiyor yani. (s. 11)

FE1: yeterince seminerlerin düzenlenmemesi de etkili olabilir. (s. 4)

TE2: hocalarımız sürekli bu sistemden bahsederlerdi ve eğitimleri, o alana yönelik derslerimizi de aslında biraz da öğrenciyi merkeze koyarak almaya çalıştık.(s. 1)

TK2:... öğrenci merkezli deniliyor ama uygulamaya gelince pek öyle olmuyor. Orada üniversitede öğrendiğimiz konularla derste yaptığımız çok farklı. Oradakilerin çoğunu zaten eğitim hayatında kullanamıyorsunuz.(s. 1)

FE2: Gittim mesela, yani kuru kuru anlatıyorlar işte şöyledir böyledir. Ya bu öyle anlatmakla olmaz. Bunun uygulamasını yapacaksın, göstereceksin. Faydalarını göstereceksin, örnekler vereceksin. Ya şöyledir, böyledir deyip, kuru kuru ders anlatır gibi orada öğretmene anlatamazsın. Kimse de dinlemez ki öyle oldu. Hatta bir gün gittim, o günkü eğitim iptal edilmiş. Nedenini sordum. O gün maç varmış, herkes maç izlemeye gitmiş. Ya bu kadar lakayt bir şekilde. (s. 3)

İK2: Yani aslında üniversite eğitimi gerçekten yeterliydi bu konuda ama hani orada öğretilenle pratiğe uygulanan aynı şeyler olmuyor. (s. 2)

FE3: Verimlilik düşük, üniversitedeki her bölümde olduğu gibi. İşe başladıktan sonra öğreniyorsun ne yapacağını. Yani üniversitedeki eğitim yeterli olmuyor. Stajlar da yeterli olmadığı için, kendim öğreniyorum şu anda öğretmenliği.(s. 1)

SE3: Evet üniversite zamanında bize bunların olması gerektiği ifade ediliyordu ama iş uygulamaya geldiği zaman gerçekten şoke olduk biz açıkçası. Bir öğretmen merkezli sistemin olması... Çünkü biz stajımızı yaparken bile öğretmen merkezli staj yapmıştık üniversitede o zaman. Eğitim o şekilde alıyorduk ama stajımız, öğretmen merkezliydi ders anlatmalar falan da öyleydi.(s. 2)

İE3: Verimli sayılan yönleri de vardı. Süre açısından verimsiz geçen seminerler de oldu. Uygun zamanlarda olmadığı kanaatindeyim ama verimli bulduğum seminerler de oldu.(s. 1)

Katılımcıların neredeyse hepsi öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında bazı branşların daha avantajlı olduğunu düşünmüştür. Bu dersler başta Fen Bilimleri dersi, daha sonra ise sözel dersler olarak gözükmektedir. Fen Bilimleri dersinin hayatla iç içe olması ve deney imkânı olması, sözel derslerin ise öğrenciyi aktifleştirebilme anlamında daha elverişli

olmasına yönelik görüşlerde bulunulmuştur. Matematik dersi ise öğrenci merkezli eğitimi uygulama anlamında pek uygun görülmemiştir. Hem Fen Bilimleri, Türkçe hem de matematik branşlarındaki katılımcıların arasından matematik dersine yönelik bu düşüncelere ulaşılmıştır. Katılımcılara göre uygulama sürecinde, öğretmen merkezli yöntemlere, anlatım yoluyla öğretime dönüş yaşamalarının bir sebebi de ders içeriğinin gereğidir. Bazı konuların öğrenci merkezli için uygun olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlere göre, öğrencilerinin başarı seviyesinin ve motivasyonunun da öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci özelliklerine bu tema altında değinilmesinin sebebi öğretmenlerin farklı motivasyonda ve başarı seviyesindeki öğrencilere öğretim yapma konusunda bilgilerinin, eğitimlerinin olup olmadığının tartışılmasıdır. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Sözel derslerde bence daha kolay uygulanır. ... Sınıfın seviyesine göre, konuya göre değişebiliyor yani anlattığın konuya göre bazen ben daha çok ön plandayım ama çocuğun sevdiği çocuğun ilgi çektiği konularda öğrenci daha çok aktif.* (s. 2,6)

TK1: *... öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum. Yine kendi dersim adına ama dediğim gibi sayısal derslerde bunun çok öyle olduğunu düşünmüyorum.* (s. 2)

ME1: *Bu işi sınırlandıran işte sınıf seviyesindeki öğrencilerin isteği, tabiki motivasyonu (s. 3) tabiki yani öğrenciye kazandırmaya çalıştığımız kazanımlarla muhakkak etkili. Mesela bir Fen Bilimleri dersinde, Fen ve teknoloji dersinde belki öğrenci merkezli eğitim daha çok yapabiliriz, yaşayabiliriz. Niye? Çünkü fen ve teknoloji dersi zaten hayatımızın, kendi yaşantımızla iç içe yaşadığımız ders. Ya matematikte bu biraz daha az olduğunu ben düşünüyorum, matematik dersinde.* (s. 6)

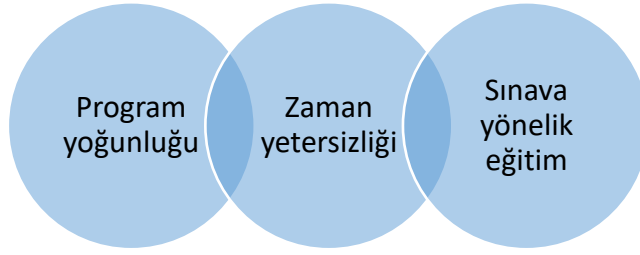
SK1: *...fen bilgisi bu konuda çok etken, çünkü laboratuvarı kullanıyor bir kere her şeyden önce. Laboratuvar çok önemli, çocukların birebir gördüğü, deneylerin yapıldığı veya işte dışarıda mesela çok deney yaptıklarını gördüm.* (s. 4)

TE2: *En büyük sebebi öğretmenin biraz isteksizliğinden kaynaklanıyor.* (s. 4)

TK2: *Her branş, her branş yapabilir yani kendi mesleğine göre. Bi müzikçi de yapar, bedenci de yapar, Türkçeci, Matematikçi de yapar. Ha ne yapar belki uygulama alanı, uygulama şekli farklı olur ama öğrenciyi derse bir şekilde napabilir, katabilir.* (s.7)

FE3: *Fen bilgisi için uygun. Daha uygun ama mesela matematik için bence imkansız. Diğerlerine kıyaslarsanız matematik bence çok zor ingilizcede uygulanması zor.* (s. 4)

4.3.2.4 Programların uygulanmasını etkileyen diğer sebepler



Şekil 4.6 Öğrenci Merkezli Programları Uygulamada Yaşanan Diğer Sorunlar

Katılımcıların tamamına göre merkezi ortak sınavlar öğrenci merkezli eğitimin uygulanması önünde bir engeldir. Öğretmenler, öğretimlerinin sınav odaklı olduğunu; bu odaktaki bir eğitimde öğrenci merkezli eğitimin zaman problemi yarattığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerle birebir ilgilenmek ve hepsini derse katmanın öğrenci merkezli eğitimde arzu edilen olduğunu; ancak programın yetiştirilmesi amacıyla öğretmen merkezli yöntemlere dönüş yaşamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TK1: *Evet engelliyor çünkü biz biraz önce de bahsettiğim gibi o sınavlarla paralel gidebilmek için müfredatlarımızı yetiştirmek için çoğu kez öğrencilere yeterince fırsat vermiyoruz. kesinlikle çünkü müfredat çok yoğun. (s. 5)*

MK1: *Tam tersine hani bize çok ödev veriyorsunuz işte biz bunlarla uğraşmayalım test çözsün falan diyen çocuk, veliler oluyor, onlar da işimizi kötü yapıyor. (s. 4)*

TK2: *açıkçası ben burada özellikle çok bunaldım, TEOG TEOG...(s. 7) Ben Türkçe öğretmeniyim ama bizim bu okuldaki misyonumuz TEOG'da daha fazla başarı sağlamak gibi bir şey oldu artık.(s. 9)*

SE2: *...en çok bizden beklenen başarı güzel bir okula gönderebiliyor musun çocuğu. Kaliteli bir liseye yönlendirebiliyorsan o başarı sayılıyor.(s. 16)*

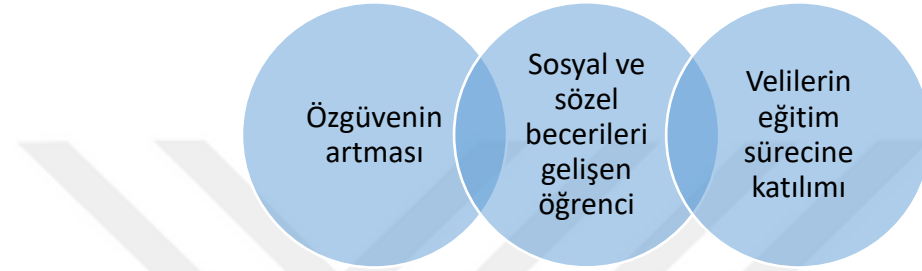
İK2: *Etkiler. Hıhı yani sonuçta orada çoktan seçmeli bir sınav uyguluyorsunuz ama öğrenci merkezli yaklaşım şeye uygun değil. Çok test mantığına uygun değil.(s. 5)*

FE3: *Müdür bizden öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını bekliyor, denemelerde başarılı olmasını, işte 8. Sınıflar için TEOG'da başarılı olmasını bekliyorlar. Bunun, bu sınavlarda başarılı olmamız için de tamamen dersane sistemiyle, çok test vererek, klasik anlatım yaparak, öğrencilere baskı yaparak başarı elde edebiliriz. Bu da kesinlikle engel olabilir. Yani böyle bir ne müfettişte ne müdürde zaten öğrenci merkezlilik hakkında hiçbir*

beklenti yok. Velilerin öğrencilerin nasıl eğitim aldığı umrunda değil. Önemli olan yüksek puan almaları sınavlardan, sınavlardan yüksek puan almak için de dediğim gibi testle, tamamen dersane sistemiyle çalışması lazım öğrencinin. Veliler de engel olurlar yani. Sen öğrenci merkezliyi uygulasan sonuçlar düşük gelse velilerden de şikayet alırsın.(s.3)

4.4 Öğrenci Merkezli Eğitimin Sonuçları

4.4.1 Olumlu sonuçlar



Şekil 4.7 Öğrenci Merkezli Eğitimin Olumlu Sonuçları

Katılımcılara göre öğrenciler kendilerini ifade etmede gelişmişlerdir. Sözel başarıları artmıştır. Daha sosyal, aktif ve özgüvenli bireyler haline gelmişlerdir. Öğrenme ortamındaki korku azalmıştır. Öğrenciler kendi haklarını bilmekte ve kendilerini savunabilmektedirler. Aynı zamanda bazı velilerin de önceki yıllara göre daha aktif bir şekilde eğitim ortamına katıldığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Kendini ifade haklarını bilir. İfade edebiliyor, konuşabiliyor yani aslında sağlıklı bir iletişimin yolunu biliyor öğrenci internetten öğrenebiliyor vesaire ne ise artık farklı ortamlarda arkadaş ortamında gibi düşündüm. Eskiden korkuyorlardı öğretmenden vesaireden çekinme vardı. (s. 10)*

ME1: *Öğrencilerimiz ee özgüvenleri çok yüksek. Ee kendi sosyal hayatlarında, katılımlarında, ee her şey katılım oranı, katılmaya çalışan öğrenciler yetiştirmeye çalışıyoruz. Ee bu yönüyle de ben çok büyük avantajları olduğunu düşünüyorum.(s. 8)*

MK1: *Öğrenciler özgüveni kesinlikle arttı yani o bence bir kazanımdır onlar açısından. Ee daha aktifler daha şeyler mesela korkmuyorlar dersten öğretmenden bunlar bir kazanç bizim için en azından.(s. 10)*

FK1: *Kesinlikle daha olumlu. Ben şimdi çok severek bir öğretmen olarak veli, ben de bir veliyim mesela, ben öğretmenin işine asla karışmam veli olarak ama o çocuk benimse*

veya sizinse, o çocuk senin geleceğin ve en değerli şeyin. Tabiki de veli sık sık okula gitmeli, dialog içerisinde olmalı, çocuğunun sıkıntısı var ise öğretmenlerle paylaşmalı, o zaman çocuğun başarısı artıyor. İdare de aynı şey yani olumlu gelişmeler var kesinlikle.(s. 16)

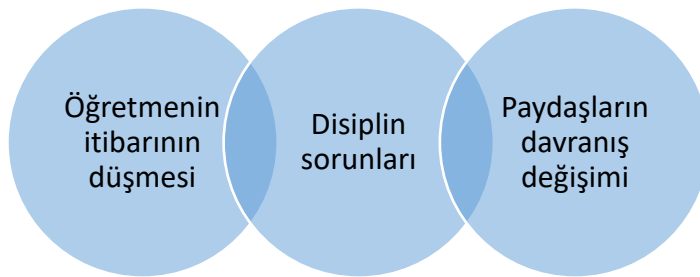
TE2: Mesela bu öğrencilerde kendine güveni sağladı bence kesinlikle çünkü eskiden öğrenciler, mesela bizim kendi öğrenciliğimizden örnek verirsek eskiden öğrenciler çok fazla kendine güvenli değildi yani bu konuda.(s. 10)

İE2: daha girişken öğrenciler, daha sosyal öğrenciler, daha rahat öğrenciler, aklındaki etrafına daha rahat söyleyebilen öğrencilerimiz var.(s. 8)

ME3: Velide şöyle diyebilirim hani, önceden mesela hani veli toplantısı olurdu şey olurdu falan hani notlar falan veli toplantısında açıklanırdı. Oğlunuz şunu aldı, bunu aldı. Hani şimdiki veli toplantılarında not çok ön plana çıkmıyor benim gördüğüm. Hani not yerine veliler daha çok ilgileniyor. Not iyi kötü onu az çok biliyorlar zaten ama ne yapılabilir hani? Çocuk daha iyi yerlere gelmesi için ne yapılabilir? Hani daha çok bunlar üzerinde duruluyor. Önceden mesela benim gördüğüm biraz daha sert bir tavır vardı. Direk çocuğun notu şu, çocuk şöyle, çocuk böyle. Hani bir fişleme vardı ama şimdi hani çocuk iyi veya kötü olabilir sıkıntı yok. Çocuğu daima en üst düzeye çıkarmak amaç. Hani biraz daha iyileşme var, yumuşama var.(s. 6)

İE3: Değiştiğine inanıyorum çünkü yıllar önce okuldan uzak veli kurum kamu hep vardı, kimse okula uğramazdı. (s. 6)

4.4.2 Olumsuz sonuçlar



Şekil 4.8 Öğrenci Merkezli Eğitimin Olumsuz Sonuçları

Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim sürecinin çeşitli sorunlara da yol açtığını belirtmişlerdir. Süreç içerisinde eğitim paydaşlarının davranışlarının olumsuz yönde değişime uğradığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Öğrencilerin saygısız davranışlarda bulunduğunu, velilerin öğretmenlerle iletişiminin, sınırları aşan ve cesaret kırıcı olduğunu;

bu durumlar karşısında idarecilerin de veli ve öğrencinin yanında olup, öğretmeni yalnız bıraktıklarına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Öğretmenler tüm bu açılardan mesleki saygınlıklarını, itibarlarını kaybettiklerini düşünmektedirler.

Disiplin sorunları ve öğrenci davranışlarının istenilen şekilde olmayışı, katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Özgür öğrenme ortamı oluşturulurken, öğrencilerin bu ortamdaki sorumluluklarını göz ardı ettikleri ve öğretmen ile olan ilişkilerindeki sınırları anlayamadığı yönünde eleştiriler yapılmıştır. Öğretmenlerin, diğer paydaşlar tarafından destek görmedikleri için bu disiplin sorunlarını göz ardı ettikleri de yorumlar arasında yer bulmuştur. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TE1: *Toplumda yok zaten yani o klasik öğretmenin değeri heralde muhtemelen eskisi kadar değildir.(s. 10)*

TK1: *15 senelik öğretmenim, mesleğe saygınlığımız kalmadı. Öğretmensen ikinci plandasın.(s. 6) Öğretmen çok fazla beklenti içine girilen ama hiç destek olunmayan bir konumda. Veli, idareci, öğrenci her zaman ön planda, söz hakkı onlara veriliyor. Bu da öğretmenin motivesini ve başarısını etkiliyor.(s. 7) Öğrencilerin araştırmaya, öğrenmeye çok istekli olmamaları. öğrencileri araştırmaya sevk ettiğimizde araştırmadan geldiklerinde bir yaptırımımız yok. Yazılılar da keza aynı şekilde. Yazılıları yapıyoruz ama sözlülerde şişirmek zorundayız. Çocuk nasıl olsa geçecem diyor. Nasıl olsa hiçbir ceza verilmicek diyor. (s. 3)*

MK1: *Kaybımız da dediğimiz gibi bu olayları yanlış, bu sistemi yanlış yorumlayıp da saygısızlığa varanlar var öğrenci merkezlide olmasını. Öğrenci her dediği yapılacak şeklinde anlamaya çalışanlar var.(s. 11)*

FE1: *Çünkü eğitimin de tamamı çok aşırı değil de ama bir belirli şartlar gerekiyor. Belirli disiplin şartları gerekiyor yani. Şimdi disiplin olmadan da eğitim olamaz. (s. 14)*

FK1: *Bizim okul müdürümüz bile bizim şeklimize müdehale etmiyor da bir veli nasıl müdehale ediyor. Ben böyle bir sıkıntı hiç yaşamadım ama arkadaşlarım yaşadı. (s.15)*

SK1: *Şimdi klasik olacak ama emre uyan bir öğrenci değil belki ama sorumluluklarını yerine getiren öğrenci tipini arıyorsun.(s. 11)*

İE1: *Şimdi arkadaşlar en ufak bir şekilde şikayet edildiği zaman şu an çocuğun çok diğer eğitim boyutuyla çok bazen uğraşmıyorlar. Disiplin olan problemleri aman çok ben karışmayım, direk idareciye yollayım, problemlerli durumlarda. Mesela çocuk defter getirmediği zaman çok yüklenemiyorlar çünkü çocuk hemen şikayet edebiliyor.(s. 15)*

TE2: Öğrencilerin aşırı özgüveni farklı şeylere de sebep oldu mesela yani bu saygısızlık olabilir özgüven veya işte ee sorumluluklarını yerine getirme düzeyinde biraz olumsuz etki, etkisi oldu diyebilirim.(s. 10)

ME2: Şimdi öğrenciyi çok fazla aktif edicez derken birazcık başımıza çıkarttık ... Bu sefer aradaki saygıyı kaybettik. ...öğrenci artık otoriter öğretmeni birazcık aramaya başladı yani kendisine kızan, sürekli onu takip eden, ödevini yaptın mı, yapmadıysan bak sana şöyle ceza veririm diyen öğretmeni aramaya başladı. (s. 14) 1990'lı senelerde işte, aile öğrenciyi kızıyor bu notların hali ne? Şimdiki senelerde ise öğretmene geliyor hocam bu notların hali ne diyerekten. Veli profili kesinlikle, 180 derece döndü, onu bir defa söyleyim. Bence öğretmen açısından konuşursak, hani bu birazcık öğretmende baskı oluşturuyor.(s. 13)

SE2: Fakat biraz daha böyle öğrenciyi sıkmadan hani disiplin noktasını kaçırdık heralde. Disiplin anlamında evet sorunlar yaşanıyor. (s. 2)

İE2: ama işte aklındakini her söyleyebilen öğrenci de hep doğru öğrenci değil, disiplin açısından söylüyorum, işte otomatikman disiplin sıkıntısı yaşamaya başlıyoruz. O açıdan sıkıntı yaşıyoruz. Yani şu değerler eğitimi dediğimiz mevzu var ya. (s. 8)

İK2: Öğrencilerin tavırları gayet rahat. Yani hani geçmişe nazaran hani bizim durumumuzla kıyaslarsak çok disiplinli olduklarını söyleyemem evet.(s.6)

FE3: Bence başarımız olmadı mesela şimdiki nesildeki çocuklar çok özgüvenli diyor bazı öğretmenler ama ben hiç öyle olduğunu düşünmüyorum. Tamamen bir laubalilik işin içine girdi. Öğrenciler bu işten hiçbir şey kazanamadı diye düşünüyorum. (s. 7) Şımartıyorlar deyim, idare öğrencileri şımartıyor. ..Hiç hoş değil. Özel sektördeki patron ve çalışan ilişkisi gibi olduğunu düşünüyorum.(s. 6-7)

4.4.3 Akademik başarı

Akademik başarının düştüğü, arttığı ve değişmediği yorumlarının tamamına bulgularda ulaşılmıştır. Öğretmenler, başarının ölçülmesiyle ilgili açıklamalar getirmişlerdir. Öğrencilerin sınav başarısının düşmüş olabileceğini; ancak başka açılardan başarılar kazandığını dile getiren katılımcı yorumlarına ulaşılmıştır. Öğretim programlarındaki kazanımların azaltılması ve öğrencilere hak etmedikleri notların verilmesi sebebiyle akademik başarının karşılaştırılmasının zorlaştığını da katılımcılar dile getirmiştir. Katılımcılara göre akademik başarı yükselmiş gibi gözükse bile gerçeği yansıtmama olasılığı bulunmaktadır. Bu açıklamaya bağlı olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TK1: Yani notlar şişti ama akademik başarıları düştü evet. Notların çok böyle gerçek ölçme ve değerlendirme yaptığını düşünmüyorum. (s. 7)

ME1: Akademik başarı düşüyor olabilir. Matematik kazanımları yönüyle... Yani öğretmenlerimiz şunu düşünüyor. Benim vermem gereken, öğrenciye kazandırmam gereken kazanımın sayı ne kadarsa ben bu kazanımı öğrenciye verdiğim müddetçe, öğrenci bu kazanımı elde ettiği müddetçe bir problem yok. (s. 8)

MK1: Akademik başarı, bence çok bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.(s. 10)

SE1: Programlar biraz daha hafifletildi yani baktığımızda konular. Yani eskisi gibi zor olan konular biraz daha kaydırıldı geriye doğru. O şekilde olması nedir, akademik düzeyi biraz arttırdığını söyleyebiliriz yani.(s. 8)

ME2: Şimdi başarı arttı gibi gözükse de şu an sen de ben de üniversite sınavına girsek, yine aynı bölümleri kazanırız ama eskiden öyle değildi. Bence bu şey birazcık soru niteliğinden dolayı aynı değil yani.(s. 14)

TK2: Evet, başarı düştü, bu bir kayıp. (s. 10)

İE2: Artsa bile ki ben artabileceğini düşünüyorum bu sistemle beraber. Artsa bile değerlendirme aşaması işte TEOG, üniversite sınavı veasire bunlar yüzünden farklı algulanıyor. Aslında mesela benim çok girişken öğrencilerim, çok atak öğrencilerim ya bundan kimbilir neler olabilir diyeceğim öğrenci TEOG'a geldiği zaman çakıyor.(s. 8)

İK2: Hayır başarı düştü maalesef bence. (s. 6)

TK3: Akademik başarı diye bakınca biz şimdi sonuca bakarsak yükseldi. Ya da yükseltmiş gibi gösteriyoruz ama sürece baktığımız zaman aslında biz birazcık daha geriye düştük. (s. 11)

FE3: Akademik başarı son 10 yılda gelişmiş olabilir çünkü veliler artık hepsi en azından büyük şehirlerdeki veliler çocuklarını okutmak istiyorlar. Özel derse gönderiyorlar, ne bileyim, dersanelere falan bütün öğrenciler gitmeye başladı. Belki bu açıdan gelişmiştir ama öğrenci merkezli eğitimle hiç alakası yok yani.(s. 7) Öğrenci merkezli eğitim benim tahmin ettiğimden daha çok yerde uygulanıyorsa başarı düşecektir çünkü öğrenmenin sorumluluğunu alacak öğrenci topluluğu yok bizde.(s. 4)

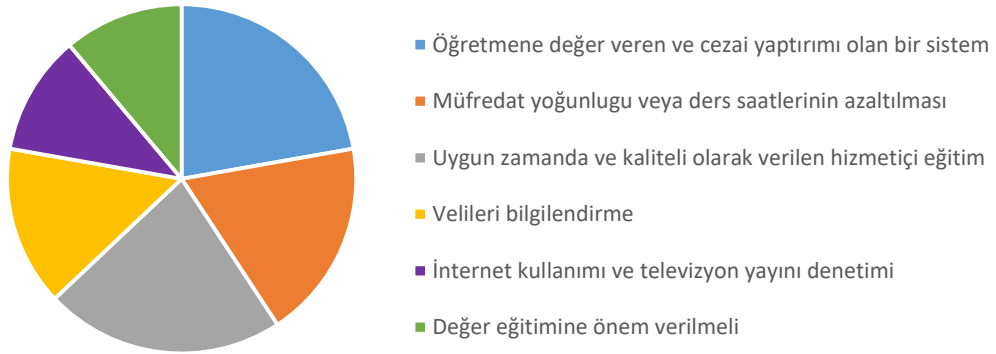
4.5 Öğrenci Merkezli Eğitimin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Görüşmenin sonunda katılımcılara, bahsedilen tüm sorunları düşündüklerinde neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların yorumları çok çeşitlidir. Toplamda ulaşılan 24 farklı bulgu içerisinde önemli görülen ve araştırmanın konusuyla ilişkili olanlara yer verilmiştir. Şekil 4.9'da sunulan öneriler, en fazla değinilen konulardır. Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin olması ama bu eğitimlerin uygun zamanlarda ve kaliteli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrenci merkezli eğitim ve velilerin okul ile ilgili

sorumlulukları konusunda velilerin de eğitim ve bilgilendirmeye ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Program yoğunluğunun ve ders saatlerinin azaltılması da öneriler arasındadır. Bu öneriler hem programın yetiştirilmesi istendiğinde zamanın yeterli olmaması hem de öğrencilerin sınıf içinde çok uzun zaman geçirmesinden dolayı ders dışı etkinliklerde öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla çeşitli farklı açılardan gelişme imkanı bulamamaları kapsamındadır. Öğrencilerin değerler konusunda kayıplar yaşamaları sebebiyle değer eğitiminin daha verimli bir şekilde uygulanması ve bununla bağlantılı olarak internet ve televizyonun öğrencileri etkilememesi için daha etkili tedbirler alınması önerilmiştir.

Katılımcılar arasında en çok dile getirilen konulardan biri öğretmenin itibarının iade edilmesidir. Bunun için öncelikle öğretmeni, öğrenci ve velinin yanlış tutumlarına karşı koruyan bir düzenleme yapılması gerektiği belirtilmiştir. Cezai yaptırımların artırılmasının öğrencilerin olumsuz davranışlarını engelleyeceği ve öğretmenin sorunlarını azaltacağı düşünülmektedir.



Şekil 4.9 Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Katılımcı Önerileri

Şekil 4.9'daki öneriler dışında, başarı seviyesine göre düzenlenmiş sınıfların etkili olacağını düşünen; öğretim yöntem ve tekniklerin esnek olması gerektiğini belirten ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleklere yönlendirilme çalışmalarının daha profesyonel bir şekilde yapılmasını öneren katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca eğitim liderlerinin, eğitimci olmamasının eleştirildiği görülmektedir. Katılımcılar, eğitim sorunlarını bir eğitimcinin daha iyi çözümleyebileceğini düşünmektedirler.

TK1: *Şimdi bakanların da çoğunun hangi meslek grubundan geldiğini bilmiyorum ama tavandan gelince çok yenilikler de güzel olmuyor, tabandan gelmeli. Yani bir eğitimci gerçekten idareci olmalı ki eğitimin sorunlarından anlayabilsin. Bence öğretmene değer*

veren bir sistem ve cezai yaptırımları olan bir sistem çok daha kaliteli bir eğitimi beraberinde getirecektir.(s. 7)

ME1: Kesinlikle ben eğitimde öğrencilerin monoton, dediğimiz gibi geleneksel eğitim tarzından kesinlikle değilim. Zaten böyle bir eğitim sistemi öğrenciler de artık benimsemiyor. Kendilerinin merkezde olduğu, söz hakkı aldığı, devamlı derse katılıp, kendi düşüncelerinin benimsendiği bir eğitim sisteminde öğretmen görmek istiyorlar. (s. 10)

MK1: Öğrenci merkezli daha iyi bir yaklaşım (s. 10)...yaptığımız stajlarda da çok ön planda değildik. Arka sıralarda oturup dinleyip geldik yani. Aktif olmadık. Daha uygulamaya yönelik eğitimler almalıydık diye düşünüyorum.(s. 11)

FK1: Velilere eğitim verilebilir. Velilere bazı eğitimler, öğrenci davranışını kontrol etmesi açısından, kaynakların tamamlanması, öğrencilere belli bir disiplin kazandırılması açısından. Velilere az veli toplantısı yapılıyor.(s. 21)

SE1: Alınan seminerler mesela hizmetiçi eğitimlerle bu güçlendirilebilir ama bu da genellikle nedir işte uygun zamanda olması gerekiyor. Yani mesela bu hizmetiçi eğitim kursları bize okul zamanı verildiği zaman zaten öğretmenler yoruluyorlar. En azından bu seminerler dönemlerinde bu daha düzgün bir şekilde verilebilir.(s. 10)

İE1: öğretmenlere hak ettikleri değeri vermemiz lazım. Bunu sadece maddi olarak değil çünkü 10 milyar da verseniz, sorun çözülmez. 20 milyar da verseniz sorun çözülmez. Tabi maaşların da arttırılması lazım ama bence bir saygınlığının arttırılması. (s. 22)

TE2: Özellikle ilkokulu buna ayırmak gerekir bence. İyi insan yetiştirmeye ayırmak gerekir. İyi, devletini ülkesini seven ve saygıyı bilen, sevgiyi bilen, hoşgörüyü, nezaketi bilen insanlar yetiştirmeye endeksli olmalı ilkokul.(s. 12)

ME2: Her şeyden önce öğretmene itibarı iade edilmeli, bu bir. Bu en önemlisi de bu.(s. 15)

MK2: öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda alanlar açarak, onları da baştan küçüklükten yetiştirerek mesleğine ulaştırara bence başarılı olabiliriz çünkü bizim ülkemizde geçim kaygısı var. (s. 10)

FE2: hani biraz daha karma bir, karma bir sistem yapılmalı. (s.16) ... ben şimdi öğrenci merkezli den ziyade öğrenme merkezli diyorum. Öğrenme yani öğretmenin de aktif olduğu, öğrencinin de aktif olduğu birbirinden öğrendiği birbirinden öğrenerek geliştiği bir süreç. (s. 22)

SE2: Aralarda hani bakın bu yaptığımız gibi geriye dönüt alabiliyor muyuz? Bunların soruşturulması gerekiyor. Her sene hani, yanılda da ısrar etmenin... yanlıştan dönmek erdemdir. Yapabilir hani devletler de yanlış yapabilir.(s. 18)

İK2: *Genelde hani bunu eğitimci olmayan kişiler yaptıkları için sanırım burada bir problem var. (MEB için)...(s. 8) Yanlış yönleri, hani disiplin açısından konuştuk ama o zaman da öğretmenlerle dialog kurması daha zordu sanırım. Yani onlara erişme daha... Biz arasını tutturamıyoruz, ya çok gevşek ya da çok sıkı oluyor. Hani arası yok.(s. 7) Ya burada yani bizim yapımız, birazcık ailelerle de alakalı çalışma yapılması gerekiyor. Biz hani okulda gerekeni yapmaya çalışıyoruz ama evde bu desteklenmediği sürece sonucu görünmüyor hani aile eğitimi de çok önemli bence. (s. 9)*

TK3: *şimdi öğrenci merkezli eğitim devam ederken saygının tekrar yerine gelebilmesi için mutlaka bir yaptırım olması lazım.*

FE3: *Okuldaki eski cezaların bazılarının geri getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela işte öğrenci merkezli eğitim falan dediler. Hiçkimsenin uyguladığı yok ama bir sürü şey değişti. Artık öğrencilere ceza vermek yok, okuldan atmak yok. Uzaklaştırma cezası yok. Öğrenciler de bunu anladılar ve bunu felaket şekilde kullanıyorlar.(s. 8)*

İE3: *Elimde bir yetki olsaydı bence ilk önce ders saatlerinin kılmasını isterdim ya da yapmaya çalışırdım çünkü öğrencilerin, bu öğrenci merkezli demek sürekli ders işleyerek saatlerce okulda değil de daha az okulda daha fazla dışarıda hayatta öğretmen veya paydaşlarla vakit geçirerek öğrenmesidir.(s. 8)*

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenci merkezli eğitime yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada, Bilecik ilinin farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyindeki 3 ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Bulgular bölümünde yer alan şekil ve açıklamalar doğrultusunda, aşağıda sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

1. 2005-2006 yılında öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırmacı yaklaşımın, eğitim programlarının merkezine alınma sürecine yönelik yapılan yorumlar göstermektedir ki öğretmenler bu çeşit bir değişime olumlu bakmaktadırlar; ancak sürecin çok başarılı idare edilmediğini düşünmektedirler. Öğrenci merkezli eğitime geçişin henüz yeterince hazır olunmadan, çık hızlı ve keskin bir şekilde gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Program değişim sürecinde yaşanan aksaklıklara yönelik katılımcı görüşleri, kültürel uyumsuzluk, alt yapı eksikliği, öğretmen eğitimi temaları altında incelenebilir.

2. Ülkemizin toplumsal, kültürel şartlarının -öğretmenlerin ifadeleri ile gelenekçi ve ataerkil yapısının- eğitimin birçok paydaşı açısından çatışmaya yol açtığı gözükmektedir. Özellikle öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin inanış ve anlayışlarının öğrenci merkezli değişimlere uyum sağlamada sorunlar ortaya çıkardığı gözükmektedir. Katılımcılara göre öğretmenler öğrencilerin -aslında saygısız olmayan- rahat davranışlarını saygısızlık olarak nitelendirebilmekte; öğrenciler özgür öğrenme ortamını, sorumlulukların ve kuralların azalması olarak görebilmekte; veliler ise okul ile olan iletişimlerinin kapsamını kavrama konusunda zorlanmaktadır. Velilerin bir kısmının öğretmen merkezli yöntemleri benimsediği de görüşler arasındadır.

3. Özellikle 1. grup katılımcıları olmak üzere öğretmenler kalabalık sınıfların öğrenci merkezli eğitimi uygulamayı imkansızlaştırdığını ifade etmektedirler. Nüfusunun çok yoğun olmamasına rağmen; Bilecik ilinde dahi öğrenci sayılarının sorun oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle birebir ilgilenme ve onlara söz hakkı tanıma gibi gereklilikleri, sınıf mevcudundan dolayı geri plana aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bilgisayar laboratuvarı, fen laboratuvarı ve kütüphane gibi ihtiyaçlarının olduğunu, yeterli araç gerece sahip olmadıklarını da belirtmişlerdir. Katılımcılara göre bu

hazırlıkların süreç öncesi yapılması gerekirken, şu an dahi fiziki şartlardaki eksiklikler devam etmektedir.

4. Bir katılımcı hariç olmak üzere görüşme yapılan tüm okul yöneticisi ve öğretmenler öğrenci merkezli eğitim konusunda bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Üniversite ve hizmet içi eğitimler aracılığı ile bilgilendirilen katılımcıların bir çoğu bu eğitimler için olumsuz yorumlarda bulunmuştur. Üniversiteler için genel eleştiri, eğitim teorik yönde olması, uygulamaya dönük olmamasıdır. Hizmet içi eğitim kapsamındaki seminerler için ise yine uygulamaya dönük olmamasının yanısıra; uygun olmayan zamanlarda ve ciddiyetsiz bir şekilde yapılmasıdır. Öğretmenler arasında, seminerler aracılığı ile edindikleri bilgileri uygulamaya çalışan ve başarılı sonuçlar elde ettiğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu bulgular ve açıklamalar doğrultusunda kaliteli bir eğitimin - seminer ya da üniversite fark etmeksizin- öğretmenlere fayda sağlayabileceği; ancak ülkemizde bu konuda sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Öğretmenler bazı branşlarda öğrenci merkezli uygulamaların daha kolay yapılacağını düşünmektedirler. Bu, fen bilimleri dersi ve sözel branşlardır. Matematik dersi ise birçok katılımcı tarafından öğretmenin öğrenci merkezli uygulamalar yapmakta zorlanacağı bir ders olarak görülmüştür. Matematik öğretmenleri arasından da kendi branşı için uygulama konusunda sorun yaşadığını belirten katılımcıların olması bu konuda bir öğrenme eksikliğine işaret edebilir.

5. Bu araştırmada öğretmenin birçok özelliğinin öğrenci merkezli eğitimi uygulamada etkin rol oynadığı görülmektedir. Bunlar arasında en çok öne çıkan öğretmenin yaşıdır. Katılımcılar, öğretmenin yaşı büyüdükçe öğrenci merkezli eğitimi kullanmasının zor olacağını belirtmişlerdir. Bunun nedeni alışkanlıklarından vazgeçmemeleridir. Yaşı büyük olan öğretmenler dışında genç öğretmenler arasında da öğretmen merkezli eğitimin daha başarılı olduğuna inandığı ve öğretmen merkezli yöntemleri benimsediği için öğrenci merkezli eğitimi uygulamayanlar olduğuna katılımcılar tarafından değinilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitime yönelik aldıkları eğitimle de ilgili olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Öğrenci merkezli uygulamaları nasıl düzenleyeceklerini, sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını bilmemektedirler. Öğretmenlerin bir kısmının başarısızlıkla sonuçlanan çabalarından sonra inançsızlık yaşadığı ve öğrenci merkezli uygulamalardan vazgeçtiği de yorumlar arasında yer bulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmının öğrenci merkezli uygulamaların daha zor olması ve çaba istemesi nedeniyle de öğretmen merkezli uygulamalara yönelip iş yükünden kaçındığına da değinilmiştir.

6. Öğrenci merkezli eğitimde sürecinde tüm paydaşlara bir takım görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin de öğretmenlerin çağdaş uygulamalarına açık olması ve öğretmene destek olması gereklidir. Bu araştırmada bazı okul yöneticilerinin süreci önemsemediğini, yalnızca sonuç odaklı olduğu; bazılarının ise araç gerece zarar gelmemesi ve sessizlik sağlanması gibi sebeplerle öğrenci merkezli uygulamalara çok sıcak bakmadığını belirten katılımcılar bulunmaktadır.

7. Katılımcıların, programlara yönelik diğer eleştirileri ise program yoğunluğunun öğrenci merkezli uygulamalar için yoğun olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak tüm katılımcıların hem fikir olduğu etken ise, sınava odaklı bir eğitim anlayışının öğrenci merkezli eğitimin önünde engel olmasıdır. Öğretmenler, konuların sınava yetiştirilmesi için öğretmen merkezli yöntemlere dönüş yaşadıklarını; aksi takdirde zaman yetersizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir.

8. Okul yönetici ve öğretmenlerin, yaşanan aksaklık ve sorunlara rağmen öğrenci merkezli eğitime yönelik algısı olumludur. Öğretmenlerin rehber olarak konularını sürdürürken, öğrencilerin daha aktif hale geldiği bir eğitim akıllarına gelmektedir. Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme ile ilişkilendirmiş; daha insancıl bir eğitim ortamı betimlemişlerdir.

9. Katılımcıların, öğrenci merkezli eğitimi benimsemelerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşler birbirine çok yakındır. Görüşülen öğretmenlerin yarısı tam benimseyemediğini, diğer yarısı benimsediğini ifade etmiştir. Öğrenci merkezli uygulamaları tercih eden öğretmenler dahil olmak üzere katılımcı görüşlerinin güvensiz ve çekimser olduğu görülmüştür. Öğretmen ifadeleri, ellerinden geleni yaptıkları ama ne kadar etkili bir eğitim gerçekleştirdiklerine dair yorum yapamayacakları yönündedir. Katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimi uygulamaya çalıştıklarını ama bazen mecburen kendilerini merkeze koymak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

10. Birçok katılımcı öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrenci merkezli eğitimi uygulamadığını belirtmiştir. Ülkemizde uygulanma yüzdesi ise yine katılımcıların yoğunluktaki cevaplarına göre %50'nin altındadır. Öğrenci merkezli eğitimi uygulamayan öğretmenlerin de bir kısmının, sonradan bu uygulamadan vazgeçtiğine daha önce değinilmiştir. Katılımcıların yorumları ve bu açıklamalar ışığında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin önemli miktarda arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin önemli bir oranı bu teknikleri deniyor, öğretim ortamlarına aktarmak için çabalıyorlardır. Öğretmen merkezli uygulamaların yoğunluğu öğrenci merkezli uygulamalara göre daha fazla olsa bile bu araştırmada birçok öğretmenin çeşitli teknikler ile öğrencileri aktif kılmaya, öğrenme

sorumluluğu vermeye çalıştığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim yerine buluş yoluyla öğretimi tercih eden, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimi çeşitlendiren, projeler ve deneyler ile öğrenme sorumluluğu veren ve altı şapka, istasyon tekniği gibi çeşitli öğrenci merkezli uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlerin varlığı bu araştırmada ortaya konmuştur.

11. Öğrenci merkezli eğitim sürecinin orataya çıkardığı sonuçlar için olumlu ve olumsuz yorumlar yapılabilir. Bu araştırma katılımcılarına göre öğrencilerin özgüveni artmış, sözel ve sosyal becerileri gelişmiştir. Öğrenme ortamı daha özgür ve olumludur. Veli katılımı ise eskiye göre artmıştır. Olumsuz olarak ise öğrencilerde saygının azalması, disiplin sorunları, öğretmenlerin itibarının düşmesi görülebilir. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarının olumsuz yönlerde de etkilendiğini belirtmiş; bu davranışları önleme anlamında veli ve okul yöneticilerinden yeterli desteği görmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre velilerin bir kısmı öğretmenin nasıl ders anlatması gerektiğine yönelik dahi müdahalelerde bulunabilmekte, olumlu yönde iletişim kurmamaktadırlar.

Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim süreci içerisindeki eğitim politikaları ve çeşitli değişimlerin öğretmenin lehine olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilere yönelik cezai yaptırımlar azalmış, disiplin sorunları artmıştır. Öğretmenlerin öğrenci, veli ve toplum gözünde değerlerinin düştüğünü, saygınlıklarını yitirdiklerini düşünmektedirler.

12. Akademik başarı olumlu veya olumsuz yorumlanamamaktadır. Bunun nedeni tüm gruplar ve branşlarda farklı cevaplara ulaşılmasıdır. Başarının arttığını, azaldığını veya değişmediğini belirten katılımcı sayıları birbirine çok yakındır. Katılımcılar bu duruma çeşitli açılardan yaklaşmışlardır:

a. Öğrencilerin şu an aldıkları notlar gerçekçi değildir. Notlar hak edilenden yüksek verilmiştir ve gerçek başarıyı yansıtmamaktadır.

b. Programlardaki etkinlikler artmış olsa bile konuların zorluğu azaltılmıştır; bu nedenle karşılaştırma yapmak pek mümkün değildir.

c. Başarı artmış olabilir; ancak bu öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasından dolayı değildir. Bunun nedeni sınav başarısını önemseyen velilerin, çocuklarını dershanelere ya da özel derslere göndermesidir.

d. Başarı kavramı, öğrenci merkezli eğitimde sonuca bakarak ölçülmemelidir. Öğrenciler başka açılardan gelişim göstermiştir. Birçok kazanıma ulaşmıştır.

13. Katılımcılar, öğrenci merkezli eğitimin devam etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu süreçte sürekli değişiklik yapma yoluna gitmeden eksikliklerin giderilmesinin gerekliliğini de vurgulamışlardır. Şu an için yapılması gerekenler için yapılan

çeşitli yorumlar arasında öğretmene değer veren, cezai yaptırımları olan bir sistemin gelmesi, program yoğunluğunun ve ders saatlerinin azaltılması, uygun zamanlarda nitelikli hizmetiçi eğitimlerin verilmesi en fazla öne çıkanlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler bunlar dışında, daha nitelikli bir değerler eğitiminin düşünülmesi, velilere yönelik eğitim verilmesi, başarıya göre seviye sınıflarının oluşturulması, profesyonel öğrenci rehberliğinin yapılması, televizyon ve internetin sınırlandırılması ve değerlerimize uygun yayınlar yapılmasına yönelik fikirler sunmuşlardır. Yalnızca öğrenci merkezli uygulamaların değil, karma bir uygulamanın daha başarılı olabileceğini, bu nedenle yöntem ve tekniklerde esneklik olmasının yararlı olacağını düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Ayrıca eğitim liderlerinin, eğitim fakültesi mezunları olması gerektiğini ve öğretmenlerin sorunlarını bu şekilde anlayabileceğini düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin fikirleri, eğitim-öğretimin iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğrenci merkezli eğitimle ilgili çeşitli görüşlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalara yönelik algıları pozitifdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrenci merkezli uygulamaları benimsemekte ve uygulamaya çalışmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında yapılan program değişikliğinin gerekli olduğu düşünülürken, birçok açıdan da eksikleri olduğu ifade edilmiştir. Bunlar, bu programın, kültürel yapımıza göre uyarlanmadan, altyapı eksiklikleri tamamlanmadan ve öğretmenlere yeterli eğitim verilmeden uygulanmasıdır. Öğretim programları şu an da sınava yönelik bir eğitim anlayışı ve yoğun olması nedenleriyle eleştirilmiştir. Öğretmen, okul yöneticisi, veli ve öğrencilerin tamamının tutum ve davranışları öğrenci merkezli eğitim sürecini etkilemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrenci merkezli eğitimin zor olduğunu düşünmekte ve bu yüzden uygulamamaktadır. Yaşça büyük olanların alışkanlıklarından dolayı olmak üzere bazı öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimi benimsemesi, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasını engellemektedir. Süreç sonunda öğrencilerin sosyal becerileri ve özgüvenleri artmıştır. Veli katılımında da artış görülmüştür. Aynı zamanda velilerin bir kısmının cesaret kırıcı yaklaşımlarının olduğu da dile getirilmiştir. Disiplin sorunlarının yaşandığı, öğretmenlerin itibarlarını kaybettiklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Akademik başarı için artması ya da azalması anlamında kesin bir yorum yapılamamıştır.

5.2 Tartışma

Araştırma sonunda Bilecik ilinin üç farklı ilçesindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli eğitime yönelik algıları, uygulama süreçleri, olumlu olumsuz etmenler ve bunların sonuçları ve son olarak öğretmen

ve okul yöneticilerinin, özellikle öğrenci merkezli eğitim temelinde olmak üzere, eğitimin daha iyi hâle gelmesine yönelik fikirleri elde edilmiştir.

Araştırmanın amacı ile ilişkili olarak incelendiğinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, genel olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışına yönelik olumlu bir algıları vardır. Bu denli bir eğitim sistemi değişiminin gerekliliğine inanmaktadırlar. Öğrenci merkezli eğitimin fayda sağlayacağına inanılmasının yanısıra, öğretmenlerin bu eğitim sistemine tam anlamıyla uyum sağlayamadıklarını düşünmesi ve öğretmen merkezli eğitimin önemli oranda devam ettiğinin düşünülmesi, Maden vd.'nin (2011, s. 266) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ve tekniklerinin önemi için algı düzeylerinin yüksek olduğu bulunurken, bu eğitim için hazırbulunmuşluklarını gösteren algı düzeyinin düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada da öğrenci merkezli eğitimi uygulamak için yeterli eğitimi almadığını düşünen öğretmenlerin varlığı, öğretim programlarının uygulanması ve verim alınması açısından önemli bir etkidir.

Teorik olarak öğrenci merkezli eğitim, öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak görülmekte; ancak görüşülen öğretmenlerin neredeyse yarısı uygulamayı benimsememektedir. Öğretmenlere göre ülkemizde de bu oran azımsanmayacak derecededir. Uygulamayı benimseyen öğretmenler de birtakım sorunlar yaşamaktadır. Özpolat ve Bayındır'ın (2007, s. 14) araştırması, birçok branş öğretmenin, gruba yönelik ve öğretmen merkezli ders işlemeye devam ettiğini göstermektedir. Akpınar ve Gezer'in (2010, s. 9-10) araştırması da, öğretmenlerin, fikir olarak öğrenci merkezli eğitimi benimsemelerine rağmen uygulamada öğretmen merkezli eğitime birçok anlamda devam ettiklerini ortaya koymuştur.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, üniversite eğitimi ve seminerlerin verimliliği hakkında olumsuz yorumlar yapması, Bulut'un (2008, s. 536) araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini öğrenci merkezli uygulamalar için az düzeyde yeterli bulmaları ile ilişkilendirilebilir. Nitekim mevcut araştırmada, öğretmenler öğrenci merkezli eğitimi 'ellerinden geldiğince' uygulamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Akpınar ve Aydın'ın (2007, s. 79) çalışmasında da, öğretmenlerin kendilerini öğrenci merkezli eğitimi uygulamak için yetersiz görmeleri ve eğitim ihtiyacı hissetmeleri mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Arslan ve Özpinar'ın (2008, s. 41, 60) araştırmasında ise üniversite eğitiminin, öğretim programlarıyla uyum içerisinde olduğu, öğretmen adaylarının bu yeterlilikleri edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada öğretmenler, üniversite eğitimleri için olumsuz yorumlarda bulunmuş, teorik olması ve uygulamaya dönük

olmaması nedenleriyle eleştirmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda, üniversitede öğrenilen bilgiler yeterli gibi gözükse de öğretmenlik hayatına başladığında eksikliklerin fark edildiği söylenebilir. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, (2013, s. 1005) çalışmalarında seminerlere yönelik olumsuz bir tutumun varlığından söz etmişlerdir. Burada bireysel çaba ve tecrübeler ile öğrenilmeye, uygulanmaya ve geliştirilmeye çalışılan öğrenci merkezli eğitimin, plânlı ve öngörülebilir bir şekilde ilerleyebileceğini düşünmek mümkün değildir. Başarılı bir seminer veya üniversite eğitiminden geçen öğretmenlerin, öğretim sürecini daha aktif olarak yönetmesi, kendini öğrenci merkezli eğitimi uygulama açısından yeterli hissetmesi daha olasıdır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda mevcut durumda eksikliklerin olduğu ve bunların giderilmesinin daha olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin, öğrenme sürecini önemsemediği, daha çok sonuçla ilgilendiğinin düşünülmesi, Bozkurt ve Aslanargun'un (2015, s. 240-247) çalışmasında, okul yöneticilerinin diğer idari işleri sebebiyle program süreciyle ilgilenememesiyle ilişkilendirebilir. Aynı çalışmada yöneticilerin, öğrenci merkezli eğitim süreciyle ilgili yeterli eğitime ve bilgiye sahip olmadıkları bulgusu, mevcut araştırmada sessiz bir sınıf ortamı sağlanmasını isteyen okul yöneticisinin tutumunu açıklayabilir.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (2005, s. 4-7) bildirisinde, programın tek bir yaklaşıma (yapılandırmacılık) dayandırılmasının öğretmeni sınırlandıracağına değinilmiştir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin, yöntem ve teknik seçimlerinde bölge, sınıf potansiyeli, ders ve konu vb. değişkenlere göre serbest olmasının daha etkili olacağına değinilmiştir. Öğretmenler, öğrenci merkezli uygulamaların derse ve konuya göre zorlaşabileceği ya da kolaylaşabileceğini belirtmişlerdir. Ders farklılığı açısından bu araştırmada, fen bilimleri ve sözel derslerin, öğrenci merkezli uygulamalar için daha uygun, matematik dersinin ise daha sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bildiride yapılan başka bir eleştiri programın kendi ülkemizin toplumsal dinamiklerini ve ihtiyaçlarını gözlemeksizin başka ülkelerden (Amerikan programlarındaki öğrenme alanları ile benzerlik örnek verilmiştir.) uyarlanmış olmasıdır ki; bu araştırmada, öğrenci merkezli eğitime uyum sağlamakta kültürel olarak uyumsuzluk yaşadığımız ve başka ülkeden alınan programın bize uygun olmadığına yönelik yorumlar yer bulmuştur. Bildiride, 2005-2006 eğitim programlarının hazırlanmasında yeterli bir araştırma yapılmadığı, tüm paydaşlardan görüş alınmadığı, geçerliliği tartışılır pilot uygulamalar ile kısa zaman ve kapsam içinde değişiklik yapıldığı vurgulanmış; öğretmenlere gereken hizmetiçi eğitimlerin verilmediği, ve programın uygulanmasında gerek duyulan araç-gereçin yeterli düzeyde temin edilmediği belirtilmiştir. Bu araştırmada da benzer fikirler yer almıştır. Eğitim programları değişim

süreci, geçişin bir anda gerçekleşmesi, ihtiyaç duyulan eğitimin verilmemesi ve altyapı problemlerinin olması ile eleştirilmiş ve bu sorunların hâlâ tam anlamıyla giderilememiş olduğu dile getirilmiştir.

Özpolat vd. (2007, s. 209) araştırmalarında, öğretmenlerin büyük oranda alt yapı eksiklerinden ve özellikle sınıf mevcutlarının kalabalıklığından şikayet ettiğini vurgulanmıştır. Güven (2008, s. 233-234), Ankara’da uyguladığı araştırmasında eğitim araç gereçlerinde eksiklik olduğunu ve kalabalık sınıflardan dolayı öğrencileri tanımanın, eksiklerini fark edip gidermenin güç olduğunu, bunun da öğrenci merkezli eğitim felsefesiyle ters düştüğünü dile getirmiştir. Mevcut araştırma, nüfusu çok yoğun olmayan Bilecik ilinde yapılmış ve öğretmenler büyük oranda sınıf mevcutlarının öğrenci merkezli eğitimi olanaksız hâle getirecek kadar kalabalık olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı araç gereç eksiklerinin olduğunu da ifade etmiştir. Söz konusu araştırmalar ile mevcut araştırma arasında yaklaşık olarak 10 sene geçmiş olmasına rağmen, aynı sorunun hâlâ devam ettiği anlaşılmaktadır.

Özpolat vd.nin (2007, s. 210) araştırmasında öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri zaman kaybı olarak gördüğü, Güven’in (2008, s. 233) araştırmasında da zamanın değişen programın uygulanması için yeterliği olmadığı belirtilmiştir. Zaman konusunda öğrenci merkezli eğitimde problem yaşandığına dair araştırmalar çoğaltılabilir (Ekizoğlu ve Uzunboylu, 2006, s. 105; Yelken, 2009, s. 243-244). Bu araştırmada da öğretmenlerin programların yoğun olduğunu düşündükleri, bu nedenle zaman konusunda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler zaman yetersizliği nedeniyle, program kazanımlarını yetiştirebilmek için öğretmen merkezli yöntemlere dönüş yapmaktadır.

Akpınar ve Aydın (2007, s. 79) öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitime yönelik olumlu algılarının olduğunu ve eğitim sisteminin bu yönde değişiminden memnun olduklarını; ancak öğrenci merkezli eğitim konusunda yetersiz olduklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmada dikkati çeken bir husus, eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenlerin daha çok genç öğretmenler olmasıdır. Mevcut araştırmada belirli bir yaşın üstündeki öğretmenlerin alışkanlıklarından dolayı yeni eğitim sürecine uyum sağlama konusunda çekimser yaklaştıkları ve öğretmen merkezli anlayışlarını yüksek oranda devam ettirdikleri dile getirilmiştir. Burada genç öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi uygulamadaki eksiklerini fark etme anlamında daha bilinçli oldukları ve yaşça büyük öğretmenlerin kendi yöntemlerini sorgulamadığı, öğrenci merkezli eğitimi benimsediklerini belirtmelerine rağmen, uygulamaya az miktarda yansıtacakları düşünülebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenler, bilgi ve beceri eksiklerinin olduğunu bildirmelerinin yanısıra; öğrenci merkezli eğitimi uygulamanın zor olduğunu ve öğrenciler için uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin, bu eğitime olan inançlarını kaybettiklerini kaydetmiştir. Bu durum, Grossman vd. (1999, s. 2-3) ve Kain'in (2003, s. 105-106) araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime dair aldıkları eğitim ve hazırbulunuşluklarının, eğitim sürecinde karşılaştıkları ile uyuşmadığını, bu nedenle öğrenci merkezli eğitimi uygulamadıkları veya terk ettiklerini belirtmesi ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğretim aşamasında bazen kolay olan yolları seçtiği ve iş yükünden kaçındığına dair yorumlar Güven Yıldırım vd.nin (2016, s. 17-19) çalışmasında, kolay olan öğretim yöntemini seçme bulgusuyla ilişkilidir. Öğretmenlerin, öğretmen merkezli yöntemleri tercih etme nedenlerinden biri, yöntemin kolay olmasıdır. Salı (2013, s. 1421-1422), İngilizce öğretmenliği adaylarını İngilizce öğretmenliği bölümünü seçmeye yönelen sebepleri sorgulayan araştırmasında, adayların önemli bir çoğunluğunun içsel motivasyon ile, mesleğe ve bölüme verdikleri değerden ötürü bölümlerini seçtiklerini ortaya çıkarmıştır. Aynı araştırmada dış sebepler ve kişisel kazanç için bu bölüme yönelen ve az sayıda da olsa aslında öğretmen olmak istemeyip sosyo-politik ve ekonomik sebeplerden dolayı bu bölümde olan öğretmenlerin varlığı görülmektedir. Araştırmacı içsel motivasyonla bölüme yönelen öğretmenlerin kendilerini öğretmenliğe adama olasılıklarının yüksek olduğunu, aksi sebeplerle yönelenler için ise bu olasılığın daha düşük olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada kolay veya zor yolu seçme tercihi kendisine bırakılan öğretmenlerin bir kısmının kolay ve az iş yoğunluğuna sebep olana yönelebileceği gözükmemektedir. Fedakârlık ve idealistiğin temelinde bulunduğu bir meslek olarak öğretmenlik, bu mesleği gerçekten isteyen ve öğrencilerin öğrenmesini, eğitimini her şeyin üstüne koyan kişiler tarafından yapılmalıdır. Özsoy, Özsoy, Özkara ve D. Memiş (2010, s. 918, 919), araştırmalarında öğretmen adaylarının bölümlerini %67.6 oranla bilinçli seçtiklerini ve %46.9'unun idealindeki meslek olduğunu bulmuştur. Araştırmacılar öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun bölümlerini, sınavdan aldıkları puana göre seçtiklerini, yani meslek seçimlerine kendilerinin değil puanlarının karar verdiğini söylemiştir ve bir an önce meslek seçimindeki bilinci arttırmayı sağlayacak düzenlemelerin yapılmasını savunmuştur. Çermik, Doğan ve Şahin'in (2010, s. 209) araştırması da öğretmen adaylarının, dışsal faktörler ve çıkarıcı sebepler için mesleğe yöneldiğini doğrulayan sonuçlara ulaşmıştır.

Çeşitli nedenlerle öğrenci merkezli eğitimi benimsemeyen, uygulamayan veya uygulayamayan öğretmenlerin olduğu bu araştırmada belirlenmiştir. Bu öğretmenler dışında öğrenci merkezli eğitimi sınıflarında etkin bir şekilde uygulamaya çalıştığını belirten

öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, sunuş yoluyla öğretim yerine buluş yoluyla öğretimi kullandığını, öğretimi bireyselleştirdiğini ve öğrenci seviyelerine göre etkinlikler hazırladığını, öğrencileri aktif kılan deneyler, projeler ve oyunları sınıfta uygulamaya çalıştığını ifade etmiştir. Çelikkaya ve Kuş'un (2009, s. 745-754) araştırmasında ise öğretmenlerin uyguladıklarını düşündükleri yöntem ve tekniklerin, öğrenci ve gözlemci verilerine dayanarak aslında uygulamadıkları ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımların ise pek kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin bir kısmının yöntem ve tekniklerini değiştirdikleri yorumu, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre yapılmıştır. Gerçekte öğretmenlerin sınıflarında bu etkinlikleri ne sıklıkla ve ne düzeyde uyguladıklarına dair bir bilgiye bu araştırmada ulaşılmamaktadır.

Mevcut araştırmada veli, öğrenci ve öğretmen rollerinin değiştiği dile getirilmiştir. Öğrenci merkezli eğitim, eğitim alanındaki diğer değişimler ve toplumsal değişimlerin etkisi ile öğrenciler eskiye göre daha özgür, özgüvenli ve cesur hâle gelmiştir ki; öğrenci merkezli eğitim ile ortaya çıkarılmak istenen öğrenci profili kendini ifade edebilen, soran, sorgulayan, bilgiye kendisi ulaşandır. Öğrencideki bu değişim ulaşılmak istenen profil için olumlu bir sonuçtur. Alanyazında bu sonuçlara benzer sonuçlar bulunabilmektedir (Cornelius-White, 2007, s. 119, 134; Güven, 2008, s. 228-234; Temizkan, 2010, s. 89-97). Velilerin ise eğitim ortamına daha aktif katıldığı; ancak bu katılımdaki görev ve rollerini tam olarak kavrayamadığı görülmektedir. Diğer olumsuz gelişmeler ise, öğrencilerin saygı sınırlarını aştığı, disiplinin sağlanamadığı, öğretmenin değerini yitirdiği şeklindedir.

Öğretmenin toplum gözünde değerini kaybetmesi ve öğrenci merkezli eğitimin uygulamasıyla uyuşmayan sonuç odaklı, sınava yönelik eğitimin varlığı bu araştırmada önemli bir yer tutmaktadır. Özpalat (2013, s. 13-24) öğrenci merkezli eğitimin önündeki en büyük engellerden birinin merkezi ortak sınavlar olduğunu işaret etmektedir. Bek (2007, s. 61-65), öğretmenin rolünün Cumhuriyet'in ilk yıllarında toplumda önder olma ve bilgi yayma olduğunu, günümüzde ise sadece belli bilgileri aktarmada kullanılan teknik elemana dönüştürüldüğünü söylemektedir. Öğretmenlerden beklenenin öğrenciye sınavda başarı kazandırma olduğunu, çalıştığı kuruma müşteri getiren bir eleman gibi prestij yarışına giren ve bu amaçla test tekniklerinde kendini geliştiren çalışanlara dönüştürüldüğünü belirtmiştir.

Cezai yaptırımların ve öğretmen haklarının, en önemlisi ise öğretmenin yitirdiği statüsünün iade edilmesi durumu, bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin hemfikir olduğu beklentilerden biridir. Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt (2016, s. 115, 116) tarafından 2016 yılında yapılan bir araştırmada, Türkiye'deki öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin çok yüksek olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu araştırmaya göre, öğretmenlerin %54'ü

kendilerini Bakanlık politikalarının pasif uygulayıcısı olarak görmektedir ve bu durum, değişen eğitim politikaları için başarısız sonuçlar doğuracaktır. Öğretmenler kendilerini işinden duygusal olarak uzaklaşmış hissetmektedirler. Araştırmaya göre öğretmenler arasından her 4 kişiden 3'ü değerinin anlaşılmadığını düşünmektedir ve toplumsal statülerine yönelik algıları olumsuzdur.

Cezai yaptırım ve disiplin ihtiyacı birkaç farklı bakış açısıyla yorumlanarak değerlendirilmelidir. Öncelikle yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımların disiplin sorunlarına bakışını bilmek gereklidir. Bu yaklaşımları programlarına dâhil etmiş diğer ülkelerdeki durumu incelemek, probleme daha geniş bir perspektiften bakmamızı sağlayabilir.

Butchart ve McEwan (1998, s. 2-6) Amerikan okullarındaki sınıf disiplini içerikli kitaplarında, Amerikan okullarında son 50 yılda sınıf yönetimi ve disiplinin gittikçe kötü bir hâl aldığıını, bunun ise sosyolojik ve tarihsel sebeplerden meydana geldiğini belirtmiştir. Bu nedenlerin olumsuz etkisine karşı, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı teorilerin yaklaşımını ise öğrencilerde öz denetim, kendi kendini disipline etme mekanizması oluşturma; öğrencileri kendi mantıksız ve yanlış davranışlarına karşı bilinçli olarak, ahlâki, etik, demokratik vb. süzgeçlerden geçirmeye yönlendirme ve bu yönde cesaretlendirme şeklinde açıklamışlardır. Amerikan Adalet Bakanlığı'na bağlı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin okul suçları ve güvenliğini analiz ettiği raporda (US Department of Justice, National Center of Educational Statistics, 2017, s. 59), öğrenci zorbalığının devlet okullarında görülme sıklığının 1999-2000 yıllarında %29.3, 2009-2010 yıllarında 23.1 ve 2013-2014 yıllarında 15.7 olduğu görülmektedir. Öğretmenlere sözlü saldırı, sınıf düzenin bozma gibi davranışlarda da önemli iyileşmeler görülmektedir.

Amerika'daki disiplin sorunlarının 1950-2000 yılları arasında sürekli olarak artış gösterdiği, son yıllarda ise giderek azaldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında, Türkiye ile benzer program ve eğitim yaklaşımlarını uygulayan ve yakın sosyo-kültürel değişimlere maruz kalan (televizyon, internet vb. aracılığıyla) ülkelerdeki araştırmaların ve uygulamaların takibinin elzem olduğu açıktır. Aynı hataları yapmamak için, diğer ülkelerin bu sorunlara karşı tavırlarının dikkate alınması, bizim ülkemizde sorunun, aşılması güç hâle gelmeden, hatta belki de henüz ortaya çıkmamışken bertaraf edilmesini mümkün kılabilir.

Bu araştırmada, öğrenci merkezli eğitimin disiplin sorunlarına etkisinin kısmi olabileceği; problemin daha çok sosyal, toplumsal gelişmelerden ve rol değişimlerinden kaynaklandığı konusunda hemfikir olunmuştur. Tunç, Yıldız ve Doğan da (2015, s. 398) araştırmalarında, disiplin sorunlarının nedenlerini, internet ve televizyonun etkisi, aile içi

problemler, öğrencilerde gelecek kaygısının olmaması, ders saatlerinin fazlalığı ve disiplin yönetmeliğinin yetersizliği olarak bulmuşlardır. Araştırmada öğretmenler, bu sorunlara çözüm olarak aile ile iletişim kurma, rehberlik servisinden yardım alma, olumlu davranışları pekiştirme, daha az olarak ceza ve okul yöneticisinden yardım alma yöntemlerine başvurduğunu söylemiştir. Mevcut araştırmada disiplin sorunları öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilmiş; öğretmenler, Tunç vd.'nin (2015, s. 398) araştırmasında olduğu gibi, öğrenci davranışlarını düzenleyen disiplin yönetmeliklerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Türkiye’de disiplin sorunları ve öğrenci merkezli eğitim ilişkisi üzerine düşünüldüğünde, şu sorular akla gelmektedir: Disiplin sorunu yaşadığını belirten öğretmenler, bu sorunlara karşı öğrenci merkezli ve çağdaş yaklaşımların önerdiği yöntemleri etkili bir şekilde uygulamışlar mıdır? Bu konuda yeterli bilgiye sahipler midir? Bakanlığın yayınladığı, 2017 yılı öğretmenlerin hizmet içi eğitim plânında (MEB, 2017), disiplin sorunlarına yönelik hiçbir eğitim bulunmamaktadır. İlgili olabilecek “etkili sınıf yönetimi kursu” adlı eğitimlerin de tamamının bütçe yetersizliği gibi nedenlerle iptal edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla nasıl başa çıkılacağına dair bilgilerinin olduğu varsayıldığında ise bu yöntemlerin ülkemizde yeterli derecede başarılı olmadığı ve bu nedenle etkili bir cezai yaptırıma ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmenler statülerini, saygınlığını yitirdiğini; öğrenci ve veliye karşı korunmasız bırakıldıklarını hissetmektedirler. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010, s. 426) velilerin, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına müdahale etmeleri, uygulamalarına ve yöntemlerine yönelik baskı yapmalarından dolayı öğretmenlerin rahatsız olduğunu ve bu nedenle veli öğretmen ilişkisine çekimser yaklaştığını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada da velilerin, öğretmenlerin nasıl ders anlatacağı, ne tür etkinlikler yapacağı ve derste nelere önem vereceğine dair öğretmenin uzmanlık alanına giren konularda cesaret kırıcı ve eleştirel bir iletişim yolu seçtiği ve öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olduğu görülmektedir. Velilerin öğretmene karşı olan tutum ve davranışlarının, öğrencilerin tutum ve davranışlarını da etkilediği bu araştırmada dile getirilmiştir. Bu durum özgür, sorgulayan ve özgüven sahibi öğrenciler ile saygısız, ölçsüz ve kuralsız öğrenciler arasındaki ince çizgi düşünüldüğünde büyük önem taşımaktadır. Gelecek neslin hangi yöne daha yakın olacağı bugün alınan ve uygulanan kararlar ile ilişki içerisinde olacaktır.

Öğretmenler, hem kendilerinin hem de velilerin öğrenci merkezli eğitim ve eğitimin birçok farklı alanında eğitilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu eğitimin nitelikli ve uygun zamanlarda yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Erdoğan ve Demirkasımoğlu da (2010,

s. 426, 427) hem velilerin hem öğretmenlerin eğitim sürecindeki sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmesinin yararlı olacağını dile getirmişlerdir. Yurdakul vd. (2016, s. 116) araştırmalarında, öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel anlamda geliştirmeye istekli olduklarını kaydetmiştir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009, s. 20) ve Akman ve Koçoğlu, (2016, s. 304, 305) gerçekleştirdikleri araştırmalarda, hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı öğretim yöntem ve tekniklerinde geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler bilgilerini arttırmış ve kendi ifadelerine göre bu bilgileri sınıflarında uygulamıştır. Mevcut araştırmada da öğretmenler seminerlere yönelik olumsuz yorumlarda bulunmalarına rağmen bu seminerler arasında çok etkili ve verimli buldukları eğitimlerin de olduğunu ve bu seminerlerde edindikleri bilgileri sınıflarında uyguladıklarını ifade etmiştir. Veli eğitimi hususunda ise, Çelenk (2003, s. 33) okul aile dayanışmasını konu alan çalışmasında, etkili bir işbirliği için velilerin; öğrenci uyumu, gelişimi, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda eğitilmesi gerektiğini önermiştir.

Bu araştırmada öğrenci merkezli eğitimin başarılı olup olmadığına dair farklı yanıtlar alınmıştır. Başarının düştüğünü, aynı kaldığını ya da arttığını söyleyen eğitimcilerin olması son dönemdeki eğitim politikalarına, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlara ve değişen veli, öğrenci profillerine yönelik algılarıyla ilişkilendirilebilir. Notların hak edilmeden verildiği, yanıltıcı olduğu ve merkezi ortak sınavların aynı zorluk derecesinde yapılmadığı için karşılaştırma yapılmasına olanak vermediği düşünülmüştür. Ulus olarak başarıyı gösterebilecek uluslararası sınavlara bakıldığında ise karşımıza şu bilgiler çıkmaktadır: Bakanlığın raporuna (MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016, s. 12-31) göre, fen okuryazarlığı alanında 2006 yılında OECD ülkeleri ortalaması 498 iken Türkiye ortalaması 424'tür. Bu ortalamaya 2009 ve 2012 yıllarında, OECD ülkeleri ortalaması benzer kalırken (495,501), 454 ve 463 olarak yükselmiş 2015 yılında ise tekrar 2006 yılında alınan puana yaklaşık bir puan elde edilmiştir (425). Okuma becerileri sıralamasında ise Türkiye, 2009 yılında 39., 2012 yılında 42., 2015 yılında ise 50. sırada yer almıştır. Matematik okuryazarlığında da sıralama 41, 44 ve 50 olarak yıllara göre azalmaktadır. Yalnızca bu verilere bakıldığında 10 senelik bir süreç içerisinde başarı analizi yapılması gerekirse, ilerleme kaydedildiğini söylemek güç olacaktır; ancak süreç içerisinde öğrencilerin farklı alanlarda gelişim sağladığına yönelik öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ise öğrencilerin sözel ve sosyal becerilerinin artması; aktif, meraklı ve sorgulayıcı olmaları, akademik başarı sıralamalarında görünmese bile önemli bir başarı göstergesidir.

Elkind'e (2004, s. 307) göre, eğitim reformalarının başarılı olması için 3 hazırbulunuşluğun var olmasını gereklidir. Bunlar; öğretmenin hazır oluşu, eğitim programının hazır oluşu ve toplumun hazır oluşudur. Mevcut araştırmada bu hazırbulunuşlukların tamamında eksiklikler olduğuna yönelik düşüncelere ulaşılmıştır. Görüşmelerde elde edilen birçok konuya yönelik öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Okul yöneticisi ve öğretmenler, öğrenci ve veli üzerinde etkisi olan televizyon ve internet ortamlarının devlet tarafından kontrol ve denetiminin daha dikkatli yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Medyanın, öğrencilerin ahlâki kabullerini, davranışlarını şekillendirme anlamında tehlike yarattığına değinmişlerdir. Erdem (2014, s. 65-69) internet ve televizyonun, insan hayatının vazgeçilmez bir parçası hâline geldiğini ve bu kitle iletişim araçlarının içinde etik problemlere yol açan unsurlar olduğunu belirtmiştir. Poyraz da (2011, s. 121) toplumsal fikirlerimizi etkileyen ve etik değerlerimizi şekillendirebilen medyaya karşı nasıl direnebileceğimizi sorgulamıştır. Söz konusu araştırmalar, medya, televizyon ve internet ile ilgili düşüncelerde, mevcut araştırma ile paraleldir.

Öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim süreci içerisinde tecrübe ettikleri sorunlara yönelik önerilerinin çoğu önceki paragraflarda tartışılmıştır. Bunlar: öğretim programlarındaki eksiklikler, veli ve öğretmenin eğitim ihtiyacı, öğretmene değer veren ve cezai yaptırımları olan bir sistem, televizyon ve internet kullanımınıdır. Bu öneriler dışında yöntem ve tekniklerde esneklik sağlanması ve “öğrenci değil öğrenme merkezli bir sistem benimsenmesi” önerisi dikkati çekmektedir. Elen de (2007, s. 115) hem öğretmen hem öğrenci merkezli yöntemlerin karma bir şekilde ama etkili kullanılmasının çok daha kaliteli bir eğitim sağlayacağını düşünmektedir. Önemli olan, etkili öğrenmenin gerçekleşmesidir.

Başarılı bir eğitim hayatı için, eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenin sorunları, ihtiyaçları ve düşüncelerini bilmek önemlidir. Araştırma şunu ortaya koymuştur ki; öğretmenler, süreç içinde çeşitli zorluklar yaşamalarına rağmen öğrenci merkezli bir eğitimin gereğini hissetmekte ve fayda sağlayacağını düşünmektedirler. Eğitim ürünlerinin uzun vadede incelenmesi gerekmektedir. Dönüşümler zaman almaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimin devam etmesi gerektiğini ama programlarda sık sık değişikliklere gitmeden eksiklerin kapatılmaya çalışılması gerektiğini vurgulamışlardır.

5.3. Öneriler

1. Öğrenci merkezli eğitimden vazgeçilmemeli fakat program ürünleri değerlendirilip, süreç içerisindeki eksiklikler giderilmelidir.

2. Kalabalık ve altyapı eksikliği olan bölgeler için sınıf, okul ve öğretmen ihtiyacı karşılanmalıdır.

3. Öğretmenlerin moral, motivasyonları ve kendini değerli hissetmeleri, eğitimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görevleri sırasında baskı hissetmelerine ve toplum gözünde değersizleşmelerine fırsat vermeyecek politikalar izlenmelidir.

4. Disiplin sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kişilere eğitim verilmelidir. Bunun yanısıra olumsuz öğrenci davranışlarına dair yaptırımlarla ilgili yönetmelikte düzenleme yoluna gidilebilir.

5. Öğrenci velileri, öğrenci merkezli eğitim sistemi, öğrenci-veli-öğretmen ilişkisi, veli ve öğrencilere düşen sorumluluklar gibi konularda bilgilendirilmelidirler.

6. Merkezi ortak sınavların, öğrenci merkezli eğitim üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiyi azaltmak için bakanlık tarafından düzenlemeler yapılmalıdır.

7. Öğretmen yetiştiren kurumların ve hizmet içi eğitimlerin verimliliğini arttırmak amacıyla gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

8. Bu araştırma; diğer eğitim kademelerine, özel okulda görev yapanlara, farklı illerde ve nicel veriler eklenerek de uygulanabilir. Benzer sonuçlar elde edilmesi durumunda eksiklikler ve düzeltilmesi gereken hususlar daha net bir şekilde ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, Ö. ve Koçoğlu, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 290-311.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80 .
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri; İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Axtelle, G. E. (1968). Pragmatism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 6(1), 6-13. doi:10.1007/BF00367794
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi). <http://193.255.140.18/Tez/0059110/METIN.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 237-251.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* [e-kitap sürümü]. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf adresinden erişilmiştir.
- Buluş Kırıkkaya, E. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 133-148.
- Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır İli örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(4), 521-546.

- Butchart, R. E., & McEwan, B. (1998). *Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for democratic education* [e-kitap sürümü]. https://books.google.com.tr/books?id=klAH8Y60kbwC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Research into Practice*, 38(1), 34-35.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: constancy and change in american classrooms, 1890-1980* [e-kitap sürümü]. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383498.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çelenk, S (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- David, T., Gooch, K., & Powell, S. (2015). *The routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care* [e-kitap sürümü]. <https://books.google.com.tr/books?id=QuKoCgAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=The+routledge+C4B1international+handbook+of+philosophies+and+theories+of+early+childhood+education+and+care&source=bl&ots=m6v2Vfi4si&sig=5ZQ7D9hg6i7YGsouA27uFaA7A18&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjahoOBw6DZAHXHkSwKHZyACFMQ6AEITDAG#v=onepage&q=The%20routledge%20C4B1international%20handbook%20of%20philosophies%20and%20theories%20of%20early%20childhood%20education%20and%20care&f=false> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dinçer, B. ve Özaslan, M. (2004). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması* [e-kitap sürümü].

<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/299/ilce.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Edwards, R. (1995). Is self-esteem really all that important. *APA Monitor*, 26, 43-44.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (2005, Aralık). *Yeni ilköğretim programı*. İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı'nda sunulan bildiri, Eskişehir.
- Ekizoğlu, N. ve Uzunboylu, H. (2006). Öğrenci merkezli öğretime yönelik öğretmen görüşleri. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(2), 94-109.
- Elen, J., Clarebout, G., Leonard, R., & Lowyck, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 105-117. doi: 10.1080/13562510601102339
- Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, 68(4), 306-312. doi: 10.1080/00131720408984646
- Encarnacao, J. (2014). *Legendary locals of quincy* [e-kitap sürümü]. https://books.google.com.tr/books?id=AMyZBQAAQBAJ&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Legendary+locals+of+quincy&source=bl&ots=1qQi7AzDTF&sig=XVBSX_13o6s7Okn0wn2jAP7_H64&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiuzcuGwqDZAhVBKywKHezHBxMQ6AEIVjAJ#v=onepage&q=Legendary%20locals%20of%20quincy&f=false adresinden erişilmiştir.
- Erbil, O. (2004). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- Erbil, O. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim. <http://uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9Erenc%C4%B0%20merkezl%C4%B0%20e%C4%9E%C4%B0t%C4%B0m.htm> adresinden erişilmiştir.
- Erdem, L. (1994). İşbirliğine dayalı öğrenmenin yükseköğretimdeki başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 41-47.
- Erdem, H. (2014). Kitle iletişimi, etik ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 63-77.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*.

https://books.google.com.tr/books?id=M_QoCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gomme, R. (2010). Education and Leo Tolstoy. *Prospero*, 16(3), 6-11.
- Gömlüksiz, M. T. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). *Appropriating conceptual and pedagogical tools for teaching english: A conceptual framework for studying professional development* (rapor no. 12011). Albany, N.Y.: National Research Center On English Learning and Achievement
<https://www.albany.edu/cela/reports/grossmanappropriating12011.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve türkiye'de ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni İlköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(177), 224-236.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya A. N. ve Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem - teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first-year experience: A review of literature for the Higher Education Academy.
<https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Drew%202006.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hansen, E. J., & Stephens, J. A. (2000). The ethics of learner-centered education: dynamics that impede the process. *Change*, 32(5), 40-47. doi: 10.1080/00091380009605739
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: a knowledge base. *Education*, 24(1), 5-16.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society* [e-kitap sürümü].
<http://learning.media.mit.edu/courses/mas713/readings/DESCHOOLING.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Kain, D. J. (2003). Teacher-centered versus student-centered: Balancing constraint and theory in the composition classroom. *Duke University Press*, 3(1), 104-108.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Korkmaz, İ. (2007, Haziran). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Adana.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'?. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334. doi: 10.1080/03075070309293
- Locke, J. (1692). Some thoughts concerning education [e-kitap sürümü]. <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1692locke-education.asp> adresinden erişilmiştir.
- Marshall, G. (1997). Introductory courses, student ethos, and living the life of the mind. *College Teaching*, 45(2), 63-71.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269
- Mayer, M. F. (1 Haziran, 1961). A. S. Neill, "Summerhill: A radical approach to child rearing" (Book review) [Summerhill: A radical approach to child rearing kitabının eleştirisi, A. S. Neill Yazar]. *Social Service Review*, 35(2), 217-218.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı.
- MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *2017 yılı öğretmenlerin hizmet içi eğitim plânı*. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 adresinden erişilmiştir.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* [e-kitap sürümü].
https://books.google.com.tr/books?id=tvFICrgcuSIC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_atb#v=snippet&q=%22basic%20qualitative%20research%22&f=false
adresinden erişilmiştir.
- Overholt, G. E. (1969). *Freedom, facticity, and education : the educational implications of Sartrean existentialism* (Doktora tezi).
https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1486653632643301 adresinden erişilmiştir.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmaçılığa: “öğrenme” paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 1, 71-82.
- Özpalat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 200, 5-27.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni İlköğretim programlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 206-213.
- Özpolat, V. ve Bayındır, N. (2007). Yeni müfredatla birlikte değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 8-17.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve D. Memiş, A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Poyraz, H. (2011). Medyada “ahlâk”ı aramak. *İş Ahlâkı Dergisi*, 4(8), 115-128.
- Proulx, J. (2006). Constructivism: A re-equilibration and clarification of concepts, and some potential implications for teaching and pedagogy. *Radical Pedagogy*, 8(1).
- Richard, M. F., & Rebecca, B. (1996). Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Roman, I. (2015). Development of agronomic education by student-centred learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 441-447. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.142
- Rousseau, J. J. (1889). *Emile; or, concerning education* [e-kitap sürümü].
http://brittlebooks.library.illinois.edu/brittlebooks_open/books2009-08/rousje0001emile/rousje0001emile.pdf adresinden erişilmiştir.

- Salı, P. (2013). Understanding motivations to become teachers of English: ELT trainees' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1418-1422. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.10.055](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.055)
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model And Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Shugart, S., & Romano, J. C. (2006). LifeMap: A learning-centered system for student success, *Community College Journal of Research and Practice*, 30(2), 141-143, doi: 10.1080/10668920500433116
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şan, S. ve 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.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili 2 dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(187), 86-102.
- Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in görüşleri doğrultusunda yapılandırmacılık anlayışına farklı bir bakış açısı. *Turkish Studies* 9(8), 841-852.
- TTKB. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. 30 Ağustos 2015 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- US Department of Justice, National Center of Educational Statistics. (2016). *Indicators of school crime and safety: 2016* (Yayın no. NCES 2017-064/NCJ 250650). <https://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/> adresinden erişilmiştir.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes [e-kitap sürümü].

- https://books.google.com.tr/books?id=RxjjUefze_oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice* (2nd edition) [e-kitap sürümü].
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/reader.action?docID=1119448&query=> adresinden erişilmiştir.
- Weinberger, E., & McCombs, B. L. (2001). *The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes of upper elementary and middle school students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458276.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yaşar, Ş. (1998, Eylül). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Konya.
- Yelken, T. Y. (2009). İlköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan etkinliklerle ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri konusunda görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 225-249.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016, Kasım). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Bilecik Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	85
EK 2	Görüşme Formu	86



EK 1

Bilecik Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21174680-604-E.12957890
Konu: Araştırma İzni

16/12/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi.

İlgi Genelge gereği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Barış ERDEM'in "**Ortaokul Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerine Göre Ülkemizde Öğrenci Merkezli Eğitimin Geçerliliği**" üzerine yapacağı araştırmaya ve anket çalışmasına bağlı olarak il merkezinde ve ekli listede belirtilen ilçelerimiz okullarında bulunan okullarda anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İsmail ALTINKAYNAK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/12/2015

Mustafa GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

16.12.2015


Kamil ÖZTÜRK
V.H.K.İ.

umhuriyet Mah.Valilik Binası 11100 BİLECİK
http://bilecik.meb.gov.tr
e-posta: sinavlar11@meb.gov.tr

Bilgi için: Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri
Şef: İ.ŞAVK-V.H.K.İ. : K.ÖZTÜRK
Telf: 0-228-2121486 (130)
Faks: (0 228) 212 39 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden3874-fe0b-3aa8-a35f-a195 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2

Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formudur. (Görüşme sırasında, cevapların daha açıklayıcı olmasının sağlanması için, araştırmacı tarafından görüşülen kişilere, aşağıdaki sorulara ilâveten, konuyla ilgili ek sorular sorulabilir.) Görüşülen kişilerin isimleri ve okulları gizli tutulacaktır. Görüşme bir kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

- ❖ Öncelikle, bu çalışmaya kendi isteğinizle katıldığınızı beyan eder misiniz?
- ❖ Yaşınız, branşınız, mesleki kıdeminiz / mesleki kıdeminiz ve idarecilik süreniz hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşme Soruları

1. Öğrenci merkezli eğitim deyince, aklınıza ne geliyor? Öğrenci merkezli eğitim konusunda bir eğitim aldınız mı?
2. Ülkemizde "öğretmen merkezli eğitim"den "öğrenci merkezli eğitim"e geçme süreci hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Siz kendinizi bu sürecin neresinde görmektesiniz?
3. "Öğrenci merkezli eğitim" anlayışında eksik bulduğunuz ve/veya ilâve etmek istediğiniz hususlar var mıdır? Varsa, nelerdir?
4. Ülkemizde "öğrenci merkezli eğitim"in uygulanmasına karşı bir direnç olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız, niçin?
5. Kendi deneyimlerinizi ve meslektaşlarınızın uygulamalarını göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yapacak olursanız, "öğrenci merkezli eğitim"in uygulanmasına ilişkin izlenimleriniz nelerdir?
 - a. Size göre, siz dâhil, bu sistemi uygulayanlar var mı?
 - b. Varsa, ne tür uygulamalar yapıyor? (Sizin ve meslektaşlarınızın uygulamaları hakkında bilgi veriniz.)
 - c. Gözlemleriniz ve tecrübeleriniz doğrultusunda, sizce bu sistemin ülkemizdeki uygulanma yüzdesi ne kadardır?
 - d. "Öğrenci merkezli eğitim"in uygulanmamasının nedenleri sizce neler olabilir?
 - Okul idaresi, veliler ve hatta müfettişlerin bakışı /(*İdareci olarak bunun uygulanmasının idârî zorunluluklar nedeniyle sorun yaratabileceğini düşünür müsünüz?*)
 - Yaş, cinsiyet, kültürel yapı, branş farklılığı
 - Zorluk, iş yükünden kaçınma, bilgi ve beceri eksikliği, inançsızlık gibi faktörler,

- Zaman yetersizliği, değerlendirme sisteminden kaynaklanan sorunlar vb.

6. Sizce, öğrenci merkezli eğitime geçişimizden şu ana kadarki süreç içerisinde, eğitim hayatında değişen ve değişmeyen olgular nelerdir?
 - a. Öğretim yöntemi ve teknikleri
 - b. Eğitimin paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli, idâreci vb.), diğer paydaşlara ve eğitime karşı tutumları
 - c. Başarı, kazanım ve kayıplar,
 - d. Size göre, değişen ve değişmeyen uygulamaların sebepleri nelerdir?

7. Çözüm nasıl olmalıdır?

- a. Elinizde yetki olduğunu düşünerek;
 - aa. Şu an ne yapılmalı?
 - ab. 10 sene önce ne yapılmalıydı?
- b. Sizce, öğrenci merkezli eğitimin uygulanması konusunda ısrarcı olunmalı mı? Bu konuda, farklı bir eğitim anlayışının uygulanmasını önerir misiniz? Niçin?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Barış ERDEM

Eğitim Durumu

Lise	Adana Ticaret Borsası Lisesi	2008
Lisans	Uludağ Üniversitesi	
	İngilizce Öğretmenliği	2012

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce Öğretmeni	Atatürk Ortaokulu	2012-2017
İngilizce Öğretmeni	Yavuz Selim Ortaokulu	2017-halen

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Wiles, J. (2016). Değerlendirme ile döngünün tamamlanması (B. Erdem, Çev.), *Eğitim program liderliği*. M. B. Acat (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

İletişim

E-posta adresi: erdem.baris@yahoo.com