



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ
MERKEZLİ EĞİTİM İLKELERİNİ BENİMSEME DÜZEYLERİ
VE OKUL ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hakan SİVRİ

İzmir
2019

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ
MERKEZLİ EĞİTİM İLKELERİNİ BENİMSEME DÜZEYLERİ
VE OKUL ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hakan SİVRİ

**Danışman
Doç.Dr.Semiha ŞAHİN**

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

01/07/2019


Hakan SİVRİ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 09/07/2019

Tez Başlığı:

Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **225** sayfalık kısmına ilişkin, 09/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 11. dir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. <input checked="" type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Hakan SIVRI
Öğrenci No : 2014950044
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans

Doktora

ÖĞRENCİ

09/07/2019

Hakan SIVRI

DANIŞMAN

09/07/2019

Doç.Dr. Semiha ŞAHİN

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.


3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Hakan SİVRİ Tarafından Doç. Dr. Semiha ŞAHİN yönetiminde hazırlanan "Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "**Doktora Tezi**" olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Semiha ŞAHİN


Danışman


Doç.Dr. Necla FIRAT

Tez Komitesi Üyesi


Dr. Öğr. Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

Tez Komitesi Üyesi


Prof.Dr. Yaşar KONDAKÇI


Jüri Üyesi

Doç.Dr. Abdurrahman İLĞAN


Jüri Üyesi

09.07.2019


Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

ÖNSÖZ

Mesleğim gereği edindiğim eğitimcilik deneyimlerimin bana öğrettiği şeylerden biri de ders kavramının anlatılan bir şey olmadığıdır. Bu nedenle, eğitim camiasında sıkça kullanılan “ders anlatmak” deyişini hep sorunlu bulmuşumdur. Zira ders, birisinin anlattığı bir şey değil, öğrenmenin gerçekleşmesidir. Uygun koşullar altında her öğrenci öğrenebilir ve her öğretmen de öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilir. Uygun koşullar sağlandığında her öğrenci okul hayatında başarıyı yakalayabilir ve her okul da etkili okul olma özelliğine kavuşabilir. Buradaki can alıcı nokta ise koşulları öğrenenlere uydurmakta saklıdır. Bu süreç de yöneticilerin ve öğretmenlerin meziyetleri çerçevesinde şekillenmektedir.

Mevcut araştırma, öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve farklılıklarıyla eğitim öğretim sürecine yön vermesi nosyonu çerçevesinde okul etkililiği hususunda sahadaki eğitim uygulayıcılarının sahip olduğu görüşlere yer verir niteliktedir. Bu çerçevede, alanyazına perspektif kazandırarak katkı sunacağını değerlendirmekteyim. Araştırmanın planlanmasında, kuramsal zemine oturtulmasında, uygulanma sürecinde ve yazım aşamasında yardım ve rehberliği ile bana bir telefon kadar yakın mesafede bulunan kıymetli hocam ve danışmanım Doç.Dr. Semiha ŞAHİN’e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde yardımlarını ve görüşlerini esirgemeyen değerli izleme komitesi üyeleri Doç.Dr. Necla FIRAT ve Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ hocalarıma teşekkürlerimi ayrıca sunarım. Doktora eğitimim süresince bilgi ve tecrübeleriyle derslerinden feyz aldığım Prof.Dr. Reşide KABADAYI, Prof.Dr. Esergül BALCI, Prof.Dr. Ali AKSU, Doç.Dr. Kadir BEYÇİOĞLU, Doç.Dr. İdris ŞAHİN ve adını burada zikredemediğim diğer hocalarıma katkılarından dolayı tek tek teşekkürlerimi sunarım.

Sağladığı destekle eğitimime katkıda bulunan TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programına buradan ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, bu meşakkatli yolda beni yalnız bırakmayan ve her zaman desteğini yanımda hissettiğim kıymetli eşime, birlikte geçirdiğimiz zamanlardan ve oyun vakitlerimizden fedakarlık yapmak zorunda kalarak bu çalışmaya hakkı geçen gözümün nuru oğlum Çınar'a, sevgili anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Hakan SİVRİ

İzmir, Temmuz, 2019



İÇİNDEKİLER

Yemin Metni.....	i
Tez Çalışması Orjinallik Raporu.....	ii
Değerlendirme Kurulu Üyeleri Onayı.....	iii
Önsöz.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablo Listesi.....	xi
Şekil Listesi.....	xiii
Özet.....	xiv
Abstract.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
1.3. Araştırma Problemi.....	10
1.3.1. Alt Problemler.....	10
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	12
BÖLÜM II.....	13
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	13

2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	13
2.1.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Önemi ve Amaçları.....	19
2.1.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin Felsefi Dayanakları.....	22
2.1.2.1. Bilişsel Yaklaşım.....	24
2.1.2.2. Hümanist Yaklaşım.....	25
2.1.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	26
2.1.2.4. Başarı Hedefleri Yaklaşımı.....	26
2.1.2.5. Bağlılık (Attachment) Yaklaşımı.....	27
2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim: Kültürel Çeşitlilik, Demokrasi ve Çoğulculuk.....	28
2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri.....	31
2.1.4.1. Bilişsel ve Biliş Ötesi Etkenler.....	33
2.1.4.2. Güdülenme ve Duygusal Etkenler.....	37
2.1.4.3. Gelişimsel ve Sosyal Etkenler.....	40
2.1.4.4. Bireysel Farklılıklar Etkenleri.....	42
2.1.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Yönetici ve Öğretmenlerin Rolü.....	45
2.1.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrencinin Rolü.....	49
2.1.7. Yurt İçindeki Araştırmalar.....	51
2.1.8. Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	54
2.2. Okul Etkililiği	60
2.2.1. Etkili Okullar.....	63

2.2.2. Etkili Okulların Özellikleri.....	66
2.2.3. Etkili Okul Modeli.....	69
2.2.4. Okul Etkililiği Araştırmalarındaki Kuramsal Modeller.....	71
2.2.5. Okul Etkililiğinin Araştırma Alanları.....	76
2.2.6. Yurt İçindeki Araştırmalar.....	79
2.2.7. Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	83
2.3. Öğrenci Merkezli Eğitim ve Okul Etkililiği.....	87
BÖLÜM III	90
YÖNTEM	90
3.1. Araştırmanın Modeli.....	90
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	90
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	92
3.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	93
3.3.2. Etkili Okul Ölçeği.....	98
3.4. Verilerin Analizi.....	99
BÖLÜM IV	105
BULGULAR	105
4.1. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimsemeye İlişkin Görüşleri.....	105
4.2. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarının Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....	108

4.3. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Mesleki Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	111
4.3.1. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	112
4.3.2. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	113
4.3.3. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	116
4.3.4. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	120
4.4. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	125
4.4.1. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	125
4.4.2. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	127
4.4.3. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre	

Farklılık Durumu.....	131
4.4.4. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerin Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılık Durumu.....	133
4.5. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenci Merkezli Eğitimi Benimseme Düzeyleri ile Okul Etkililiği Görüşleri Arasındaki İlişki.....	137
4.6. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Okul Etkililiği Görüşlerini Yordama Durumu.....	140
BÖLÜM V.....	149
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	149
5.1. Tartışma.....	149
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	166
5.2.1. Politika Yapıcılar ve Uygulayıcılara Öneriler.....	168
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	171
KAYNAKÇA.....	173
EK I Araştırmada Örneklem Kapsamına Alınan Okulların Listesi.....	193
EK II Araştırma İzni Belgeleri.....	196
EK III Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği.....	199
EK IV Etkili Okul Ölçeği.....	201
EK V Ölçek Kullanım İzni.....	204

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Eğitim ile Öğrenci Merkezli Eğitim Arasındaki Temel Farklar.....	16
Tablo 2. Katılımcı Bilgileri.....	92
Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	95
Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uyumluluk İndeksleri.....	97
Tablo 5. ÖMEİ Benimseme Düzeyleri İçin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	100
Tablo 6. Etkili Okul Algıları İçin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	101
Tablo 7. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri Benimseme Ölçeği Frekans Tablosu.....	106
Tablo 8. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri.....	108
Tablo 9. Etkili Okul Ölçeği Frekans Tablosu.....	109
Tablo 10. Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerin Frekans Tablosu.....	111
Tablo 11. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerinin Benimseme Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Bağımsız Değişkenler t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 12. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimse Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 13. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları..	117
Tablo 14. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimsem Düzeyleri Ortalamalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları...	119
Tablo 15. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimse Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçlar.....	121
Tablo 16. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimsem Düzeyleri Ortalamalarının Görev Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Gösteren Post-Hoc Tamhane's T2 Testi	

Sonuçları.....	124
Tablo 17. Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Bağımsız Değişkenler t-Testi Sonuçları.....	126
Tablo 18. Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçlar.....	128
Tablo 19. Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	132
Tablo 20. Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerin Görev Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	134
Tablo 21. Okul Etkililiğine Yönelik Algılarının Görev Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Gösteren Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	136
Tablo 22. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme ile Okul Etkililiği Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi Sonuçları.....	138
Tablo 23. Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışını Benimseme Düzeyinin Okul Etkililiği Görüşleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları.....	141
Tablo 24. Okul Etkililiği Görüşlerinin Okul Müdürü Boyutuna İlişkin Regresyon Testi Sonuçları.....	142
Tablo 25. Okul Etkililiği Görüşlerinin Öğretmenler Boyutuna İlişkin Regresyon Testi Sonuçları.....	143
Tablo 26. Okul Etkililiği Görüşlerinin Öğrenciler Boyutuna İlişkin Regresyon Testi Sonuçları.....	144
Tablo 27. Okul Etkililiği Görüşlerinin Program ve Eğitim-Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Regresyon Testi Sonuçları.....	145
Tablo 28. Okul Etkililiği Görüşlerinin Okul Kültürü ve Ortamı Boyutuna İlişkin Regresyon Testi Sonuçları.....	146
Tablo 29. Okul Etkililiği Görüşlerinin Okul Çevresi ve Veliler Boyutuna İlişkin Regresyon Testi Sonuçları.....	147

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Bütüncül Açıdan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli.....	16
Şekil 2. Etkili Okul Özelliklerine Yönelik Bir Çerçeve Model.....	70
Şekil 3. DFA Yapısal Eşitlik Modellemesi.....	96
Şekil 4. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri Normallik Eğrisi.....	101
Şekil 5. Etkili Okul Algısı Ortalama Değerleri Normallik Eğrisi.....	102
Şekil 6. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme ve Okul Etkililiği Görüşleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Grafiği.....	139

ÖZET

Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğrenci merkezlilik ve okulların etkililiği rekabetin çetinleştiği ve işgücünün serbest dolaşımının yaşandığı küresel dünyada eğitim alanında önce çıkan dikkate değer kavramlar arasındadır. Öğrenci merkezli eğitim, geleneksel eğitimin aksine “bireysel olarak öğrenciler üzerine odaklanma (onların kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları, bakış açıları, özgeçmişleri, becerileri, ilgi alanları, yeterlikleri ve gereksinimleri) ile öğrenme üzerine odaklanmayı birleştiren bir bakış açısı” olarak ele alınmaktadır. Okul etkililiği ise okulun öğretim politikası, iklimi ve misyonu gibi okul çevresi faktörlerinin öğrencilerin zihinsel ve duygusal performanslarına etkisi olarak tanımlanmaktadır. Etkili okullar ise aynı minvalde “okulun hedeflerinin en üst seviyede başararak öğrencilerin zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve estetik gelişimlerine en uygun öğrenme ortamı sağlayabilen okullar” olarak görülmektedir.

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin ilkelerini benimseme düzeylerinin ve okul etkililiğine yönelik algıları arasındaki olası ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylelikle, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini ne kadar benimsediği belirlenerek bunun okullarının etkililiğine yönelik düşüncelerine etkileri incelenmiştir. Bu çerçevede, çalışma nicel araştırma yöntemlerinin özelliklerini barındırmaktadır. Ayrıca, araştırmada ilişki modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2017 - 2018 Eğitim Öğretim Yılında Bursa Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan 235 kamuya ait ortaokulda görev yapan 6536 öğretmen ve 586

yönetici teşkil etmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, bu okullar arasında bulunan 32 ortaokuldan 364 öğretmen ve 65 yönetici olmak üzere toplam 429 katılımcı oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği” ve Şişman’ın (1996) “Etkili Okul Ölçeği” olmak üzere iki ayrı ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin çalışma grupları sathın normal dağılıp dağılmadığına göre parametrik ve parametrik olmayan analizlerden yararlanılmıştır. Bu çerçevede, veri analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis H testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, basit doğrusal regresyon ve alt boyutların etkisi bağlamında çoklu regresyon analizlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsediklerini ve bu kapsamda aynı fikri paylaştıkları, aynı şekilde katılımcıların okullarını yüksek düzeyde etkili algıladıkları ve okul yöneticilerin bu okul etkililiği konusunda öğretmenlerden daha yüksek görüşe sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, katılımcıların öğrenci merkezli ilkeleri benimseme düzeylerinin branşlarına göre anlamlı değişiklik göstermezken, eğitim düzeyleri ve mesleki deneyimleri arttıkça öğrenci merkezli ilkelere yönelik görüşlerinin arttığı tespit edilmiştir. Öt yandan, yöneticilerin okullarının etkililiğine yönelik algıları öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, daha yüksek mesleki deneyimi olan ve Beden Eğitimi branşına sahip katılımcıların okullarını daha yüksek düzeyde etkili buldukları anlaşılmışken eğitim düzeylerine göre okul etkililiği algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Son olarak, katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiği algıları arasında düşük ancak anlamlı ve pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede öğrenci merkezli anlayışa yatkınlığın okul etkililiği algısı üzerinde düşük düzeyde ancak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu meydana çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenci merkezli anlayış perspektifinden okullardaki etkililiği artırma çabaları için politika yapıcılara, yöneticilere, öğretmenlere yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici ve öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim ilkeleri, okul etkililiği



ABSTRACT

Administrators' and Teachers' Adoption Levels of Learner Centered Education Principles and the Relationship Between Their Perceptions of School Effectiveness

Learner-centered paradigm and the school effectiveness are among the notable concepts that first emerged in the field of education in the global world, where competition is at odds and the free movement of labor is experienced. Learner-centered education, unlike traditional education, is considered as a perspective that combines individual focus on students (their hereditary characteristics, past experiences, perspectives, socio-economic background, skills, interests, competences and requirements) and focus on learning. School effectiveness is defined as the impact of school factors such as school policy, climate and mission on students' mental, emotional and academic performance. Effective schools are seen as “schools that can achieve the most appropriate learning environment for students' mental, psychomotor, social, emotional and aesthetic developments by achieving the highest level of school objectives at the same level”.

Throughout this dissertation, it is aimed to describe the relationship between administrators' and teachers' learner-centered educational principles adoption levels and their perceptions of school effectiveness in secondary schools. In this way, the effects of administrators and teachers on learner-centered education principles and their effects on the effectiveness of their schools were examined. In this framework, the study includes the characteristics of quantitative research methods. In addition, survey model was utilized in this research. The population of the study consisted of 6536

teachers and 586 administrators working in 235 public secondary schools located in Bursa Metropolitan City in 2017 - 2018 Academic Year. The sample of the study consisted of 429 participants including 364 teachers and 65 administrators from 32 secondary schools.

The data of the study were gathered through “Learner-Centered Educational Principles Adoption Scale” developed by the researcher and Şişman's (1996) “Effective School Scale”. Parametric and non-parametric analyzes were used depending on the normal distribution of the data gathered. In this framework, independent samples t-test, one-way ANOVA, Kruskal-Wallis H test, Pearson moment product correlation, simple linear regression and multiple regression analyses were used in data analysis process.

As findings of the study; it has been revealed that administrators and teachers adopt learner-centered education principles at high-level and share the same idea in this context, and that the participants perceive their schools as highly effective and that administrators have a higher opinion than teachers about their schools’ effectiveness. In addition, while the participants’ adoption of student-centered principles did not differ significantly according to their branches, it was determined that their opinions about learner-centered principles increased as their education levels and professional experiences increased. On the other hand, the perceptions of administrators about the effectiveness of their schools were higher than the teachers. In addition, it was found that participants with higher professional experience and who had a Physical Education branch had found their schools to be more effective, while there was no significant difference in their perception of school effectiveness according to their levels of education. Finally, it was found that there was a low but significant and positive linear relationship between the level of learner-centered education principles of participants and perceptions of school effectiveness. In this context, regression results revealed that the learner-centered understanding has a low but significant and positive effect on the perception of school effectiveness. The results obtained from the research can guide

policy-makers, administrators, and teachers for efforts to increase school effectiveness from a student-centered perspective.

Keywords: Administrators and teachers, learner-centered psychological principles, school effectiveness



BÖLÜM I

Giriş bölümü olarak nitelendirilen bu bölümünde öncelikle araştırmanın çıkış noktası olan problem durumu ortaya konarak problemin amacı ve önemi vurgulanmıştır. Sonrasında araştırmanın problemi ve alt problemleri açıklanmıştır. Nihayetinde sırasıyla sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

Ortaokullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini ve okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki muhtemel ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve ortaya çıkış kaynağı, konunun önemi, araştırma problemi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişme sürecinde tüm dünyada eğitimin önemini artırmakta ve buna bağlı olarak eğitim sistemlerini derinden etkilemektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri hem kendilerini küreselleşmenin olumsuz etkilerine karşı korumak hem de yeni gelişmelere ayak uydurmak için nitel ve nicel yeni düzenlemelere girişmektedir. Eğitimin artan önemi öncelikle bütün öğretim basamaklarında eğitimin daha fazla yaygınlaşmasına, zorunlu eğitim sürelerinin uzamasına ve ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına yol açmaktadır. Eğitime verilen önem, onun kalitesine de yansımakta, özellikle ilköğretim düzeyi olmak üzere çeşitli öğretim basamaklarında program reformları gerçekleştirilmekte ve hemen bütün eğitim kademelerinde eğitimin kalitesini arttıracak reformlara girişildiği gözlenmektedir (UNESCO, 2000).

Günümüzde eğitim sistemleri değişim ve gelişimlere bağlı olarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Eğitim sürecine bu değişimin yansıması yeni kuramlar, yeni yapılar ve yeni uygulamalar olarak yansımıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim ve Bilim Örgütü (UNESCO) tarafından 2000 yılında hazırlanan raporda iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin insanların küresel sorunlar konusunda bilinçlenmelerini

kolaylaştırdığı belirtilirken, özellikle bilim ve teknolojideki gelişmelerin eğitimle bütünleştirilerek sorunlara sistemli çözümler bulma konusunu vurgulamıştır (UNESCO, 2000).

Bilimsel ve teknolojik devrim ve küreselleşme süreçlerinin getirdiği yeni dinamikler Türkiye’de de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde yeni düzenlemelere girişilmesine yol açmaktadır. Örneğin 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planının “küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye” vizyonu çerçevesinde hazırlandığı belirtilmektedir. Aynı planda ekonomik gelişmede bilgi yoğun ve yüksek katma değerli mal ve hizmet üretiminin ön plana çıktığı ve özellikle işgücünün eğitim seviyesi ve gerekli yeteneklere sahip olmasının önem kazandığı vurgulanmaktadır. Planda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim olanaklarının genişletilmesi bütün dünyanın üzerinde özenle durduğu temel konu haline geldiği de vurgulanmaktadır (DPT, 2006). Yukarıda belirtilen saptamalar eğitimde kalitenin artması anlamına gelmektedir. Nitekim Onuncu Kalkınma Planında (2014-2018) da “eğitim kalitesinin ve işgücü niteliğinin artırılmasının büyümeyi ve kalkınmayı olumlu yönde etkileyeceğini” belirttikten sonra eğitimin kalitesinin yükseltme hedefinin önemini koruduğunu vurgulamaktadır (KB, 2013). Kaldı ki eğitimin kalitesi uzun vadede milli gelire güçlü bir şekilde yansımaktadır. Bu nedenle özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitime daha fazla yatırım yaptığı gözlenmektedir (Schleicher, 2015).

Rekabetin çetinleştiği ve işgücünün serbest dolaşımının yaşandığı küresel ekonomide, ister gelişmiş ülkeler olsun isterse gelişmekte olan ülkeler olsun hemen tüm ülkeler eğitim politikalarını sürekli gözden geçirmektedirler. Bu süreçte okulların etkililiği ön plana çıkmakta ve okul etkililiğini artırmaya yönelik çabaların hız kazandığı gözlenmektedir. Örneğin, pek çok petrol üreticisi ülkenin doğal zenginliklerini fiziksel (parasal) sermayeye dönüştürmeyi başardığı halde bunu gelecekteki ekonomilerini garanti altına alacak insan sermayesine dönüştürmekte yetersiz kaldıkları gözlenmektedir. Oysa bu ülkeler bütün öğrencilerine en az temel

becerileri kazandırabilmiş olsalardı gayri safi milli hasıllarının beş katı değerinde bir ekonomik değer ve kalkınma gerçekleştirebilirlerdi (OECD, 2015). Bu da gösteriyor ki, bol miktarda ve zengin doğal kaynaklara sahip olunsa dahi nüfusu gerekli becerileri kazanamamış ülkelerde zenginleşme ve kalkınma gerçekleşme zemini bulamamaktadır. Bunun yanı sıra, eğitimin salt geliri artırmanın ya da iş imkanları sağlamanın ötesinde, insani gelişmişliğin bir parçası olması gibi çok daha geniş yansımaları da vardır. Örneğin, veri elde edilebilen OECD ülkelerinde, düşük eğitim seviyesine sahip yetişkinlerin daha fazla sağlık sorunlarıyla boğuştukları, diğer yurttaşlara daha az güven duydukları ve kendilerini siyasi süreçlerin bir aktöründen ziyade bir objesi gibi gördükleri anlaşılmaktadır (Schleicher, 2015).

Türkiye’de ise 1990 yılında Dünya Bankası ile imzalanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile (MEGP), eğitimde iyileştirme ve reform yolunda önemli adımlar atılmıştır. MEGP’nin temel amaçlarından biri olan “ilk ve ortaöğretimde kaliteyi ve okul etkililiğini” artırmak için Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (MLO) oluşturulmuş ve okulun merkezine öğrenciyi ve öğrenci ihtiyaçlarını yerleştirmiştir (MEB, 2007, s.2). Modelde, “öğrenci merkezli eğitim esastır. Okuldaki tüm eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir” ilkesi yer almaktadır (MEB, 1999, s. 29-31). MLO’da önce alanda deneme çalışmaları şeklinde ve daha sonra genelle yaygınlaştırmak üzere bu yöndeki çalışmalar iki ana başlık altında toplanmaktadır: (a) Eğitim programları öğrencilerin çağın gerektirdiği becerileri kazanmalarını sağlayacak bilgi, yöntem ve tekniklere ağırlık verilmesi, (b) öğrencilere, ders dışı etkinlikler yoluyla destek verilerek yeni beceriler kazandırılması (MEB, 2007). Türkiye genelinde yedi coğrafi bölgeden toplam 208 MLO geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim-öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullardır. MLO’lar pilot uygulama çalışmalarından elde edecekleri deneyimler ile sistem genelindeki diğer okullara rehber olmaktadır (MEB, 1999, s.5).

2004 yılı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ülkenin ihtiyaçları, TIMSS (Trends in International Mathematics and

Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası öğrenci başarı sonuç ve önerileri ile eğitimde etkililik arayışlarına gelişmeler de dikkate alınarak öğretim programları yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2007). Geliştirilen yeni programlarda önceki programlarda yer alan “amaç”, “hedef” ve “hedef davranış” terimleri yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır (ERG, 2005b). Bu kullanım söz konusu programlarda öğrenciyi daha çok merkeze alan bir tutumun benimsendiğinin bir işareti olarak kabul edilebilir. Bir başka deyişle, sözü edilen eğitim programlarının yapılandırmacı eğitim anlayışı temel alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Buna göre, temel eğitimini tamamlayan öğrencilerin, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, kendi gelişim ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol edebilen, değişime açık, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkili liderlik rolünü üstlenme gibi özellikleri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi öngörülmüştür (ERG, 2005a). Ayrıca, bu programlarda daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirilerek öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılmasının önerildiği görülmektedir.

Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir (ERG, 2005b). Öğrenciyi odak noktası olarak belirleyen bu yeni öğretim programları ayrıca öğrencilerin ezberlemeden öğrenmelerini, öğrendiklerini günlük hayatında kullanmalarını hedeflemiştir. Konular öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmiş ve ilkokuldan başlayarak ortaöğretime kadar sarmal yaklaşıma uygun olarak yapılanmıştır. Yöntem ve teknikler öğrencilerin bireysel ve ekip çalışması yaparak kendilerini ifade edecekleri şekilde belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme, öğretimin sonunda yer verilen bir bölüm değil, süreç odaklı ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin hem kendilerini hem de akranlarını değerlendirmelerine fırsat vermek amaçlanmıştır (MEB, 2007). Son yıllarda öğretim programlarının daha çocuk merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlar

doğrultusunda yenileme çabaları, gençlerin yenilikçi bir ekonomi ve demokratik bir topluma etkin bir şekilde katılmalarını kolaylaştırma potansiyelini taşıyor. Reformların nasıl uygulanacağı, etkinlikleri açısından doğal olarak yaşamsal bir önem taşımaktadır (UNDP, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılında başlattığı "Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli"ni de reform ve eğitimin kalitesini artırma çabalarından biri olarak değerlendirmek gerekir. Nitekim projenin amacı aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2007, s.5):

Bireyin, çağdaş dünyanın etkin bir üyesi olması için, eğitim yaşantısının problem çözmeye, karar verebilmeye, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dolayısıyla düşünme becerileri kazandırılacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Eğitimi yaşama hazırlık olarak değil yaşamın kendisi olarak kabul eden bu modelde ayrıca öğrenci merkezli eğitim bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkili kullanan bireyler yetiştirilmesi ve bireyin kendini gerçekleştirme için, eğitim sürecinin her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

Bu modelde eğitim süreci yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın kendisi olarak kabul edilmekte ve uygulamaya ağırlık verilerek ve ezbercilik reddetmesinden dolayı ilerlemecilik ve yenidenkurmacılık esas almaktadır (MEB, 2007). Bunlarla amaçlanan demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişimi ve sosyal yönden ilerlemeyi gerçekleştirmektir. Bunun için, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında açık veya örtük hedeflere dönüştürüp, öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere uygulamalı olarak kazandırılması gerekir. Hotaman'a (2010) göre bu ancak bireylere fırsat eşitliği, yardımlaşmaya ve etkin katılıma imkan sağlayan, öğrenci farklılıklarını gözeterek birlikte öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenci merkezli bir eğitim modeliyle mümkündür.

Eğitimde kaliteyi yakalama ve kaliteyi artırma arayışları şüphesiz ki araştırmacıları etkili okulları belirlemeye ve okul etkililiği konusunu incelemeye sevk

etmektedir. Etkililik kavramı ve arayışı ise eğitim yönetimine “etkili okul” hareketi olarak yansımıştır. Etkili okul hareketi giderek tüm dünyada yayılma eğilimi göstermektedir. Etkili okul kavramının farklı ülkelerde uygulamasıyla etkili okulun farklı versiyonları olarak ifade edilebilecek yeni kavramlar doğmaktadır. Okula dayalı yönetim, okul geliştirme, kendini yöneten okul, kendini yenileyen okul ve benzeri kavramlar zaman zaman etkili okula denk sayılmakta, bazen de farklı algılanmaktadır. Okul geliştirme, okulu etkili kılmak çabası olarak anlaşılmaktadır. Burada gözetilen temel amacın okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesi olduğu söylenebilir (Balcı, 2011).

Etkili okul konusunda yapılan araştırmaların hareket noktası; kimi okulların, diğerlerine göre daha başarılı olabileceği düşüncesidir. Başarılı okullar ve daha az başarılı okullarla ilgili yapılan araştırmalarda, ortak bulguların tespit edilmiş olması, okullarda başarının, verimin artırılması için gerekli adımları göstermiştir. Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar, diğer araştırma yaklaşımlarında da olduğu gibi esas itibarıyla okul ve okulun etkileri ile ilgili bazı temel varsayımlar üzerine kurulmaktadır (Şişman, 2011).

Tıpkı öğrenci merkezli eğitim anlayışında olduğu gibi, etkili okul fikri de her öğrencinin uygun koşullarda ve ortamlarda öğrenebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Bu çerçevede, Creemers ve Kyriakides (2007) etkili okul ile kast edilenin okulun öğretim politikası, iklimi ve misyonu gibi okul çevresi faktörlerinin öğrencilerin zihinsel ve duygusal performanslarına etkisi olduğunu ileri sürmektedirler. Bu iddialardan anlaşılacağı üzere okullardaki etkililiğin temelinde girdi ve çıktı ilişkisi yattığı söylenebilir (Harris, 2005).

Okul etkililiği çalışmaları incelendiğinde araştırılan soruların çoğu zaman benzer olduğu söylenebilir. Sorulara verilen cevaplar okul etkililiği çalışmalarında iki ana eğilimin olduğuna işaret etmektedir. Bunlardan biri okul çevresi ve ailenin sosyo-ekonomik durumu okul dışı faktörlerin öğrenci başarısını belirlemede büyük oranda söz sahibi olduğunu savunmaktadır. Buna karşın, diğer eğilim ise okul için dinamiklerin aslında öğrenci başarısı için belirleyici faktör olduğunu savunmaktadır.

Örneğin, Hayneman ve Loxley (1983) sosyo-ekonomik statü gibi okul dışı faktörlerin öğrenci başarısında belirleyici etken olduğunu savunan daha önceki araştırmaların aksine gelişmekte olan ve düşük gelir düzeyine sahip ülkelerde okul içi etkenlerin öğrenci başarısında çok daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında Hayneman ve Loxley Etkisi olarak bilinen bu olgunun öğrenci performansı üzerindeki asıl belirleyici etkinin okul ve öğretmen niteliğinden kaynaklandığını açıkladığı bilinmektedir. Aslında okul etkililiği kavramının, yani okulun ve okul içi faktörlerin öğrenci başarısında belirleyici rol oynadığını savunan hareketin, ikinci tür eğilimden (Hayneman ve Loxley Etkisi) kaynağını aldığı söylenebilir (Şişman, 2002).

Bu çerçevede, okul etkililiği alanının geleneksel varsayımı bütün öğretmenlerin öğretebileceği, bütün öğrencilerin öğrenebileceği, bütün öğrencilerin eğitimden yüksek beklentilere sahip olabileceği ve başarısı düşük olan bütün öğrencilerin yüksek başarılar gösterebileceği üzerinedir. Ayrıca, etkili okulların temel savları ise; (1) eğitimin temel hedefi başarılı olmak isteyen öğrencilere alternatif seçenekler sunması, (2) okulun temel işlevinin öğretim ve öğrenme, (3) okul etkililiğine dair temel göstergenin öğrenci performansı olduğu, (4) etkili okulun öğrencilere temel becerileri edindirmeyi başarabilen okullar olduğudur (Balcı, 1993; Binbaşıoğlu, 1993).

Ulusal ve uluslararası alan yazında öğretim sahasındaki uygulayıcılar olarak okullardaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine dair görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yeterli araştırma bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu noktada bahse konu bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlama potansiyeli barındırdığı ön görülmektedir. Bu açıdan, mevcut araştırmanın sonuçları diğer araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için veriye dayalı bir bakış açısı teşkil edebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin ilkelerini benimseme düzeylerinin ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki olası ilişkilerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılında başlattığı ve yukarıda bahsedilen öğrenci merkezli eğitim ilkeleri çerçevesinde geliştirdiği “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli”, her okulun Öğrenci Merkezli Okul, Öğrenci Merkezli Eğitim ve Etkili Okul Sisteminin işlevsel hale gelmesi için yapması gereken işlem basamakları, öğrenci merkezli eğitime yönelik ders planları, uygulamalar ve materyallerin neler olabileceğine dair örnekler ortaya koymaktadır. Bu model kapsamında belirlenen stratejiler, değerler, hedefler, yaşam becerileri, eğitim teknolojisi ve ölçme değerlendirme konuları detaylı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2007). Ancak bu modelin uygulamaya ne kadar yansıdığı, sahadaki uygulayıcılar tarafından ne derece benimsendiği ve okulların etkililiğine ne kadar tesir ettiği soruları hala önemini korumaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılının son aylarında tanıttığı “2023 Eğitim vizyonu” belgesinde öğrenciler için e-portfolyo yönteminin getirileceği ve okul merkezli bir sistem kurulacağı gibi soyut projeler yer alsa da öğrenci merkezli anlayışa dair somut uygulamalara yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2019a). Öğrenciyi odak noktasına oturtmaktan yoksun bu tür vizyon geliştirme çabaları hayata geçirilebilse dahi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne derece cevap vereceği bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, aynı vizyon belgesinde “Okul Gelişim Modeli” ve “Okul Gelişim Planı” gibi kavramlar kaba hatlarıyla soyut bir şekilde yer alsa da okullar arasındaki uçuruma varan farkların nasıl giderileceği ve okulların etkililiğinin nasıl artırılacağına dair bir çözüm hedefinin veya uygulamasının yer almadığı görülmüştür.

Okul etkililiğine yönelik araştırmaların ise en ayırt edici özelliği, okulların organizasyon şekli ve içeriği ile ilgili özellikleri inceleyerek okulun “kara kutusunu” açmaya çalıştığı gerçeğidir. Bu nedenle genellikle erken dönem araştırmalar etkili okulların sahip olduğu özellikleri belirlemeye odaklanmışlardır (Brookover, Beady,

Flood, Schweitzer ve Wisenbaker, 1979; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, ve Ecob, 1988). Aynı minvalde okul içi dinamiklerin etkililikte söz sahibi olduğunu ileri süren etkili okullar araştırmasının sonuçları genellikle az ya da çok beş faktör etrafında kümelenmiştir: (1) Güçlü eğitim liderliği, (2) temel becerilerin kazanılmasına vurgu yapılması, (3) düzenli ve güvenli öğrenme ortamı, (4) öğrencilerden yüksek başarı beklentisi ve (5) öğrencilerin gelişiminin sıkı bir şekilde takip edilmesi (Brookover ve diğ., 1979; Cotton, 1995; Creemers, 1994; Levine ve Lezotte, 1990; Mortimore ve diğ., 1988; Reynolds, Hopkins ve Stoll, 1993; Sammons, 1999; Scheerens, 1992).

Genel olarak okulların barındırdığı hangi okul içi faktörler çerçevesinde okulların etkililiğinin şekillendiği üzerine yoğunlaşan çalışmalar okul yöneticileri ve öğretmenler gibi okul paydaşlarının etkililiğe yönelik görüş ve algılarına pek az yer ayırmışlardır. Halbuki, okul etkililiğine yönelik önemli göstergelerden biri de sahadaki uygulayıcıların okullarının etkililiğine yönelik görüş ve izlenimleridir (Şişman, 1996). Nitekim, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okulları hakkındaki görüşlerinin gerçekten de o okulun mevcut etkililiğini büyük oranda yansıttığını ortaya koyan araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Baş-Collins, 2002; Beştepe, 2002; Catton, 1995; Çubukçu ve Girmen, 2006; Levine ve Lezotte, 1990; Sheerens, 1992). Bu sebeple, okullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi okullarının etkililiğine dair düşünceleri okulların etkililik çabalarını hayata geçirebilmesi bakımından araştırılmaya ihtiyacı olan bir konudur.

Öğrenci merkezli eğitim ve okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar son zamanlarda ivme kazansa da alanyazın incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinde sahadaki uygulayıcıların öğrenci merkezli eğitimi ne derece kabullendiğinin ve okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin kapsamlı bir şekilde araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple, öğrenci merkezliliğin sahadaki uygulayıcılardaki karşılığı ve onların okul etkililiğine dair fikirlerine yansımalarını araştırmak faydalı bir gayrettir; çünkü bu çaba öğrenci merkezli anlayışın tüm paydaşlarca daha iyi kavranmasına, bu anlayışın uygulamaya geçirilmesi sürecinde ortaya çıkan bariyerlerin

daha iyi anlaşılmasına ve okulların etkililiğinin öğrenci merkezlik perspektifinden sorgulanmasına katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Bu çalışma, eğitim alanında öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliğe geçişinin hız kazandığı günümüzde yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini ne kadar benimsediğinin belirlenmesi ve bunun okullarının etkililiğine yönelik düşünceleriyle olası ilişkisinin ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmanın sonuçları, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında ortaya çıkabilecek olası sorunların ve eksikliklerin giderilmesine ve dahi sahadaki uygulayıcıların bu modele hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesinin saha uygulayıcıları tarafından okul etkililiği açısından bir faktör olarak görülüp görülmediği ortaya çıkarılarak, okulların etkililiğinin artırılması adına yol gösterici bir nitelik taşıyabilir. Bununla birlikte, araştırmanın öğrenci merkezli eğitimin geliştirilmesi noktasında eğitim çevrelerine, politika geliştiricilere, uygulayıcılara, yöneticilere ve liderlere bir kaynak ve veri oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi

Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini (ÖMEİ) benimseme düzeyleri ve görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Ortaokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimsemeye düzeylerine yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ortaokul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri, katılımcıların mesleki değişkenlerine (görev, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik görüşleri mesleki değişkenlerine (görev, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) göre önemli farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseme düzeyleri ile okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Bu çalışma kapsamında belirlenen örneklemin evrenin özelliklerini temsil ettiği varsayılmaktadır. Buna göre araştırmanın katılımcıları herhangi bir baskı altında kalmadan kendi hür iradeleri ve içtenlikle görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılara uygulanan ölçekler esnasında katılımcıları yönlendirecek veya özgür iradelerini etkileyecek herhangi bir unsur bulunmamıştır. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan ölçme araçları araştırmanın doğasına, amacına, yöntemine ve bilimsel araştırma etik kurallarına uygun olarak düzenlenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Bursa Büyükşehir İli sınırlarındaki resmi ortaokullar ile sınırlıdır. Özel eğitim kurumları bu araştırmanın kapsamının dışında bırakılmıştır. Bu çalışma için kullanılan veriler birden çok paydaşa (yönetici ve öğretmen) uygulanacak olan beşli Likert tipi iki ölçek ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri okullarda halihazırda görevde bulunan yönetici ve öğretmenlerden elde edilmiş olup doğum, ücretsiz izin, idari izin vb. nedenlerle okulda bulunamayan katılımcılardan veri elde edilememiştir. Nihayetinde bu araştırma nicel araştırmaların beraberinde getirdiği diğer sınırlılıklara maruzdur.

1.6. Tanımlar

Öğrenci Merkezli Eğitim: Öğrenci merkezli eğitim, bireysel olarak öğrenciler üzerine odaklanma (onların kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları, bakış açıları,

özgeçmişleri, becerileri, ilgi alanları, yeterlikleri ve gereksinimleri) ile öğrenme üzerine odaklanmayı (öğrenmenin nasıl oluştuğu ve güdülenme, başarıya ulaşmadaki en etkili öğretim uygulamaları) birleştiren bir bakış açısıdır (McCombs ve Whisler, 1997).

Etkili Okul: Okulun hedeflerinin en üst seviyede başararak öğrencilerin zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve estetik gelişimlerine en uygun öğrenme ortamı sağlayabilen okullardır (Balcı, 2011).

Yönetici: Bursa il merkezine bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürleri ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Bursa il merkezine bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Katılımcı: Bursa il merkezine bağlı resmi ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir.

Öğrenci: Bursa il merkezine bağlı ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileridir.

Müfredat Laboratuvar Okulları: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki proje kapsamında belirli ilke, standart ve özellikleri olan ve bunlar doğrultusunda gelişme gösteren okullardır.

İlke: Belirli alandaki uygulamaları değerlendirmek ve uygulanması düşünülen etkinlikleri yöneltmek üzere geliştirilmiş bir seri kavramlar.

1.7. Kısaltmalar

APA: American Psychology Association.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖME: Öğrenci Merkezli Eğitim

ÖMEİ: Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri

Sd (SS): Standart Sapma

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

BÖLÜM II

Bu bölüm, öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve okul etkililiğine dair ulusal ve uluslararası alanlardaki aşırımlara ilişkin kapsamlı konuları içermektedir. Öncelikle öğrenci merkezli eğitimin önemi, amaçları ve felsefi dayanaklarıyla birlikte kavramsal çerçevesi ortaya konulmuştur. Daha sonra, öğrenci merkezli eğitim ilkeleri, öğrenci merkezli anlayışta okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin üstlendikleri roller, öğrenci merkezli anlayış çerçevesinde yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen önde gelen çalışmalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Sonraki aşamada okul etkililiği kavramının kuramsal gelişimi kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu çerçevede, kuramsal alanyazında etkili okulların ve etkili okul özelliklerinin neler olduğu açıklanmış ve bir etkili okul modeli ortaya konmuştur. Aynı doğrultuda okul etkililiği araştırmalarındaki diğer kuramsal modeller, okul etkililiği disiplininin araştırma alanlarıyla birlikte yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen belli başlı çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak bu bölümde öğrenci merkezli eğitim ve okul etkililiği arasında eğitim yönetimi araştırmalarında ortaya çıkarılan ilişkiler ortaya konmuştur.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim

Uzun yıllar boyunca toplumun beklentisi, eğitim araştırmaları ve öğretmen yetiştirme yöntemleri öğretmenlerin sınıfta ne yaptığı, ne öğrettiği, nasıl öğrettiği ve nasıl davranması gerektiği üzerinde durmuştur. Ancak son yıllardaki tartışmalar ve araştırmalar fabrikavari ve “herkes için standart beden” düşüncesi üzerine kurulmuş eğitim modellerine dayanan öğrenme anlayışının değişmekte olduğunu göstermektedir (McCombs, 2001; 2003; McCombs ve Vakili, 2005). Bu yeni anlayış temellerini yaygın ve geçerli olan eğitim modellerinden alsa da öğrenmenin bireyin gelişimsel düzlemi ve öğrenmeye olan motivasyonu ile ilişkilendirir. Temel olarak bu görüş bireye öğrenmenin doğasına uygun olarak bütüncül bir şekilde bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini göz önünde bulundurarak kapsamlı bir öğrenme modeli sunma

iddiasındadır (McCombs ve Vakili, 2005). Bu yaklaşım türü öğrenci merkezlilik olarak bilinir. Bu yenilikçi yaklaşımdaki araştırmalara göre öğrencilerin başarısı programlar, içerik ve ölçme değerlendirme gibi faktörlere bağlı olsa, bireyin gelişimi, motivasyonu ve sosyal etkileşiminden bağımsız değildir. Zira, öğrenme açısından bireylerin ihtiyaç, tercih ve görüşleri de eşit şekilde önem arz etmektedir (McCombs, 1997).

Mevcut bilgiler ışığında eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezliliği tanımlamak gerekirse, McCombs ve Whisler (1997) ortaya koydukları çalışmada öğrenci merkezli eğitimi şu şekilde nitelendirmektedirler:

Öğrenci merkezli eğitim, bireysel olarak öğrenciler üzerine odaklanma (onların kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları, bakış açıları, özgeçmişleri, becerileri, ilgi alanları, yeterlikleri ve gereksinimleri) ile öğrenme üzerine odaklanmayı (öğrenmenin nasıl olduğu ve güdülenme, başarıya ulaşmadaki en etkili öğretim uygulamaları) birleştiren bir bakış açısıdır (s. 6).

MEB'e (2007) göre ise öğrenci merkezli eğitim, kişisel özellikler dikkate alınarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşabilen ve onu kullanabilen, çevresiyle iletişim kurma becerisine sahip, evrensel düzeyde kabul gören değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanabilen ve kendini gerçekleştirebilen bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sürecinin her aşamasının öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Bunun yanında Gibbs (1992) öğrenci merkezliliği; öğrencilerin kendi eğitim gelişmelerinden sorumlu tutulduğu bir ortamda öğretilecek konu, öğretim yöntemleri ve öğrenmeyi destekleyen öğretim hızı üzerinde daha fazla kontrole sahip olma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin akademik başarıyı yakalamalarına yardımcı olacak öğrenme hedeflerini, kaynaklarını ve etkinliklerini belirlemelerini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrenmeye yönelik öğretim otoritesini ve sorumluluk dengesini öğretmenden öğrenciye aktararak eğitim uygulamalarını değiştirmek önemlidir. Bu da ancak bilgiyi hazır olarak sunan değil de bilgi inşa eden ve üreten öğretim teknikleri tasarlamakla mümkündür. Bu süreçte, Weimer'a göre (2002) öğretmen, akademik performansı doğru şekilde ortaya koyan öğretim teknikleri

tasarlamakla birlikte bilgiyi sunan değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir görev üstlenmelidir.

McCombs ve Whisler (1997) ortaya koydukları kapsamlı çalışmada öğrenci merkezli eğitimin can alıcı noktalarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Öğrenciler tek ve benzersizdir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katılmaları ve bu süreçlerde sorumluluk alabilmeleri için bu benzersiz ve tek oluşları dikkate alınmalıdır.

2. Öğrencilerin bireysel farklılıkları onların zeka, öğrenme oranı, öğrenme tarzı, gelişim aşaması, becerileri, yetenekleri, yeterlilikleri, duyguları ve diğer akademik olan veya olmayan bütün özelliklerini içerir.

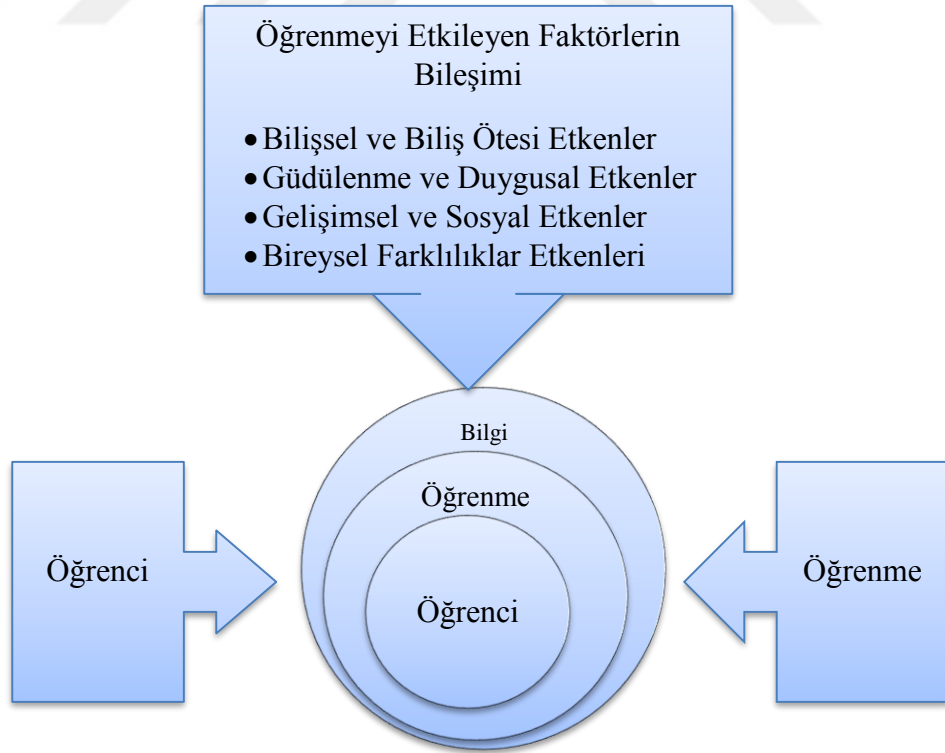
3. Bütün öğrenciler uygun koşullar altında öğrenebilir. Öğrenme, öğrenilen şeyin öğrenci için uygun ve anlamlı olduğu ve öğrencinin öğrenilen önceki bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirerek kendi bilgi ve anlayışını yaratmaya etkin olarak katıldığı zaman oluşan yapılandırmacı bir süreçtir.

4. Öğrenme en iyi, olumlu kişilerarası ilişkiler ve etkileşimlerin olduğu, rahat ve düzenli ve öğrencinin beğenildiğini, kabul gördüğünü, saygı duyulduğunu ve değer verildiğini hissettiği olumlu bir ortamda gerçekleşir.

5. Öğrenme temel olarak doğal bir süreçtir. Öğrenciler doğal olarak meraklıdır ve dünyayı öğrenmeye çalışır. Olumsuz düşünce ve duygular bazen bu doğal eğilime karşı da öğrencilerin bundan etkilenmemesi gerekir.

Anlaşılabacağı üzere, bu yaklaşıma göre en önemli öge öğrencidir (şekil 1). Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler öğrenme süreçlerine etkin bir şekilde katılırlar. Eğiticiler öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih ettiklerinde, odak nokta sadece bilgiyi aktaran öğretmenden etkin bir şekilde kendi öğrenme sürecini oluşturan öğrenciye kayar (Barr ve Tagg, 1995). Öğrenci, eleştirel ve yaratıcı düşünce ile neyi niçin öğrendiğini tasarlar, kendi öğrenmesini kontrol eder, daha iyi öğrenebilmek için planlar yapar, iyi ve kötü olduğu konuları keşfetmeye çalışmak için gayret gösterir (Weimer,

2002). Bu nedenle öğrenmeye, öğretmenin bakış açısından ziyade öğrencinin bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Öğretmen ise öğretim etkinliklerini ve ders konusunu öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve yeteneklerine göre düzenler (Dewey, 1916). Aslında öğrenci merkezli bir sınıfta, bütün öğrenciler diğerleriyle nasıl işbirliği yapacağını, yeri geldiğinde kırıncı olmadan nasıl rekabet edeceğini ve otonom bir şekilde nasıl çalışacağını öğrenirler (Johnson, Johnson ve Smith, 1991). Bununla beraber, diğer öğrencilerle etkileşim ve işbirliği halinde sorunlarını ve bilgilerini diğerleriyle paylaşır, öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için düşünür, araştırır, keşfeder ve işbirliği yapar (Açıkgöz, 2005). Ayrıca, bireysel öğrenme hedeflerini ve kendi projelerini seçmek, kendi yeteneklerine güvenerek kendi hızlarında çalışmak, önceki öğrendiklerini kullanıp yeni bir durum için olası uygulamaları düşünmek, öğrenme sürecini ve kendi performansı değerlendirmek de öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin üstlendiği roller arasında gösterilir (Demirel, 2000; Henson, 2003; McCombs ve Whisler, 1997; McCombs, 2001; McCombs, Daniels, Perry, 2008).



Şekil 1. Bütüncül açıdan öğrenci merkezli eğitim modeli(McCombs ve Whisler, 1997).

Öte yandan Erbil'in (2003) de belirttiği üzere dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen merkezli (geleneksel) yöntemlerle ve anlayışla yürütüldüğü açıktır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenler öğrencilere bilgileri aktarmakla yükümlüdür ve öğretmenlerin aktardığı bilgiler mutlak doğru olarak kabul edilerek öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiler üzerinde akıl yürütmemesi beklenir (Kökdemir, 2003; Demirel, 1996). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezli eğitim ile geleneksel (öğretmen merkezli) eğitim arasındaki temel farkları tablo 1 incelenerek daha iyi kavramak mümkündür.

Tablo 1

Geleneksel eğitim ile öğrenci merkezli eğitim arasındaki temel farklar

Geleneksel Eğitim	Öğrenci Merkezli Eğitim
Öğretmen sınıfın tek lideridir.	Liderlik rolü paylaşılır.
Bilgi öğretmen tarafından öğrenciye depolanmak üzere aktarılır.	Bilgi, konuların derinlemesine kavranması için edinilir.
Öğrencilerin sınıf içi sorumlulukları sınırlıdır.	Öğrencilerin sınıf içi sorumlulukları yüksektir.
Eğitimde asıl amaç öğrencinin sayısal ve sosyal zekasını geliştirmektir.	Eğitim amacı öğrencide bulunan potansiyeli ve yetenekleri açığa çıkararak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır.
Hedefler önceden öğrenciler için belirlenir.	Hedefleri öğrenciler kendi ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda belirler.
Ders kitaplarında sunulan ve öğretmen tarafından aktarılan bilgi mutlakdır.	Bilgi değişkendir. Bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi edinmenin değişik yolları vardır.
Bilgi, öğrenciye ileriki yaşamında kullanılmak üzere verilir.	Bilgi, yeni bilgileri üretmek ve hayatın her alanında ve şu an dahil her an kullanılmak üzere edinilir.
Öğrenme, öğrenciye bilgilerin aktarılmasıyla gerçekleşir.	Öğrenme, öğrencinin bilgilerle etkileşimi sonucu gerçekleşir.

(Demirel, 1996)

Görüldüğü üzere, öğrenci merkezli eğitimde asıl olan öğrenciye kendi kişisel öğrenme türünü veya profilini ortaya çıkarma becerisi kazandırmak ve öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenci merkezli yeni düşünceye göre öğrenciler sahip oldukları potansiyeli keşfederek kendilerini gerçekleştirebilmek için öğrenme hedeflerini belirlemede söz sahibi iken geleneksel bakış açısında öğrencilerin bilgiye ve öğrenmeye olan doğal merakı ve isteği, öğrencilerin bilgi üzerindeki tercihleri dikkate alınmamaktadır. Bunun temel nedenleri arasından öğretmeni sistematik olarak eğitim-öğretimin merkezine alarak bilgilerin kitaptan veya öğretmenden sınıf gibi sınırlı bir ortamda topluluk halinde aktarılması düşüncesi yatmaktadır (Chall, 2000). Örneğin, bu çeşitli direkt öğretimde, öğretmen ve öğrencinin ikisi de öğrencinin öğrenmesinden sorumludur ancak öğretmen açık bir şekilde öğrenme hedeflerini belirler ve öğrencileri bu öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye sevk eder.

Yine geleneksel düşünceye göre öğrencileri mezuniyetten sonraki hayatlarında gerekli olan bilgi ve becerilerle donatan öğretmenlerdir (Wagner ve McCombs, 1995). Ancak, öğretmenin merkezde olduğu eğitim modellerinde öğrenciler öğretimi direkt olarak öğretmenin anlatımı ve aktarımı üzerinden aldıklarında öğrenme her zaman yeterince ilgi çekici olmadığından istenen verim alınmamaktadır (Özden, 2003). Buna karşın öğrenci merkezli anlayışta eğitim bireyleri mezuniyetten sonraki yaşama hazırlayan bir kurum değil de yaşamın ta kendisi olduğu benimsendiğinden eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenciler daha istekli, olgun ve sorumlu davranmaktadır (Barr ve Tagg, 2005; McCombs ve diğ., 2008).

Hayat boyu ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmek için günümüzdeki eğitimden beklentiler göz önüne alındığında, öğrencilerin öğrenme planlarının oluşturulmasında aktif katılımcı olarak yer almasını sağlayacak öğretim yaklaşımlarına odaklanmak mantıklı görünmektedir (Wagner ve McCombs, 1995). Öğrenci merkezli anlayış çerçevesinde Shrenko'nun (1994) da öğrenci ortaya koyduğu görüşlere göre; (1) bütün öğrenciler okula öğrenme becerisiyle ve istekli gelir, (2) bütün zeka türleri dönüştürülebilir, (3) öğretmenler, herkes için öğrenmeye uygun koşullar yaratarak öğrenmenin gerçekleşmesi sağlar, (4) öğrenci merkezli düşünceye sahip öğretmenler,

anlamalı yöntemlerle herkes için öğrenmeyi kolaylaştırır, (5) öğrenme en iyi bireylerin kendi anlamlarını oluşturmasıyla gerçekleşir, (6) öğrenciler takım halinde beraber çalışmasını öğrenmelidir, (7) öğretmenler, derslerde farklı hızları ve öğrenmeye yönelik çoklu yolları göz önünde bulundurarak öğrenmeyi kolaylaştırır, (8) öğrenci merkezli eğitimin desteklendiği okullarda öğrenme en iyi gerçekleşir.

2.1.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Önemi ve Amaçları

Brown'a (2003) göre öğrenci merkezlilik bir teknik değil bir tutumdur. Bu nedenle, bu tutumun olumlu insan gelişimi, motivasyon ve başarının desteklenmesindeki kritik etkenlerden olduğu hususunun altını çizmektedir. Brown'un görüşüyle, bahsi geçen bu tutumun odağı bireylerin geçmiş yaşantıları, kalıtsal özellikleri, bakış açıları, kültürel altyapıları, yetenekleri, ilgileri ve özellikle ihtiyaçlarıdır. Bu doğrultuda öğrenci merkezlilik araştırma tabanlı bakış açısıyla akademik başarının gerçekleşebileceği pozitif bir ortamın yaratılması olarak temellendirilmektedir. Aynı görüş çerçevesinde önem arz eden noktalardan biri de eğitimcilerin öğrencilerin çok çeşitli ihtiyaçlarına hitap edecek düzeyde iyi tasarlanmış öğrenme ortamlarında biliş üstü süreçlerinin destekleyecek imkanların sağlamasıdır. Bu çoğulcu öğretim, öğrencinin ihtiyaçlarının olgu ve becerilere göre öncelikli olduğu bir öğrenme ortamında, içerik, süreç ve öğrenme profillerine odaklanan farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılama potansiyeline sahiptir (Brown, 2003). Bir bakıma öğrenci merkezli eğitimin amaçlarından biri de, bilgiyi basitçe depolamak amacıyla öğrenmeyi vurgulamak yerine, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarını ve yönetmelerini sağlamaktır.

Öğrenci merkezliliğin önemine dair Meece (2003) yayınladığı araştırmasında ilk olarak öğrencilerin birbirinden benzersiz ve öğrenme süreçlerin de farklı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum özellikle öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla inisiyatif sağlanması için dikkate alınmalıdır. İkincisi, bu benzersiz farklılıklar duygusal ve zihinsel durumları, öğrenme tarzlarını, gelişimsel özellikleri, bireysel yeterlilikleri ve yetenekleri, ayrıca öz yeterlilik duygularını ve diğer akademik nitelikleri içerir. Toplumun bütün öğrencilere öğrenme ve kendini geliştirme fırsatları

sunabilmesini sağlamak isteniyorsa, bu özellikler dikkate alınmalıdır. Üçüncüsü, öğrenme, öğrenilen konunun öğrencinin hayatı ile ilişkili ve anlamlı olması ve öğrencinin kendi önceki deneyimlerine dayanarak kendi bilgi ve tutumlarını oluşturmada aktif olarak yer almalarıyla gelişen yapıcı bir süreçtir. Dördüncüsü, öğrenme en iyi, rahat ama düzenli bir bağlamda pozitif kişilerarası ilişkileri destekleyici, öğrencilerin güvende hissettiği, saygı duyulduğu öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Son olarak, öğrenme, öğrencilerin merak ettikleri ve kendi dünyalarını nasıl şekillendireceğini öğrenmekle ilgilendikleri doğal bir süreçtir. Olumsuz davranışlar bazen bu doğal eğilime müdahale etse de, öğrencinin “sabit ve standart” olmayı istemesine gerek yoktur (Meece, 2003).

Öğrenci, sınıf ve laboratuvarındaki faaliyetlerin merkezi olduğundan karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilme açısından da öğrenci merkezilik farklı ve çeşitli ihtiyaçlara hitap edebilmesi bakımından öne çıkan bir yaklaşım tarzıdır (Altan ve Trombly, 2001). Ayrıca, öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciler sınıf içi düzenlemelerin merkezine oturtulur ve onların öğrenme ihtiyaçlarına, yöntemlerine ve tarzlarına saygı duyulur. Bu sınıflarda öğrenciler grup halinde, çift halinde veya bireysel olarak ayrı görev ve projeler üzerinde çalışırken gözlemlenebilir. Bu açıdan, bütün gruba aynı öğretimi yapmaktan küçük grupların veya bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik öğretime geçiş geniş çaplı planlama ve öğretim faaliyetine yönelik sınıf yönetimi gerektirmektedir (Nunan, 1990).

Bu süreçte öğretmenlerin de geleneksel rolleri olan bilginin aktarıcısı ve eğitim materyallerin kullanıcısı olmaktan öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğretim materyallerinin yaratıcısı olmaya dönüşmesi öğrencilerin bireysel öğrenmelerine yapıcı katkı sağlamaktadır (Pederson ve Lui, 2003). Sınıf içi etkinlikleri öğrenci merkezli anlayışa dayandıran öğretmenler, (a) öğrencileri neyin nasıl öğrenileceği ve nasıl değerlendirileceği hakkındaki karar süreçlerine dahil eder, (b) her öğrencinin bakış açısına değer verir, (c) öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden, ilgi, beceri ve tecrübelerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarını gözetir ve bu farklılıklara saygı

duyar, (ç) öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere dersin ortağı ve partner olarak davranır (McCombs, 2004).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının belki en başta gelen hedeflerinden biri de öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerisini hem de hayat boyu sürecek şekilde edinmesini sağlamaktır. Nonkukhetkhong ve diğ. (2006) yaptıkları çalışmada hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmenin öğrenci merkezli yaklaşımların özünde yer aldığına vurgu yapmaktadır. Öğrenmenin niteliğinin yükseltilebilmesini sağlamak için de öğretim programlarının yapılandırılması ve geliştirilmesi gerekir. Bunun için ise öncelikle öğrenmenin özünden yola çıkılmalı ve diğer kavramlar öğrencinin sorumluluğunda bunun üzerinde yapılandırılmalıdır (MEB, 2007). Öğrenmenin hayat boyu sürdüğü akılda tutulduğunda, öğrencinin yaşama, iş hayatına, toplum ve aile ilişkilerine, ulusal ve bireysel hedeflere dayanan kavram ve ilkeler temeli oluşturması yeni edindiği bilgileri bu temel kavramlar ve ilkeler dahilinde benimsemesine yardımcı olacaktır (Özdemir ve Yalın, 1999). Böylelikle öğrenci de hayat boyu öğrenme serüvenine dahil olmuş olacaktır.

Öğrenci merkezli eğitimin amaçlarından bir diğeri ise öğrencilerin kendi gayretleri yoluyla öğrenmeye başlamaları için gerekli eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilecekleri, öğretmenlerin empati kurabildiği, öz-farkındalığın ve koşulsuz saygının egemen olduğu öğrenme ortamlarının yaratılmasıdır (Cornelius-White, 2007). McCombs (2004) ve Cornelius-White (2007) öğrenci merkezli anlayışta hedeflenen empatinin, öz-farkındalığın ve koşulsuz saygının hayata geçtiği eğitim ortamları da doğası gereği karşılıklı ve sosyal etkileşime dayalıdır. Bireysel ve kültürel farklılıkları da kapsayan bu özellikler öğrenci merkezli düşünceleri ve ifadeleri ön plana çıkan öğretim uygulamalarına yansıtılmaktadır. Bu süreçlerin sonunda öğrencilerin kendi öğrenme ve bireysel ihtiyaçlarına sahip çıkmayı özendiren öğrenme ortamlarındaki destekleyici ilişkileri tecrübe etmeleri hedeflenmektedir (McCombs ve Whisler, 1997).

Aynı düşünce çerçevesinde, öğrencilerin öğrendiklerinden anlam yaratabilmesi ve yeni bilgiler üretebilmesi için öğrenciyi derste edilgen kılan ve yaratıcılığını

sınırlayan standart uygulamalardan uzak durularak öğrencinin öğrenmeyi öğrenebilmesi iç sorumluluk alabileceği, kendi çalışma hızını ve sürecini yönetebileceği imkanlar sağlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, açık uçlu ve yaratıcılığa sevk eden sınıf içi uygulamaların kullanılmasının öğrencilerin kendilerine anlam oluşturmada ve öz-farkındalığına katkı sağladığı değerlendirilmektedir (Ünsal, 2004).

2.1.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin Felsefi Dayanakları

Eğitim söz konusu olduğunda insanların kendi dünyalarında anlam ve bilgi üretme süreciyle ilgilenmek doğal bir durumdur. 18. Yüzyılda İngiliz filozof John Locke eğitimde anlam ve bilgi üretmede yaşantının öneminden bahsetmiştir. Eğitimde ilerlemeci hareketin Amerika'daki büyük temsilcisi John Dewey (1996) öğrenci merkezli görüşü "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinde ortaya koymuştur. Dewey, çocuk merkezli eğitim yoluyla toplumsal değişimi açıklamaya çalışmıştır. Aslında onun pragmatizmi, öğrenci merkezli olmanın birçok ögesinin içermektedir. Dewey'den sonra öğretim etkinliklerinin öğrenci etrafında ve öğrenciyi merkeze alarak şekillenmesini savunan bilim insanlarından en önemlileri Piaget ve sonra Vygotsky'dir (Demirel, 1996).

Öğrenci merkezliliği Piaget 1950'li yıllarda içindeki buldukları gelişim evreleri doğrultusunda öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirmenin önemini ortaya koyarak vurgulamıştır. Hatta, öğrenci merkezlilik düşüncesinin, öğretmenlerin olgunlaşmaya müdahale etmemesini sadece rehberlik etmesini savunan Jean Piaget'nin ortaya koyduğu çocuk merkezli eğitimle büyük oranda benzeştiği ortaya atılmaktadır (Lavatelli, 1973). Bu anlamda o, öğrenmeyi, mevcut bilgiler ve deneyimlerin ışığında yeni bilgi ve deneyimleri oluşturma (yapılandırma) olarak ele alan anlayışın en önemli temsilcilerinden biridir. Yine bu yapılandırmacı görüşe katkı sağlayanlardan bir diğeri olan saygın bilim insanı Lev Vygotsky sosyal etkileşimin zihinsel gelişim ve öğrenme için olmazsa olmaz kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin anlam oluşturulmasında toplumun ve sosyo-kültürel etkileşim kritik bir rol oynadığını açıklayan Vygotsky, bilginin yapılandırılmasını sosyal bağlama Piaget ise bireysel

bağlama dayandırmaktadır (Demirel, 1996; Senemoğlu, 2000; Zimmerman ve Shunk, 2001).

Dewey ve öğretileri, öğrenenlerin odak noktası olduğu ve öğrenenlerin ihtiyaç, ilgi ve becerileri üzerine bina edilen sistemlerin dayandığı yaklaşımların başlangıcı olarak düşünüldüğünde günümüze varıncaya dek bir çok aşamadan geçerek evrildiği söylenebilir (Açıkgöz, 2005). Bu süreç zarfında geleneksel eğitimin aksine özgürlükçü, birey odaklı, kişisel beceri ve ihtiyaçlarına dayanarak bireyin kendi potansiyelini en üst noktada gerçekleştirebilmesine katkı sağlayan eğitim anlayışları ön plana çıkmıştır (Demirel, 1996). Erbil ve diğ. (2003) ortaya koyduğu “öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli” çerçevesinde eğitimin işlevinin bireyi hayata hazırlamak değil hayatın kendisi olduğu kabul edildiğinden, bireyin kendi hayatı ve dolayısıyla eğitim hayatı boyunca karşılaşılabileceği problemlere ezberden uzak ve yaratıcı çözümler bulma konusunda okul ve eğitim modellerinin bireylere rehberlik etmesi esas alınmaktadır. Aynı şekilde Erbil ve diğ. (2003) öne sürdüğü gibi öğrenci merkezliliğin ezberciliği reddederek problem çözme, yaratıcı düşünce ve uygulamayı ön planda tutması da pragmatizmden etkilenmiş olmasının bir göstergesidir.

Öğrenci merkezlilik görüşü köklerini, Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi önde gelen bilim insanlarının önemli katkılarıyla oluşturduğu ve temelde pragmatizme dayanan ilerlemecilik ve yapılandırmacılık eğitim felsefelerinden aldığı anlaşılmaktadır (Demirel, 1996). Pragmatizmin eğitime yansımalarına bakıldığında; eğitimin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olduğu, öğrencinin aktif bir şekilde mevcut bilgi ve deneyimleriyle problem çözme ve deneme yanılma ile problemlerin üstesinden gelmesi gerektiği, öğretmenlerin rehber konumda olması gerektiği, eğitim programlarının esnek, çoğulcu ve çok amaçlı olması gerektiği görüşleri ortaya çıkmaktadır (Demirel, 1996; Senemoğlu, 2000; Zimmerman ve Shunk, 2001). Buna göre, eğitim programlarında uygulama büyük öneme sahiptir. Kitaptaki bilgilerden çok uygulamaya dayalı programların sağladığı içerik vasıtasıyla öğrenciler hayata dair problemleri bizzat tecrübe edip gerektiğinde grupta işbirliği içinde çalışarak problemleri çözmeye çabalamalıdır.

Sönmez'in (1994) çalışmasında bu pragmatizm anlayışı çerçevesinde ezbere dayanmayan ve yapaylıktan uzak eğitim ortamlarının sağlanmasına vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin doğal hayatta karşılaştıkları sorunları doğal eğitim ortamında yaratıcılıklarını kullanarak problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde bilimsel yöntemler kullanarak çözmelerine fırsat tanınmalıdır. Aksi durumlarda, öğrenciler eğitimleri boyunca hayatın sadece birer simülasyonunu yaşayarak gerçek durumlar karşısında doğru karar alabilme ve aldığı kararları uygulayabilme becerilerinden yoksun kalabilmektedir. Buna engel olmak için öğretmenlerin veya yetişkinlerin zorlaması olmaksızın bütün öğrencilerin kendi değer yargılarını, karakter özelliklerini ve düşünce sistemlerini özgürce geliştirmelerine imkan tanınmalıdır. Bu nedenle, eğitimcilerin, öğrencinin gelişimsel özelliklere ve gelişim aşamalarına duyarlı olmalarının yanı sıra entelektüel ilgilerini de artırmak için tasarlanan öğrenme süreçlerinde pragmatizme dayalı yapılandırmacı ve hümanist faktörleri göz önünde bulundurmaları önemlidir (Henson, 2003). Brooks ve Brooks (1999) öğrenci merkezilik bakışının 1950'lerden günümüze dek uzanan çeşitli bilişsel, hümanist, yapılandırmacı disiplinlerden beslendiğini öne sürmektedir. Bu sebeple müteakip bölümde öne çıkan bazı yapılandırmacı kuramlara ve bunların öğrenci merkezliliğe olan katkılarına yer verilmiştir.

2.1.2.1. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel kuram, öğrenme aşamasındaki kişinin bilginin inşasında oynadığı hayati rolü vurgulamaktadır. Aynı zamanda sosyal etkileşimin öğrenme süreçlerinde büyük bir belirleyici olduğu bilişsel yaklaşımda ortaya konmaktadır. Bu süreçlerde, aktif öğrenme, öğrencinin katılımını kolaylaştıran uygun bir öğrenme ortamında ortaya çıkan öğrenme çıktılarının merkezi olarak görülmektedir (Alexander ve Murphy, 1998; Henson, 2003; McCombs, 1998). Bu ortamlarda bireyler en iyi ders içeriğinin bilgisini ve anlayışını teşvik eden eğitime aktif katılımcılar olduklarında öğrenirler.

Öğrenci merkezli perspektifin kuramsal temelleri sosyal-bilişsel öğrenci motivasyonunda bulunabilir (Pintrich ve Schrauben, 1992). Öğrencilerin kendileri, eğitim etkinliği veya sınıf ortamı hakkındaki inançları (bilişleri veya algıları)

davranışlarını yönlendirir. Bu, bireyin sosyal çevreyle nasıl etkileşime girdiğini ve uyum sağladığını açıklamada çok önemlidir. Yaklaşımın sosyal yönü, öğrenme sisteminin bireyi ve bireyin eğitim etkinliği ve diğerleriyle etkileşimlerini ve ilişkilerini içeren sosyal bağlama maruz olduğu anlamına gelir. Bu yönüyle yaklaşım, öğrencilerin güdülenmeye yönelik inançlarının ve öz-denetim süreçlerinin bireysel özelliklerden ziyade duruma özgü olabileceğini varsaymaktadır.

Aynı doğrultuda, sosyal çevreye bağlı bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, olduğu toplumsal bağlam tarafından sürekli olarak şekillendiğinden en iyi biçimde etkileşim düzeyinde açıklanabilir (Alexander ve Murphy, 1998; Demirel, 1996; Henson, 2003; McCombs, 1998). Bütün bu görüşler, öğrenci performansının, öğretim etkinliğinin gerektirdiklerini ve öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurarak en uygun zorluk seviyesini yapılandıran bir başka kişi (örneğin öğretmen) tarafından yönlendirildiğinde en iyi seviyeye çıktığı inancını paylaşır. Bu nedenle, gelişimin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin uygulamalarını öğrenenlerin ihtiyaçları ile en iyi nasıl örtüştürebilecekleri üzerinde düşünmesi gerekir.

2.1.2.2. Hümanist (İnsancıl) Yaklaşım

Hümanist yaklaşım, günlük olarak gerçek sorunlarla ilgilenen öğrencilerin öğrenmek için her şeyi kolaylaştıran bir öğrenme ortamında öğrenmek, yetişmek ve bir şeyler yaratmak istediği (hem öğretmenin hem de öğrencinin yardımıyla) fikrine dayanmaktadır (Motschnig-Pitrik ve Holzinger, 2002). Buna göre, öğrenciler kendi öğrenme süreçleriyle ilgilenen, sorumlu, anlayışlı, kendini gerçekleştiren bireyler olan karmaşık varlıklar olarak görülür. Hümanist görüşe göre, öğrenciler bir araya geldiğinde birbirine güvenerek bir problemin üstesinden hep beraber gelebilirler çünkü bu onların insani özelliklerinden kaynaklanan türe özgü bir durumdur. Öğretim etkinliklerinde öğrencilere koşulsuz güven duyarak onları sahip oldukları farklı özellik ve ihtiyaçları ile oldukları şekilde empati duygusuyla kabullenmek öğrenmeye katkı sağlar. Öğrencilerin doğuştan sahip olduğu kapasiteye güvenerek problem çözme iradesini sergileyebileceği düşüncesi öğrenme sürecine rehberlik etmelidir (Rogers ve diğ., 2005).

2.1.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

En son öğrenme akımlarından biri olan yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme, halihazırda öğrenenler tarafından sahip olunan bilgiye dayanan aktif bir bilgi oluşturma sürecidir (Pitrik ve Holzinger, 2002). Bu nedenle, öğrenme bireyseldir ve öğrenme yöntemleri dışarıdan dikte edilemez. Öğretmenler bilgi öğretmez, bu yüzden ancak öğrencilerin kendileri bilgi edinmelerine yardımcı olan rehberlik ve koçluk rolünü üstlenmelidir. Buna göre, öğrencilerin kendileri mevcut bilgilerini gözden geçirir, yeniden düzenler veya değiştirir ve böylelikle yeni bilgiyi oluşturur ve sahip olduklarıyla yapılandırır (Alexander ve Murphy, 1998; Bransford ve diğ., 1999; McCombs ve Miller, 2008; Singleton ve Newman, 2009). Yapılandırmacı kuram, bu nedenle öğrencileri pasif bilgi alıcısı olmayan, öğrenmeye aktif olarak katılan bireyler olarak yeni bilgileri mevcut anlayış, bilgi, deneyim ve fikirlerine bağlayan bireyler olarak konumlandırır.

Gredler'e (2001) göre, yapılandırmacı yaklaşım iki ilkeye dayanmaktadır. Birincisi, öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgi ile öğrencilerin deneyimleri arasındaki tutarsızlıkları ortaya çıkaran öğrenme ortamının aktif olarak deneyimlenmesi ve keşfiyle gerçekleşir. İkincisi, öğrenme, öğrenciler, akran grupları ve öğrenme topluluğu arasında aktif etkileşimin olduğu sosyal bağlamlarda gerçekleşir. Williams ve Burden (1997), yapılandırmacı öğretimin öğrencilerin kendileri için düşünmelerini sağladığı ortaya atarak bu ilkeleri genişletmiştir. Öğrenci merkezli okullarla ilgili olarak, yapılandırmacı anlayışın öğrencileri pasif bilgi alıcısı değil de öğrenmeye aktif katılımcı olan, mevcut bilgileri, deneyimleri ve fikirleri yeni bilgileri birleştiren bireyler olarak konumlandığı görüşü hakimdir (Açıkgöz, 2005; Demirel, 1996; Senemoğlu, 2000; Zimmerman ve Shunk, 2001).

2.1.2.4. Başarı Hedefi Yaklaşımı

Başarı hedefi yaklaşımı, öğrencilerin kararlıkla bir performans ortaya koymak, öğrenme etkinliklerini seçmek ve bu etkinliklerde azim ve çaba göstermek için kendilerine ait nedenleri olduğunu varsayar. Meece'e göre (2003), bu anlayış

performans gösterme eğiliminden uzmanlık gösterme eğilimine doğru güdülenme yoluyla olumlu bir geçişi destekleyen öğretim ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Meece (2003) bu uzmanlık hedefi yönelimini şu şekilde açıklamıştır:

Bireyin yeteneğini geliştirme ve öğrenme materyalini anlama isteği veya becerisini artırma isteğidir. Kendini geliştirme amaçtır ve öğrenciler, öğrenme etkinliğinin zorluğundan, doğasında var olan niteliklerden keyif alır. Performansa yönelik hedefler, diğerlerine göre yüksek yetenek gösterme, notlar için rekabet etme veya yeteneklerini tanıma ile ilgilidir. Öğrencinin başarı hissi, katılan öğrenmeye bakılmaksızın yüksek yetenek göstermekten veya yeteneklerinin olumsuz algılanmasından kaçınmasıyla oluşur (s. 109).

Çocuklar bir çok nedenden ötürü öğrenme ortamlarına aktif olarak katılmaya motive olurlar ve öğrencilerin benimsedikleri hedefler öğrenmeye nasıl yaklaştıkları ve öğrenmeye nasıl katıldıklarında önemli bir rol oynarlar. Bu sebeple, başarı hedefleri yaklaşımı öğrenci ortamların oluşturulmasında bir çerçeve görevi görebilir (Meece, 2003).

2.1.2.5. Bağlılık (Attachment) Yaklaşımı

Öğrenci merkezli modelin unsurları, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin dinamiklerini incelemede etkili olduğu düşünülen bağlılık yaklaşımı (Bowlby, 1969) perspektifiyle de açıklanabilir. Bağlanma yaklaşımı, güvenli ve karşılıklı ilişkiler yaratan uzun süreli bağları destekleyen, öğrencinin öğretmenlerle ve akranlarıyla fonksiyonel ilişkilerde bulunma yeteneğini geliştiren ilişkilerin önemini vurgulamaktadır (Bowlby, 1969). Bağlılık temelli ilişkiler, öğrencinin pozitif benlik kavramını kolaylaştırır ve ayrıca öğrenme ortamında bir rahatlık duygusu yaratır (Cornelius-White, 2007).

Öğretmen-öğrenci etkileşimi araştırmalarında etkili olan bağlılık yaklaşımları (Bowlby, 1969; Stern, 1977) anne-çocuk etkileşimi perspektifinden kaynaklanmaktadır. Bağlılık araştırmaları ilişkilerin uzun süreli ve kişilik oluşturan doğasına vurgu yapmaktadır. Karşılıklı güven ilişkisine dayalı bağlılık öğrencilerin öğretmenleriyle, akranlarıyla, dersin konusuyla olan münasebeti ve sağlıklı bir benlik

duygusu ve huzur hissi geliştirebilmesi için büyük öneme sahiptir (Cornelius-White, 2007).

2.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim: Kültürel Çeşitlilik, Demokrasi ve Çoğulculuk

Demokrasi fikrinin ana bileşenlerinden biri olan çoğulculuğu temin etmek için kültürel çeşitliliğin göz önüne alınması kaçınılmazdır. Öğrenci merkezli eğitim modeli de tam bu noktada, çoğulcu yapısı ve bireysel farklılıklara olan duyarlılığı ile demokrasinin içselleştirilmesine ve hayata geçirilmesine katkıda bulunmaktadır. Nitekim, APA'nın (1997) belirlemiş olduğu Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerinin faktörlerinden biri de bireysel farklılıklar faktörüdür. Bu faktör, öğrencilerin kültürel olarak doğuştan getirdiği ya da sonradan edindiği öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımları ve yöntemleri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin etnik, kültürel veya sosyal farklılıklarının sınıf içi uygulamalarda göz öne alınması, standart ve tek tip ölçme değerlendirme yerine her öğrencinin kendi seviyesine uygun bir değerlendirme sisteminin belirlenmesi öğrenci merkezli eğitim ilkeleri arasında yerini almıştır (APA, 1993; 1997). Ayrıca Dewey (1916), eğitimin gerçek yaşama dayalı zorlukları çözmeye dayalı olması gerektiğine, öğrencilerin toplumda karşılaştığı zorlukları anlayabilmeleri için aktif bir şekilde öğrenmeye katılmaları gerektiğine ve dolayısıyla bu zorluklara çözümler bulup sonuçta demokratik bir topluma katkıda bulunmaları gerektiğine inanmaktaydı.

Apple ve Beane (1995) öğrencileri eğitim ve öğretim sürecinin öznesi olarak ele alan eğitimcilerin onların demokratik hayata hazırlanmalarına nasıl yardımcı olduklarını ortaya koyduğu çalışmalarında kamu okullarındaki eğitim ortamında öğrencilerin demografik farklılıklara hitap edilmesinin demokratik toplumun temellerinin atılmasında büyük öneme haiz olduğunu ileri sürmektedirler. Bu çalışmanın da Dewey'in okulların öğrencilere demokratik bir toplumda eğitimi şekillendiren ortak çıkarlar, etkileşimli özgürlük, demokratik katılım ve sosyal ilişkiler gibi nitelikleri sunması gerektiği inancına dayandığı söylenebilir. Buna göre, uygulamadaki demokratik ilkelerin modelleri olarak hareket eden öğrenci merkezli okullar öğrencilerin vatandaşlığın doğasını anlamalarına ve demokrasiyi sürdürmeleri

için gereken bilgi ve becerileri öğretmenlerine yardımcı olmaktadır (Apple ve Beane, 1995).

McCombs ve Whisler (1997) öğrenci merkezli bir sistemde bireylerin ihtiyaçlarının göz önüne alınarak karşılanması artık kaçınılmaz hale gelmiştir çünkü dünyadaki okul sistemleri giderek daha fazla kültürel çeşitlilik popülasyonları barındırmaya başlamıştır. Öğrenci merkezli sistemlerin destekçileri, bu öğrencilere destek vermek için, öğretmenlerin, öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların çeşitliliğini ve bireysel gereksinimlerini değerlendirip anlayarak tasarladıkları öğrenme ortamlarında bağlamlarda eğitimin bu özellikleri de kapsayacak biçimde nasıl sağlanacağıyla ilgilenmeleri gerektiğini açıklar. Kültürel çeşitliliğe hitap eden ve onu destekleyen öğrenme ortamları oluşturmada öğrenci merkezli yaklaşımın potansiyel avantajı yüksektir (McQuillan, 2005).

Öğrencilerin farklı kültür gruplarından getirdikleri özelliklere değer veren öğrenci merkezli eğitimin öngördüğü demokratik öğrenme ortamı, öğrencilere yaygın toplumsal sorunlara eleştirel gözle bakma, toplumdaki reform hareketlerine katkı sunma ve demokratik bir ortam için önkoşul olan insan haklarının önemini kavrama konusunda yardımcı olur (Hyslop-Margison ve Graham, 2001). Bu bakış açısına dayanan Hyslop-Margison ve Graham'a (2001) göre, öğrencileri insan hakları ve demokrasi temelinde ele alan bir eğitim anlayışının en azından şu üç temel demokratik ilkeyi benimsemesi gerekmektedir: (1) Öğrencilerin görüşlerine ve özellikle öğretilen konu hakkındaki eleştirilerine saygı göstermek, (2) öğrencilere sorunlarla ilgili farklı bakış açıları sunmak, (3) toplumsal gerçekliği sabit ya da değişmez olarak göstermemek. Bundaki düşünce, öğrencilerin neyi ve nasıl öğreneceklerini seçme şansına sahip olmalarını ve bu süreçte ses verilerek ne düşündüklerini ve arzu ettiklerini ifade etmeleri için ihtiyaç duydukları demokratik deneyimleri edinmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, demokratik ilkeler gereği, öğrenci merkezli eğitimi benimseyen öğretmenler; (a) öğrencilerin neyi ve nasıl öğrenecekleri ve nasıl değerlendirilecekleri konusundaki kararlara katılımını teşvik eder, (b) öğrencilerin özgün düşüncelerine değer verir, (c) onların bireysel farklılıklarına, ilgilerine,

becerilerine ve geçmiş yaşantılarına saygı gösterir, (d) ve öğrencilerle öğrenme ve öğretme sürecinde işbirliği yaparlar (McCombs, 2003).

Ahara (1995), öğrenci merkezli eğitimin amacının, bireysel farklılıklara hitap ederek bağımsız katılım duygusunu geliştirmek ve aynı zamanda öğrenme topluluğuna aktif katılımı teşvik eden bir ortamda iyi bir karakter yaratmak olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin demokratik pedagojisi, ezberciliği, öğrenilen kavramların ve paragrafların hatırlanmasını vurgulayan ve öğrenenlerden çok daha fazla öğretmene odaklanan bir öğretme ve öğrenmenin otoriter pedagojik duruşunu reddeder. Bununla birlikte öğrenci merkezli yaklaşım öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılımına daha fazla odaklanmaktadır. Her öğrencinin bu süreçte sorumluluk ve öz denetim duygusu teşvik edilir ve her öğrenci öğrenme topluluğunun bilgi birikimi ve bilgeliğini paylaşması için yetkilendirilir. Bu öğrenci merkezli toplulukta, öğrenci sınıfta öğrenmeye katkıda bulunan sınıfın hayati bir üyesi olarak görülür; burada her bir öğrenci farklı bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılayan bilgileri oluşturmak için kendilerine özgü şekilde katkıda bulunur (McCombs ve Vakili, 2005). Bu topluluk, daha az hiyerarşik olan açık ve çoğulcu bir sosyal bağlamda eleştirel düşünme, yorumlama ve diyalogu kolaylaştırarak zihinsel sağlığı ve sosyal farkındalığı teşvik eden güçlü ilişkiler kurmaya odaklanan bir güven temeli üzerine kurulur (Ahara, 1995).

McQuillan (2005) yaptığı vaka incelemesi çalışmalarında öğrenci merkezli okullardaki uygulamaların çoğulculuk ekseninde öğrenciyi güçlendirmeye odaklandığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin güçlendirilmesi stratejilerinin de öğrenim etkinliklerinde öğrencilerin katılımını, ilgisini, diğer görüşlere saygısını ve sorumluluğunu artırdığı tespit edilmiştir. Bu uygulamaların temel faydasının “demokrasi için eğitim” veren okulların nasıl oluşturulacağını tespit etmek ve bu okulların öğrencilere demokrasinin olmazsa olmazı olan çoğulcu topluma nasıl katkı sağlayacaklarını öğrenme imkanı sağlamasıdır. McQuillan (2005) öğrencilerin güçlendirilmesini öğrencilerin hayatlarını etkileyen ekonomik, siyasi ve sosyal gerçekler üzerinde akademik, siyasi ve sosyal fikir ve tercihlerini belirtmesi olarak

tanımlamaktadır. Böylelikle, çeşitli görüşlerin ve bütün seslerin saygı gördüğü çoğulcu bir ortamı destekleyen programlar oluşturularak kurumsal liderlik, yapı ve politikalar hayata geçirilebilir. Yine McQuillan'a göre öğrenci merkezli eğitim modelinde temel bir kavram olarak öğrencilerin güçlendirilmesi öğrenciler arasındaki başarı uçurumunun giderilmesi için ümit vaat eden bir stratejidir (2005). Bu nedenle daha demokratik eğitim süreçleri yaratılabilmesi için önceliklerimiz arasında yer alması gerekmektedir.

2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri

APA (American Psychology Association) 1990 yılında “*Eğitimde Psikoloji Üzerine Başkanlık Görev Grubu*” adı altında bir çalışma grubu oluşturmuştur (McCombs ve Whisler, 1997). Anılan çalışma grubunun öğrenme, güdülenme, gelişim ve bireysel farklılıklar çerçevesinde yüzyılı aşkın süredir eğitim üzerine gerçekleştirilen araştırmaları analiz ettikleri anlaşılmaktadır. Bu analizler sonucunda araştırmacılar Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri (Learner-Centered Psychological Principles) ortaya koymuşlardır. 1993 yılında yayınlanan çalışmada belirtilen 12 ilke daha sonra 1997 yılında yeniden ele alınmış ve önceki ilkelere 2 ilke daha eklenmiştir. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri bu kez 4 boyut ve bu boyutlar içerisinde yer alan toplamda 14 ilke olarak yeniden ortaya konmuştur (APA, 1997). Bu 4 boyut ise sırasıyla: (1) Bilişsel ve biliş ötesi (cognitive and metacognitive), (2) güdülenme ve duygusal (motivational and affective), (3) gelişimsel ve sosyal (developmental and social), (4) bireysel farklılıklar (individual differences) olarak belirlenmiş ve araştırmalar sonucunda da bu faktörlerin okullarda öğrenme, güdülenme ve başarı üzerinde kayda değer etkileri olduğu belirlenmiştir (APA, 1993; 1997).

İlk belirlenen 12 ilkeyle yola çıkan (APA, 1993) ve sonradan eklenen 2 ilkeyle (APA, 1997) beraber son halini alan Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri, şu anki reform girişimlerinin insanların öğrenmesi, güdülenmesi ve gelişimine dayanan araştırmalardan elde edilenengin bilgi ve eğitim-öğretim uygulamalarından mahrum olduğu düşüncesini ortaya koymuştur (McCombs, 2003; APA, 1993, 1997; McCombs ve Whisler, 1997). ÖMEİ'nin (Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri) geçerliliğinin

incelenmesine psikoloji alanındaki uzmanlardan alınan görüşlerle başlamıştır (APA, 1993). Ayrıca, çeşitli alanlardaki (fen, matematik, öğretmen eğitimcileri ve okul rehber ve danışmanları) uzmanlardan oluşan havuzdan alınan dönütler de belgenin gözden geçirilmesine vesile olmuştur. Son araştırmalar ve yeniden düzenlemeler Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri belgesine son şeklini vermiştir (APA, 1997). Kısa biçimde bu ilkeleri aşağıdaki şekilde gruplandırmak mümkündür:

Bilişsel ve Biliş Ötesi Etkenler

1. Öğrenme sürecinin doğası,
2. Öğrenme sürecinin amacı,
3. Bilginin yapılandırılması,
4. Stratejik düşünme,
5. Düşünmeyi düşünme,
6. Öğrenmenin bağlamı,

Güdülenme ve Duygusal Etkenler

7. Güdülenmenin öğrenmeye etkileri,
8. Öğrenmeye olan içsel güdülenme,
9. Güdülenmenin çalışma üzerine etkileri,

Gelişimsel ve Sosyal Etkenler

10. Öğrenme üzerindeki gelişimsel etkenler,
11. Öğrenme üzerindeki sosyal etkenler,

Bireysel Farklılıklar Etkenleri

12. Öğrenmedeki bireysel farklılıklar,
13. Öğrenme ve çeşitlilik,
14. Eğitim standartları ve ölçme.

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından uzun ve kapsamlı araştırmalar neticesinde ortaya çıkarılan bu ğrenci merkezli ilkeler, eğitim sistemi içerisindeki bütün paydaşlardan toplumun diğer üyelerine kadar bütün öğrenenler için geçerliliği olan ilkelerdir (APA, 1997). Kapsamlı bir bakış açısıyla irdelendiğinde görülmektedir ki ğrenci merkezliliğe yönelik bu 14 ilke öğrenme, güdülenme, başarı ve başarıyı destekleyen eğitim-ğretim süreçlerine yönelik olarak eğitim reformu ve okul geliştirme çabalarında göz ardı edilmemesi gereken yeni bir bakış açısı ve kavramsal bir model teşkil etmektedir (Sivri ve şahin, 2018). Söz konusu ilkeler ğrenci merkezli öğrenme modelinin temelini oluşturması nedeniyle birbirinde ayrı ve bağımsız ele alınmamak şartıyla ğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, okul yönetimi ve diğer yapısal reform çabaları için yol gösterici olabilir (Crick ve McCombs, 2006).

2.1.4.1. Bilişsel ve Biliş Ötesi Etkenler

İlk kategoriye oluşturan bilişsel ve biliş ötesi etkenler yapılandırmacı öğrenme, bilişsel öğrenme ve üst düzey düşünce stratejileri üzerine odaklanmıştır. Buna göre, birisinin mevcut bilgi dağarcığı yeni deneyimlerin ve yeni bilgilerin temelini oluşturduğundan gelecekteki bütün öğrenmeler için bir çıkış noktasıdır. Başarılı bir ğrenci yeni bilgi ve öğrenme deneyimleri oluşturmak için sahip olduğu mevcut bilgiyi ve deneyimleri kullanabilendir (McCombs ve Whisler, 1997). Bu şekilde bir bilgi yapılandırmasının nasıl oluştuğu öğrenciden öğrenciye değişim gösterir. Ancak yeni bilgi öğrencinin önceki bilgi ve anlayışı ile bütnleşmezse bu yeni bilgi izole kalır, yeni görevlerde etkin şekilde kullanılamaz ve yeni durumlara kolayca aktarılamaz (APA, 1997).

Bu kategorideki ilkeler ayrıca öğrencilerin çoklu öğrenme stratejileri kullanarak yeni bilgi edinme için stratejik hedefler oluşturma ihtiyacını vurgulamaktadır. Biliş veya bilişsel öğrenme genel olarak bilgiyi algılama, edinme, işleme koyma, depolama ve yeniden ortaya çıkarma süreçlerini ifade etmektedir. Bilişsel ğrenme yeni bilginin algılanması, anlamlandırılması ve irdelenmesine ilişkin zihinsel fonksiyonların ve becerilerin kullanılması içermektedir (Açıkgöz, 2005; Demirel, 1996; Senemoğlu, 2000; Zimmerman ve Shunk, 2001). Biliş ötesi ve biliş ötesi öğrenme ise genel olarak

“düşünme üzerine düşünme” olarak ifade edilmektedir. Biliş ötesi öğrenme, düşünme ve öğrenme süreçlerini ve stratejilerini yöneten, yönlendiren ve denetleyen yüksek düzey farkındalığı gerektiren düşünsel veya bilişsel becerilerin kullanılmasını içermektedir (Demirel, 1996; Lambert ve McCombs, 1998; McCombs, 2001; McCombs ve Whisler, 1997; Senemoğlu, 2000; Zimmerman ve Shunk, 2001). Buna ek olarak bilişsel ve biliş ötesi etkenler öğrenmenin bağlamsal ve çevresel faktörlerden büyük ölçüde etkilendiğini de kabul eder. Öğrenme ortamlar hakkında iyi bilgiye sahip olan öğretmenler, öğrenenlerin önceki bilgi düzeyini, bilişsel yeteneklerini, öğrenme ve düşünme stratejilerini dikkate alarak, bu ortamları öğrencilere hazırlama rolünü üstlenmelidir (APA, 1997). Sonuç olarak, 6 ilkedен oluşan bu etkenler öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve anlam ürettiklerine dair açıklamalar içermektedir:

1. İlke: Öğrenme sürecinin doğası

Öğrenme, etkin olarak bireyin kişisel algıları, mevcut bilgileri ve deneyimleri vasıtasıyla anlamı keşfetmesi ve yeni bilgileri yapılandırmasını içeren doğal bir süreçtir (McCombs ve Whisler, 1997). Karmaşık bir konu başarılı bir şekilde ancak bilgi, deneyim, düşünce ve inançlarından anlam oluşturma süreciyle öğrenilebilir (APA, 1997). Başarılı öğrenciler aktif olarak hedeflerine yönelik, kendi kendini yöneten ve kendi öğrenmelerine katkıda bulunma konusunda kişisel sorumluluk üstlenenlerdir. Sınıfta aktif olmak; işbirliği, öğretmenlerle veya akranlarla diyalog, proje çalışması, zorluklarında üstesinden gelme ve daha fazlasını başarma anlamına gelir (Alexander ve Murphy, 1998).

Aktif öğrenme, önceki deneyimler ve bilgiler üzerine inşa ederek öğrenmeyi daha da anlamlı hale getirmek için uygun eğitim ortamı ile oluşur. Bir öğrenci deneyimler arasında bağ kurarak eskinin temelleri üzerinde yeni bilgiler oluşturabilirse, öğrenme daha anlamlı olacaktır. Bir öğrenci, aktif bir sınıftaki deneyimlerden anlam oluşturmaya başladığında öğrenme sürecinin sorumluluğunu da almaya hazırlanırlar. Bu çerçevede bu ilke, öğrenenlerin sınıfta içerisindeki aktifliğini, kendisini ifade etme fırsatı bulduklarını, anlam oluşturmak için mevcut bilgi ve deneyimlerini

kullandıklarını, öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlendiklerini vurgulamaktadır (Alexander ve Murphy, 1998; APA, 1997; Lambert ve McCombs, 1998).

2. İlke: Öğrenme sürecinin amacı

Bu ilke hem sosyal bilişsel hem de yapılandırmacı modellere dayanan bilişsel görüşleri yansıtmaktadır. Buna göre, gerekli destek ve rehberliğin ışığında öğrenciler zaman içerisinde bilginin anlamlı ve bütüncül göstergelerini yaratabilirler (Alexander ve Murphy, 1998; APA, 1997; Locke ve Latham, 1990; McCombs ve Whisler, 1997). Bilginin faydalı hallerinin oluşturmak ve hayat boyu öğrenme başarısının devam etmesi için gerekli olan düşünme ve öğrenme stratejilerini edinmek için öğrenciler kişisel hayatlarıyla ilgili hedefler oluşturmalı ve bu hedeflerin peşinden gitmelidir (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997). Öğrenciler amaçları üzerinde kontrol sahibi olduklarında, oluşturdukları anlamı kişisel ve mesleki amaçlarıyla uyumlu hale getirerek içselleştirebilirler böylece daha az çaba sarf edilmiş olur. Bu ilkenin vurgulamak istediği nokta, öğrencilerin deneyimledikleri öğrenme etkinlikleriyle anlam yaratmaları ve bu anlamlardan mesleki ve kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için istifade etmesidir (APA, 1997).

3. İlke: Bilgini yapılandırılması

Bu ilkeye göre, yeni bilgi ile mevcut bilgi dağarcığını birleştirebilen öğrenci başarılıdır. Öğrencinin bilgi dağarcığı, halihazırdaki bilgileri ile yeni bilgi ve deneyimleri arasında bağ kurmaya devam ettikçe gelişir ve derinleşir. Bu bağların doğası mevcut bilgi ve becerileri çoğaltma, dönüştürme ve yeniden düzenleme gibi çeşitli formları gerektirebilir (APA, 1997). Aynı şekilde bu bağların nasıl kurulacağı ve gelişeceği dersin konusuna, öğrencilerin yetenek, ilgi ve becerilerine göre değişebilir. Ancak, yeni bilgi öğrencinin önceki bilgi ve kavramları ile entegre edilemezse kopukluk oluşur ve bu yeni bilgiler yeni görevler için etkili bir şekilde kullanılamaz ve yeni durumlara aktarılamaz (Alexander ve Murphy, 1998; Bransford ve diğ., 1999; McCombs ve Miller, 2008). Bir denge içerisinde, içeriğin ve bağlamın öğrencinin bilgi tabanına entegre edilmesi için problem çözme, başarı, geribildirim, işbirliği vasıtasıyla anlam yapılandırılabilir (Singleton ve Newman, 2009).

Eğitimciler, kavram haritaları, tematik grublama ve kategorileştirme gibi farklı öğrenci gruplarında etkili olduğu belirlenmiş bir takım stratejilerle öğrencilerin yeni bilgiyi edinmesine ve yapılandırmasına katkı sağlayabilir. Bu açıdan öğretmenler, öğrenciler için yeni bilginin ne ifade ettiğini ve kendi yetenek, ilgi ve becerileri ile nasıl örtüştüğünü dile getirebilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Böylelikle, öğrencilerin kendileri için bir anlam ifade edecek şekilde bilgiyi tasnif ve organize edebilmesi için stratejiler öğretilir (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997).

4. İlke: Stratejik düşünme

Karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için belli bir düşünme ve yorumlama stratejileri dağarcığı oluşturabilen öğrenci başarılı bir öğrencidir. Ayrıca, kendi öğrenme hedeflerine ulaşmak, problem çözmek ve bilgiyi yeni durumlara uyarlamak için çeşitli yöntemleri düşünür ve uygular (Alexander ve Murphy, 1998). Bunun yanında, öğrenciler uygun örnekleri gözlemleyerek, dönüt alarak ve bu örnekler üzerinde ilişki kurarak sahip oldukları strateji dağarcığını genişletebilirler (APA, 1997). Eğitimcilerin, öğrencilerin stratejik öğrenme becerilerini geliştirmesine, uygulamasına ve değerlendirmesine yardım ettiği takdirde öğrenme başarıları da artış gösterir.

5. İlke: Düşünmeyi düşünmek

Zihinsel becerilerin kullanımı ve denetimi için üst düzey düşünme stratejilerinin devreye sokulması yaratıcı ve eleştirel düşüncüyü geliştirir. Başarılı öğrenci, nasıl düşüneceği ve öğreneceği üzerinde kafa yoran, uygun öğrenme stratejileri ve yöntemleri seçebilen, anlamlı öğrenme ve performans hedefleri koyabilen ve bu hedeflere yönelik ilerleyişini gözlemleyebilen öğrencidir (Alexander ve Murphy, 1998; APA, 1997). Ayrıca, başarılı öğrenci bir hedefini gerçekleştirmek için yeterince ya da gerekli süre zarfında ilerleme kaydetmediğinde ve bir problem ortaya çıktığında ne yapacağını düşünen ve bulan öğrencidir çünkü hedeflerine ulaşmak için hedeflerinin maiyetine göre alternatif yöntemler oluşturabilirler (APA, 1997). Öğrencilerdeki bu üst düzey (bilgi ötesi) stratejileri geliştirmeye odaklanan öğretim yöntemleri öğrencilerin

öğrenmesine ve öğrenmek için bireysel sorumluluk göstermesine katkı yapar (McCombs ve Miller, 2008). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmek maksadıyla biliş ötesi ya da başka bir deyişle üst düzey öğrenme stratejilerini edinmesi için ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, ne kadar aşama kaydettiğini ve öğrenirken hangi problemlerle karşılaşabilecekleri üzerinde düşünmeye ihtiyaçları vardır ve bu nedenle öğrencilere zaman tanınmalıdır (Lambert ve McCombs, 1998; McCombs, 2001).

6. İlke: Öğrenmenin bağlamı

Öğrenme, çevreden soyutlanmış bir şekilde gerçekleşmediğinden kültür, teknoloji ve öğretim uygulamaları gibi çevresel faktörlerden olumlu veya olumsuz şekilde etkilenir (APA,1997). Öğretmenler de hem çevre hem de öğrencilerle etkileşimli önemli bir rol oynar. Kültürel özellikler ve grup dinamikleri de motivasyon, öğrenme eğilimi ve düşünme yöntemleri gibi bir çok eğitimsel değişkeni etkileyebilir. Aynı şekilde teknolojik ve öğretim etkinlikleri öğrencilerin önceki bilgi düzeyi, bilişsel becerileri, öğrenme ve düşünme stratejileriyle uyumlu olmalıdır. Öğrenmeyi ne kadar desteklediğine bağlı olarak özellikle sınıf ortamı öğrenme üzerinde kayda değer etkilere sahiptir (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997).

Sınıfın fiziksel ve sosyal bağlamından bütün öğrenciler bir şekilde etkilenirler. Teknolojinin nasıl kullanıldığı, öğrencilerin birbirleriyle grup çalışması yapıp yapmadığı, öğretmen tarafından öğrencilerin ihtiyaç çeşitliliğine ne derece hitap edildiği gibi bağlama dönük faktörler öğrencilerin öğrenme karşı ve özellikle de kendi öğrenmelerine karşı tutumlarını etkiler (Alexander ve Murphy, 1998; Bransford ve diğ., 1999; McCombs ve Whisler, 1997).

2.1.4.2. Güdülenme ve Duygusal Etkenler

İkinci kategorideki ilkeler güdülenme ve duygusal etkenlerle ilişkilidir. Bu ilkeler öğrenmeye olan motivasyonun (güdülenmenin), öğrencilerin duygusal durumları, inanç sistemleri ve hedefleri dahil olmak üzere öğrencilerin içsel eğiliminden büyük ölçüde etkilendiğini gösterir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıran öğrenme etkinlikleri geliştirmelidir (APA, 1993, 1997;

McCombs ve Whisler, 1997). Ayrıca öğrenmeye olan güdülenme, öğrenme etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçlarıyla uyum halinde, öğrencilerin becerilerine uygun zorlukta ve öğrencilerin başarabilecekleri düzeyde olduğu zaman yükselmektedir. Bu gruba giren ilkelerin ortaya konmasında yürütülen çalışmalarda özellikle içsel güdülenme, öğrenme hedefleri, endişe, entelektüel merak ve bilişsel yaklaşımların klinik uygulamaları arasındaki bağın ve ilişkilerin üzerine odaklanılmıştır (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997).

7. İlke: GÜDÜLENMENİN ÖĞRENMEYE ETKİLERİ

Neyin ne kadar öğrenileceği öğrencilerin güdülenme düzeyinden etkilenir. Öğrencinin sorumluluk duygusu, hedefleri, ilgi alanları, yeterlilikleri ve beklentileri başarı güdüsünü besler (APA, 1997). Öğrencinin kendi zengin düşünce dünyası, inançları, hedefleri, başarı veya başarısızlık beklentileri bilgi işleme ve düşünme niteliğini etkiler. Öğrencinin kendi ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançları motivasyonları üzerinde büyük rol oynar. Güdülenme ve duygusal faktörler hem öğrencinin düşünme ve bilgiyi yapılandırma niteliğini hem de öğrencinin öğrenmeye olan motivasyonunu belirler. Merak gibi olumlu duygular da genellikle motivasyonu artırarak öğrenmeyi hızlandırır. Buna karşın hafif kaygı da öğrencinin dikkatini öğretim etkinliğine çevirerek öğrenmeye ve performansa olumlu şekilde yansıyabilir. Ancak, fazla kaygı, panik, korku, öfke ve güvensiz hissetme gibi olumsuz duygular ve başarısızlık düşüncesi de motivasyonu ve öğrenmeyi azaltarak düşük performansa neden olur (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997). Öğretim etkinlikleri süresince öğrenciler başarı şansları ve diğer öğrenciler tarafından nasıl görüleceği üzerinde endişe duyarlarsa, merak ve isteki gibi olumlu duyguları törpüleyen korku ve kaygıya kapılırlar. Korku ve kaygı hakim olduğunda da bilginin yapılandırılması ve diğer bilişsel fonksiyonlar zarar görür ve dolayısıyla performans olumsuz etkilenir (McCombs ve Whisler, 1997).

8. İlke: ÖĞRENMEYE OLAN İÇSEL MOTİVASYON

Öğrencilerin yaratıcılığı, üst düzey düşünme yetileri ve doğal merakı gibi bütün özellikler öğrenmeye olan motivasyonu artırır (APA, 1997). İçsel motivasyon ise

kişisel tercih ve kontrole dayalı, kişinin ilgisiyle bağdaşan ve uygun zorluk derecesindeki öğretim etkinlikleri ile harekete geçirilir. Bu açıdan, merak, esnek ve derin düşünce ve yaratıcılık öğrencinin içsel motivasyonunun temel göstergeleridir. Ayrıca içsel motivasyon öğrencilerin anlamlı, yaşamlarıyla alakalı ve ilgi çekici bulunduğu, becerileriyle uyumlu zorluk derecesine sahip ve onlarda başarabilecekleri hissiyatını uyandıran öğretim etkinliklerince geliştirilebilir. Gerçek dünyadaki durumlara uygun ve öğrencinin tercih ve kontrolündeki öğretim etkinlikleri içsel motivasyon için gereklidir (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997).

Sıradan bir okulda öğrencilerin aslında doğal olarak gerçekten ilgilenmedikleri ve merak duymadıkları konuları öğrenmeleri istenir. İşte burada, öğrencilerin merakını ve ilgilerini cezbedecek çözümler bulmak öğretmenlerin temel görevleri arasındadır. Bu açıdan, okullarda doğal ve içsel motivasyonu ortaya çıkarmak için öğretmenlerin üç koşulu yerine getirmeleri gerekir. Öğretmenler, öğrencilerinin (1) başarılı olmak için yeterliliğe sahip olmalarını, (2) öğrenmenin kendi tercih ve denetiminde olmalarını, (3) uyum ve aidiyet hissetmelerini sağlamalıdır (McCombs ve Miller, 2007).

9. İlke: GÜDÜLENMENİN ÇALIŞMA ÜZERİNE ETKİLERİ

Karmaşık bilgi ve beceriler edinme öğrencinin uzun vadeli çaba göstermesini ve rehberlik eşliğinde uygulamalar yapmasını gerektirir. Öğrenmeye yönelik güdülenme olmaksızın, öğrencilerin gerekli çabayı ortaya koymasının pek olası olmadığı aşikardır (APA, 1997). Öğrenmeye olan güdülenmede çaba da önemli göstergelerden biridir. Karmaşık bilgi ve beceriler öğrencilerden kararlılığın yanı sıra stratejik çaba ve yüksek enerji göstermelerini gerektirir.

Öğrenciler, öğrenmeye olan doğal motivasyon ve merakını azaltan olumsuz düşünce ve korkulardan kurtulduklarında ve temel ihtiyaçları karşılandıklarında içsel motivasyonları artar ve öğrenmeye karşı çaba sarf ederler. Bu çabanın kanıtları ise öğrencinin, öğretmenin söylediklerini dikkatle dinleme, verilen ödevleri yapma hatta ekstra çalışmalarda bulunma, zor konuları öğrenmek için azim gösterme ve daha da iyisini yapabilmek için kendisini zorlama gibi aktif öğrenme stratejileri kullanmasıdır

(Meece, 2003). Öğrenme sürecinde öğrenciler çaba ve kararlılık gösterdiklerinde öğrenme en üst seviyelerde gerçekleşmektedir.

2.1.4.3. Gelişimsel ve Sosyal Etkenler

Üçüncü kategorideki gelişimsel ve sosyal etkenleri barındıran ilkelere ilişkin kilit noktalardan biri, öğrenmenin etkileşimli bir süreç olduğudur. Diğer bir deyişle, öğrenme en iyi şekilde öğrenenler işbirliği içinde öğrenme etkinliklerinde yer aldığında gerçekleşir. APA'ya (1997) göre, etkileşimli ve işbirlikçi eğitim bağlamlarında, bireyler daha fazla bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimin yanı sıra öz güven sergileyebilecekleri bir tutum ve düşünce oluşturacak için bir fırsata sahiptir. Uzun zamanlardan beri insanların sosyal bağlar oluşturmaya eğilimi ve ihtiyacının olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda empati, nezaket, sevgi, tutku, arkadaşlık ve umut gibi ruh dünyamızı yansıtan öğeleri paylaşmaktayız. İster sınıf ortamında olsun ister günlük yaşantımızda ruh dünyamızı yansıtan bu öğeler ortaya çıkıp geliştiği sosyal ilişkilere dayanmaktadır (McCombs ve Miller, 2007).

10. İlke: Öğrenme üzerindeki gelişimsel etkenler

Bireyler geliştikçe öğrenme için çeşitli fırsatlar ve engeller de gelişir. Öğrenme de en iyi fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal alanlarda farklı gelişim seviyelerinin göz önüne alınması durumunda gerçekleşir (APA, 1997). Bireyler en iyi öğretim materyalinin gelişim düzeylerine uygun olması ve zevkli ve ilgi çekici bir biçimde sunulması durumunda öğrenir. Bireysel gelişim, zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda farklılık gösterdiğinden çeşitli öğretim etkinliklerindeki başarı da farklılık gösterebilir. Okumak için hazırbulunmuşluk gibi bir çeşit gelişim seviyesine aşırı odaklanmak öğrencinin diğer alanlardaki gelişimlerini sergilemesine engel olabilir (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997). Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri ve hayatı nasıl yorumladıkları okul, ev, kültür veya toplumla ilgili faktörlerden etkilenir. Okula yönelik erken başlayan ve devam eden ebeveyn desteği, dilsel etkileşimin niteliği, yetişkinlerle çocuk arasındaki iki yönlü iletişim bu gelişim evreleri üzerinde önemli rol oynar. Zihinsel, duygusal veya fiziksel

bir engel olsun veya olmasın çocuklar arasındaki bu gelişimsel farklılıklara karşı farkındalığın oluşması optimum öğrenme ortamlarının oluşturulması için gereklidir.

11. İlke: Öğrenme üzerindeki sosyal etkenler

Öğrenme sosyal etkileşimden, kişilerle olan ilişkiler, ve diğer insanlarla olan iletişimden etkilenmektedir (APA, 1997). Öğrenim etkinlikleri üzerinde öğrenci diğerleriyle etkileşim ve işbirliği kurma imkanı bulursa bu öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Sosyal etkileşimi ve çeşitliliğe saygı duymayı gerektiren öğrenme ortamları esnek düşünmeyi ve sosyal becerilerin gelişmesini desteklemektedir. Etkileşimli ve işbirliğine dayalı öğrenim etkinliklerinde, bireyler öz güvenin yanı sıra üst düzey bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişime katkı sağlayan fikir oluşturmak ve derin düşünmek için uygun imkanlar bulabilirler (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997). Tutarlılık, güven ve ilgi gerektiren nitelikli kişiler arası ilişkiler öğrencilerin aidiyet, öz güven, öz kabul duygularını artırarak öğrenme için pozitif bir iklim oluşturabilir. Aile ilgisi, pozitif kişiler arası ilişkiler, öz motivasyon stratejilerine yönelik eğitim öğrenmeyi engelleyen bir konu veya beceri hakkındaki olumsuz tutum, yüksek sınav kaygısı, olumsuz cinsel rol beklentileri, iyi not almak için yapılan gereksiz aşırı baskı gibi faktörlerin önünü kesebilir. Pozitif öğrenme iklimi ayrıca daha sağlıklı düşünme, hissetme ve davranma ortamları oluşturmaya yardımcı olur. Bu ortamlar öğrencilerin fikirlerini güvenle paylaşmasına, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasına ve öğrenme topluluğu oluşturmasına katkı sağlar (McCombs ve Whisler, 1997).

Onlarca yıldır araştırmalar göstermiştir ki öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin öğrenci motivasyonuna, sosyal sonuçlar ve sınıf içi öğrenme üzerine büyük etkisi vardır (McCombs ve Miller, 2007). Bu ilişki sayesinde öğrenci davranışlarını nasıl düzenleyeceğini, nasıl hissetmesi gerektiğini ve sosyal becerileri nasıl geliştireceğini öğrenir (Davis, 1993). Ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi katkısıyla öğrenme hem olumlu sosyal ortamda hız kazanır hem de düşünme, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerinin niteliği artar.

2.1.4.4. Bireysel Farklılıklar Etkenleri

Son olarak dördüncü kategori olan bireysel farklılıklar içerisindeki ilkeler, öğrenenler arasındaki içsel farklılıkları ve eğitimcilerin öğrenim etkinliklerini tasarlarken bu farklılıkları hesaba katması gerektiğini vurgular. Bu demek oluyor ki bu etkenler, öğrencilerin doğuştan gelen farklılıkları ve yetenekleri olduğunu ve çeşitli farklı öğrenme deneyimleriyle öğrenmeyi nasıl ve hangi hızda sevdiğini vurgulamaktadır (APA, 1997). Öğretmenlerin sadece bu farklılıkların farkında olmaları değil aynı zamanda öğrenme ortamlarını bu farklılıklara göre uyarlamaları gerekir.

Bahsedilen farklılıkların yanı sıra, öğretmenlerin ayrıca etnik köken, sosyo-ekonomik durum, dil vb. gibi farklılıklar konusunda da bilinçli olmaları gerekir. Öğrencilerin çeşitliliğine değer veren ve öğretim yöntemlerinde bu çeşitliliğe hitap eden öğretmenler, öğrencilerin motivasyonlarını artırabilirler. Kısacası, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden öğrenme ortamlarını oluşturma becerisi öğrenme çıktılarına büyük ölçüde etkilemektedir. Özetle, dördüncü boyut öğrenme süreci basamaklarının ve bireysel beklentilerin bütüncül rolünün öğrenci merkezli anlayışın da merkezinde olduğunu öne çıkarmaktadır (APA, 1997; Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997).

12. İlke: Öğrenmedeki bireysel farklılıklar

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak önceki deneyim ve kalıtsal özelliklerinden kaynaklanan farklı yaklaşım, strateji ve kapasiteleri vardır (APA, 1997). Bireyler kendi kapasite ve yetenekleriyle doğar ve bunları geliştirir; buna ek olarak, öğrenme ve sosyal etkileşim yoluyla nasıl ve hangi hızda öğrenmek istediklerine dair tercihler geliştirirler. Ancak bu tercihler her zaman öğrencilere hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olmaz. Bu nedenle eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme tercihlerini gözden geçirmelerine, genişletmelerine veya dönüştürmelerine yardımcı olmaları gerekir (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997).

Eğitim müfredatları, çevresel koşullar ve öğrenci tercihleri arasındaki etkileşim öğrenme çıktıları için diğer bir anahtar faktördür. Eğitimcilerin genel olarak bireysel

farklılıklara duyarlı olması ve bu farklılıkların ne derece öğrenciler tarafından algılandığını takip etmesi gerekir (APA, 1997). Bilindiği üzere iki öğrenci aynı şekilde öğrenmez. Bu yüzden her birimizin nasıl öğrendiğimize dair tercihleri vardır ve yıllar süren eğitim tecrübesi sayesinde kendimiz için en faydalı öğretim yaklaşımın hangisini olduğunu öğrenmişizdir. Aynı şekilde akılda bulundurmak gerekir ki öğrencilerin de her birinin kendi ilgileri, yetenekleri ve özel kapasiteleri hakkında fikirleri vardır (McCombs ve Whisler, 1997).

13. İlke: Öğrenme ve çeşitlilik

Öğrenme en etkili biçimde öğrencilerin dilsel, kültürel, ve sosyo-ekonomik farklılıkları hesaba katıldığında gerçekleşir (APA, 1997). Öğrenmenin, motivasyonun ve etkili öğretimin aynı temel ilkeleri bütün öğrenciler için geçerlidir; ancak, dil, ırk, inançlar ve sosyo-ekonomik statü öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğretim ortamında bu etkenlere gösterilen azami dikkat uygun öğrenme çevreleri oluşturma ve bunları uygulamaya koyma olasılığını artırır. Öğrencilerin yeteneklerinden, kültürlerinden, geçmiş deneyimlerinden ve sosyo-kültürel özelliklerinden kaynaklanan bu bireysel farklılıklarına saygı duyularak öğrenme etkinliklerinde önem verildiğini hissetmeleri durumunda motivasyon ve başarı seviyeleri artar (APA, 1997; Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997). Dezavantajlı gruplara ait bir çok öğrenci öğretmenlerinin bu farklılıklarını dikkate almayarak kendi güçlü yönlerini sergilemesine izin vermeyeceklerini düşünerek sınıf ortamında pasif konuma çekilebilir. Buna engel olmak için öğrenci merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin bütün öğrencilerine eşit öğrenme fırsatları sağladığından emin olması gerekir, ancak bu bütün öğrencilere aynı şekilde davranmak anlamına gelmez. Bu, farklı etnik, kültürel, ve sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerin öğrenmelerini ilerletebilmeleri için farklı tür desteğe ihtiyacı olduğu anlamına gelir (McCombs ve Whisler, 1997).

14. İlke: Eğitim standartları ve ölçme

APA, hem eğitmenin hem de öğrencinin kaydettiği ilerlemenin takip edilmesini sağlamak için sürekli değerlendirmenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (1993;

1997). Uygun seviyede zorlayıcı standartlar koyarak öğrencileri ve öğrenme sürecini bütün boyutlarıyla değerlendirmek öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Değerlendirme araçları, odak noktasının bireysel öğrenme sonuçlarına ulaşma olduğu performans temelli değerlendirmeler veya öğrencinin kendi performansını değerlendirdiği öz denetimli değerlendirmeler olarak farklı biçimler alabilir. Değerlendirme, hem öğrenciye hem de öğretmene öğrenme sürecinin bütün aşamalarında önemli bilgiler sunar (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Whisler, 1997). Etkili bir öğrenme öğrenciler uygun seviyedeki hedefleri gerçekleştirmek için çaba göstermeye zorlandığını hissettiğinde gerçekleşir. Bu nedenle, uygun seviyede öğretim materyali seçiminde öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerinin yanı sıra bilişsel güçlü ve zayıf yönlerinin de hesaba katılması büyük önem taşır.

Öğrencinin müfredat dahilindeki materyalleri anlama derecesini ölçmek hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenme hedeflerine yönelik gelinen durum hakkında değerli geri bildirimler verir (McCombs ve Whisler, 1997). Programlar hakkında karar verme sürecinde, öğrencilerinin seviyesinin ve performansının standart olarak ölçülmesi öğrenciler arasında karşılaştırma yapmak için başarı düzeyi hakkında önemli bilgiler sağlar. Öğrenme sürecinin öğrencilerin kendileri tarafında ölçülmesi öğrencilerin kendi becerileri hakkındaki farkındalığını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır. Belli aralıklarda gerçekleştirilen ölçmelerle öğrencilere anlamlı geri bildirim sağlamak ve onları öz değerlendirme yapmalarına teşvik etmek, özellikle akranlarından aşağıda seyreden öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede etkili bir rol oynar.

2.1.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Yönetici ve Öğretmenlerin Rolü

Öğrenci merkezli okullarda yöneticiler, öğrencilerin okul çapında hedefler oluşturmaya katılmalarını sağlamaya, okul sürecinin amacını açıkça ortaya koymaya, öğrenme için gerekli kaynakları sağlamaya, çalışanlar arasındaki koordinasyonu sağlamaya, öğretmenleri denetleyip değerlendirmeye ve okul öğeleri arasında (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) öğrenmeyi kolaylaştıracak bağ

kurulmasına odaklanırlar (Valentine ve Prater, 2011). Bu nedenle, öğrenci merkezli yöneticiler öğretmenleri ve öğrencileri yönetmekten çok onları etkili performans göstermeleri ve öğrenim hedeflerine ulaşabilmek için destekler ve teşvik eder. Ayrıca, bu yöneticiler, öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri açıkça dile getir, sınıf içi öğretimi yakından takip eder, müfredatın uygulanmasını ve öğrencilerin ilerleme sürecini yakından takip eder (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğrenci merkezli modelde esasen yöneticilikten çok öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesi için liderlikten söz edebiliriz. Bu nedenle, 21. Yüzyılın öğrenci merkezli anlayışında yöneticiler; (1) öğretme ve öğrenmeyi güçlendirmeye, mesleki gelişime, veri odaklı karar vermeye ve hesap verebilirliğe odaklanan öğretimsel liderlik, (2) okulun toplumdaki rolünün farkındalığını büyük bir resim olarak ortaya koyan toplumsal liderlik; okulun kapasitesini ve kaynaklarını geliştirmek için eğitimciler, topluluk ortakları ve sakinleri, ebeveynler ve diğerleri ile paylaşılan liderlik; (3) enerji, bağlılık, girişimcilik ruhu göstererek tüm çocukların yüksek öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için okul içinde ve dışındaki herkesi bir vizyon etrafında birleştiren vizyoner liderlik sergilemeleri gerekmektedir (Valantine ve Prater, 2011).

Öğrenci merkezliliğe yönelik eğilimin artması sonucu ABD’de Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisans Birliği (ISLLC) (1996) tarafından öğrenci merkezli liderlerde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Okullardaki liderler, okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonunun geliştirilmesini, ifade edilmesini, uygulanmasını ve yönetimini kolaylaştırır.
2. Okullardaki liderler, öğrenmeye ve öğrencilerin mesleki gelişimine yardımcı olacak bir okul kültürünü ve öğretim programını destekler ve takip eder.
3. Okullardaki liderler, güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı için örgütün, işlemlerin ve kaynakların yönetimini sağlar.
4. Okullardaki liderler, aileler ve topluluk üyeleriyle işbirliği yaparak topluluk kaynaklarını seferber eder.
5. Okullardaki liderler, doğruluk, dürüstlük ve eşitlik içerisinde hareket eder.

6. Okullardaki liderler, daha geniş çerçevedeki politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlar, takip eder, rapor eder ve etkiler.

Okul yönetim süreçlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini, farklılıklarını, tutumlarını ve motivasyonlarını göz önünde bulunduran yöneticiler öğrenci merkezli yöneticilerdir (Weinberger ve McCombs, 2001). Öğrenci merkezli eğitimde yöneticiler, bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve bütün öğretmenlerin öğretebileceği düşüncesinden hareketle yüksek öğrenme beklentilerini bütün okul öğeleri arasında açıkla paylaşır ve bu beklentilerin öğrencilerin beklentileriyle uyumunu bütün yönetim süreçlerinde kontrol eder. Ayrıca, öğrenci merkezli okullarda, okulu ilgilendiren uygulamalar için karar alma süreçlerinde yöneticiler; (1) öğrencileri bu karar alma süreçlerine dahil eder ve öğrencilerin görüşlerine saygı gösterir, (2) alınacak kararların öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, yetenek, gelişim düzeyi ve çeşitliliğiyle uyumlu olmasına azami önem gösterir, (3) öğrencilere öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası ve ortağı olarak görür (McCombs ve Lauer, 1998).

Öğretmenler ise öğrenci merkezli anlayışta öncelikle çocuğun sorunları ve sorunları çözmesine, derinlemesine düşünüp analiz etmesine, çeşitli olası çözümleri veya açıklamaları denemesine ve sonunda kendi anlamını oluşturmasına yardım etmekle ilgilenir (Ryan ve Cooper, 2001). Bu doğrultuda öğrenci merkezli sınıflarda öğrenme yöntemleri, yaratıcı düşünme ve sorgulama, münazara, yaratıcı drama, sunum yapma, proje ve simülasyon oyunlarını içerir. Ayrıca, öğrenci merkezli öğretmenler için kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi temel bir bileşen olduğundan pozitif öğrenci-öğretmen ilişkileri muhtemelen kontrol ihtiyacını azaltır ve sınıftaki tüm etkileşimin temeli olur (Alexander ve Murphy, 1998; Barr ve Tagg, 1995).

Öğrenci merkezli öğretmenlerin bir rolü de öğrencilere öğrendikleri ile sınıf dışında neler olup bittiği arasındaki ilişkiyi görmelerine yardımcı olmaktır (Barr ve Tagg, 2005; McCombs, Daniels ve Perry, 2008; Wagner ve McCombs, 1995). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin okulda gördükleri, duydukları ve öğrendikleri şeyleri içinde yaşadıkları topluluğa uyarlamalarına ve öğrencilerin deneyimlerini yorumlamalarına ve kültürleriyle eğitimleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmalıdır (Scherenko,

1994). Bunun dışında, davranış problemleriyle karşı karşıya kaldığında öğrenci merkezli öğretmenler, çatışma çözme ve akran arabuluculuk yöntemleri yoluyla kendi davranışlarını düzenlemede öğrencileri daha fazla sorumluluk almaya teşvik eder.

Öte yandan, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimden öğretmenler üzerindeki bütün sorumluluğun ve yetkilerin alınarak öğrencilere devredilmesini anlamamaları gerekir. Aslında, öğrenci merkezli eğitim, öğretmenleri öğrencilerin öğrenme deneyimi sonuçları açısından hesap veren konumuna oturttuğundan, en azından bu açıdan, öğretmenler adına daha fazla sorumluluğa işaret etmektedir. Öğretmenler adına ayrıca, öğrenci merkezli eğitim kavramı, öğretmenlerin öğrenciler için roller ve etkinlikler gerçekleştirilmesi yerine, öğrencilerin bu etkinlikleri ne kadar iyi gerçekleştirdiklerini takip etmeleri ve öğrencilerin artık bu etkinlikleri yürütmekten sorumlu olmaları anlamına gelir (Wagner ve McCombs, 1995).

Öğretmenin bir diğer rolü ise, öğrenme etkinlikleri düzenleyerek ve öğrenmenin gerçekleştiğinden emin olmak ve öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenmelerini kolaylaştırabilmesidir (Alexander ve Murphy, 1998). Öğrenmenin teşvik edilebilmesi için dersin ve ilgili faaliyetlerin öğrenenlerin ilgisini çekmesini sağlamalıdır. Bu anlamda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim son derece önemli olduğundan öğretmen iletişim sürecini olumlu ve canlı tutması gerekir. Kötü iletişim, özellikle öğretmen ve öğrenci kötü etkileşim içindeyse veya öğretmen net olmayan bir dil kullanıyorsa öğrencilerin performansını etkileyebilir (Scherenko, 1994). Öğrenci merkezlilikte iletişim sınıfın ve okulun ötesine geçerek öğrencilerin yaşadığı topluma kadar uzanır. Öğretmen, çocuklarının okuldaki performansı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak için çocukların ebeveynleriyle iletişim kurar. Hem sınıfta hem de toplumda pozitif iletişim varsa öğretmen ve veliler her çocuğun bireyselliğini teşvik etmeye yardımcı olmak için birlikte çalışabilir; böylece öğrencilerin kendine özgü özellikleri hem okulda hem de toplumda tanınabilir ve kabul edilebilir (Alexander ve Murphy, 1998).

Öğrenci merkezlilikte her ne kadar öğrencilerin sorumluluklarına ve öz yönetimine vurgu yapılırsa da öğrenme sürecine rehberlik etmek ve problemlerle

karşılaştıklarında öğrencilere yardım etmek öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmen ayrıca, okuldaki ve toplumdaki çatışmaları çözmede yardımcı olacak sosyal becerileri edinmeleri için de öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu beceriler, öğrencilerin sorumlu yetişkinler olmalarına ve bir şekilde ulus inşasında yer alabilecek sadık vatandaşlar olmalarına yardımcı olacaktır (Alexander ve Murphy, 1998). Bu, öğrenmeyi etkili ve anlamlı kılacak şekilde yapılandırmanın yanı sıra öğretmenlerin oynaması gereken bir başka roldür. Öğretmenler, öğrencilere, kendi ülkelerinin temel dayanaklarını geliştirecek sorumlu vatandaşlar olmaları ve çatışmaları müzakere ve işbirliği yoluyla çözebilmeleri için yardım etmelidir (Weimer, 2002).

Öğrenci merkezli öğretmenler, “her öğrenciye aynı beden” düşüncesiyle katı ve kalıplaşmış bir öğretim metodu uygulamak yerine öğretim metotlarını eğitim hedeflerine göre ayarlayarak öğrencilerin özelliklerine hitap etmeye azami özen gösterir (Weimer, 2002). Bu açıdan öğretmenler öğrenme ortamının mimarları olarak görülebilir. Böylelikle, bu öğretmenler çeşitlilik arz eden popülasyonlardan gelen öğrencilerin eşsiz öğrenme tarzlarına, yeteneklerine, mevcut bilgilerine ve ihtiyaçlarına hitap etmiş olur. Bu doğrultuda öğrenci merkezli öğretmenler ayrıca sınıflardaki eşsiz öğrenci profiline uygun öğrenme ortamlarını tasarlayarak aktif öğrenmeyi kolaylaştırırlar (Barr ve Tagg, 1995).

Öğrencilerin benzersiz özelliklerine hitap edebilmenin yanı sıra, öğrenci merkezli öğretmenler öğretme ve öğrenme ile ilgili veriye dayalı güncel araştırmaları da takip ederek edindikleri güncel bilgileri dersleri, ölçme ve değerlendirmeyi tasarlamakta kullanırlar (Sternberg ve Grigorenko, 2002). Örneğin, sınıfta öğrencilerin öğretim etkinleri konusunda tercih ve kontrolünün artması öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını artırdığı ortaya konmuştur (Alexander ve Murphy, 1998; Barr ve Tagg, 1995; McCombs ve Whisler, 1997; Schrenko, 1994; Weimer, 2002). Bunun yanında, Weimer (2002) öğrenci merkezli öğretmenlerin bu araştırmalardan elde ettikleri bilgileri öğrenilecek konu etrafında sınıf ortamına uyarlarken sınıf ve etkinlik kuralları, değerlendirme kriterleri gibi öğrenme koşullarının kontrolünü de öğrenci ile paylaşır.

Sonuç olarak öğrenci merkezli anlayışa dayalı çabaların iki özelliği bulunmaktadır: Öğrenme sürecinde öğrenciler aktiftir ve öğretmenler öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı rolündedir (Weimer, 2002). Bu iki özelliğin bileşimi öğretmen ve öğrencinin etkileşimini içeren öğrenmeye yönelik katılımcı işbirliğini meydana getirir. Öğrenci merkezli öğretmenlerin paylaştıkları diğer bir özellik ise her yaştan veya sosyal çevreden bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği düşüncesidir (Barr ve Tagg, 1995). Görüldüğü üzere, öğrenci merkezli öğretmenlerin üstlendiği rolü anlamak önemlidir; ancak, öğrenci merkezli öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen eğitimi verilen sınıflarda öğrenci merkezli eğitim ilkelerini vurgulamasının önemi üzerinde henüz çok durulmamaktadır. Aslında, sonuç açıktır; öğretmen merkezli sınıflara nazaran öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciler daha fazla motive daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır (McCombs ve Quait, 1999).

2.1.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrencinin Rolü

Öğrenci merkezli yaklaşımların amacı basitçe bilgi ve belgeleri aktarmak değil öğrencinin doğuştan getirdiği kapasitesini ve zekasını geliştirerek bilgi aktarma sürecini geliştirmektir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerini eğitim ve öğretime yönelik makul kararları konusunda eğitirler; ancak, bu kararları alacak olanlar eğitilerek bilgi ve beceri sahibi olmuş öğrencilerdir (Nunan, 1999).

Öğrenci merkezli model öğrenciye ve öğrenmeye eşit şekilde odaklanmaktadır. Buna göre; okul sürecinin nihai amacı öğrencilerin öğrenmelerine kolaylaştırmaktır ve öğrenciler ancak öğrenme denkleminin bütüncül bir parçası olduklarında en iyi şekilde öğrenirler. Öğrencilere en iyi öğrenme imkanlarının hazırlanabilmesi de; öğrencilerden öğrenmesi istenen şeylerin onlar için ne kadar anlamlı olduğunun, öğrencilerin eşsiz ve birbirinden farklı özellikleri olduğunun, okul çevresinin öğrenciyi ne kadar destekleyici olduğunun ve öğrenmenin gerçekleştiği sosyal etkileşimin öğrencilerin öğrenmesine ne kadar katkısı olduğunun hesaba katılmasıyla mümkündür. Elbette öğrenmede öğretmen önemli bir etkidir, ancak neyin nasıl öğrenileceği bu anlayışta öğrenciler tarafından belirlenir. Bunun arkasındaki düşünce ise, öğrencilere neyi öğrenmeleri ve nasıl

öğrenmeleri hususunda tercih ve denetim serbestisi bırakmak ve onların öğrenme sürecinde söz sahibi olmaları karmaşık öğrenme süreçlerini ve konularını daha iyi öğrenmelerini sağlamasıdır (McCombs ve Whisler, 1997).

Weimer (2002) kitabında öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin rolünün 5 ana değişkende açıklamıştır:

1. Öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirmekten ziyade, bir soruna ilişkin hedefler belirleyen bizatihi öğrencilerdir.

2. Öğretmenler soruları/sorunları ortaya koyar ve yardımcı rolünü üstlenir. Öğrenciler ise bulacakları cevapların doğasını belirler ve cevap bulma sürecini yönetirler.

3. Öğretmenler ilgi çekici ve motive edici sorular oluştururken öğrenciler sorulara cevap bulma sürecinin sahibidir. Bu sorular öğrencilerin kendileri için belirledikleri hedeflerden kaynaklanmaktadır.

4. Öğrenci merkezli anlayışta ölçme açık uçludur. Bireylerin ihtiyaçlarına odaklanılarak onların kendi öğrenme düzeylerini değerlendirme sürecine katılmaları sağlanır.

5. Öğrenci merkezli görüş öğrencilere nasıl çalışmalarını gerektiği konusunda karar verme serbestisi sunarak öz yönetimi vurgular. Bu, diğer öğrencilerle iletişime geçerek kendi anlam dünyasını oluşturması anlamı taşımaktadır.

Öğrenci merkezli sınıflarda, öğrenciler sınıf yönetiminin ve öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bu nedenle, öğrenciler sınıf yönetiminde söz sahibidir ve sınıf içi kuralların oluşturulmasına katılarak sorumlulukların paylaşılmasında rol oynarlar (Nichols, 1992). Buna örnek olarak, nöbetçilik, yoklamanın alınması, ders takviminin/programının güncellenmesi gibi öğrencilerin sınıf içi bazı görevler üstlenerek bu görevlerin yerine getirilmesi gösterilebilir. Benzer şekilde öğrenci merkezli görüşe göre öğrenciler, sınıfın ne zaman temizleneceği ve teneffüste kimlerin hangi görevleri alacağı gibi konulara karar verebilmek için belli bir otonomiye sahip oldukları görülür.

2.1.7. Yurt İçindeki Araştırmalar

Öğrenci merkezli eğitim dünyada olduğu gibi son zamanlarda Türkiye’de de bir çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu kapsamda ülkemiz alanyazınına katkı sağlayan birçok değerli çalışma ortaya konmuştur. Bu belli başlı çalışmalardan biri de Teker’in (1990) geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenci katılımına dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına bir etkisinin bulunup bulunmadığını araştırdığı çalışmasıdır. Kontrol ve deney gurupları ile ön-test son-test düzeninde yürütölen uygulamalı araştırmada öğrenci katılımına dayalı öğretim düz anlatıma dayalı geleneksel yaklaşıma göre öğrenci başarısını daha fazla etkilediği ortaya konmuştur.

Erdem’in (1994) üniversitedeki okutulan bir ders üzerinde düz anlatım ile iş birliğine dayalı öğrenme tekniğinin öğrenci başarısı açısından bir fark yaratıp yaratmadığının araştırıldığı çalışmadır. Deneysel bir araştırma olarak göze çarpan çalışmada deney ve kontrol guruplarına çoktan seçmeli ve açık uçlu başarı testleri uygulanmıştır. Buna göre, derste öğrencilerden hatırlama ve tanıma gibi bilgi düzeyindeki hedefleri gerçekleştirmesi açısından öğretim metodunda kullanılan öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli öğretim açısından anlamlı bir farkın olmadığı görölmüştür. Ancak, dersin kavrama düzeyindeki hedeflerine ulaşma hususunda öğrenci merkezli yaklaşımla öğrenen öğrencilerin öğretmen merkezli yaklaşımla öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

1995 yılında MEB’e bağlı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) 467’si öğretmen, 113’ü okul müdürü, 233’ü müfettiş olmak üzere toplam 813 eğitimci üzerinde öğretmen değerlendirme ve yeterlilik ölçütleri kapsamında bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre, öğrenci merkezli öğretmenin sergileyebileceği davranışlar arasında bulunan “işlenen konu ile günlük hayat arasında bağlantı kurma” davranışının eğitimcilerin çok büyük bir kısmı tarafından (% 92.6’sı) ok önemli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, “öğrencilerin aktif katılımını kolaylaştıracak faaliyetleri düzenlemek” davranışının da eğitimcilerin % 91.4’ü tarafından çok önemli göröldüğu bulunmuştur. Yine araştırmaya katılanların % 93.9’u tarafından “öğrenciyi düşünmeye sevk edecek sorular sormak” davranışı çok önemli olarak

değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, söz konusu araştırma eğitimcilerin öğretmenlerin öğrenci merkezli davranışlarına verdiği önemin, öğretmenlerin bu davranışları sergilemedeki yeterliliklerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (MEB, 1995).

Taşlı (1997) Doktora çalışması kapsamında gerçekleştirdiği deneysel çalışmada Coğrafya dersi öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin öğretmen merkezli yöntemlere göre bir üstünlüğünün olup olmadığını 78 katılımcı ile kontrol gruplu ön-test son-test şeklinde incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına katılan katılımcıların Coğrafya konularını farklı yöntemlerle öğrendiği ortaya kinsa da yapılan analizde deney ve kontrol grupları arasında Coğrafya konularının öğrenilmesinde anlamlı bir fark oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun genele uyarlanması her ne kadar sınırlı kabul edilse de bu araştırmaya konu olan katılımcıların belli bir derse ait konuları öğrenme yöntemlerinin başarılarında önemli bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenci merkezli eğitim üzerine eğitim alan ve almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi planlama becerileri arasındaki farkı Ünver ve Demirel (2004) yaptıkları çalışmada araştırmışlardır. Nicel ve nitel verilerin kullanıldığı kontrol gruplu ve ön-test son-test düzenine sahip deneysel çalışmada öğrenci merkezli eğitim üzerine 30 saat ders almış öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitimi planlamada ders almamış öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarının öğrenci merkezli reform çabaları açısından öğretmen yetiştirme hususunun önemine dikkat çektiği görülmüştür.

Şahin, Cerrah, Saka, ve Şahin (2004). (2004) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada sınıf ortamında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, öğrenme düzeylerine ve öğretim ortamının çeşitliliğine olası katkısı irdelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yaklaşımla aktif katılım sağladıkları dersleri daha ilgi çekici ve zevkli buldukları ve bu derslerde daha başarılı oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bununla beraber, öğrenci merkezli etkinliklerin öğrenmede kalıcılığı artırdığı ve öğrencilerin bilgiler üzerinde düşünme ve

yorum yapma imkanı buldukları bunun da öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Özer (2007), öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yönteminin öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşüncelerine etkisi üzerine Doktora araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde kontrol gruplu ön-test son-test düzeninde deneysel bir uygulama çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırma sonuçları, dersleri geleneksel olarak tek bir yöntemle işlemek yerine çeşitli ve birbirini destekleyen öğrenci merkezli yöntemlerle işlemek öğrencilerin hem dikkat sürelerini artırdığına hem de öğrencileri derse daha fazla motive ettiğine işaret etmiştir. Bu nedenle, araştırma dersleri öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerle işlemenin, hatta gerektiğinde aynı derste farklı yöntemler kullanılmasının öğrenme üzerinde etkili olabileceği ortaya atılmıştır.

Bulut (2008) yenilenen ilköğretim birinci kademe programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için Diyarbakır ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin yeni programları öğrenci merkezli olarak “orta” düzeyde uyguladıklarına işaret etmiştir. Programın öğrenci merkezli bir şekilde uygulanması hususunda öğretmenler arasında branş ve cinsiyet açısından bir fark bulunamazken görev süresi ve sınıf mevcudu arttıkça öğrenci merkezli uygulamaların azaldığı ortaya çıkarılmıştır.

Joshani-Shirvan (2008) doktora çalışması kapsamında öğrenci merkezli eğitim ile öğrenilen tıbbi İngilizcenin birinci sınıf tıp öğrencilerinin performansı, başarısı ve kalıcılık üzerine etkisini araştırmıştır. Ankara'daki Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenim gören 180 tıp fakültesi öğrencisi üzerinde kontrol gruplu ön-test son-test düzeninde öğrenci merkezli yaklaşımla tıbbi İngilizce öğrenimi üzerinde 14 haftalık deneysel bir uygulama yapılmıştır. Çıkan sonuçlar performans açısından kontrol ve deney gruplarından anlamlı bir farka işaret etmemesine rağmen kalıcılık ve tutum

hususlarında öğrenci merkezli eğitim ile öğrenen tıp fakültesi öğrencileri lehine olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğrenci merkezli anlayışla öğrenilen tıbbi İngilizcenin diğer geleneksel yöntemlere göre daha kalıcı ve öğrencilerin tutumlarında daha olumlu etki bıraktığını ortaya koymuştur.

Koç (2014) öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. 264 ilköğretim öğretmenin katıldığı çalışmada ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi araştırmacı tarafından yapılmış ve ölçeğin 4 faktör ve 27 maddeden oluştuğu anlaşılmıştır. Genel olarak ölçeğin .93 iç tutarlılık (Cronbach's alpha) katsayısına sahip olduğu tespit edilen ölçek eğitim araştırmacılarının istifadesine yazar tarafından sunulmuştur.

Aliusta, Özer ve Kan (2015) K.K.T.C.'de gerçekleştirdikleri öğrenci merkezli öğretim stratejilerine yönelik araştırmada bu öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki liselerde hangi düzeyde uygulandığını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılan bu karma araştırmaya K.K.T.C.'deki liselerde görev yapan 342 öğretmenin katılım sağladığı belirtilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stratejilerinden orta üst düzeyde faydalandığını ortaya çıkarırken nitel veriler Kuzey Kıbrıs'taki liselerde görev yapan öğretmenler arasında hala geleneksel öğretim yöntemlerinin sıkça kullanıldığını ortaya çıkarmıştır.

2.1.8. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Öğrenci merkezli araştırmalar açısından Türkiye'deki çalışmalarla karşılaştırıldığında yurt dışında gerçekleştiren araştırmaların sayıca çok daha fazla ve kapsamca daha geniş bir yelpazeye yayıldığı anlaşılmaktadır. 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) okullarda reform ve yeniden yapılanma adına bir temel çerçeve oluşturacak genel ilkeleri belirlemek için Eğitimde Psikoloji üzerine Başkanlık Görev Grubu adı altında bir çalışma grubu oluşturmuştur (McCombs ve Whisler, 1997). Bu çalışma grubu öğrenme, güdülenme, gelişim ve bireysel farklılıklar çerçevesinde yüzyılı aşkın süredir eğitim üzerine yapılmış araştırmaları incelemiştir.

Bu incelemeler sonucunda 14 ilkeden oluşan Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri (Learner-Centered Psychological Principles) ortaya çıkmıştır (APA, 1993; 1997).

APA'nın bu uzun soluklu ve kapsamlı çalışmalarının ortaya koyduğu ilkeler öğrenci merkezli eğitim anlayışı üzerine yapılan araştırmalara da yol gösterici olmuştur. Bu araştırmaların önde gelenlerinin büyük bir kısmını öğrenci merkezli uygulamalara yönelik McCombs ve arkadaşlarının Öğrenci Merkezli Uygulamaları Değerlendirme (ACLP) çalışmaları oluşturmaktadır (McCombs, 1999; 2001; 2003; 2004; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs ve Pierce; 1999; McCombs ve Quiat, 1999; McCombs ve Whisler, 1997). Yukarıda belirtilen uygulamalara yönelik anaokulundan üniversiteye kadar yaklaşık 25.000 öğrenci ve 5.000 öğretmenden veri elde etmiş ve bu verileri analiz etmişlerdir. Kısacası bu araştırmalar, sınıflardaki uygulamaları öğrenci merkezli ve öğrenci merkezli olmayan şekilde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gözünden değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili öğretmen algıları ve öğrenci algıları arasındaki inanç ve tutarsızlıkları ortaya koymuştur.

Yukarıda bahsedilen veriler ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki potansiyel değişim uygulamaları üzerine eğilmelerini ve kişisel ihtiyaçlarının tespit edilmelerine yardımcı olmuştur. Sınıf açısından ise, bu çalışmalar, tüm yaş seviyelerinde, öğrenci motivasyonu ve başarısının en iyi belirleyicisinin öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu bağlar ve öğrenme için olumlu bir ortam yaratan ortak bir uygulama alanı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak McCombs ve çalışma arkadaşları uzun soluklu araştırmaları sonucu alanyazına sınıftaki öğrenim etkinliklerinin öğrenci merkezli olup olmadıklarını ölçmek için çok önemli bir değerlendirme ölçeği kazandırmışlardır (McCombs, 1999; 2001; 2003; 2004; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs ve Pierce; 1999; McCombs ve Quiat, 1999; McCombs ve Whisler, 1997).

Aynı şekilde Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL) adı altında oluşturan çalışma grubu Öğrenci Merkezli Değerlendirme Seti (Learner-Centered Battery) ortaya çıkarmıştır (Alexander ve Murphy, 1998; McCombs ve Lauer, 1997). Eğitimciler, uzun uğraşlarla gün yüzüne çıkarılan Öğrenci Merkezli

Değerlendirme Setini şu amaçlarla kullanabilmektedir; (a) öğrenciler, öğrenme ve mevcut bilgi temeli ile öğretim hakkındaki temel inanç ve varsayımlarının tutarlılığını incelemek; (b) motivasyon, öğrenme ve başarı için kritik olan alanlardaki sınıf uygulamalarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını tespit etmek ve (c) tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak gerekli mesleki gelişim alanlarını belirlemek için öz değerlendirme ve analiz becerilerini kullanmak (McCombs ve Lauer, 1997).

Değerlendirme setinin güvenilirliği ve geçerliliği açısından yaklaşık 600 öğretmene ve 4.000 öğrenciye uygulanan anketlerden elde edilen veriler iki aşamalı doğrulama işleminden geçirilmiş ve her aşamada öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları da ölçülmüştür (McCombs ve Lauer, 1997). Birinci doğrulama aşamasında bu setin APA'nın (1997) ortaya koyduğu Öğrenci Merkezli Eğitim İlkerleriyle tutarlı olarak orta ve yüksek düzeyde değişen (Cronbach's alpha .67 ve .96) iç tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Her şeyden önce, birinci aşamadaki ampirik bulgular öğretmen inançları ve uygulamaları arasındaki teorik ilişkileri doğrulamıştır. Bu aynı zamanda öğretmenlerin sahip olduğu inançları yansıtmaya yarayan öz değerlendirme araçlarının gelecekteki kullanımı için de umut verici bir bulgudur. İkinci doğrulama aşamasında, geçerliliğin yanı sıra mevcut verilerle öğretmenlerin tutumları ve öğrencilerin motivasyonları arasındaki ilişkisini de inceleyerek Öğrenci Merkezli Değerlendirme Setinin istatistiksel geçerliliğini sağlamıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrenme uygulamalarına yönelik algıları, onların öz yeterlilikleri, yansıtıcı öz farkındalıkları, öğrencilerin özerkliklerini destekleme konusundaki tutumları ve öğrenci merkezli inançları ile pozitif olarak ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (McCombs ve Lauer, 1997).

McCombs ve Lauer (1997) elde edilen sonuçlar ışığında, Öğrenci Merkezli Değerlendirme Setinin aşağıdaki önerileri içerecek şekilde hem öğretmenler hem de öğrenciler için kendi inançlarını yansıtmak için kullanılacak değerli bir araç sunduğunu belirtmektedir: (a) öğretmenler, kendi mesleki gelişim planlarını tanımlamak için giderek daha fazla bireysel sorumluluk alabilirler; (b) süregelen eğitim programlarında öğretmenlerin bireysel olarak ihtiyaçları karşılandığı için hizmet öncesi

ve hizmet içi öğretmen eğitimi arasındaki çizgiler giderek bulanıklaşabilmektedir; (c) etkili öğretmenlere yönelik “herkes için tek beden” düşüncesi, okullarda hem öğrenciyi hem de içerik çeşitliliğini barındırabilen öğretmen özelliklerinin çeşitliliğine göre değiştirilmeli ve uyarlanmalıdır (McCombs ve Lauer, 1997).

Öğrenci merkezli eğitim üzerine bir başka nicel çalışma da öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulamalara odaklanmıştır (Pierce, Kalkman ve Dean, 2002). Bu çalışma, öğrencilerin profesörlerinin uygulamalarına yönelik algıları ile öğretmen adayı olarak kendi inançları ve uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığına odaklanmıştır. Öğretmen adayları, yüksek öğretim öğretmenlerinin uygulamalarını derecelendirmiş, öğrenci olarak kendi etkinliklerini değerlendirmiş ve son olarak dört ile sekizinci sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının profesörlerinin uygulamalarına yönelik algıları ve sınıflardaki performansları için öğrencilerin öz yeterlikleri ile anlamlı bir korelasyon tespit etmişlerdir.

Vega ve Tayler (2005) yenilikçi öğrenci merkezli pedagojiler üzerinde nitel bir araştırmada çeşitli disiplinlerden ve eğitim seviyelerinden öğrenci merkezli teknikleri tanımlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları, devlet okullarında görev yapan 30 öğretmenden, sanat ve temel bilimlerde üniversite düzeyinde eğitimcilerden ve öğrenci merkezli sınıf ortamını vurgulayan liderlik gruplarına geçmişte katılan eğitim fakültesi öğretim üyelerinden oluşmuştur. Katılımcılar, akran değerlendirme etkinliği, grupça öğrenme ve eleştiri topluluğu gibi örnekler üzerine düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen başlıca bulgular, öğrenci merkezli sınıflar için disiplinler ve eğitim seviyeleri arasından yüksek düzeyde aktarma yapılabilirliğine işaret etmiştir. Örneğin, çalışmanın bir yönü, orijinal olarak ilkökul için tasarlanan okuma parçalarına dayanan bir etkinliğin, öğrencilerin bir araştırma makalesini okuyup tartışabilecekleri üniversite düzeyindeki bir fen sınıfına kolayca aktarılabilirliğini orta koymuştur.

Cornelius-White (2007) öğrenci merkezli sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki pozitif ilişkinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri gerçekleştirmiş olduğu kapsamlı meta-analiz çalışmasında incelemiştir. Araştırmacı

yaklaşık 1000 makaleyi taramış ve 1948 - 2004 yılları arasında yayınlanmış 119 araştırmada öğretmen öğrenci ilişkileri ile duygusal (veya davranışsal) ve bilişsel öğrenci başarıları arasındaki korelasyon ve ilişkileri incelemiştir. Meta-analiz çalışması, bilişsel öğrenci başarıları ile öğrenci merkezli öğretim uygulamaları arasında ortalamanın üstünde bir korelasyonu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada, öğrenci merkezli öğretimin etkilerinden biri olarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları arasındaki yüksek korelasyon da tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli öğretim bağlamında Cornelius-White (2007) analiz ettiği araştırma bulgularında ayrıca öğrencilerin temel yetenek ve becerilerinin (IQ, sözel ve sayısal becerileri) daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmen öğrenci davranışı ile öğrenci duygusal çıktıları arasında yüksek bir korelasyon vardı. İncelenen makaleler, öğrenme merkezli ortamlardaki öğrencilerin daha yüksek memnuniyet ve motivasyon seviyelerinin yanı sıra daha yüksek öğrenci katılım oranlarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Meta-analizden elde edilen bir başka bulgu ise, öğrenci merkezli ortamlardaki öğrencilerin daha yüksek sosyal yetenek ve özgüven nedeniyle sınıf içerisinde diğerleriyle daha iyi ilişkilere sahip olmasıdır. Son olarak, araştırmada öğrenci merkezli iklimin egemen olduğu okullarda okuldan ayrılma oranları, yıkıcı davranışlar ve öğrenci devamsızlıklarında bir düşüş olduğu gözlenmiştir.

Cornelius-White'in meta-analiz çalışması (2007), öğrenci merkezli değişkenlerin öğrenci davranışları ve akademik performans üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapmaktadır. Önemli bir bulgu da, öğrencilerin, düşünceli davranma, yakınlık ve sıcaklık gösterme gibi öğretmenin öğrenci merkezli davranışlarını algılarının öğrenci davranışı ve performansı üzerinde daha büyük etkisi olduğu yönündedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik performansı ve sınıf davranışı, öğrencilerin öğretmenlerini özenli, sıcak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek şekilde donanımlı algılayıp algılamaması ile ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu analizle birlikte temelde, öğretmenin sınıfta nelerin gerçekleştiğini inandığından çok öğrencinin sınıfta neler olduğuna inandığının daha önemli olduğu anlaşılmaktadır. Cornelius-White'in bulguları, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğrenmelerini destekleme açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Blumberg APA'nın (1993; 1997) geliştirmiş olduğu Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Bilgi dağarcığı, stratejik işlem ve kontrol, motivasyon ve duyu, gelişim ve bireysel farklılıklar ve durum veya bağlam şeklinde 5 alanda incelemiştir. Blumberg (2008), APA'nın 14 İlkesinden (1997) geliştirilen bu beş alanı ve Weimer'in Öğrenci Merkezli Modelinde (2002) geliştirilen beş öğretim uygulamasını kullanarak daha öğrenci merkezli bir kültür oluşturmaya yardımcı olma çabasıyla eğitimciler için bir gelişim tablosu (rubrik) hazırlamıştır. Her eğitim uygulaması bileşenlere ayrılarak her bir uygulama bileşeni öğretim merkezli (ya da öğretmen merkezli) olandan öğrenme merkezli (ya da öğrenci merkezli) öğretime geçmeye yardımcı olmak için değerlendirme bölümündeki adımlarla açıklanmıştır. Değerlendirme tablosu, öğretmenler için bir öz değerlendirme aracı niteliği taşıırken öğretmen gelişimi için de açık önermelerde bulunmaktadır. Sonuç olarak, ortaya çıkan rubrikteki aşamalar öğretmen merkezli öğretimden, öğrenci merkezli öğretime geçmeye ve son olarak öğrenci merkezli öğretimin tam olarak uygulanmasına kadar uzanmaktadır (Blumberg, 2008).

McCombs ve Miller (2008) tarafından öğrenci merkezli ortamlar üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise, öğretmenlerin öğrenci merkezli inançlarını ve uygulamalarını, öğrencilerin bir sınıfta öğretmenin gerçek davranışlarına yönelik algıları incelenmiştir. Bu araştırma, öğrenci merkezli sınıf uygulamasında en önemli unsurun öğretmen ve öğrenciler ile öğrenciler ve akran öğrencileri arasında pozitif ilişkiler kurmak olduğunu ortaya koymuştur. Ortaya çıkan ikinci en önemli unsur, öğrencilerin üst düzey düşünme stratejilerini teşvik ederek ve bireysel farklılıklar sağlayarak kendi öğrenmelerinde söz sahibi olmalarının gerekliliğidir. Tüm sınıf seviyelerinde, öğrenci merkezli sınıfların algıları olumlu ilişkiler kurma ile başlamış ve bireysel farklılıklar sağlama uygulamasıyla sona ermiştir. Bu uygulamalar devamsızlık ve yıkıcı davranışların azalmasını yardımcı olmanın yanı sıra öğrenci başarısı ve motivasyonunun artmasına da neden olduğu ortaya çıkarılmıştır (McCombs ve Miller, 2008).

McCombs ve Miller'in (2008) çalışmasının önemli bir parçası da öğretmenlerin kendilerini genellikle öğrenci merkezli olarak algıladıklarını, öğrencilerin de aynı görüşü paylaşmadıklarını ortaya koymuş olmasıdır. Öğretmen davranışları ile öğrenci algıları arasındaki bu tutarsızlık öğretmenlerin öğretim uygulamalarını incelemesi ve öğrencilere içerik sunma biçiminde değişiklikler yapmaya sevk etmiştir. Öğretmenler öğretim uygulamalarında değişiklik yaptıktan sonra, öğrenciler tekrar ankete tabi tutulmuş ve öğrenciler, öğretmen merkezli öğrenci uygulamalarının kullanımında öğretmenlere daha yüksek puan vermiştir. Bu nedenle, öğrencilerin algıları aslında öğretmenlerin öğretim uygulamalarını değiştirerek öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmelerini sağlamıştır (McCombs ve Miller, 2008).

2.2. Okul Etkililiği

Etkililik kavramına dair araştırmaların tarihi örgütsel çalışmalardan azami verim alma düşüncesi, okul etkililiği ise hedeflere ulaşma olarak algılanır (Edmonds, 1979). Başka bir deyişle, bir örgütün etkililiği üretken çalışma seviyesine göre belirlenir. Ancak, örgüt sürekli olarak bağlamı ile etkileşime giren sosyal bir varlıktır. Bu nedenle etkinlik görüşü geleneksel örgütsel üretkenlik dışında ve onu da içeren daha geniş bir algıya ulaşmıştır (Tosun, 1981).

Son yirmi beş yıldır okul etkililiği konusunda özellikle uluslararası alanda bol miktarda çalışma ortaya çıkmıştır. Eğitim uzmanlarının odağı okula kayıt oranını arttırmaktan okullardaki kaliteyi yükseltmeye yönelmeye başladıklarında okul etkinlik kavramıyla ilgilenmek zorunda kalmışlardır. Okullardaki etkililik tanımlanması zor bir kavramdır ve tanımladıktan sonra bile ölçülmesi zor olan bir yapıya sahiptir. Çeşitli yazarlar kavramın farklı tanımlarını kullanmıştır ancak çoğu zaman bunları birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Dahası, kavramın nasıl algılandığını detaylandırmadan tanımlamanın gerçekten mantıklı olup olmadığı merak uyandıran bir husustur. Bazıları için, çoğunlukla yüksek refah seviyesinden gelen öğrencileri olan bir okulun, öğrencileri dezavantajlı yerlerden gelen bir okula kıyasla kendi öğrencilerini başarıya ulaştırmakta zorlanmayacağını varsaymak olağandır. Diğer bazı araştırmacılar ise, buna rağmen, öğrencilerin refah düzeyinden bağımsız olarak okullarda öğrenmeyi

artıran faktörleri veya değişkenleri belirlemekle ilgilenmektedir. Bu tür düşünce ve araştırmaların tüm alanı birçok yaklaşım, kavram ve model tarafından şekillendirilmektedir (Scheerens, 1992).

Okul etkinliği, örgüt adı verilen hemen hemen her biriminin performansını ifade eder. Okulların performansı ise, örgün bir öğrenim süresi sonunda öğrencilerin ortalama başarıları ile ölçülen “çıktı” olarak ifade edilebilir (Scheerens, 1992; Şişman, 1996; 2011). Performans anlamı bakımından okulların diğer örgütlerden farklı olduğu iyi bilinmektedir. Buradaki soru, okulların öğrenci kapasiteleri, sosyo-ekonomik geçmişleri ve okul kaynakları açısından eşit veya farklı olduklarında nasıl performans farklılıkları gösterdiğidir. Ayrıca ilgi çekici olan asıl soru da, eğer farklılıklar öğrenci sosyo-ekonomik geçmişinden kaynaklanmıyorsa, A okulunun neden B okulundan etkili veya başarılı olduğu sorusudur. Farklı okul etkililiği araştırmaları bu sorular için farklı değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır (Scheerens, 1992). Bu çerçevede, okul etkililiği ya da başarılı okullar özetle okulun hedeflerinin en üst seviyede başarabilmesi olarak tanımlanabilir (Şişman, 2011). Bununla beraber, Balcı (2011) etkili okulu öğrencilerin zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve estetik gelişimlerine en uygun öğrenme ortamı şeklinde tanımlamaktadır.

Ekonomistler, öğrenci başına harcama ve öğrenci başarı oranları gibi kaynakların girdi ve çıktı (başarı) ilişkisine yoğunlaşmıştır. Bu bakış açısı, daha geniş bir verimlilik ve verimlilik açısından etkililik kaygısının ekonomik açıklaması ve ekonomik rasyonellik ile ortak bir zemin oluşturmaktadır (Teddle ve Stringfield, 2007). Ancak, etkililik tartışmaları için kapsamlı bir alternatif de örgüt kuramı alanında ortaya çıkmıştır. Bu son bağlamda etkililik, uyumluluk, katılım ve süreklilik açısından değerlendirmektedir (Cameron ve Whetten, 1983).

İktisadi açıdan etkililik, kaynaklar ölçüsünde istenen çıktı seviyesinin ne kadar gerçekleştiği olarak adlandırılabilir. Bu bakışla etkililik, bir örgütün üretim süreciyle ilişkilendirilebilir. Üretim süreci, girdilerin çıktıya dönüşmesi olarak ortaya çıkar (Scheerens, 1992). Okul sistemindeki girdiler öğrenci özelliklerini ve okulların mali ve maddi kaynaklarını içerir. Çıktılar, diğer taraftan, bir öğrenim süresi sonunda

öğrencinin başarıları olarak nitelendirilebilir (Balcı, 2011; Şişman, 1996; 2011). Bu sebeple, öğrencilerin resmi bir eğitim döneminden sonra sınavlarındaki performanslarının ölçülmesi bu konuda yardımcı olabileceği öne sürülmektedir (Jacobson, 2011; Sammons, Gu, Day, Ko, 2011; Robinson, McNaughton, Timperley, 2011).

Etkililiği belirlemek için, okulun mali harcamaları, öğretim materyalleri, maaşlar, zorunlu öğrenci giderleri, harcanan emek ve enerji gibi girdi maliyetlerini bilmek katkı sağlayabilir (Lockheed, 1988). Böylece bu alanda okulun dönüştürücü süreci öğretim yöntemleri, müfredat seçenekleri ve öğrencileri öğrenmeye yönlendiren örgütsel koşullar daha iyi değerlendirilebilir. Bu kapsamda, okul etkililiğinin iktisadi algısı, etkili örgütlerin bütün faaliyetlerini aslında aynı zamanda çıktılarını da olan hedeflerine ulaşmak için yönlendirdikleri düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Scott, 1997). Okullarla kıyaslandığında, hedeflerin öğretim sürecinde çıktılara çevrildiğinde sonuçta etkililiğe işaret eden örgütsel üretkenlik ortaya çıkmaktadır.

Scott'a (1997) göre, tıpkı okullar için olduğu gibi, diğer kuruluşların çıktıları da ne kadar etkili olduklarının göstergelerini oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, buradaki zorluk yine benzer özellikteki girdiyle aynı görevleri yerine getiren diğer kuruluşları karşılaştırmak olacaktır. Örgütsel etkililik düşüncesine göre çıktılar, etkililik kavramının ana belirleyici faktörü olarak görülebilir (Scott, 1997). Kuruluşların çıktılarının kalitesini inceleyerek, kuruluşların performansı hakkında bir fikir ortaya çıkabilir. Bu bağlamda, çıktı ölçütünün etkililiği değerlendirmede baskın unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Sammons, 2009). Aynı çerçevede, okula örgüt kuramı penceresinden bakıldığında etkililik “girdilerin süreçler yoluyla istenen çıktılara ve sonuçlara geçişi” olarak algılanabilmektedir (Scheerens, 1992, s.11). Bir örgütün dış koşullara yönelik uyumu ve esnekliği, dış paydaşlara karşı duyarlılığı, personelin ilgisi, memnuniyeti ve kuruluşun iç işleyişindeki süreklilik örgütler için etkililik kriterlerinin temel özellikleridir (Scheerens, 1992).

Bu alanda ayrıca Cameron ve Whetten (1983) örgütsel etkililik modellerini derinlemesine incelemek için bir soru listesi hazırlamıştır. Bu listesi şu soruları

içermektedir: (1) Etkililik hangi açıdan değerlendirilmelidir? (2) Bir kurum içindeki hangi faaliyet alanı etkililiği belirler? (3) Örgütün hangi düzeyinde etkililik değerlendirilir? (4) Etkililik zaman açısından nasıl değerlendirilmektedir? (5) Etkililik hakkında fikir edinmek için hangi veriler kullanılır? (6) Etkililiği değerlendirirken hangi standartlar ve ölçütler kullanılmaktadır? Bu sorulara verilen somut ve detaylı cevapların örgütsel bağlamda etkililik konusundaki birçok noktanın aydınlatılmasına ışık tutacağı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, diğer örgütsel etkililik modelleriyle karşılaştırıldığında okul etkililiğinin altında yatan modelin çok katmanlı ve öğrenmenin süreç – ürün yönüne odaklandığı söylenebilir.

Özetle, etkililik algısındaki değişkenlikler, verimlilik, uyumluluk, katılım, süreklilik ve duyarlılık gibi ana kategorilerle birlikte etkililiği değerlendirmek için farklı bir kriter türünün ön plana çıkarılmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, değerlendirmeler göz önüne alındığında, okul etkililiği kavramı klasik örgüt kuramı ve etkililiği de dahil olmak üzere farklı özellikleri barındırmaktadır.

2.2.1. Etkili Okullar

Etkili okulları tanımlayacak olursak 1930’larda Bernard (1938) etkililiği örgüt seviyesindeki hedeflere ulaşılması olarak nitelendirmiştir (akt. Balcı, 2011). Hoy ve Feldman (1987) bunu hedeflerin ulaşılma seviyesi ve örgütün çeşidine, hedeflerine ve işlevine göre çevresiyle uyum kapasitesi olarak yorumlamıştır. Hendrix ve McNichols (1984) etkililiği örgüt için gereksinim duyulan kaynaklara erişim ve bu kaynaklara sahip olma olarak ele almıştır. Öte yandan, Karslı (2004) etkililik kavramını çıktılarının niteliği, hedeflere ulaşma seviyesi, çevre ile uyum ve ihtiyaç duyulan kaynaklara sahip olma olarak kavramlaştırmıştır. Bu çerçevede etkili okul çalışmalarının ilk dönemlerinde öğrencilerin akademik başarılarını tüm yaşamları boyunca nasıl artıracaklarını tespit etmeye yönelik araştırmalar yeterince tatmin edici olamamıştır.

Alanyazının gelişmeye başladığı ilk araştırmalarda okula yönelik değişkenlerin öğrenci performansı için fark yaratmadığı, aslında ailenin refah düzeyi ve buna bağlı değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde çarpıcı bir etkisinin olduğunu gösteren bulgular

ortaya konmuştur (Coleman, Campbell, Habson, McPartland, Mood, Weinfield ve York, 1966; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns, Michelson, 1972). Okulun fark yaratmadığı görüşüne odaklanan bu karamsar ve mutlakıyetçi araştırmalar, ölçülebilen ve genellikle para harcayarak kolayca değiştirilebilen sınıf mevcudunu küçültmek, öğretmen maaşlarını artırmak, kütüphaneye daha fazla kitap satın almak, okuma serilerini değiştirmek, yeni okul binaları veya destekleyici eğitim programları eklemek gibi bazı değişkenlerin okul etkililiği ile çok az ilişkisi olduğu etkili okul alanyazının ilk çağlarına damga vurmuştur. Bu sabit düşüncenin temel önermesi, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve ailevi özellikleri aslında okullardaki başarılarının temel belirleyici olduğudur (Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling ve Pincus, 1972; Coleman ve diğ., 1966; Jencks ve diğ., 1972; Purkey ve Smith, 1983).

Sonraki yıllarda daha da gelişen etkili okul akımı, okullarda mükemmelliği sağlama yollarını belirleme çabaları olarak da kabul edilebilir. Bu nedenle, okul etkililiğinde yatan temel düşünce, okulların öğrencilerin eğitiminde ve performansında fark yarattığı düşüncesidir (Brophy ve Good, 1986; Brookover ve diğ., 1979; Creemers ve Kyriakides, 2007; Edmonds, 1979; Fraser, Wahlberg, Welch ve Hattie, 1987; Harris, 2005; Karslı, 2004; Mortimore ve diğ., 1988; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston ve Smith, 1983; Sammons, 1999). Son zamanlarda gelişen etkili okullar alanının temel varsayımı uygun ortam ve koşullar sağlanırsa, farklı yöntemlerle, farklı sürelerde, farklı düzeylerde de olsa tüm öğrencilerin öğrenebileceğidir (Sammons, 2009). Bu bağlamda, Creemers ve Kyriakides (2007), bu kavram ile anlatılmak istenenin, okulun öğretim politikası, okul iklimi ve okul misyonu gibi okul geneli ile ilgili faktörlerin öğrencilerin bilişsel ve duygusal performansı üzerinde etkisi olduğudur. Bu açıdan da anlaşılacağı gibi, okulların etkililiği temelde girdi ve çıktı ilişkisi içeresindedir (Harris, 2005).

Etkili okul çalışmalarını inceleyerek, araştırılan soruların çoğu zaman benzer olduğu söylenebilir. Sorulara verilen cevaplar, okul etkililiği araştırmasında gözlemlenen iki farklı eğilim olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan biri, okul dışı faktörler ve okul ortamı ve ailevi özellikler gibi eşitsizliklerin öğrenci başarısında daha

etkili göstergeler olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, diğeri okuldaki dinamiklerin aslında öğrenci performansını etkilediğini iddia etme eğilimindedir. Bu bağlamda, okul etkililiği hareketinin aslında ikinci bakış açısına dayandığı düşünülmektedir (Şişman, 2011). Bu çerçevede, okul etkililiğinin asıl varsayımları, tüm öğrencilerin öğrenebileceği, tüm öğretmenlerin de öğretebileceği, tüm öğrencilerin eğitimden yüksek beklentilere sahip olabileceği ve başarısı düşük olan öğrencilerin de yüksek düzeyde başarı gösterebilecekleridir.

Etkili okulların temel önerileri, ayrıca, şu şekilde sıralanabilir: (1) Eğitimin temel amacı, öğrencilerin başarmak istedikleri şeyler için alternatif seçenekler sunmaktır, (2) Okulun temel işlevi öğretim ve öğrenmedir, (3) Okulun etkinliğini ortaya çıkaran temel kanıt öğrenci performansıdır, (4) Etkili okul, öğrencilere temel becerilerin öğretilmesinde başarılı olan okuldur (Balci, 1993; Binbaşıoğlu, 1993). Okul etkililiği araştırmalarının ortaya koyduğu gibi etkili okullar, öğrencilerin yüksek öğrenme performansına ulaşmaları için gereken fiziksel ortamı, eğitim materyallerini ve kaynakları etkili bir şekilde kullanır. Okulların etkililiğinde, okullar sıra dışı veya aşırı miktarda kaynak gerektirmez, okulların asıl odak noktası kaynakları kendi amaçları için verimli şekilde kullanmaktır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okullardaki ortak özellikleri araştıran araştırmacılar, güçlü öğretim liderliği, hedeflerin anlaşılması, tüm öğrencilerden yüksek beklentiler, öğrenci başarısının sıklıkla takip edilmesi ve güvenli okul ortamı gibi bazı ortak özellikler ortaya koymaktadır (Lezotte, 2000). Lezotte'nin (2000) belirttiği gibi, etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar bazı temel inançları taşımaya başlaması konusunda uzun bir yol kat etmiştir. Bunlarda bazıları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Tüm öğrenciler öğrenebilir ve öğrenmeye istekli olarak okula gelir,
- Okullar, tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak şekilde okul içi değişkenleri kontrol edebilir,
- Okullar, öğrenci çıktıları hususunda sorumlu tutulabilir,
- Okullar, öğrenci kazanımlarının cinsiyet, ırk, etnik köken veya sosyo-ekonomik durumdan arındırıldığından emin olmalıdır.

- Okulların paydaşları, okulun misyon ve vizyonunun planlanmasında ve uygulanmasında önemli roller oynayabilir.

Yıllar geçtikçe, etkili okullar da gelişti ve güç, otorite ve hiyerarşi gibi kavramlar paylaşılan güç, esnek roller ve koordinasyonla yer değiştirmeye başladı. Ayrıca, erken tanım, okuma ve aritmetik gibi temel müfredatın işlenmesi beklentileri bir kenara atılarak zamanla problem çözme yeteneği, üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık ve iletişimsel yetenek gibi başka müfredat konuları eklendi. Etkili okullarda da insan faktörü ön planda tutulduğundan öğretmenler basitçe tanımlanmış bilgi aktarıcı rollerinden ziyade sosyal rollerinin altı çizilerek ortak değerlerin ve hedeflerin önemi vurgulandı. Böylelikle etkili okulların sloganı “tüm öğrenciler öğrenebilir” olarak değiştirilmiştir (Şişman, 2011). Aynı şekilde, örgütsel yönetim kuramları da etkili okul araştırma ve politikalarına önemli katkılar sunmaya devam etmiştir. Yerelleşme ve güçlendirme kavramları, örgüt kültürünün önemi, toplam kalite yönetimi ve sürekli iyileştirme ilkeleri etkili okul anlayışımıza önemli bakış açıları getirmiştir.

2.2.2. Etkili Okulların Özellikleri

Araştırmacılar, dinamik faktörlerin ortaya çıkmasını kolaylaştıran ve bu faktörlerin göreceli başarısını sınıflandıran ve sıralayan meta-analizler yapan birçok etkili okul özellikleri listesi sunmuşlardır (Kondakçı ve Sivri, 2014; Kyriakides ve diğ., 2010; Teddlie ve Reynolds, 2000; Sun, Creemers ve de Jong, 2007). Bu modellerin iki ayırt edici özelliği mevcuttur. Birincisi, bir okulun dinamik doğası zayıf yönlerini belirleyerek öğretme ve öğrenme ortamını iyileştirmek için harekete geçmesine yardımcı olmasıdır (Creemers ve Kyriakides, 2007). İkincisi, bu modeller öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin birden fazla seviyeye sahip olduğunu göstermektedir. Önceki araştırmalar ve meta-analizler incelendiğinde öğrencinin başarısına katkıda bulunan faktörleri içeren üç seviye tespit edilebilir.

İlk olarak, okul içi eğitim kilit bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim etkililiği alanındaki araştırma sonuçları üç ana konu üzerine odaklanmıştır. Bunlar: Etkili öğrenme süresi, yapılandırılmış öğretim ve tutarlı bir şekilde öğretilen ve test

edilen materyallerle öğrenme imkanındır (Scheerens, 2000a). Sammons ve diğ. (2011) anahtar uygulamaları öğretme ve öğrenmeye yoğunlaşma, hedefe yönelik öğretim, öğrencilerden yüksek beklentiler, olumlu güdülenme, öğrencilerin ilerlemesinin takip edilmesi ve öğrenci hak ve sorumluluklarının sağlanması olarak ifade etmişlerdir.

İkinci olarak okul etkililiği araştırmacıları okul çapındaki yönetim faktörlerine büyük ilgi göstermiştir. Liderlik sıklıkla öğrenci başarısını öngören bir faktör olarak ortaya konulmuştur (Jacobson, 2011; Leithwood ve Mascall, 2008; Sammons ve diğ., 2011). Robinson ve diğ. (2008) içerik bilgisini kavramanın, okul temelli problemleri çözebilmenin ve öğretmenler, veliler ve öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler kurmanın güçlü öğretim liderliğinin üç temel kabiliyeti olarak belirtmektedir. Benzer şekilde, Hallinger (2011) etkili okullardaki kritik liderlik uygulamalarını amaç ve beklentileri belirlenmesi, stratejik kaynakları elde etme, öğretimi ve müfredatı planlama, koordine etme ve değerlendirme, düzenli ve destekleyici bir ortamın sağlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin teşvik edilmesi olarak sıralamıştır. Kondakçı ve Sivri (2014) ise etkili okulların öne çıkan ortak özelliklerini ortaya koyarken etkili okullardaki başarı odaklı vizyonu ve bu vizyonun okulun farklı öğeleri ile paylaşılmasını, olumlu eğitim ortamının yapılandırılması ve olumlu sınıf yönetim uygulamalarını, okul ortamının gereksinimlerini belirleyen ve bu ihtiyaçlara cevap veren güçlü eğitimsel liderliği, düzenli ve huzurlu okul iklimini vurgulamışlardır. Öğrencilerin gelişimini takip etmek, ebeveynlerin okul uygulamalarına katkısını sağlamak, güvenli bir fiziksel ortam oluşturmak ve gerekli materyalleri temin etmek de öğrencilerin performanslarını artırmak adına etkili okulların sahip olduğu nitelikler arasında gösterilmiştir (Kondakçı ve Sivri, 2014).

Güçlü eğitim liderliğinin yanı sıra okul bünyesinde eğitim öğretimin etkililiği adına uygun iklimin yaratılması da etkili okulların sahip olduğu diğer bir özelliktir (Kyriakides ve diğ., 2010; Teddlie ve Reynolds, 2000; Sun ve diğ., 2007). Düzenli ve huzurlu bir eğitim ikliminin oluşturulmasının öğrenmeyi olumlu şekilde etkilediği düşüncesi Edmonds'ın (1979) çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Okul etkililiğinin okul iklimi ve kültürü ile doğrudan ilişkili olduğundan sürekli mesleki gelişim, başarı

odaklılığın sürdürülmesi ve öğretmenlerin sınıfta etkili öğretim uygulamaları için kapasitelerinin izlenmesi gibi etkenler etkili okulların özellikleri arasında gösterilmektedir (Balci, 2011; Kyriakides ve diğ., 2010; Lezotte ve Snyder, 2011; Scheerens, 2000a; Şişman, 1996; Teddlie ve Reynolds, 2000).

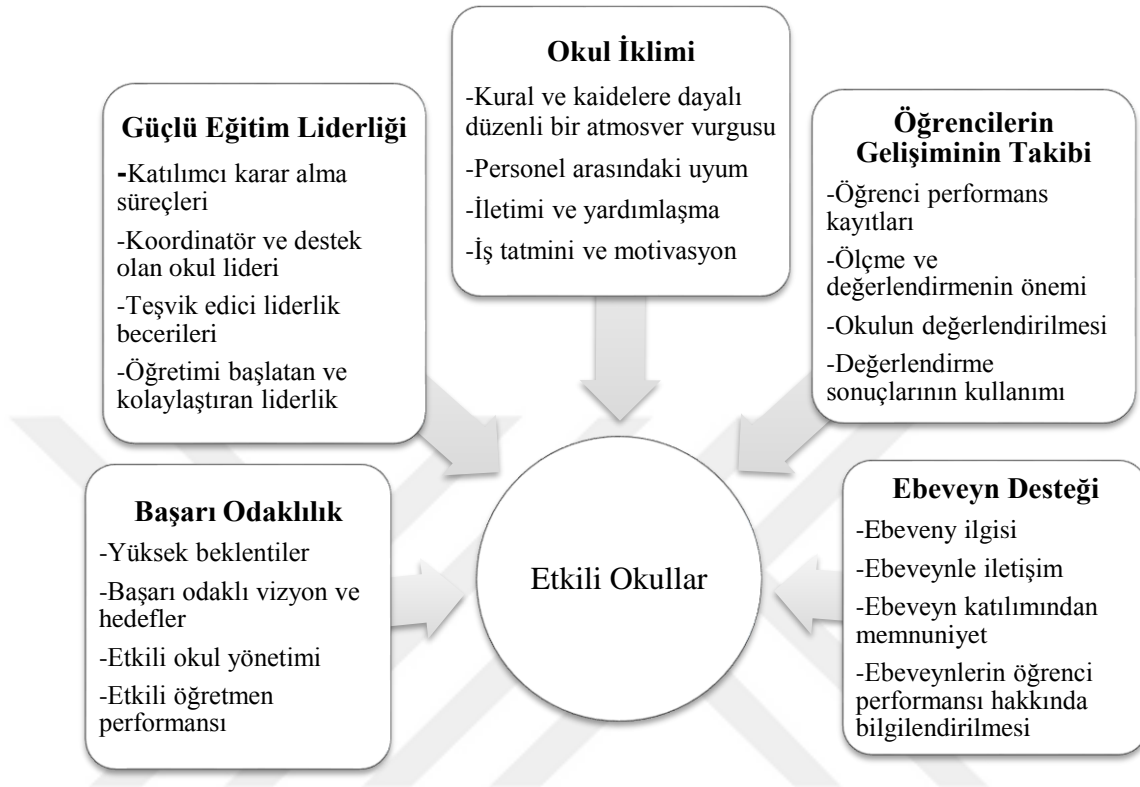
Üçüncü olarak, okul çevresinin içerdiği değişkenler de bir faktör olarak vurgulanmaktadır. Okul paydaşları ve velilerle kurulan ilişkiler, karşılıklı destek ağı olarak işlev görmektedir (Sun ve diğ., 2007). Bu noktada, toplumsal faktörler önemli bir husus olmaya devam etmektedir. Örneğin velilerin okul gelişimine ve okul etkililiğine desteği okul çevresi ile ilgi öne çıkan önemli etkenlerden biridir (Jacobson, 2011; Sun ve diğ., 2007). Öte yandan, ebeveyn etkenlerinden bir diğeri de okul tercihidir. Okul tercihi, okulları işlevini devam ettirebilmesi için rekabet etmeye zorlayan ve etkililik için daha yüksek ebeveyn baskısına yol açan bir pazar mekanizmasının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Bauch ve Goldring, 1995).

Mortimore ve diğ. (1988) tarafından Londra'daki ilköğretim okullarında yapılan bir başka önemli araştırma da diğ. çalışmalarla uyumlu olarak öne çıkan etkili okul özelliklerini ortaya koymaktadır. Bunlar özetle; okul yöneticisinin müfredat uygulamaları, hizmet içi eğitim ve öğrencilerin gelişim kayıtlarının tutulması, politika kararlarına bütün okul öğelerinin katılımı, müfredat konularında karar vermede ve öğretim planlarının geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin önemli rol oynaması, öğrencilerin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu için alınan kararlara bağlılık konusunda öğretmenlerin gösterdiği tutarlılık, planlı öğrenci sorumlulukları ve etkinlikleri, daha üst düzey soru ve ifadelerin kullanımı olarak nitelendirilen entelektüel açıdan zorlayıcı öğretim, duygusal etkileşim, öğrencilere verilen görevlerin amacının iyi bir şekilde açıklanması, yüksek düzeyde öğrenci etkinliği olan öğretim merkezli bir ortam ve öğretim ile ilgili görevlere odaklanma çabası, tüm sınıfın iletişimde yer almasını gerektiren öğretmen ve öğrenciler arasındaki azami iletişim, öğretmenlerin planlama ve değerlendirme için önem arz eden öğrencilerin gelişiminin sıkı takip takibi, ebeveynlerin çeşitli okul süreçlerine katılımı, cezadan çok övgüye önem veren olumlu iklimdir.

2.2.3. Etkili Okul Modeli

Okul etkinliği üzerine gelişen alanyazın taraması neticesinde okul etkililiği araştırmaları kapsamında ortaya çıkarılan bulgulardan elde edilen değişken kümelerinden bir model erevesi oluşturmak makul bir düşünce olarak ortaya çıkmaktadır. Bu model çerçevesinin, bir referans noktası olarak kullanılması Türkiye bağlamında geçerli olan etkili okul özelliklerinin olası değişken kümelerinin gözden geçirilmesine yardımcı olması amaçlanmaktadır.

Alanyazındaki alışmaları inceleyerek, bazı değişken kümeleri veya faktörler üzerinde etkili okulların ana özellikleri olarak oldukça büyük bir fikir birliği olduğu söylenebilir. Bu faktörler şu şekilde ifade edilebilir: (1) Başarı odaklılık, (2) Güçlü eğitim liderliği, (3) Okul iklimi, (4) ğrencilerin gelişiminin takibi, (5) Ebeveyn desteği (şekil 2). Bahsi geçen bu ereve model alanyazında sıklıkla gözlenen beş değişken alanına sahiptir. Bu alanlara ek olarak, etkililik çalışmalarında sıklıkla yer alan alt alanlar da faktörleri daha ayrıntılı bir şekilde ele almak için çerçeveye dahil edilmiştir. Yukarıda belirtilen değişkenler etkili okul özellikleri olarak kabul edilen değişkenler seti çoğunlukla Cotton (1995), Kyriakides ve diğ., 2010, Leithwood ve Mascall (2008), Levine ve Lezotte (1990), Lezotte (2001), Lezotte ve Snyder (2011), Reynolds ve diğ. (1993), Sammons ve diğ. (2011), Scheerens (1992; 2000a), şişman'ın (1996) araştırmalarından ortaya çıkan bulgulardan elde edilmiştir:



Şekil 2. Etkili okul özelliklerine yönelik bir çerçeve model.

Araştırmacılar tarafından belirlenen beş ana faktöre ek olarak, alan çalışmalarında sıklıkla tespit edilmesi nedeniyle alt değişkenler de oldukça detaylı şekilde belirlenmiştir. Örneğin, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, başarıya odaklı okul hedefleri, etkili sınıf yönetimi ve öğrenmeyi geliştirme, öğretmen performansı ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı başarı odaklılık faktörünün alt alanları arasında sınıflandırılır. Ayrıca, Şahin'e göre (2011), okul vizyonunun yaygınlaştırılması ve okul kültürü üzerinde büyük etkisi olan öğretim liderliği için alt değişkenler ise destekleyici liderlik, okulda katılımcı karar alma süreçleri, koordinatör ve kolaylaştırıcı olarak okul lideri ve genel eğitimsel liderlik becerileridir. Diğer bir faktör ise, düzenli iklime, okul içi kurallar ve düzenlemelere verilen önem, personel arasındaki işbirliğini ve fikir birliği, öğretmenler, öğrenciler, okul liderleri ve veliler arasındaki ilişki ve iletişim, iş doyumunu ve personelin motivasyonu gibi okul etkenlerini içeren okul iklimidir.

Bir diğerk ortak etkililik özelliği, öğrencilerin kayıtlarını tutma, ölçme ve değerlendirme sürecini vurgulama, okulun değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarını kullanımı gibi değişkenleri barındıran öğrencilerin başarılarının takibidir. Çalışmalarda en son belirtilen alan ebeveyn desteğidir. Yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin okula katılımının ve ilgisinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemede büyük bir etken olduğu gözlenmiştir (Balcı, 1993; Kondakçı ve Sivri, 2014; Lezotte ve Snyder, 2011; Sammons ve diğ., 2011; Şişman, 1996). Ebeveynlerin desteği ise, okul hedefleri, vizyonu ve öğrencilerin ev ödevleriyle ilgili sorumlulukları, öğrencilerin başarı durumları, ebeveynlerin okulla iletişimi, karar alma süreçlerine katılımları ve ebeveynlerin beklentileri olarak sıralanabilir. Bu çerçeve modelle bağlantılı olarak, etkili okul özelliklerinin araştırılması için alanyazına analiz yoluyla yardım eli olarak hizmet edebileceği beklenebilir. Bu açıdan Türkiye bağlamında görünen yaygın etkililik faktörlerini ortaya çıkarmada ve uygulayıcıların (yöneticiler ve öğretmenler) okul etkililiğine yönelik görüşlerinde bir referans noktası olabileceği varsayılabilir.

2.2.4. Okul Etkililiği Araştırmalarındaki Kuramsal Modeller

Okul etkililiği, “okul” olarak adlandırılan bir örgüt biriminin performansına işaret eder. Alanyazındaki bir çok araştırmada (örn., Jacobson, 2011; Sammons ve diğ., 2011) okulların performansı, resmi bir okul dönemi sonunda ortalama öğrenci başarısını gösteren okulların çıktısı olarak ifade edilebilmektedir. Çoğu zaman okul performansının göstergesi olan çıktı öğrencilerin başarı seviyelerine göre değişmektedir (Sammons, 1999). Bu, bazı okulların hemen hemen aynı koşullarda diğerklerinden biraz daha etkili olduğu sonucuna varmaktadır.

Araştırmalardaki bir sonraki adım, kuramsal olarak daha sağlam temellere dayanan modeller geliştirmek olmuştur. Bununla birlikte araştırmalar öğrenciler, sınıflar, okullar ve öğrenme çevresi arasındaki eğitim sonuçlarındaki hem uluslar hem de uluslararası öğrenciler arasındaki farklılıklar için daha fazla kuramsal açıklamalar üretmeye yönelmiştir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu da özellikle okul ve okul çevresi düzeylerinde, klasik okul sosyolojik örgütsel kuramlardan yararlanmak için öğrenmeye yönelik kuramlara atıfta bulunmaktır. Aynı zamanda, örneğin vaka

çalışmaları için nitel yöntemin kullanımı gibi araştırma yöntemlerinde daha da gelişme kaydedilmiştir. Bu şekilde derinlemesine etkililik analizleri ile bazı açıklamalar geliştirmek mümkün olmuştur.

Son zamanlarda, okul etkililiği için çeşitli açıklayıcı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerin arkasındaki temel düşünce eğitim düzeylerini birbirinden ayırmaktır. Açıklayıcı modellerin çoğu ortak olarak en azından bireysel öğrenci düzeyini, sınıf düzeyini ve okul düzeyini içerir. Bu durum aslında yalnızca bir düzeyin doğru çözümlenmelere ve sonuçlara götüremeyeceğini ancak düzeylerin bileşiminin bir açıklama oluşturabileceğinin altını çizmektedir.

Okul etkililiği alanındaki en bilinen kuramsal yapılardan biri olarak kabul edilen Creemers'in bulguları (1994), diğer bazı modellerin geliştirilmesinde başlangıç noktası olarak tanımlanabilir. Kapsamlı okul etkililiği modellemesinde Creemers, eğitimin icra edildiği seviyeleri birbirinden ayırmaktadır. Aslında Creemers okul etkililiğini belirleyen dört düzey olduğunu savunmaktadır: Öğrenci düzeyi, sınıf düzeyi, okul düzeyi ve çevre düzeyi. Modelde, daha yüksek düzeylerin daha düşük düzeylerde uygulamalar için uygun şartları sağlamış olması beklenir. Bu nedenle, öğrenci çıktıları düzeylerin birleşik etkilerinin sonucu olarak görülmektedir. Anlaşılabilirliği gibi, Creemers'in açıklamaları, düzeylerin temel kavramlarını ve yapılarını birleştirerek, her düzeydeki temel kavramları tanımlamakta ve sonuçlar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Creemers (1994) bulgularında yetenek ve motivasyon dışında öğrenci düzeyindeki bazı temel faktörlerin öğrencilerin amaçlarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları zaman ve imkan olduğunu iddia eder. Sınıf düzeyinde eğitim, öğrenme için zaman ve imkan sağlamaktadır. Öğretim kalitesi, eğitimin etkililiğine de katkıda bulunur. Okul ve sınıf düzeylerinin üzerindeki çevre düzeylerinde zaman, imkan ve kalite ile ilgili değişkenler öğretimin etkililiği için gerekli şartlardır. Aynı şekilde, özellikle müfredat olmak üzere öğretim kalitesi, öğrenci grupları oluşturma, öğretmen yeterlilikleri gibi öğretim süreci içindeki farklı bileşenler için kalite ayırt edici özellik olarak tanımlanabilir. Bu anlamda, tüm seviyeler birbirleriyle ilişkilidir ve

bu durum birbirlerini etkileme şeklini netleştirerek sonuçta öğrencilerin başarısına katkıda bulunur.

Creemers ve Reezigt'in (1996) modeli, araştırmacılara çalışmalarında rehberlik etmek için alanyazındaki bir boşluğu doldurmaktadır. Etkili okul özelliklerini tanımlamaya çalışan araştırmalara dayanan bahsi geçen model, öğrenci, sınıf, okul ve ulusal bağlam düzeyindeki değişkenleri dikkate alarak bir eğitim sistemi içerisinde öğrenci performanslarını açıklamaya çalışmaktadır.

Okul Düzeyi

Okul düzeyinde, değişkenlerin çoğunun aslında öğretim kalitesi, zaman ve sınıf düzeyinde öğrenme fırsatının bir yansıması olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle, okul düzeyindeki birçok faktör sınıf faktörleriyle açık bir şekilde bağlantılı olmadıklarında anlamsız kalır. Söz konusu model, okul düzeyindeki faktörlerin sınıf düzeyindeki faktörler için uygun koşullar sağladığını göstermektedir. Okul düzeyinde, öğretim kalitesini etkileyen koşullar; öğretim programlarının tüm yönleri, müfredat materyalleri, öğrenci gruplandırılmaları, öğretmen davranışı ve aralarındaki tutarlılık, öğrenci başarısının takibi, öğrenme problemlerinin çözümü, düzenli ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrenci danışmanlığı ve ev ödevi yardımı olarak öne çıkmaktadır (Creemers, 1994).

Okul düzeyindeki kaliteli öğretim koşulları için öğretim koşullarının örgütsel yönlerini göz önünde bulundurarak bölüm başkanlarının ve öğretmenleri denetleyen ve gelişimlerini destekleyen bir okul politikası ve okul kültürü gerekli olabilir. Zira, Şahin'in (2011) araştırması okul kültürünün bütün öğelerinin yöneticilerin liderlik tarzlarının fazlasıyla etkisi altında kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle yöneticilerin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik tarzları okul kültürü üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu ortaya çıkarıldığından tüm öğeleriyle başarı odaklı bir okul kültürü oluşturulmasında öğretimsel liderliğin anahtar role sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Şahin, 2011).

Okul düzeyinde zaman kullanımını belirleyen koşullar, dersler ve konular için zaman çizelgesinin oluşturulması, kurallar ve kaideler için zaman kullanımı, okulun ödevler ve ders iptalleri konusundaki duruşu ve okuldaki düzen ve huzurun tesisi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, okulda öğrenme fırsatlarının oluşmasına yönelik koşulların ise, müfredatın, okul çalışma planının veya faaliyet planının oluşturulması ve kullanılabilirliği, okulun misyonu hakkındaki görüş birliğinin sağlanması olarak öne çıkmaktadır. Birbiriyle tutarlı olan bileşenlerden oluşan okul düzeyi faktörleri öğretimin niteliği açısından için önemli şartlardandır.

Sınıf Düzeyi

Sınıf düzeyinde zaman ve imkan eğitimin sonucunun belirlenmesinde büyük rol oynar. Creemers'in (1994) önerdiği gibi, sınıf için kalitenin bileşenleri müfredat, öğrenci gruplandırmaları ve öğretmen yeterliliği olarak tanımlanır. Müfredatla ilgili olarak, özellikle içeriğin ve hedeflerin yapısı ve netliği, öğrenci performansının değerlendirilmesi için gerekli materyaller olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında öğrenci gruplandırmaları usta çırak öğrenmesi, yetenek gruplaması; işbirlikçi öğrenme olarak belirtilmiştir. Öğretmen davranışı göz önüne alındığında, sınıf yönetimi ve düzenli öğretim ortamı, ev ödevi, yüksek beklentiler, açık hedef belirleme, içeriğin yapılandırılması ve sunumunun niteliği, yeni içeriğin sunumundan sonra anında egzersiz yapma, değerlendirme ve geri bildirim gibi özel faktörlerin etkili olduğu ortaya konmuştur.

Aslında, sınıf düzeyindeki yukarıda belirtilen bileşenlerin özellikleri birbiriyle ilintili olmalıdır. Öğretmenlerin sınıf düzeyindeki öğretimde hayati bir role sahip olduğu açıktır. Müfredat materyallerini etkili bir biçimde kullanarak sınıflarında öğrenci gruplandırmalarını etkili bir şekilde yürütmeleri beklenir. Ancak, bazı öğretmenler aslında sınıf yönetimi ve düzenini sağlamak konusunda öğretim etkinliklerine harcadıkları zamandan daha fazla zaman harcarlar.

Öğrenci Düzeyi

Öğrenci düzeyinde ise bulgulara göre, öğrencinin sosyo-ekonomik özellikleri, motivasyonu ve yetenekleri başarılarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Öğretim etkinliklerine harcanan zaman öğrencilerin okul öğrenimi ve eğitimsel görevler için harcamaya istekli oldukları zamandır, ancak bu yalnızca öğrencilerin motivasyonu ile değil, okul tarafından planlanan zamanla ve sınıftaki süreçlerle de belirlenir. Öğretim etkinliklerine harcanan zaman öğrencilerin gerçekten öğrenmeye katıldığı zamandır, ancak bu zaman dilimi öğrenme fırsatları ile doldurulmalıdır. Creemers (1997), bu fırsatların, öğrencilerin bilgi ve beceriler edindikleri öğrenme materyallerinin, deneyimlerin ve alıştırmaların sağlanmasını içerdiğini savunmaktadır. Öğrenme fırsatları, eğitim hedeflerinin öğretim sürecinde gerçekleşmesini ifade eder. Bu nedenle, bu öğrenme fırsatlarının öğretim programlarının içerdiği derslerinin konuları olduğu söylenebilir.

Motivasyon söz konusu olduğunda Creemers, sadece motivasyonun sonuçları etkilemediğini, aynı zamanda akademik sonuçların da motivasyon ve okula yönelik tutumlar üzerinde karşılıklı etkisi olduğunu iddia etmektedir (1994). Bu bağlamda, öğrenci motivasyonunun öğretmen veya okuldan etkilenen bir etken olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin sahip olduğu tutumlar genel zeka ve önceki öğrenme yaşantıları ile ilgilidir. Öğrencinin tutumları, öğretim işlemleri için harcadıkları zaman üzerinde belirleyicidir. Toplumsal arka planı göz önüne alındığında, öğrenme sürecindeki öğrencilerin öğretimde geçirdikleri zamanı belirleyen hususlar ebeveynlerin kültürlerinin ve ekonomik konumlarına işaret ederler.

Öğretim etkililiğinin bu kapsamlı modeli sadece farklı seviyelerde etkinlik gösteren faktörleri ifade etmez, ayrıca bu model farklı düzeylerin öğrenci performanslarını nasıl etkilediğini de gösteriyor. Scheerens'in okul etkililiği çalışması (1990), Creemers'le tutarlı bir şekilde okulun işleyiş düzeyleri için bütüncül bir bakış açısı üzerine inşa edilmiştir. Bu entegrasyon özellikle kavramsal modelleme ve değişkenler üzerinde gerçekleşmiştir. Okul etkililiğinin kavramsal olarak modellenmesine katkı olarak okullar bir dizi "iç içe katmanlar" olarak da

düşünülmüştür (Purkey ve Smith, 1983). Bu düşünceye dayanan çalışmalarda hiyerarşik bir şekilde daha yüksek örgütsel düzeyin daha düşük bir seviyedeki okul etkililiğini arttırıcı koşulları belirlediği vurgulanmıştır.

Modeller, modeller arasındaki etkileşimin doğasını, öğrenci ve çevre düzeylerini tanımlamaya yardımcı olan bu dört düzeye dayanmaktadır. Okul düzeyi etkenleri, çevre düzeyindeki etkenlerden de etkilenmektedir. Dolayısıyla, öğrenci performansının göstergeleri sadece sınıf faktörlerinin yerine getirilmesi olarak görülemez. Son olarak, öğretmenlerin öğrenme fırsatları için zamanı tesis etme kabiliyetine sahip olmalarına rağmen okuldaki görevler için öğrencilerin ne kadar zaman harcadıklarına karar veren aslında öğrencilerin kendileridir.

Scheerens'e (1992) göre, okulların etkililiğindeki karmaşıklık sadece kavramsal modelleme yapılarak açıklanamaz. Ayrıca, modelleri daha net hale getirmek için kavramsal modellerin biçimsel özellikleri de dikkate alınmalıdır. Bu özellikler, okul etkililiği açısından sınıfta etkili öğretimin koşullarını kolaylaştırmak için öne çıkan okul özellikleri gibi çoklu düzeyde ilişkilerle, öğretim liderliğinin dolaylı olarak öğretmenlerin yaptıkları öğretim düzenlemeleri yoluyla öğrenci kazanımlarına etkisi gibi nedensel etkilerle ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları konusunda yüksek beklentileri gibi karşılıklı ilişkiler üzerindeki etkilerle ilgilidir.

Sonuç olarak, önerilen modelleri inceledikten sonra, bu modellerde dile getirilen noktaların, alandaki önceki çalışmaların ortaya çıkardığı ve okulların etkililiği açısından öğrencilerin aileden getirdiği özelliklerin etkilerini abartarak okulların etkilerini göz ardı ettiğini ortaya çıkarmaktadır.

2.2.5. Okul Etkililiğinin Araştırma Alanları

Her ne kadar okulun etkililiği araştırmasının bulgularında bazı tutarsızlıklar ortaya çıksa da bunun hala etkili okul araştırmalarından vazgeçme anlamına gelmediği düşüncesi devam etmektedir. Okul etkililiği araştırmaları boyunca, okul etkililiği önlemlerinin eğitsel geçerliliği, etkilerin boyutu, okul etkililiğinin sürdürülebilirliği,

sonuçlardaki nedensellik, okul etkililiği ve bağlamsal olasılıklar hakkında bazı soru işaretleri gündeme getirilmektedir (Scheerens, 1992).

Bu alanındaki alanyazını gözden geçirildiğinde okul etkililiği araştırmaları ile ilgili bazı kısıtlamalar ve problem sahaları ile karşılaşması sürpriz değildir. Bu araştırma sahaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Etkili Okul Uygulamalarının Geçerliliği

Okul Etkililiği araştırma sahalarında en sık kullanılan ölçüm aracı öğrencilerin temel yeteneklerini test etmektir. Burada, okul kazanımlarının niteliği ve niceliği yeterlilik açısından ölçüldüğünde okul etkililik çalışmalarında kullanılan etkililik ölçümlerinin çıktı kalitesini ve miktarını gerçekten temsil edip etmediği soru işareti yaratabilir. Scheerens (1992) bu soru işaretine etkililik için yaygın olarak tercih edilen etki ölçümlerinin eğitim hedeflerinin bilişsel yönlerine yeterince uygun olduğunu öne sürerek yanıt vermektedir. Böylece, etki ölçümlerinin öncelikle bilişsel alanla ilişkili eğitim hedefleri üzerinde durduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öne sürülen bu geçerliliğinin bu noktada anlaşılması ve kabul görmesi araştırmacıların en önemli eğitimsel kazanımlar hakkındaki görüşlerine farklılık gösterebileceği de açıktır.

Etki Boyutu

Coleman ve diğ. (1966) ve Jencks ve diğ., (1972) çalışmaları konusundaki çekincelerin dile getirilmesinin akabinde araştırmacıların ilgisi ve motive oldukları konu daha önce de belirtildiği gibi okulun fark yarattığı görüşü üzerinedir. Bu araştırmaların sunduğu önermeler, okulların öğrenci kazanımlarına gerçekten etkisi olduğu görüşünün geliştirilmesi açısından açıkçası önemliydi. Ancak, etkili ve daha az etkili okullar arasındaki ortaya konulan farklar başlangıç noktası çalışmalarına (Coleman ve diğ., 1966; Jencks ve diğ., 1972) göre çok fazla değildi. Son çalışmaların çoğunda araştırılan nokta, okula devam veya diğer kısıtlamaları hesaba katmadan, öğrenci çıktılarını dikkate alarak okulların birbirinden ne kadar etkili olduğu konusudur. Scheerens (2000a), buradaki sonuçlara göre, bir ülkenin eğitim göz önüne

alındığında etkili okullar ile daha az etkili okullar arasındaki farkların abartılı olarak değerlendirilebileceğini öne sürmektedir.

Okul Etkililiğindeki Tutarlılık

Burada söz konusu olan, etkililiğin tesadüf meselesi olup olmadığı veya okulların özelliklerine dayanarak sürdürülebilir bir düzende devam edip etmediğidir. Kyriakides ve diğ. (2010) göre, etkililiğin okulların yıllarca sabit bir özelliği olduğuna dair kesin kanıtlar vardır. Bu nedenle, okulların etkililiğinin yıllarca sürekliliği ve sürdürülebilirliği tesadüf olasılığını geçersiz kılan belirli bir istikrara işaret etmektedir.

Okul Etkililiği Araştırmalarındaki Nedensellik

Daha az etkili olan okullarda görülmeyen etkili okulların özellikleri gerçekten dikkat çekici şekilde başarılı öğrenci çıktılarının nedenleri midir? Bu soruya tatmin edici bir cevap vermek için yeterli kuram ve araştırma çalışması eksikliği göze çarpmaktadır. Karşılaştırma söz konusu olduğunda etkili okullarda örgüt ve öğretim açısından belirgin özellikler ortaya çıkmasına rağmen, bu özelliklerin okul performansında farklılık yaratıp yaratmadığı konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Buna karşın, bazı etkili okul özellikleri ve okul performansı arasındaki nedensel ilişkiyi göz ardı etmek hala güçtür. Alanyazını bu anlamda inceleyerek yüksek performans gösteren okullarda neden belirli okul özelliklerinin mevcut olduğunu, ki alanyazında yeterince çalışılmamıştır, sorgulamadan sonuçları yorumlamak sınırlılık arz edebilir.

Okul Etkililiği ve Bağlamsal Etkenler

Scheerens'in entegre okul etkililiği modeli (1992) göz önüne alındığında, girdi-süreç-çıktı yaklaşımının aslında okul etkililiği üzerine inşa edilecek kadar güçlü olup olmadığı daha fazla araştırma gerektirmektedir. Beklenmeyen durum kuramı, örgütlerin etkililiği çevresel (bağlamsal) özelliklere uygunluğa bağlı olduğunu göstermektedir (Scheerens, 1992). Ek bir kuramsal arka plan olarak, etkililik üzerindeki çevresel faktörlere bakmak gerekir. Bu bağlamda, Firestone ve Wilson (1987), okulların öğelerinden biri olan okul müdürlerinin öğrencilerin okullarındaki

sosyo-ekonomik geçmişinden etkilendiğini gösteren çalışmalar yürütmüştür. Benzer şekilde, başka bir araştırma, yüksek beklentilere dair okullar arası ve öğretmenler arası değişkenlerin ülkelere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Scheerens, 2000a). Bu da okul etkililiğine bağlamsal etkenlerin etki edebileceğine dair başka bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Önerilen okul düzeyi modeller yeterince güçlüdür çünkü yapılandırılmış öğrenme, öğrenme fırsatları ve yüksek beklentiler dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, bağlamsal etki ile ilgili somut kanıtları kesin olarak saptamak için kapsamlı verilerin toplanması şart olarak gözükmemektedir. Bağlama özgü veya gruba özgü bulgular hakkındaki mevcut kanıtlar tatmin edici sonuçlara varmak için yetersizdir.

2.2.6. Yurt İçindeki Araştırmalar

Türkiye’de okul etkililiği adına yapılan çalışmalar, uluslararası alanda son yirmi beş yılda yapılan güçlü araştırmalar dikkate alındığında sınırlı olarak görülmektedir. Ancak sınırlı araştırmalar arasında Balcı (1993) etkili okul özelliklerini ölçmeyi amaçlayan araştırmalardan ilkinin yürütmüştür. Araştırmaya katılanlar okullarını okul liderliği, öğretmen yeterliliği, okul ortamı, öğrenciler ve veliler açısından değerlendirmiştir. Ayrıca Balcı, öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ile okullarını değerlendirme konusundaki görüşleri arasında bir tutarlılık olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada, müfettiş eğitim programına katılan çeşitli okullardan 120 öğretmenden veri toplanmıştır.

Bulgulara bakıldığında araştırmanın okul yönetimi boyutu okul yöneticilerinin okullardaki idari çalışmalara öncelik verdikleri ortaya çıkarılmıştır. Ancak, etkili okullarda, okul liderlerinin ana işlevinin öğretim liderliği olduğu bilinmektedir. Öğretmen boyutunda, en yaygın öğretmen davranışlarının etkili okullardaki öğretmen davranışları ile paralellik gösterdiği bulunmuştur. Okul ortamı göz önüne alındığında, etkili okul çabaları için iyileştirilmesi gereken bazı hususlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenciler için amaçlanan öğrenci kazanımlarının gerçekleşmesinde öğretim liderliği ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin özellikleri için ortaya çıkan özellikler orta veya

düşük seviye faktörleri olarak bulunmuştur. Araştırmacı, etkili okul özellikleri arasında “ebeveynlerin” en az belirgin olan özellik olduğunu ortaya atmıştır (Balcı, 1993).

Şişman (1996), Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının okul liderleri, öğretmenler, öğrenciler, müfredat, öğretim süreci, okul kültürü, okul ortamı ve ebeveynler açısından okul etkililiği özelliklerini ne derece paylaştığını araştırmıştır. Ayrıca, şehir merkezi ile merkezin dışındaki ilköğretim okulları arasında yukarıda belirtilen boyutlar açısından anlamlı bir fark olup olmadığını keşfetmeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ana hatlarıyla şu şekilde listelenebilir:

- En etkili değişkenler sırasıyla “okul müdürü” ve ardından “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmenler”, “okul müfredatı ve öğretim - öğrenme süreci”, “öğrenciler”, “okul iklimi” ve “ebeveynler” olduğu ortaya çıkarılmıştır.
- Eskişehir’de hem şehir merkezinde hem de şehir merkezinin dışındaki okullarda en etkili boyutlar olarak “okul müdürü” ve “öğretmenler” olarak tespit edilmiştir.
- “Okul müdürü” boyutu dışında, şehir merkezindeki ilköğretim okullarında ve şehir merkezi dışındaki okullarda önemli bir fark görülmüş ve kentsel bölgelerdeki okulların daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
- En az etkili boyutların “öğrenci” ve “ebeveyn” olduğu ortaya çıkmıştır.
- “Öğretmen” boyutunda en az etkili etken öğrencilerden beklentilerin yüksek olması olarak bulunmuştur.
- “Öğretim-öğrenme süreçleri” altında belirlenen en az etkili faktör zaman ve sınıf yönetimidir.
- Çalışmanın bulguları, Balcı’nın (1993) Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkililiği hakkındaki çalışmasının sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür (Şişman, 1996).

Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı ise, Bozüyük’teki ortaokulların etkililik düzeylerinin araştırılmasıydı. Araştırma Bilecik ilinin Bozüyük ilçesinde gerçekleştirilmiştir ve katılımcılar ilçe merkezindeki ortaokullardaki öğretmenler ve öğrencilerdir. Etkili okulların beş boyutu incelenmiş ve bunlar okul müdürü, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veliler olarak tespit edilmiştir.

Yukarıda sözü edilen Balcı (1993) ve Şişman'ın (1996) çalışmalarından farklı olarak, bu araştırma öğrencilerin okul etkililiğine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin okul müdürleri için görüşlerine bakıldığında okul müdürü davranışlarının beklenen düzeyde olumlu olduğu ve bunun daha önce bahsedilen Balcı ve Şişman'ın çalışmalarıyla paralel olduğu görülmüştür.

Başka bir çalışma ise Baş-Collins'in (2002) başkent Ankara'daki özel bir lisede vaka incelemesi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, okul paydaşlarının etkili okullara yönelik algılarını ortaya koymaktır. Paydaşların tam olarak ne ölçüde etkili okul niteliklerinin okullarında bulunduğuna inandığını ve bu niteliklerin geliştirilmesi için önerilerinin ne olduğunu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, güçlü eğitim politikası, fiziksel çevre ve eğitim tesisleri ve etkili insan ilişkileri gibi üç ana unsur vurgulanmıştır.

Bu araştırmaların yanı sıra, Beştepe (2002) doktora çalışması kapsamında okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldaki liderlik, öğretmenler, öğrenciler, okul atmosferi, öğretme ve öğrenme süreci ve çevresi, okulun fiziksel koşulları ve ebeveyn desteği boyutları ile ilgili etkililik algılarını incelemiştir. Araştırmanın amacı okullarının etkililik seviyelerinin yukarıda belirtilen boyutlardaki etkililik özelliklerini ne derece ortaya çıkardığını belirlemektir. Bu çalışmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Müdürlerin öğretmenlerden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
- Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algıları okul türlerine ve geçmişlerine göre farklılık gösterdiği ancak cinsiyete göre değişiklik göstermediği ortaya konulmuştur.
- Müdürler, öğretmenlerin ve taşınmaz ilköğretim okulu öğrencilerinin, taşınmaz ilköğretim okullarına kıyasla daha etkili olduğuna inandığı görülmüştür.
- 8. sınıf öğrencileri etkililik ölçütlerinde diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek skora sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.
- Taşınmaz ilköğretim okulundaki yöneticiler ve öğretmenler boyutlarda belirtilen etkililik ölçütlerinde taşınmaz ilköğretim okulu okullarına göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Kondakçı ve Sivri (2014) İzmir'deki tespit edilen en etkili 9 ilköğretim okulunda gerçekleştirdikleri çoklu vaka incelemesinden okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüşme yöntemiyle veri elde etmişlerdir. İzmir'deki en etkili ilköğretim okulların ortak ve belirgin özelliklerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlayan çalışmaları bu alana önemli katkılar sağlamıştır. Bu çoklu vaka incelemesinde elde edilen bulgulara göre; etkili okullardaki başarı odaklı vizyon ve bu vizyonun okulun farklı öğeleri ile paylaşılması, olumlu eğitim ortamının yapılandırılması ve olumlu sınıf yönetim uygulamaları, okul ortamının gereksinimlerini belirleyen ve bu ihtiyaçlara cevap veren güçlü eğitimsel liderliği, düzenli ve huzurlu okul iklimi etkili okulların öne çıkaran ortak özellikleri olarak vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin gelişimini takip etmek, ebeveynlerin okul uygulamalarına katkısını sağlamak, güvenli bir fiziksel ortam oluşturmak ve gerekli materyalleri temin etmek de öğrencilerin performanslarını artırmak adına etkili okulların sahip olduğu nitelikler arasında gösterilmiştir.

Yukarıda da açıkça belirtildiği gibi Türkiye'deki okul etkililiği alanında erişilebilir olan araştırmalar maalesef sınırlıdır. Eldeki bu çalışmalar, Balcı'nın (1993) ve Şişman'ın (2002) Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkililiğinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmalar olarak bilinmektedir. Ayrıca, Çubukçu ve Girmen (2006), Bilecik'in Bozüyük ilçesindeki ortaokulların etkinlik seviyesini deşifre etmeye çalışmıştır. Ek olarak, Baş-Collins (2002), Ankara'daki özel bir liseyi araştıran ve paydaşların belirli bir okul için etkililik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir vaka çalışması yürütmüştür.

Beştepe'nin (2002) doktora tezi, okul liderlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, okul atmosferinin, öğretme ve öğrenme sürecinin ve ortamın, okulun fiziksel koşullarının ve ebeveyn desteği boyutları aracılığıyla okuldaki müdürlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkililik algıları hakkında daha fazla bilgi sağlamıştır. Son olarak, Kondakçı ve Sivri'nin (2014) gerçekleştirdikleri çoklu vaka incelemesinde güçlü eğitim liderliğinin, düzenli ve huzurlu okul ortamının, başarı odaklı paylaşılan bir vizyonun, öğrencilerin gelişimlerinin yakından takip edilmesinin etkili okulların

paylaştığı ortak özellikler arasında bulunduğu ortaya konmuştur. Ülkemiz bağlamında gerçekleştirilecek bundan sonraki araştırmalar etkililik anlamında muğlak kalan başka göstergeleri de su yüzüne çıkarabilir ve okulun yanı sıra etkililiğin çevresel dinamikleri üzerine odaklanabilir.

2.2.7. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Eğitim alanyazınlarında önemli bir yer tutan okul etkililiği araştırmaları farklı kuramsal ve pratik yansımaları içermektedir (Reynolds ve diğ., 2000; Sun ve diğ., 2007). Okul etkinlik araştırmalarında, öğrencilerin sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerinin başarının ana yordayıcıları olabileceği düşünülebilir mi sorusu sık sık yer almıştır. Bu doğrultuda başlangıçtaki araştırmalar (Averch ve diğ., 1972; Coleman ve diğ., 1966; Jencks ve diğ., 1972) öğrencilerin doğuştan ve ailen getirdikleri özelliklerin okullardaki başarılarındaki ana faktör olduğunu öne sürerek gerçekte okulların öğrenci başarısı konusunda fark yaratmadıkları karamsar düşünceye odaklanmıştır. Daha sonraki araştırmalar ise bu mutlak düşüncenin aksine okulların ve okul içi etkenlerin öğrencilerin başarısında önemli rol oynadığını ve böylece okulların öğrencilerin başarılarında fark yaratıldığını kanıtlamıştır (Balcı, 1993; Brophy ve Good, 1986; Brookover ve diğ., 1979; Cotton, 1995; Creemers ve Kyriakides, 2007; Edmonds, 1979; Fraser ve diğ., 1987; Harris, 2005; Karşlı, 2004; Levine ve Lezotte, 1990; Lezotte ve Snyder, 2011; Mortimore ve diğ., 1988; Rutter ve diğ., 1983; Sammons ve diğ., 2011; Scheerens, 1993; 2000a; Şişman, 1996). Yeni araştırma bulgularının okul etkililiği araştırmalarının önceki başlangıç noktasına aykırı olarak bu karamsar düşünceyi savuşturduğunu anlamak kolaydır. Nitekim, uygulamada bazı farklılıklar ortaya çıksa da sonuçlarda tutarlılık görülmektedir.

Her şeyden önce, yeni araştırma eğiliminde, okullar arasında sınıf büyüklüğü, öğretmen deneyimi ve maaşı, kitap ve materyal sayısı gibi kolayca ölçülebilir farklılıkların öğrencinin başarısını etkilediğine itiraz edilmemektedir. Ancak, okulların fark yaratıldığını öne süren yeni araştırmalar daha çok öğrencilerin başarısını etkileyen okul seviyesi değişkenleri üzerine odaklanma eğilimi göstermiştir. Bu nedenle, son yıllardaki araştırmalarda özellikle “iyi” okulları belirlemeye ve göze çarpan

özelliklerini incelemeye önem verilmekte veya yüksek puan alan ve düşük puan alan okulların özelliklerini karşılaştırmayı tercih edilmektedir (Purkey ve Smith, 1983).

Levine ve Lezotte (1990) gerçekleştirdiği kapsamlı ve alanyazında geniş yer tutan araştırmalarında etkili okulların barındırdıkları öne çıkan bazı özellikler ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, üretici iklim ve kültür, temel öğrenme becerilerine odaklanma, öğrenci başarısının takibi, uygulama odaklı personel geliştirme çalışmaları, güçlü eğitim liderliği, baskın ebeveyn desteği ve takibi, etkili öğretim odaklı politikalar, yüksek beklentiler gibi etkenlerin okulların etkililiğinde ve başarılı olarak öne çıkmalarının büyük rol oynadıkları ortaya çıkarılmıştır. Levine ve Lezotte'nin (1990) ortaya koyduğu bu etkenlerin alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları ile uyumlu olduğu göz çarpmaktadır. Etkili okulların özellikleri olarak da değerlendirilebilecek bu etkenler başarılı ve etkili olarak öne çıkan bir çok okulun sahip olduğu karakteristik özellikler olarak alanyazında yerini almıştır.

Bir başka kapsamlı ve ayırt edici araştırma olarak Sammons, Hillman ve Mortimore'un (1995) çalışması yine etkili okulların birçok farklı özelliğini ortaya çıkararak bu özelliklerin okul başarısında etkisini tartışmışlardır. Bulgular arasında; özellikle karar alma süreçlerinde ön plana çıkan profesyonel liderlik, okullardaki bütün paydaşlar tarafından paylaşılan vizyon ve okul hedefleri, öğrenme odaklı okul çevresi, okul hedeflerine yönelik öğretim programları, öğrencilerden yüksek beklenti, olumlu pekiştiriciler ve motivasyon, öğrenci gelişiminin takibi, öğrenci hakları ve sorumluluklarına gösterilen saygı, olumlu oku-ebeveyn ilişkisi ve öğrenen örgüt özellikleri belirgin bir şekilde öne çıkmıştır. Bu bulgular ışığında öne çıkan değişkenlerin okul reformu ve okul geliştirme çalışmalarında alanyazına bir kaynak kılavuz olarak fayda sağladığı görülmektedir.

Chang ve Wong'un (1996) Güney Kore'de birçok farklı okul türünde gerçekleştirdikleri araştırmalarda okulların etkililiği hususunda belirleyici faktörleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki okul çevresinin desteği, öğretmen yeterlilikleri, kaliteye odaklı okul yönetim süreçleri, gerek öğrencilerden gerekse öğretmenlerde yüksek başarı beklentileri çalışmanın

gerçekleştirildiği okullarda etkililiğin ana unsurları olarak öne çıkmaktadır. Chang ve Wong özellikle Güney Asya bağlamında etkililik ve başarı arayışı olan okullar için bu birbiriyle ilintili dört faktörün benimsenmesini ve bu faktörlere yönelik okul içi süreçlerde tedbirlerin alınmasını önermektedir.

A.B.D.'de 1988, 1990 ve 1992 yıllarında gerçekleştirilen Ulusal Eğitim Boylamsal Araştırmasında elde edilen verileri kullanan Zigarelli (1996) etkili okulları oluşturan 6 temel nitelik ortaya koymuştur. Araştırmacının her bir öğrencinin başarısında etkisi olduğunu iddia ettiği bu nitelikler sırasıyla; yüksek nitelikli öğretmen istihdamı, öğretmenlerin okul için yönetim süreçlerine katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticilerinin başarı odaklı liderlik özellikleri, destekleyici okul kültürü, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkileri ve ebeveynlerin okuldaki eğitim süreçlerine katılımı olarak belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları etkili okullardaki derslerin temel bileşeninin okul kültürü olduğunu ve derslerdeki öğrenme etkinliklerinde kültüre vurgu yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu açıdan, ders saatlerinin fazla olması değil öğrencilerin aktif bir şekilde okuldaki öğretim etkinliklerinde geçirdikleri sürenin okul başarısında etkili olduğu ortaya konmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde yürütülen Dünya Bankası'nın bir araştırma projesi kapsamında Scheerens (2000b) okul etkililiği üzerinde geliştirmekte olan ülkelerde gerçekleştirilen toplam 12 ampirik çalışmanın meta-analizini yaparak önemli sonuçlara ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; (1) gelişmiş ülkelere kıyasla geliştirmekte olan ülkelerde okullar arası nitelik farkı oldukça fazla olduğu, (2) geliştirmekte olan ülkelerde materyal ve insan kaynağının okul etkililiği üzerinde çok daha güçlü ve tutarlı etkisi olduğu, (3) gelişmiş ülkelere nazaran geliştirmekte olan ülkelerdeki öğretim faktörlerinin başarıya etkisinin daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Ampirik araştırmaların sonuçlarından elde edilen bu bulgular okul etkililiği konusunda gelişmiş ve geliştirmekte olan ülkeler arasında bir çok yönden farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Scheerens'in (2000b) bu çalışması özellikle geliştirmekte olan ülkeler açısından ders kitapları gibi eğitim materyallerinin ve öğretmen gibi insan kaynağı faktörlerinin etkililik açısından büyük rol oynadığına işaret etmiştir. Buna karşın, pedagojik ve

eğitim kuramlarının ise gelişmekte olan ũlkelerdeki etkililik araştırmalarının eksik yōnũ olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak, gelişmiş ve gelişmekte olan ũlkelerdeki okul etkililiği karşılaştırıldığında okulların niteliği, okulun girdi ve insan kaynakları gibi bağlamsal faktōrlerin bũyũk rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Uluslararası alandan son zamanlarda gerçekleştirilen okul etkililiği araştırmaları farklı hızlarda da olsa ve kũltũrel bağlamalara odaklanma eğitimi gōstermektedir. Őrneđin, gerçekleştirdikleri derleme çalışmasında Kyriakides ve diđ. (2010), eğitim ortamının űzelliklerine dayalı olarak belirli değişkenlerin okul etkililiği űzerinde űnemli farklılıklar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, Reynolds ve diđ. (2002) kũltũrler arası araştırmaların sınırlı olmasını etnik merkezli bir eğilim olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda, başlangıçtaki okul etkililiği araştırmaları kapsamında A.B.D.'de orta atılan beř faktōr modeli (Edmonds, 1976) hafif farklılıklar gōsterse de Britanya (Reynolds ve diđ., 2002) ve Yunanistan (Verdis, Kriemadis ve Pashiardis, 2003) gibi farklı kũltũrel bağlamalarda gerçekleştirilen araştırmalarla da doğrulanmıştır.

Őzellikle son zamanlarda uluslararası dũzeyde okul etkililiđi arařtırmacıları daha çok uygulamalı alanlara yōnelmiř ve bu da A.B.D.'deki okul etkililiđi arařtırmalarında bir dũřũře neden olsa da Asya, Avrupa ve dũnyanın geri kalanında ise ivme kazanmıřtır. Őrneđin, Verdis ve diđ. (2003) belirttiđi űzere, Britanya'da yũrũtũlen etkililik arařtırmaları daha çok űđrenci hakları ve eřitlik űzerine yođunlařırken, Hollanda'da gerçekleřtirilen çalıřmalar ise űđrenci grupları ve űđrenciler arasındaki iřbirliđi, gũlũ űđretim liderliđi, etkili űđretim uygulamaları, űđretmen yeterlilikleri ve űđretim kalitesi gibi faktōrleri okul etkililiđi konusunda űn plana çıkarmaktadır. Őte yandan, Avustralya bađlamında gerçekleřtirilen arařtırmalar ise daha çok okul geliřtirme ve eđitim politikaları oluřturma çabalarına odaklandıđından okul etkililiđi çalıřmaları için adeta bir laboratuvar gōrevi gōrdũđũ sōylenebilir.

2.3. Öğrenci Merkezli Eğitim ve Okul Etkililiği

Fraser ve diğ. (1987), öğrenci merkezli ilişkilerin, öğretmen ve öğrenci davranışlarının karşılıklı etkilerinin, akademik başarı ile öğrenci merkezli öğretimin korelasyonunun geniş kapsamlı bir düzeyde daha fazla araştırılmaya değer olduğunu ortaya koymuştur. Fraser ve diğ. (1987) genel olarak, öğrenci merkezli öğretim değişkenlerinin, diğer yenilikçi öğretim modelleri ile karşılaştırıldığında pozitif öğrenim sonuçları, pozitif ilişkiler, tarafsızlık, empati ve eleştirel düşünme ve öğrenmeyi teşvik etmenin özel değişkenler bağlamında ortalamanın üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, buna göre öğrenci motivasyonu ve başarısı söz konusu olduğunda eleştirel düşünme becerileri, memnuniyet, algılanan başarı, okula devam etme, öz değerlendirme, sözel başarı, motivasyon, sosyal bağlantı, IQ, alınan notlar, yıkıcı davranışların azalması, katılımın artması önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli ilkelere yola çıkan okul ve öğretmen uygulamaları öğrenme ve öğretme süreci çerçevesinde öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmektedir (McCombs ve Whisler, 1997; Weinberger ve McCombs, 2001). Bu nedenle, etkili öğretim stratejileri barındıran öğrenci merkezli uygulamaları öğrenme ve öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarının yanı sıra bilgiyi artırmaya da odaklanmıştır. Sonuç olarak, bu değişkenler öğrencilerin sınıf içerisinde aldığı notların gösterdiği ölçüde öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıları olmuştur (Weinberger ve McCombs, 2001).

Carter (2000), sosyo-ekonomik düzeyi düşük ancak etkili okul üzerine yaptığı örnek olay incelemesinde bu okulların sahip olduğu birkaç ortak özellikleri ve uygulamaları gözler önüne sermiştir. Bu özellikler özetle öğretmen kalitesi, öğretim çeşitliliği, personel ve öğrenci öğrenmesi için yüksek beklentiler, titiz ve düzenli değerlendirme, güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı olarak öne çıkmıştır (Carter, 2000). Öğrenci merkezli ilkelere uygun olarak, katılımcıların çalışmalarını yöneten ve yönlendiren güçlü bir inanç seti olduğu açıklanmıştır. Bu inançlar arasında en belirgin olanları ırk veya gelir düzeyinden bağımsız olarak her öğrenci için öğrenmeyi kişiselleştirmeye yönelik bağlılık ve kararlılığın olduğu görülmüştür (Carter, 2000).

Bireyler öğrenci merkezli uygulamalarla karşılaştıkça, aynı zamanda eğitime ve akademik katılıma daha fazla ilgi göstermekte ve ayrıca kendi yeterliklerini daha olumlu algılamaktadırlar. Ayrıca, bireylerin öğretmenleriyle yaşadıkları deneyimler daha öğrenci merkezli oldukça genel yetenek veya yaratıcılık açısından kendi becerileri hakkında daha olumlu hissederler (McCombs, Daniels ve Perry, 2008). Mesele, öğrencilerin öğretmenlerinin öğrenci merkezli uygulamaları hakkında sahip olduğu algılar onların sosyal duygusal sonuçlarında önemli bir rol oynamasıdır. Bu, öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri konusunda ne hissettikleri ile ilişkili görüşlerinin ampirik yansımalarının araştırılmasına destek vermektedir (McCombs, Daniels, Perry, 2008).

Cornelius-White'in (2007) gerçekleştirdiği kapsamlı meta-analiz çalışması bu çerçeveye ışık tutmaktadır. Cornelius-White okul öncesinden üniversiteye kadar 1.450 çalışmanın sonuçlarını ayrı ayrı incelemiş ve öğrenci merkezli eğitimin öğrenci katılımı, memnuniyeti, öğrenmeye olan motivasyon ve hepsinden öte öğrencilerin öğrenci merkezli sınıflara olan tutumu üzerinde büyük etkileri olduğunu bulmuştur (2007). Ayrıca, bulgular öğrencilerin öz güvenleri, sosyal ilişkileri ve becerileri ve okula devam etme oranlarında olumlu etkileri olduğuna işaret etmiştir. Aynı doğrultuda, bulgular göstermiştir ki öğrenci merkezli öğretim uygulamaları benimsedikçe öğretmenlerin görüşlerinden ziyade öğrencilerin kendi başarıları hakkındaki görüşleri daha belirleyici olmaktadır.

Okulların etkililiğine yönelik en belirgin öğretmenler değişkenlerinin öğrencilerle olumlu ilişki, patronluktan uzaklaşma, empati, samimiyet ve düşünme ve öğrenme becerilerini teşvik etme olduğu ayrıca ortaya konmuştur (Cornelius-White, 2007). Özellikle bu değişkenlerin yeterli desteği alamayan ve dezavantajlı konumda olan öğrencilerin başarılı olmalarında büyük bir etken olduğu belirtilmiştir. Genel olarak, öğrenci merkezli eğitimin okulun başarısı ve etkililiği üzerinde doğrulanmış bir korelasyonu olduğu ($r=.31$) ortaya çıkarılmıştır (Cornelius-White, 2007, s.127). Sonuçta söz konusu araştırmanın bulguları öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ile öğrencilerin başarıları ve okulların etkililiğiyle arasında yüksek düzeyde doğrusal bir

ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuç da etkililik arayışı içinde olan bütün okullar için öğrenci merkezli uygulamaların yol gösterici olabileceği görüşünü desteklemektedir.

Öğrenci merkezli anlayışı yansıtan uygulamaların benimsenmesi ve okul etkililiği arasındaki ortak noktaları destekleyen görüşlerin bir diğeri de Beninga ve diğ. (2006) ortaya koyduğu bulgulardır. Buna göre, etkili okulların sahip oldukları bazı özellikler öğrenci merkezli anlayışın egemen olduğu okullardaki özelliklerle örtüşmektedir. Bu okullar; (1) temiz, hijyenik, ve güvenli bir öğrenme çevresine sahiptir, (2) örnek davranışları, hakkaniyeti, eşitliği, saygıyı destekler ve teşvik eder, 3) tutarlı bir şekilde öğrencilerin okula ve okulu oluşturan toplumuna katkı sağlamasını izin verir, (4) kapsayıcı bir okul toplumu ve bu toplum içindeki pozitif sosyal ilişkileri destekler (Benninga, Berkowitz, Kuehn ve Smith, 2006).

Etkili okulların özellikleri arasındaki korelasyonlar neden ve sonuç ilişkisi barındırmadığı için tam anlamıyla kurulamamasına karşın (Levine ve Lezotte, 1990), etkili okul araştırmalarının ilk bulgularının ortaya koyduğu korelasyonlar öğrenci merkezli öğrenme anlayışına ve temeline dayanmaktadır (Lezotte, 2000). Bu açıdan, öğrenci merkezli anlayışın teorik yapılarını incelemek için kasıtlı olmasa da okul etkililiği araştırmaları, 14 öğrenci merkezli eğitim ilkesinin sınıf ve okul ortamında ortaya çıkan uygulamaları doğrulamış ve onaylamıştır (APA, 1993; 1997). Özellikle, öğrenci merkezliliğin temel dayanaklarından biri olan bütün öğrencilerin öğrenebileceği inancı okulun etkililiği için büyük önem arz etmektedir (Lezotte, 2000). Görüldüğü üzere, araştırmalar, artan öğrenci başarısı ve motivasyonuna bakıldığında, daha etkili hale gelen okulların kısmen veya tamamen öğrenci merkezli inanç ve uygulamalarla yönlendirildiğini göstermiştir (Lezotte, 2000). Şüphesiz ki okul veya okul çevresinin etkililiği üzerinde öğrenci merkezli inanç ve uygulamaların etkilerini daha fazla araştırmak ve değerlendirmek için öğrenci merkezli ilkelerin daha büyük ölçekte etkilerini araştırmaya ihtiyaç vardır.

BÖLÜM III

Araştırmanın yöntem bölümünü içeren bu bölümde öncelikle araştırmanın yöntemi ve modeli açıklanmıştır. Daha sonra, araştırmanın çalışma grubu, evreni ve örnekleme, veri toplama süreci ve veri toplamada kullanılan yöntem ve araçlar ile son olarak verilerin analiz edilme uygulamaları detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Bursa Büyükşehir sınırları içerisindeki ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini (ÖMEİ) benimseme düzeyleri ve okul etkililiğine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, çalışma nicel araştırma yöntemlerinin özelliklerini barındırmaktadır. İlişkisel model olarak tasarlanan bu çalışmada benimsenen yaklaşım, halen var olan iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya değişim derecesini var olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu doğrultuda, çalışmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere, kendi koşulları içinde ilişkisel çözümle yapılmaya çalışılır (Balcı, 2004; Karasar, 2005). Bu çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlar araştırmanın bağımlı değişkenlerini, katılımcıların görev tanımları ve mesleki özellikleri (branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) bağımsız değişkenleri teşkil etmektedir. Araştırma sürecinde öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi elektronik tarama ağları, Dokuz Eylül Üniversitesi'nin üye olduğu ulusal ve uluslararası dergiler, Dokuz Eylül Üniversitesi merkez ve fakülte kütüphaneleri, ulusal ve uluslararası süreli yayınlardan ve ikincil kaynaklardan faydalanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017 - 2018 Eğitim Öğretim Yılında Bursa Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan 235 kamuya ait ortaokulda görev yapan 6536 öğretmen ve 586 yönetici teşkil etmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken Bursa

Büyükşehir il sınırları içerisinde bulunan kamuya ait 235 ortaokulun listesi çıkarılmıştır. Örneklem seçiminde bu okullar birer küme olarak kabul edilerek oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına bağlı kalarak (Balcı, 2004) 79 ortaokuldan 3617 katılımcı (3370 öğretmen ve 247 yönetici) belirlenmiştir (Ek I). Oransız küme örnekleme yönteminden evrende bulunan bütün kümelerin içerisindeki tüm elemanları ile birlikte eşit seçilme ihtimaline sahip oldukları durumlar için faydalanılır. Böylelikle, bir araştırma içinde benzer amaçlı elemanları olan benzer amaçlara sahip kümelerden oransız ve yansız olarak seçilen kümeler üzerinde gerçekleştirilebilir ve evrene genellenebilir (Balcı, 2004; Karasar, 2005).

Nihayetinde araştırmacı tarafından belirlenen 70 ortaokul arasında bulunan 32 ortaokuldan eksik ve hatalı veriler çıkarıldığında 364 öğretmen ve 65 yönetici olmak üzere toplam 429 katılımcıdan geçerli veri elde edilmiştir. Bu örneklem büyüklüğü belirlenirken %5 hata payı ile Cohen, Manion ve Morrison'un (2002) ve Krejcie ve Morgan'ın (1970) yeterli örneklem genişliği belirleme tablolarından faydalanılmış ve böylelikle elde edilen sonuçların evren için genellenebilirliği teyit edilmiştir (Arlı ve Nazik, 2001; Balcı, 2004).

Tablo 2'de belirtildiği üzere katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 65'inin okul yöneticisi, 364'ünün öğretmen olduğu, 241'inin kadın, 188'inin erkek olduğu; 21'inin Eğitim Enstitüsü, 15'inin Ön Lisans, 355'inin Lisans 38'inin Lisansüstü mezunu olduğu; 59'unun 5 yıl ve daha az, 67'sinin 6-10 yıl, 119'unun 11-15 yıl, 85'inin 16-20 yıl, 48'inin 21-25 yıl, 42'inin 26 yıl ve daha üstü mesleki tecrübeye sahip olduğu ve 78'inin Türkçe, 55'inin Matematik, 33'ünün Sosyal Bilgiler, 59'unun Yabancı Dil, 38'inin Fen Bilgisi, 30'unun Din.Kül.-Ahl.Bil., 23'ünün Beden Eğitimi, 14'ünün Müzik, 13'ünün Görsel Sanatlar, 86'sının diğer branşlara sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Katılımcı bilgileri

Değişken	Düzy	f (n)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Görev	Yönetici	65	15.2	15.2	15.2
	Öğretmen	364	84,8	84,8	100
	Toplam	429	100	100	
Cinsiyet	Kadın	241	56.2	56.2	56.2
	Erkek	188	43.8	43.8	100
	Toplam	429	100	100	
Eğitim Düzeyleri	Eğitim Enstitüsü	21	4,9	4,9	4,9
	Ön Lisans	15	3,5	3,5	8,4
	Lisans	355	82,8	82,8	91,1
	Lisansüstü	38	8,9	8,9	100
	Toplam	429	100	100	
Görev Süresi	5 yıl ve daha az	59	13,8	13,8	13,8
	6-10 yıl	67	15,6	15,6	29,4
	11-15 yıl	119	27,7	27,7	57,1
	16-20 yıl	85	19,8	19,8	76,9
	21-25 yıl	58	13,5	13,5	90,4
	26 ve daha üstü	41	9,6	9,6	100
	Toplam	429	100	100	
Branş	Türkçe	78	18,2	18,2	18,2
	Matematik	55	12,8	12,8	31,0
	Sosyal Bilgiler	33	7,7	7,7	38,7
	Yabancı Dil	59	13,8	13,8	52,4
	Fen Bilgisi	38	8,9	8,9	61,3
	Din Kül.-Ahl. Bil.	30	7,0	7,0	68,3
	Beden Eğitimi	23	5,4	5,4	73,7
	Müzik	14	3,3	3,3	76,9
	Görsel Sanatlar	13	3,0	3,0	80,0
	Diğer	86	20,0	20,0	100
Toplam	429	100	100		

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışma kapsamında, gerçekleştirilen araştırma için akademik ve insan araştırmaları etiği gereğince Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu onayıyla Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Bursa Valiliğinden gerekli araştırma izinleri alınmıştır (Ek II). Bu doğrultuda alınan izin belgeleri dahilinde

okullar araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilmiştir. Veri toplama işlemi için okul yöneticilerinden izin alınmak suretiyle ölçekler katılımcılara bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama sırasında katılımcıları etki altında bırakacak veya yönlendirecek hususlardan kaçınılarak katılımcıların hr iradeleri çerçevesinde görüşlerini yansıtmaları temin edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki veriler kişisel bilgi formunun yanı sıra iki ayrı ölçek kanalıyla elde edilmiştir. Bu ölçeklerden ilki olarak araştırmacı tarafından yöneticilerin ve öğretmenlerin ğrenci merkezli eğitim ilkelerini ne derece benimsemiğini saptamak için Sivri ve şahin (2018) tarafından geliştirilen ‘‘ğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme leği’’ kullanılmıştır. Alanyazına kazandırılan bu ölçek dahilinde katılımcıların ğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimsemeye yönelik görüşleri elde edilebilmiştir. Ayrıca, yine aynı katılımcıların kendi okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini tespit etmek için ise şişman (1996) tarafından geliştirmiş olan ‘‘Etkili Okul leği’’nden yazarın izni dahilinde faydalanılmıştır.

3.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme leğinin Geliştirilmesi

Bu araştırmada, alan yazın taramasından elde edilen bilgiler ve fikirler doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini saptamak için araştırmacı tarafından ‘‘ğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme leği’’ geliştirilmiştir. Bu süreçte yazar tarafından konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması tamamlanmış ancak geliştirilmesi amaçlanan ölçek benzeri bir ölçek veya çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Akabinde, edinilen alan yazın bilgi ve verileri işığında ölçek için madde havuzu oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

Madde havuzu oluşturma aşamasında hedef grupta (okul yöneticileri ve öğretmenler) görüşmeler yapılmış ve görüşleri alınarak maddeler oluşturulmaya başlanmıştır. Daha sonra bu maddeler bire bir yazılarak 122 maddeden oluşan bir madde havuzu meydana getirilmiştir. Bir sonraki aşamada, oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliğine yönelik 7 alan uzmanı ve 1 lme-değerlendirme ve 1 istatistik

uzmanının görüş ve önerileri alınmıştır. Bu aşamada, Davis'in (1992) de önerdiği gibi uzmanlardan bütün maddelerin kapsam geçerliliği açısından 1 ve 4 arasında (a-Madde uygun, b-Madde hafifçe gözden geçirilmeli, c-Madde ciddi şekilde gözden geçirilmeli, d-Madde uygun değil) değerlendirilmesini içeren bir formu doldurmaları istenmiş ve gerekli düzeltmelerin yapılması için uzmanlardan gelen geribildirimler alınmıştır. Buna göre maddeler için (a) ve (b) seçeneklerini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına (9) bölünerek maddenin kapsam geçerlilik katsayısı elde edilmiş ve .80'den düşük katsayıya sahip maddeler kapsam dışına çıkarılmıştır. Bazı maddelerin çıkarılması ve yapılan düzeltmeler nihayetinde, geliştirilmesi hedeflenen ölçek 39 madde ile taslak olarak son şeklini almıştır.

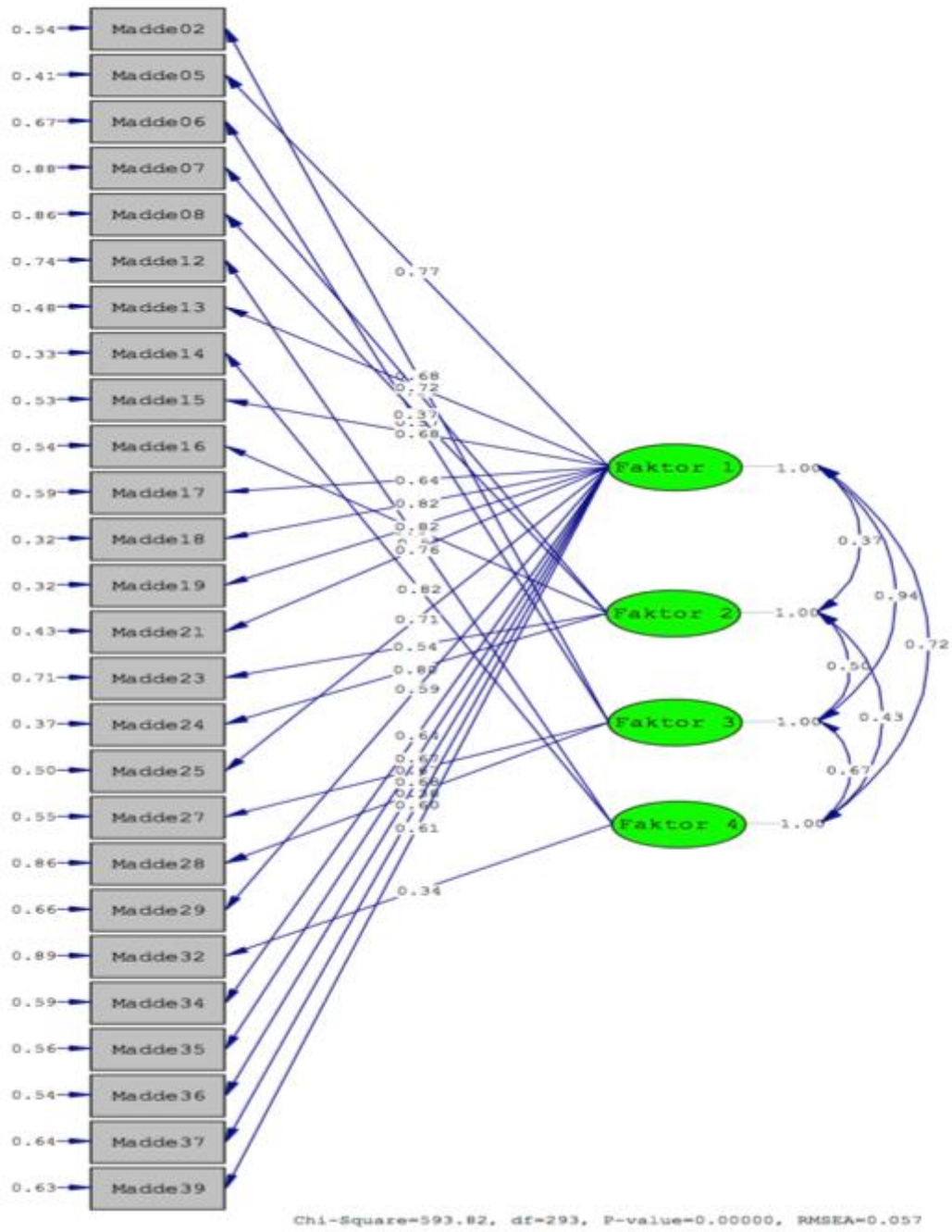
Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik testleri için asıl uygulamadan ayrı bir şekilde Bursa Büyükşehir sınırları içerisindeki 10 resmi ortaokuldan 418 katılımcıdan (381 öğretmen ve 37 yönetici) geçerli veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler IBM® SPSS 22 yazılımı ile analiz edilerek ölçeğin yapı geçerliliği ve faktörü yapısı açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemi ile incelenmiştir. Faktör analizinden önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ve faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett's Sphericity testi sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, 39 maddelik taslak ölçeğin KMO değeri .89 ve Barlett's Sphericity testi sonucu ($df=741$, $p<.001$) anlamlı çıkması neticesinde verilerin faktör analizi (AFA) için uygun olduğu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Faktör analizi sonuçları verilerin, toplam varyansın .53,03'ünü açıklayan 4 boyut (Bilişsel ve bilişötesi, Güdülenme ve duygusal, Gelişimsel ve sosyal, Bireysel farklılıklar) etrafında dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (tablo 3). AFA sonucunda elde edilen faktörler ışığında aynı ölçeğin yapısal eşitlik modellemesinin çıkarılması için DFA için ayrılan veri kullanılarak LISREL 9.30 yazılımından istifade edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin (DFA) elde edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 3'te sunulmuştur. Bunun yanında DFA sonucu elde edilen değerler analizin istatistiki açıdan anlamlı olduğuna işaret etmektedir ($X^2=593,83$, $Sd=293$, $p<.01$).

Tablo 3

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Faktörler	Bilişsel ve Bilişötesi	Güdülenme ve Duyusal	Gelişimsel ve Sosyal	Bireysel Farklılıklar
<i>Madde No</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>
Madde 18	.78			
Madde 21	.77			
Madde 05	.77			
Madde 19	.76			
Madde 34	.75			
Madde 13	.73			
Madde 25	.71			
Madde 15	.69			
Madde 36	.62			
Madde 35	.60			
Madde 37	.57			
Madde 29	.55			
Madde 17	.54			
Madde 39	.47			
Madde 16		.71		
Madde 24		.69		
Madde 08		.57		
Madde 23		.48		
Madde 07		.46		
Madde 06			.71	
Madde 27			.70	
Madde 28			.60	
Madde 02			.47	
Madde 12				.80
Madde 14				.59
Madde 32				.53
Özdeğer	9.06	2.01	1.49	1.21
Açıklanan Toplam Varyans	%30.26	%38.24	%45.81	%53.03



Şekil 3. DFA Yapısal eşitlik modellemesi.

Modele ilişkin tablo 4'teki diğer uyum indeksleri incelendiğinde ($GFI=.87$, $AGFI=.84$, $CFI=.91$, $RMSEA=.05$, $RMR=.06$, $SRMR=.06$) ölçek için önerilen modelin uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyumluluk indeksleri

Uyumluluk İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Değer
X^2 “p” değeri	$p < .05$.00
X^2/sd	< 5	2.02
GFI	$> .90$.87
AGFI	$> .90$.84
CFI	$> .90$.91
RMSEA	$< .08$.05
RMR	$< .08$.06
SRMR	$< .08$.06

Sonuç olarak analiz edilen modele ilişkin elde edilen değerler standart uyum indeksleri ölçüsünde incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığı anlaşılmaktadır (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper ve Mullen, 2008; Yılmaz ve Çelik, 2009; Schumacher ve Lomax, 2010; Wang ve Wang, 2012). Ölçeğin ölçüm güvenilirliği açısından iç tutarlılık testi uygulandığında ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .88 faktörler bağlamında ise sırasıyla .91, .62, .64, .65 olarak tespit edilmiştir. Ölçek toplam ve alt boyutlarının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık dereceleri değerlendirildiğinde $.60 \leq \alpha < .80$ iyi düzeyde güvenilir, $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 2004; Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2010; Seçer, 2013). Bu açıdan bakıldığında Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri Ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu göze çarpmaktadır. Spearman Brown’un iki yarı test korelasyon katsayısı (.87, .64, .67, .52, toplamda .85) incelendiğinde de ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

Maddeler arasındaki ayırt edicilik bakımından madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde maddelerin .29 ile .74 arasında değiştiği gözlenmiş olup maddelerin ayırt ediciliği açısından .20’nin altında ve negatif değerde olmaması gerekmektedir (Tavşancıl, 2010). Ancak, .30 ve daha yüksek değerdeki maddelerin katılımcıları iyi derece ayırt etmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu testlere göre 5’li

Likert deseninde tasarlanan ölçek, taslak ölçekten çıkarılan uç değer durumundaki 9 maddenin ardından 4 alt boyut ve 6'sı ters madde olmak üzere 26 maddeden oluşmuştur (Ek III). Ölçek boyutları sırasıyla; Bilişsel ve bilişötesi boyut (14 madde), güdülenme ve duyusal boyut (5 madde), gelişimsel ve sosyal boyut (4 madde) ve bireysel farklılıklara boyutu (3 madde) olarak ortaya çıkmıştır (Sivri ve Şahin, 2018). Maddelerin 1'den 5'e kadar sırasıyla (1) "kesinlikle katılmıyorum" , (2) "katılmıyorum", (3) "karasızım" , (4) "katılıyorum" ve (5) "kesinlikle katılmıyorum" şeklindeki cevaplarla puanlanabilecek önermeleri içerdiği görülmektedir. Ölçekten elde edilen aritmetik ortalamaların örneklemin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini yansıttığı anlamını taşımaktadır.

3.3.2. Etkili Okul Ölçeği

Ortaokullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarının etkililiği konusundaki görüşlerini belirlemek için ise katılımcılara Şişman (1996) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Ölçeği" uygulanmıştır (Ek IV). Şişman (1996) Eskişehir ilinde gerçekleştirdiği bu ölçek geliştirme çalışmasına öncelikle alanyazın taraması ile başlamış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarını ve bu araçlarda yer alan değişkenleri incelemiştir. Daha sonra yazar tarafından bir madde havuzu oluşturulmuş ve havuzda yer alan maddeler alan uzmanları ve öğretmenlerle tartışılmış ve neticede uzmanlarca uygun olmadığına kanaat getirilen bazı maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Yazar tarafından bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Faktör yükleri analizi sonucunda faktör sayısı 6 olarak tespit edilmiş ve yapılan analizde bu 6 faktörün toplam varyansın .74,07'sini açıkladığı anlaşılmıştır. Aracın iç tutarlılık testinde Cronbach Alpha Katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutların bakımından etkili yönetici boyutunda .94; etkili öğretmen boyutunda .91; etkili öğrenci boyutunda .92; etkili okul programı ve eğitim-öğretim süreci .91; etkili okul kültürü ve ortamı .94; etkili okul çevresi ve veliler .87 güvenilirlik düzeyi ortaya çıkmıştır. Buna göre ölçeğin oldukça yüksek güvenilirlik düzeyinde veri sağladığı anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

Yazar tarafından yapılan analizlerin akabinde ölçeğin son halinin yönetici boyutunda 10 maddeden, öğretmen boyutunda 10 maddeden, öğrenci boyutunun 8 maddeden, okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutunun 10 maddeden, okul kültürü ve ortamı boyutunun 10 madden, okul çevresi ve veli boyutunun 8 maddeden olmak üzere 5’li Likert tipi toplam 56 maddeden oluştuğu anlaşılmıştır. Ölçek maddeleri alt boyutları kapsamında, örneğin “bu okuldaki öğretmenler tüm öğrencilerin çok başarılı olmalarını beklerler”, “bu okuldaki yöneticiler okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar”, “bu okuldaki öğrenciler başarılı olabileceklerine inanırlar” , “bu okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verir” , okul kültürü ve ortamı olarak “bu okuldaki her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir” , “veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar” gibi önermeleri içermektedir. Aynı şekilde birinci ölçekte olduğu gibi bu ölçekteki maddelerin de 1’den 5’e kadar sırasıyla (1)“kesinlikle katılmıyorum” , (2) “katılmıyorum”, (3) “karasızım” , (4) “katılıyorum” ve (5) “kesinlikle katılıyorum” şeklindeki cevaplarla puanlanabilecek önermeleri içerdiği görülmektedir. Bahsi geçen ölçeğin bu araştırma kapsamında kullanılmasına dair ölçeği geliştiren yazardan gerekli izin alınmıştır. Ölçek aracılığı ile elde edilen aritmetik ortalama puanların örneklemin görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik görüşlerini yansıttığı anlaşılmaktadır (Ek V).

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma dahilinde elde edilen veriler IBM® SPSS 22 yazılımı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeğinde bulunan 4., 5., 14., 16., 22. ve 26. maddeler ters madde olduğundan bu maddelere ait puanlar düze dönüştürülmüştür. Daha sonra her bir ölçek için ölçeklerin maddelerinden elde edilen puanların ortalamaları alınmıştır. Örneğin, her bir katılımcının “Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeğindeki” maddelerden aldığı puanların ortalaması hesaplanmıştır. Aynı şekilde “Etkili Okul Ölçeği” için de aynı yöntem ile ölçekten elde edilen puanların ortalaması çıkarılmıştır. Bundan sonra her ölçek için çıkarılan ortalamaların betimsel istatistik (descriptive

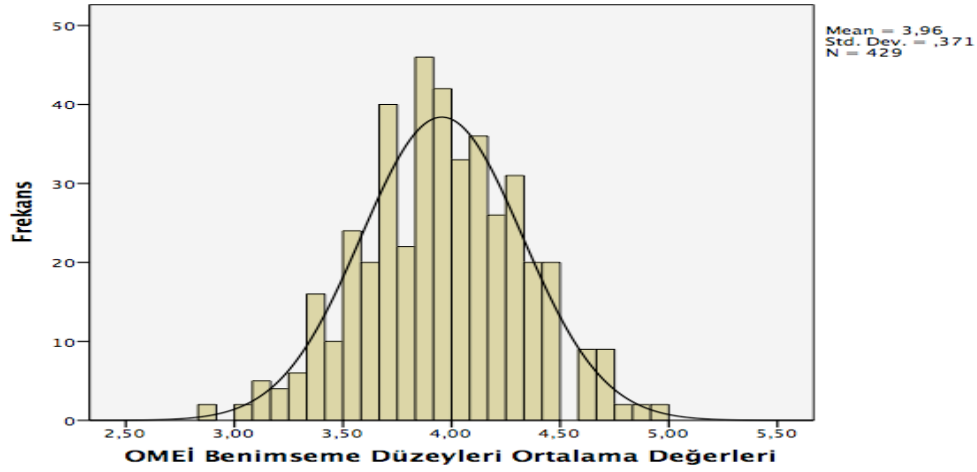
statistics) yöntemi ile katılımcılar sathında normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini üç yol ile anlamak mümkündür; (1) Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk teslerinde bir anlamlı bir farkın ($p>.05$) ortaya çıkmaması (Büyüköztürk, 2007), (2) ölçülen ve gözlemlenen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1.5 arasında yer alması (Tabachnick ve Fidell, 2013), (3) uç değer (outlier) konumunda olan verilerin tespit edilerek veri setinden çıkarılmasıdır (Karasar, 2007).

Tablo 5

ÖMEİ benimseme düzeyleri için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları

Değerler		ÖMEİ Benimseme Puanı
N		429
Parametreler	x	3.95
	ss	.371
K-Smirnov Z		.032
p		.200
Shapiro-Wilk Z		.997
p		.756

Tablo 5'te görülüşü gibi .05 anlamlılık ölçütü ile katılımcıların öğrenci merkezli ilkelerini benimseme düzeylerini ölçen ilk ölçeğin puan dağılımları Kolmogorov-Smirnov ($z=.032$, $p>.05$) ve Shapiro-Wilk ($z=.997$, $p>.05$) testinden geçirilmiş ve puanların normal dağıldığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca bu ölçek için çarpıklık (skewness) ve yatıklık (kurtosis) değerleri incelendiğinde -.037/-.113 olduğu ve ± 1.5 değeri içerisinde yer aldığı görülmüş (şekil 4) ve uç değer (outlier) kontrolü yapılarak elde edilen verinin katılımcılar bazında normal dağıldığına kanaat getirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).



Şekil 4. Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri normallik eğrisi.

Aynı işlem “Etkili Okul Ölçeğinden” elde edilen veriler için de gerçekleştirilmiştir. Tablo 6’da görüldüğü gibi elde edilen puan dağılımlarının Kolmogorov-Smirnov ($z=.024$, $p>.05$) ve Shapiro-Wilk ($z=.998$, $p>.05$) testi sonucunda normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

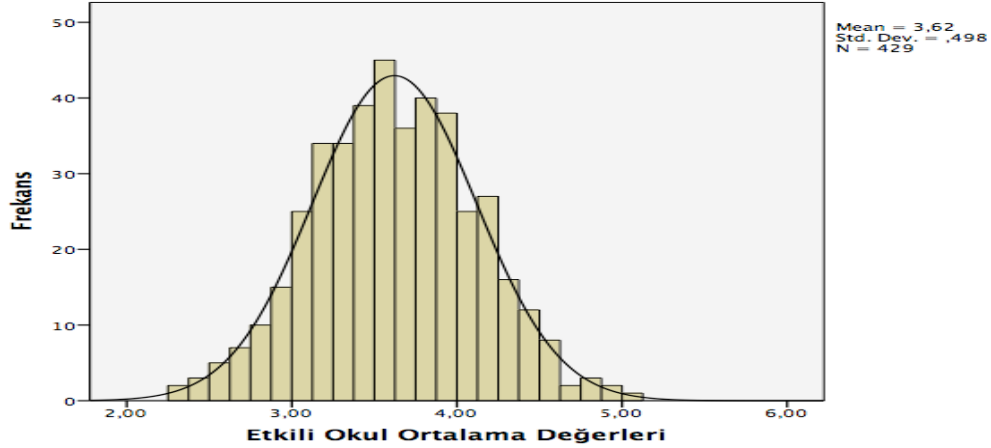
Tablo 6

Etkili okul algı düzeyleri için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları

Değerler	Etkili Okul Puanı
N	429
Parametreler	
x	3.62
ss	.498
K-Smirnov Z	.024
p	.200
Shapiro-Wilk Z	.998
p	.969

Bunun yanında “Etkili Okul Ölçeği” için çarpıklık (skewness) ve yatıklık (kurtosis) değerleri de incelenmiş ve $+0.18/-0.175$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ± 1.5 değeri içerisinde yer aldığı (şekil 5) ve uç değer bulunmadığı anlaşıldığından bu

ölçekten elde edilen verinin de katılımcılar bazında normal dağıldığı ortaya çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).



Şekil 5. Etkili okul algısı ortalama değerleri normallik eğrisi

Nihayetinde, tüm bu normallik incelemeleri ve katılımcı büyüklüğü göz önüne alındığında her iki ölçek için de verilerin analizinde grup dağılımları göz önünde bulundurulmak kaydıyla parametrik testlere uygun olduğu değerlendirilmektedir. Verilerin katılımcı sahinde normal dağıldığının tespit edilmesinin ardından ana probleme ışık tutmaya temel teşkil edecek olan alt problemleri ilgilendirilen verilerin çözümlemesinde IBM SPSS 22 yazılımı vasıtasıyla betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve ortalama, bağımsız değişken gruplarının normal dağılım durumuna göre parametrik veya parametrik olmayan fark testleri (bağımsız örneklem t-test, Mann-Whitney U testi, tek yönlü ANOVA veya Kruskal-Wallis H testi), iki ayrı ölçekten elde edilen ortalamalar (bağımlı değişkenler) arasındaki ilişki için korelasyon testleri ve son olarak iki ayrı bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisi için regresyon analizlerinden faydalanılmıştır. Bütün analiz çalışmalarında bulguların evrensel olarak en yaygın anlamlılık derecesi olarak $p < .05$ düzeyi kabul edilmiştir. Bu çerçevede, ölçek dahilindeki kişisel bilgi formundan elde edilen veriler bağımsız değişkenler, öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve etkili okul düzeyleri ise bağımlı değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Alt problemlerden ilki olan katılımcıların öğrenci merkezli ilkelerini benimseme düzeyleri ve etkili okul görüşlerinin düzeyini belirlemek için her iki ölçekten elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Böylelikle iki ölçekten de elde edilen ortalama puanlar yorumlanırken 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Bundan sonraki aşamada ise iki ölçekten elde edilen ortalama puanların yöneticiler ve öğretmenler açısından değişim gösterip göstermediğini tespit edebilmek bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler yanında (gruplar arasında) normal dağılımı test edilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen ortalamaların gruplar arasında normal dağılım gösterdiğinin anlaşılmasından sonra parametrik testlerden biri olan “bağımsız örneklem t-test” yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Böylelikle, “bağımsız örneklem t-test” yöntemiyle katılımcıların görevlerine göre (yönetici veya öğretmen) bağımsız değişkenler ile ölçeklerden elde edilen bağımlı değişkenlerin (ortalamaların) anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Aynı şekilde her iki ölçekten elde edilen bağımlı değişkenlerin (ortalama puanların) ikiden fazla bağımsız değişkeni içeren katılımcıların branşlarına, eğitim düzeylerine, mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için ise yine verilerin katılımcılar grupları içinde normal dağılıp dağılmadığı ve varyansların grup içinde eşit dağılıp dağılmadığı varsayımlarının doğrulanma durumuna göre parametrik testlerden “tek yönlü ANOVA” veya parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H ve çıkan anlamlı sonuçlar için Mann Whitney U ikili karşılaştırma analizlerinden faydalanılmıştır. Anlamlı farkın tespit edilmesi durumunda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit dağılıp dağılmadığı durumlarına göre post-hoc analizleri yapılmıştır.

Ayrıca, her iki ölçekten elde edilen bağımlı değişkenlerin birbiriyle karşılıklı bir ilişkisi olup olmadığını anlamak için ise başta verilerin normal dağıldığının tespit edildiğini de göz önüne alınarak parametrik bir analiz olan iki uçlu (two-tailed) Pearson Korelasyon katsayısı belirlenmiştir. Bunun yanında Öğrenci Merkezli Eğitim

İlkelerini Benimseme Ölçeği ve Etkili Okul Ölçeği arasındaki olası nedensellik ilişkisini test etmek için basit doğrusal regresyondan faydalanılmıştır. Son olarak birinci ölçek ile elde edilen katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin ve alt boyutlarının ikinci ölçek ile elde edilen okullarının etkililiğine yönelik algıları ve alt boyutlarına dair nedensellik açısından bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için ise çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.



BÖLÜM IV

Bu bölümde öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme ölçeğinden ve etkili okul ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım varsayımı testlerinden geçirilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın cevap aradığı ana problemi aydınlatacak şekilde alt problemlere ait bulgular sırasıyla rapor edilmiştir. Ayrıca gerektiği yerlerde bu bulgular tablolar şeklinde ortaya konulmuştur. Ardından, analizler sonucu elde edilen bulguların işaret ettiği saptamalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Son olarak, bu saptamalar analayazındaki bulgularla karşılaştırılarak doğrulanmış veya farklılık gösteren noktalar meydana çıkarılmıştır.

BULGULAR

4.1. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimsemeye Yönelik Görüşleri

Ana problem olarak ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme ve okul etkililiğine yönelik görüşlerinin ne şekilde olduğunu ortaya koyabilmek adına ilk alt problem “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerine Yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri yapılan analizler neticesinde belirlenmiştir. Bu kapsamda, Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeğinden (Sivri ve Şahin, 2018) elde edilen veri puanlarının ölçek maddeleri bazında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır (tablo 7). Ayrıca buna göre bütün ölçekten elde edilen ortama puanlar ve standart sapma ($\bar{X}=3.95$, $Ss=.371$) da aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7

Öğrenci merkezli eğitim ilkeleri benimseme ölçeği frekans tablosu

Madde No	n	\bar{X}	Ss
Madde01	429	4.44	.791
Madde02	429	4.54	.758
Madde03	429	4.60	.922
Madde04	429	2.62	1.236
Madde05	429	2.63	1.024
Madde06	429	3.46	.958
Madde07	429	4.20	.699
Madde08	429	4.17	.838
Madde09	429	4.34	.731
Madde10	429	4.44	.739
Madde11	429	4.08	.806
Madde12	429	4.49	.722
Madde13	429	4.62	.677
Madde14	429	3.06	1.234
Madde15	429	4.20	.786
Madde16	429	3.65	1.098
Madde17	429	4.47	.695
Madde18	429	4.26	.731
Madde19	429	3.36	1.066
Madde20	429	4.05	.893
Madde21	429	4.06	.775
Madde22	429	3.20	1.078
Madde23	429	4.43	.654
Madde24	429	4.27	.771
Madde25	429	3.31	1.143
Madde26	429	4.27	.926
Ortalama		3.95	.371

En düşük puan ortalamasına sahip olarak madde 04 “*öğrenme becerisi doğuştan geldiği için bazı öğrenciler diğerleri kadar iyi öğrenemez*” iken ($\bar{X}=2.62$), en yüksek puan ortalamasına sahip madde 13 “*okullarda merak duygusu uyandırıp üretkenlik gerektiren etkinliklere yer verilmelidir*” ifadesi ($\bar{X}=4.62$) olduğu tespit edilmiştir. Buna

göre öğrenme becerisinin doğuştan geldiği ve bazı öğrencilerin diğer öğrenciler kadar iyi öğrenemeyeceği önermesi katılımcılar tarafından en düşük düzeyde benimsenen önerme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, katılımcıların ekseriyetinin öğrenciler için başarının kalıtsal özelliklerden geldiği gibi sabit (fixed mindset) ve tutucu bir fikirden ziyade her öğrencinin uygun koşullar sağlandığında yeterince öğrenebileceği gibi ilerlemeci ve iyimser bir düşünce yapısını benimsediklerini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde ölçek maddelerinden olan öğrenme etkinliklerinde öğrencilerdeki merak duygusunu uyandırıp yaratıcı düşünceye ve eyleme önem verme görüşü ise katılımcılar tarafından en yüksek benimsenme düzeyine sahip olan önermedir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğu öğrenci merkezli anlayışın tipik bir yansıması olan sınıflarda öğrenci merakını ve motivasyonunu uyandırarak öğrencileri yaratıcı düşünce ve etkinliklere sevk etme görüşüne yakın oldukları bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini ne düzeyde benimsedikleri ortaya çıkarılırken katılımcılardan elde edilen aritmetik ortalama puanlarının betimsel istatistik analizleri sonucundaki dağılımı 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak kabul edilmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri genel olarak ortalama $\bar{X}=3.95$ ve standart sapmasının $Ss=.371$ olduğu görülmüştür (tablo 8). Bu sonuçlar da araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsediklerini ortaya çıkarmıştır.

Bulgulara yönelik tablo 8 incelendiğinde katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini bilişsel ve bilişötesi boyutta yüksek ($\bar{X}=4.10$), gelişimsel ve sosyal boyutta yüksek, ($\bar{X}=4.05$), güdülenme ve duygusal boyutta yüksek ($\bar{X}=3.51$) ve bireysel farklılıklar boyutunda ($\bar{X}=3.90$) yüksek düzeyde benimsediği anlaşılmaktadır. Bu bulgular ayrıca, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin sahadaki uygulayıcılar olarak öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde kabul ettiklerine ve öğrenci merkezli anlayışı yüksek düzeyde benimsemeye yatkın olduklarına işaret etmektedir.

Tablo 8

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	En Düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss	Düzye
Öğrenci Merkezli İlkelerini Benimseme Düzeyleri	Bilişsel ve bilişötesi boyut	14	3.06	4.62	4.10	.842	Yüksek
	Güdülenme ve duygusal boyut	5	2.62	4.44	3.51	.977	Yüksek
	Gelişimsel ve sosyal boyut	4	3.36	4.44	4.05	.877	Yüksek
	Bireysel farklılıklar boyutu	3	3.46	4.17	3.90	.857	Yüksek
	Toplam	26	2.62	4.62	3.95	.371	Yüksek

4.2. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Etkililiğine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşlerinin düzeyi yapılan analizler neticesinde belirlenmiştir. Bu kapsamda, Etkili Okul Ölçeğinden (Şişman, 1996) elde edilen veri puanlarının ölçek maddeleri bazında aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır (tablo 9). Ayrıca, bütün ölçekten elde edilen ortama puanlar ve standart sapma ($\bar{X}=3.62$, $Ss=.024$) da tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Etkili okul ölçeği frekans tablosu

Madde No	n	X̄	Ss
Madde01	429	4.07	1.017
Madde02	429	3.94	.961
Madde03	429	3.96	.919
Madde04	429	3.60	1.065
Madde05	429	3.76	1.017
Madde06	429	3.71	1.086
Madde07	429	4.18	.885
Madde08	429	3.93	1.020
Madde09	429	3.89	.942
Madde10	429	4.14	.792
Madde11	429	4.14	.843
Madde12	429	3.65	1.062
Madde13	429	3.05	1.149
Madde14	429	3.64	1.029
Madde15	429	3.27	1.168
Madde16	429	3.83	.969
Madde17	429	3.80	1.015
Madde18	429	3.68	1.087
Madde19	429	3.69	1.050
Madde20	429	3.77	1.029
Madde21	429	3.24	1.000
Madde22	429	3.17	1.029
Madde23	429	3.37	.940
Madde24	429	3.13	.945
Madde25	429	3.03	.934
Madde26	429	3.09	1.024
Madde27	429	3.50	.973
Madde28	429	3.42	.935
Madde29	429	3.47	.982
Madde30	429	3.56	1.003
Madde31	429	3.72	.897
Madde32	429	3.83	.891
Madde33	429	3.78	.946
Madde34	429	3.61	.995

Tablo 9'un Devamı

Madde35	429	3.56	.956
Madde36	429	3.72	.991
Madde37	429	3.54	.993
Madde38	429	3.63	.990
Madde39	429	3.79	1.009
Madde40	429	3.73	.944
Madde41	429	3.73	.933
Madde42	429	3.76	.987
Madde43	429	3.65	1.052
Madde44	429	3.68	.942
Madde45	429	3.66	.961
Madde46	429	3.69	.934
Madde47	429	3.92	.863
Madde48	429	3.69	.917
Madde49	429	3.38	.989
Madde50	429	4.12	.812
Madde51	429	4.20	.786
Madde52	429	2.84	1.191
Madde53	429	3.03	1.197
Madde54	429	3.34	1.098
Madde55	429	3.41	1.061
Madde56	429	3.20	1.184
Ortalama	429	3.62	.024

Frekans tablosu incelendiğinde en düşük puan ortalamasına sahip olarak madde 52 “*okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler*” ifadesi ($\bar{X}=2.84$) ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, en yüksek puan ortalamasına sahip madde 51 “*veliler okulla ilgili şikayet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilmektedirler*” ifadesi ($\bar{X}=4.20$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, çevre ve velilerin okula yönelik maddi veya manevi desteklerinin katılımcılar tarafından en düşük seviyede görüldüğü kanaatinin hakim olduğunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Öte yandan, katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşleri ortaya çıkarılırken katılımcılardan elde edilen aritmetik ortalama puanlarının betimsel istatistik analizleri sonucundaki dağılımı 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak kabul edilmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların okul etkililiğine yönelik görüşlerinin genel olarak yüksek düzeyde ortalama $\bar{X}=3.62$ ve standart sapmasının $Ss= .024$ olduğu tespit edilmiştir (tablo 10). Bu sonuçlar da araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarını yüksek düzeyde etkili bulduklarını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 10

Okul etkililiği görüşleri frekans tablosu

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	En Düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss	Düzye
Okul Etkililiği Düzeyleri	Okul Müdürleri	10	3.60	4.18	3.92	.097	Yüksek
	Öğretmenler	10	3.05	4.14	3.65	1.040	Yüksek
	Öğrenciler	8	3.03	3.50	3.24	.972	Yüksek
	Program ve Eğitim- Öğretim Süreci	10	3.47	3.83	3.64	.964	Yüksek
	Okul Kültürü ve Ortamı	10	3.65	3.92	3.73	.954	Yüksek
	Okul Çevresi ve Veliler	8	2.84	4.20	3.44	1.040	Yüksek
	Toplam	56	2.84	4.20	3.62	.024	Yüksek

Bulgulara yönelik tablo incelendiğinde katılımcıların okullarının etkililiğini okul yöneticileri alanında ($\bar{X}=3.92$) yüksek, öğretmenler boyutta ($\bar{X}=3.65$) yüksek, öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=3.24$) yüksek, okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutunda ($\bar{X}=3.64$) yüksek, okul kültürü ve ortamı boyutunda ($\bar{X}=3.73$) yüksek, okul çevresi ve veliler boyutunda ($\bar{X}=3.44$) yüksek düzeyde gördükleri anlaşılmaktadır.

4.3. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Mesleki Değişkenlere Göre Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Bu kısımda Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri

Ölçeğinden elde edilen veriler ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görev tanımlarına (yönetici veya öğretmen), branşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde değişip değişmedikleri incelenmiştir. Bu çerçevede, katılımcıların mesleki değişkenleri (görev, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) bağımsız değişkenler olarak, öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ise bağımlı değişkenler olarak ele alınarak normallik dağılım testlerinin ardından bağımsız t-testi, Mann Whitney U testi ve tek yönlü ANOVA veya Kruskal-Wallis H testleriyle analiz edilmiştir.

4.3.1. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi görev değişkenine göre “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda, öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistik yöntemi ile ortalama değerleri hesaplanarak Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testinden geçirilmiştir. Buna göre bağımlı değişken verilerinin bağımsız değişkenler grubunda hem yöneticiler ($z = .106, p > .05$) hem de öğretmenler için ($z = .041, p > .05$) normal dağıldığı gözlenmiştir. Ayrıca, yöneticiler için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) $-.369/-,505$ değerlerinde olduğu, öğretmenler için ise aynı değerlerin $-.035/-.006$ olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin ± 1.5 değerleri arasında bulunması verilerin normal dağıldığına işaret etmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve böylece parametrik testlerden bağımsız değişkenler t-testi uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Aşağıdaki tablo 11’de de görüldüğü üzere uygulanan bağımsız değişkenler t-testi sonuçları çerçevesinde varyanslar Levene testine göre homojen ($LF=2.204, p=.136, p > .05$) dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Varyansların eşit dağılımına göre elde edilen test sonuçları ortaokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasında öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri açısından ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(427)}=1.389, p > .05$) görülmüştür. Ancak,

ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Güdülenme ve Duygusal boyutta öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı anlaşılmaktadır ($t_{(427)}=-2.611, p<.05$). Sadece bu boyut özelinde, öğretmenlerin yöneticilere göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 11

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerinin benimseme düzeylerinin görev değişkenine göre bağımsız değişkenler t-testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t Testi		
						t	Ss	p
Öğrenci Merkezli İlkelerini Benimseme Düzeyleri	Bilişsel ve bilişötesi boyut	Yönetici	65	4.19	.430	1.903	427	.058
		Öğretmen	364	4.08	.416			
	Güdülenme ve duygusal boyut	Yönetici	65	3.36	.508	-2.611	427	.009*
		Öğretmen	364	3.53	.490			
	Gelişimsel ve sosyal boyut	Yönetici	65	4.16	.526	1.877	427	.061
		Öğretmen	364	4.03	.522			
	Bireysel farklılıklar	Yönetici	65	4.01	.584	1.634	427	.103
		Öğretmen	364	3.88	.615			
	Toplam	Yönetici	65	4.01	.386	1.389	427	.166*
		Öğretmen	364	3.94	.368			

*p<.05

4.3.2. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi branş değişkeni bazında “ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme açısından branş değişkeni göz önüne alındığında ölçekten elde edilen ortalama değerlerin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar ve diğer branşlara göre manidar şekilde değişip değişmediğini anlamak için önce verilerin bu branşlar arasında normal dağılım gösterip

göstermediğine bakılmıştır. Buna göre Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları elde edilen verilerin Türkçe ($z=.107$, $p<.05$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($z=.189$, $p<.05$) ve Görsel Sanatlar ($z=.290$, $p<.05$) branşları arasında homojen bir şekilde dağılmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yine bu branşların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edildiğinde ± 1.00 'dan daha büyük olduğu ve bu nedenle normal dağılım göstermediği kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle, ölçekten elde edilen ortalama puanların branşlar bazında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz edebilmek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmış ve testin sonuçları aşağıdaki tabloda ortaya konulmuştur.

Tablo 12

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{R}	Ss	X^2	df	p
Bilişsel ve Bilişötesi Boyut	Türkçe	78	233.20	.456	13.244	9	.152
	Matematik	55	189.12	.504			
	Sosyal Bilgiler	33	225.59	.393			
	Yabancı Dil	59	187.62	.378			
	Fen Bilgisi	38	195.41	.470			
	Din Kul.-Ahl.	30	205.98	.314			
	Beden Eğitimi	23	210.80	.236			
	Müzik	14	226.57	.461			
	Görsel Sanatlar	13	198.00	.397			
	Diğer	86	243.38	.398			
	Toplam	429	2115.67	.419			
Güdülenme ve Duygusal boyut	Türkçe	78	209.16	.499	11.097	9	.269
	Matematik	55	194.92	.403			
	Sosyal Bilgiler	33	214.15	.578			
	Yabancı Dil	59	227.97	.617			
	Fen Bilgisi	38	256.53	.549			
	Din Kul.-Ahl.	30	211.53	.392			
	Beden Eğitimi	23	192.83	.308			
	Müzik	14	268.14	.481			
	Görsel Sanatlar	13	229.69	.314			
	Diğer	86	202.48	.479			
	Toplam	429	2207.40	.496			

Tablo 12'nin Devamı

Gelişimsel ve Sosyal Boyut	Türkçe	78	230.16	.564	30.650	9	.000*
	Matematik	55	217.49	.670			
	Sosyal Bilgiler	33	265.09	.363			
	Yabancı Dil	59	219.96	.516			
	Fen Bilgisi	38	160.54	.550			
	Din Kul.-Ahl.	30	164.27	.429			
	Beden Eğitimi	23	233.59	.333			
	Müzik	14	264.21	.610			
	Görsel Sanatlar	13	118.92	.460			
	Diğer	86	220.34	.423			
Toplam	429	2094.57	.524				
Bireysel Farklılıklar Boyutu	Türkçe	78	218.11	.631	9.555	9	.388
	Matematik	55	197.02	.652			
	Sosyal Bilgiler	33	201.39	.540			
	Yabancı Dil	59	213.40	.465			
	Fen Bilgisi	38	197.82	.687			
	Din Kul.-Ahl.	30	215.65	.509			
	Beden Eğitimi	23	269.24	.412			
	Müzik	14	240.68	.913			
	Görsel Sanatlar	13	261.73	.563			
	Diğer	86	211.62	.672			
Toplam	429	2226.66	.612				
Toplam	Türkçe	78	229.01	.403	10.290	9	.328
	Matematik	55	189.24	.361			
	Sosyal Bilgiler	33	229.62	.364			
	Yabancı Dil	59	198.03	.378			
	Fen Bilgisi	38	203.13	.394			
	Din Kul.-Ahl.	30	194.17	.270			
	Beden Eğitimi	23	230.17	.217			
	Müzik	14	246.29	.487			
	Görsel Sanatlar	13	180.35	.433			
	Diğer	86	233.4	.364			
Toplam	429	2133.41	3.671				

*p<.05

Tablo 12'de görüldüğü üzere katılımcıların branşlar değişkeni bazında öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerini inceleyen Kruskal-Wallis H testi istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını ($X^2_{(9,419)}=10.290$, $Ss=.371$, $p>.05$) ortaya koymuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında tıpkı ölçeğin genelinde olduğu gibi anlamlı bir farka rastlanmamışken Gelişimsel ve Sosyal Boyut açısından katılımcıların branşlara göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinde anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir ($X^2_{(9,419)}=30.650$, $Ss=.524$, $p<.05$). Gelişimsel ve

Sosyal boyut kapsamında yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre, katılımcılar arasındaki anlamlı farkın Fen Bilgisi branşı ile karşılaştırıldığında Türkçe branşına mensup grup lehine ($U=1019.50$, $z= -2.759$, $p<.05$), Din Kült. ve Ahl.Bil. branşı ile karşılaştırıldığında Türkçe branşına mensup grup lehine ($U=833.00$, $z= -2.346$, $p<.05$), Görsel Sanatlar branşı ile karşılaştırıldığında Türkçe branşına mensup grup lehine ($U=833.00$, $z= -2.346$, $p<.05$), Fen Bilgisi branşı ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler branşına mensup olanların lehine ($U=308.00$, $z= -3.773$, $p<.05$), Din Kült. ve Ahl. Bil. branşı ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler branşına mensup olanlar lehine ($U=248.00$, $z= -3.498$, $p<.05$), Görsel Sanatlar branşı ile karşılaştırıldığında yine Sosyal Bilgiler branşına mensup olanlar lehine ($U=833.00$, $z= -2.346$, $p<.05$), Görsel Sanatlar branşı ile karşılaştırıldığında Matematik branşına mensup katılımcılar lehine ($U=66.00$, $z= -3.711$, $p<.05$), Görsel Sanatlar branşı ile karşılaştırıldığında Yabancı Dil branşına mensup katılımcılar lehine ($U=207.00$, $z= -2.610$, $p<.05$), Beden Eğitimi branşı ile karşılaştırıldığında Fen Bilgisi branşına mensup olan katılımcılar lehine ($U=275.00$, $z= -2.470$, $p<.05$), Müzik branşı ile karşılaştırıldığında yine Fen Bilgisi branşına mensup olan katılımcılar lehine ($U=124.50$, $z= -2.980$, $p<.05$), Din Kült. ve Ahl. Bil. branşı ile karşılaştırıldığında Beden Eğitimi branşına mensup olan katılımcılar lehine ($U=233.00$, $z= -2.243$, $p<.05$), Müzik branşı ile karşılaştırıldığında Din Kült. ve Ahl. Bil. Branşına mensup olan katılımcılar lehine ($U=103.00$, $z= -2.743$, $p<.05$), Görsel Sanatlar branşı ile karşılaştırıldığında Beden Eğitimi branşına mensup olanlar lehine ($U=65.00$, $z= -2.900$, $p<.05$) ve son olarak Görsel Sanatlar branşı ile karşılaştırıldığında Müzik branşına mensup olan katılımcılar lehine ($U=32.50$, $z= -2.819$, $p<.05$) gerçekleştiği görülmüştür.

4.3.3. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi eğitim düzeyi değişkeni bazında “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade

edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri için elde edilen ortalama puanların katılımcıların eğitim düzeyleri bazında değişiklik gösterip göstermediği anlamak için önce bu puanların eğitim düzeylerine göre (Eğitim Enstitüsü, Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü) homojen bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları elde edilen verilerin Eğitim Enstitüsü ($z=.150, p>.05$), Ön Lisans ($z=.155, p>.05$), Lisans ($z=.038, p>.05$) ve ($z=.073, p>.05$) grupları arasında homojen bir şekilde dağıldığını ortaya koysa da etki z skorları, etki değerleri ve Eğitim Enstitüsü (n=21) ve Ön Lisans (n=15) mezunlarının sayıları dikkate alındığında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerini mercek altına almanın normallik kanaatini belirlemede daha doğru olacağı değerlendirilmiştir. Bu açıdan eğitim düzeylerinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edildiğinde Eğitim Enstitüsü için .168/-1.496 ve Ön Lisans grubu için -.278/-1.173 olduğu anlaşılmış ve ± 1.00 'dan daha büyük basıklık (kurtosis) değerlerinin olduğu ve bu neden normal dağılım göstermediği kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle verinin doğru şekilde analizi için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testinin kullanımına gidilmiştir.

Tablo 13

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{R}	Ss	X^2	df	p
Bilişsel ve Bilişötesi boyut	Eğitim Enstitüsü	21	157.26	.833	5.798	3	.122
	Ön Lisans	15	223.80	.473			
	Lisans	355	215.75	.369			
	Lisans Üstü	38	236.45	.410			
	Toplam	429	833.26	.419			
Güdülenme ve Duygusal Boyut	Eğitim Enstitüsü	21	184.79	.519	2.081	3	.556
	Ön Lisans	15	191.90	.547			
	Lisans	355	218.21	.495			
	Lisans Üstü	38	210.87	.478			
	Toplam	429	805.77	.496			

Tablo 13'ün Devamı

Gelişimsel ve Sosyal Boyut	Eğitim Enstitüsü	21	123.71	.856	14.82 5	3	.002*
	Ön Lisans	15	200.40	.391			
	Lisans	355	217.52	.482			
	Lisans Üstü	38	247.63	.521			
	Toplam	429	789.26	.524			
Bireysel Farklılıklar Boyutu	Eğitim Enstitüsü	21	171.05	.879	3.266	3	.352
	Ön Lisans	15	200.10	.531			
	Lisans	355	217.30	.588			
	Lisans Üstü	38	223.67	.623			
	Toplam	429	811.12	.612			
Toplam	Eğitim Enstitüsü	21	137.12	.497	9.361	3	.025*
	Ön Lisans	15	203.80	.399			
	Lisans	355	218.29	.346			
	Lisans Üstü	38	231.70	.335			
	Toplam	429	790.91	1.577			

*p<.05

Tablo 13'teki Kruskal-Wallis H testi sonuçları katılımcıların ölçek genelinde öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($X^2_{(3,425)}=9.361$, $Ss=1.577$, $p<.05$). Ölçeğin boyutları incelendiğinde Gelişimsel ve Sosyal Boyut bağlamında katılımcıların eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark gözlenmesine ($X^2_{(3,425)}=14.825$, $Ss=.524$, $p<.05$) karşın ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Anlamlı fark tespit edilen ölçek boyutu bazında çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonuçları neticesinde, Gelişimsel ve Sosyal Boyut açısından Eğitim Enstitüsü mezunu olan katılımcıların aleyhine ($\bar{X}=3.46$, $p<.05$), Lisans ($\bar{X}=4.07$, $p<.05$) ve Lisansüstü ($\bar{X}=4.23$, $p<.05$) mezunlarına nazaran öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Bu testin eğitim düzeyleri açısından katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinde ölçek genelinde anlamlı bir fark olduğuna işaret etmesinin akabinde hangi gruplar arasında anlamlı farkın oluştuğunu anlam için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi tekniği kullanılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	SO	ST	U	z	p
Eğitim Enstitüsü	21	15.93	334.50	103.50	-1.735	.083
Ön lisans	15	22.10	331.50			
Eğitim Enstitüsü	21	121.05	2542.00	2311.00	-2.929	.003*
Lisans	355	192.49	68334.00			
Eğitim Enstitüsü	21	22.14	465.00	434.00	-2.614	.009*
Lisansüstü	38	34.34	1305.00			
Ön Lisans	15	173.43	2601.50	2481.50	-.446	.655
Lisans	355	186.01	66033.50			
Ön Lisans	15	24.27	364.00	244.00	-.810	.418
Lisansüstü	38	28.08	1067.00			
Lisans	355	195.79	69506.50	6316.50	-.644	.519
Lisansüstü	38	208.28	7914.50			

* $p < .01$

Tablo 14'teki Mann Whitney U testi sonuçları, katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri Eğitim Enstitüsü'ne nazaran Lisans düzeyinde eğitim alanların lehine anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ($U=2311.00$, $z=-2.929$, $p<.05$). Aynı biçimde Eğitim Enstitüsü ile Lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanlar karşılaştırıldığında Lisansüstü eğitime sahip olanların lehine bulguların anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır ($U=434.00$, $z=-2.614$, $p<.05$). Buna göre, Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=3.62$, $p<.05$) mezunu olan katılımcıların hem Lisans ($\bar{X}=3.96$, $p<.05$) hem de Lisansüstü ($\bar{X}=4.00$, $p<.05$) mezunu olanlara göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini anlamlı şekilde daha az benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Böylece, ortalamalar da dikkate alındığında katılımcıların eğitim düzeyleri arttıkça öğrenci merkezli ilkeleri kabullenme düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

4.3.4. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeylerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi görev süresi değişkeni bazında “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri için elde edilen ortalama puanların katılımcıların görev süreleri bazında değişiklik gösterip göstermediğini incelemeye geçmeden önce elde edilen ortalamaların görev sürelerine göre (5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 ve daha fazla) homojen bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları elde edilen verilerin 5 yıl ve daha az ($z=.127, p>.05$), 6-10 yıl ($z=.101, p>.05$), 11-15 yıl ($z=.062, p>.05$), 16-20 yıl ($z=.079, p>.05$), 21-25 yıl ($z=.087, p>.05$) ve 26 ve daha üstü ($z=.133, p>.05$) grupları arasında normal bir şekilde dağıldığını ortaya koymuştur.

Ayrıca grupların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerini mercek altına alındığında değerlerin ± 1.50 değeri içerisinde yer aldığı ve uç değer bulunmadığı anlaşıldığından verinin de katılımcılar bazında normal dağıldığı kanaatine varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımının sağlanması neticesinde verilerin analizi için parametrik testlerden olan tek yönlü ANOVA testinde faydalanılmış ve testin sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 15'in Devamı

Bireysel Farklılıklar Boyutu	5 yıl ve daha az	59	3.81	.626	Gruplar arası	3.411	5	.682	1.839	.104
	6-10 yıl	67	3.95	.579	Grup içi	156.967	423	.371		
	11-15 yıl	119	4.01	.544	Toplam	160.378	428			
	16-20 yıl	85	3.79	.575						
	21-25 yıl	58	3.83	.720						
	26 ve daha üstü	41	3.92	.701						
	Toplam	429	3.90	.612						
	Toplam	429	3.93	.370						
Toplam	5 yıl ve daha az	59	3.94	.316	Gruplar arası	2.882	5	.871	4.331	.001*
	6-10 yıl	67	4.04	.410	Grup içi	56.300	423	.130		
	11-15 yıl	119	4.03	.340	Toplam	59.182	428			
	16-20 yıl	85	3.85	.331						
	21-25 yıl	58	3.89	.405						
	26 ve daha üstü	41	3.84	.421						
	Toplam	429	3.93	.370						
	Toplam	429	3.93	.370						

*p<.05

Tablo 15'teki tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin görev süresi değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($F_{(5,423)}=4.331$, $Ss=.370$, $p<.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Bilişsel ve Bilişötesi Boyut çerçevesinde katılımcıların görev süresine göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin anlamlı şekilde değiştiği bulunmuştur ($F_{(5,423)}=3.021$, $Ss=.419$, $p<.05$). Bu alt boyut bazındaki çoklu karşılaştırma (Scheffe) post-hoc analizi 16-20 yıl görev süresi olan katılımcılara nazaran ($\bar{X}=3.98$, $p<.05$), 11-15 yıl görev süresi olanların lehine ($\bar{X}=4.18$, $p<.05$) anlamlı fark olduğuna işaret etmektedir.

Güdülenme ve Duygusal Boyut bazında katılımcıların görev süresi değişkenine göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerinin benimseme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(5,423)}=4.305$, $Ss=.496$, $p<.05$). Bu alt boyut bazındaki çoklu karşılaştırma (Scheffe) post-hoc analizi 5 yıl ve daha az ($\bar{X}=3.67$, $p<.05$) ile 6-10 yıl

($\bar{X}=3.65$, $p<.05$) görev süresi olan katılımcılara nazaran, 26 yıl ve daha fazla görev süresi olanların aleyhine ($\bar{X}=3.29$, $p<.05$) anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Gelişimsel ve Sosyal Boyut açısından da katılımcıların görev süresi değişkenine göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(5,423)}=4.504$, $Ss=.524$, $p<.05$). Bu alt boyut bazındaki çoklu karşılaştırma (Scheffe) post-hoc analizi 6-10 yıl ($\bar{X}=3.96$, $p<.05$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.97$, $p<.05$) ve 26 yıl ve daha fazla ($\bar{X}=3.90$, $p<.05$) görev süresi olan katılımcılara göre, 11-15 yıl görev süresi olanların lehine ($\bar{X}=4.23$, $p<.05$) anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bireysel Farklılıklar Boyutu incelendiğinde katılımcıların görev süresi değişkenine göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{(5,423)}=1.839$, $Ss=.612$, $p>.05$).

Bulgular incelendiğinde görev süreleri açısından katılımcıların ölçeğin toplam puanlarına göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinde anlamlı bir fark olduğuna işaret etmesinin akabinde hangi gruplar arasında anlamlı farkın oluştuğunu anlam için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Post-hoc için hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için Levene's testi yardımıyla gruplar arası varyansların dağılımının homojen olup olmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı anlaşılmıştır ($LF_{(5,423)}=2.822$, $p<.05$). Bu sonuç neticesinde, varyansların homojen dağılım göstermemesi durumunda yaygın olarak kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu testin sonuçları tablo 16'da sunulmuştur.

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere katılımcıların görev süresi değişkenine göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri 6-10 yıl ve 11-15 yıla nazaran 16-20 yıl görev süresine sahip olanların aleyhine anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre, 16-20 yıl mesleki deneyimi ($\bar{X}=3.85$, $p<.05$) olan katılımcıların hem 11-15 yıl ($\bar{X}=4.05$, $p<.05$) hem de 6-10 yıl ($\bar{X}=4.04$, $p<.05$) mesleki deneyimi olanlara göre öğrenci merkezli eğitim ilkelerini anlamlı şekilde daha az benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, ortalamalar da dikkate alındığında katılımcıların görev süresi arttıkça ya da meslekte geçirdiği yıllar arttıkça

öğrenci merkezli ilkeleri kabullenme düzeylerinin özellikle 16-20 yıl seviyesinde azaldığı görülmüştür.

Tablo 16

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin görev süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını gösteren post-hoc Tamhane's T2 testi sonuçları

Görev Süresi (i)	Görev Süresi (j)	Sd	SE	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	-.098	.064	.883
	11-15 yıl	-.089	.051	.742
	16-20 yıl	-.095	.054	.725
	21-25 yıl	.047	.067	1.00
	21 ve daha üstü	.097	.077	.974
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	.098	.064	.883
	11-15 yıl	.008	.059	1.00
	16-20 yıl	.193	.061	.031*
	21-25 yıl	.145	.073	.523
	21 ve daha üstü	.195	.082	.268
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	.089	.051	.742
	6-10 yıl	-.008	.059	1.00
	16-20 yıl	.185	.047	.002
	21-25 yıl	.137	.061	.351
	21 ve daha üstü	.186	.072	.178
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	-.095	.054	.725
	6-10 yıl	-.193	.061	.031*
	11-15 yıl	-.185	.047	.002*
	21-25 yıl	-.047	.064	1.00
	21 ve daha üstü	.001	.074	1.00
21-25 yıl	5 yıl ve daha az	-.047	.067	1.00
	6-10 yıl	-.145	.073	.523
	11-15 yıl	-.137	.061	.351
	16-20 yıl	.047	.064	1.00
	21 ve daha üstü	.049	.084	1.00
26 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	-.097	.077	.974
	6-10 yıl	-.195	.082	.268
	11-15 yıl	-.186	.072	.178
	16-20 yıl	-.001	.074	1.00
	21 ve daha üstü	-.049	.084	1.00

*p<.05

4.4. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu kısımda Etkili Okul Ölçeğinden elde edilen veriler ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görev tanımlarına (yönetici veya öğretmen), branşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde değişip değişmedikleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların mesleki değişkenleri (görev, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) bağımsız değişkenler olarak, okullarının etkililiğine yönelik görüşleri ise bağımlı değişkenler olarak ele alınarak normallik dağılım testlerinin ardından bağımsız t-testi, tek yönlü ANOVA veya Kruskal-Wallis H testleriyle analiz edilmiş ve bulgular tablolarda sunulmuştur.

4.4.1. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi görev değişkeni bazında “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların etkililiğine yönelik görüşleri görev değişkenine göre önemli farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda, Etkili Okul Ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistik yöntemi ile ortalama değerleri hesaplanarak yöneticiler ve öğretmenler grupları arasında homojen dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testinden geçirilmiştir. Buna göre bağımlı değişken verilerinin bağımsız değişkenler grubunda hem yöneticiler ($z=.061, p>.05$) hem de öğretmenler için normal dağıldığı gözlenmiştir. Ayrıca, yöneticiler için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) $-.002/ -.257$ değerlerinde olduğu, öğretmenler için ise aynı değerlerin $-.048/ -.165$ olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin ± 1.5 değerleri arasında bulunması verilerin normal dağıldığına işaret etmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve böylece parametrik testlerden bağımsız değişkenler t-testi uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere uygulanan bağımsız değişkenler t-testi sonuçlarına göre varyanslar Levene testine göre homojen ($LF=1.223, p=.269, p>.05$)

dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Varyansların eşit dağılımı varsayımının doğrulanmasının ardından elde edilen test sonuçları ortaokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasında okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasında ölçek toplamında istatistiksel olarak az da olsa yöneticiler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($t_{(427)}=2.186$, $p<.05$). Buna göre yöneticiler öğretmenlere nazaran görev yaptıkları okulları daha etkili bulmaktadırlar (tablo 17).

Tablo 17

Okul etkililiği görüşlerinin görev değişkenine göre bağımsız değişkenler t-Testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t Testi		
						t	Ss	p
Etkili Okul Ölçeği	Okul Müdürü	Yönetici	65	4.09	.658	2.218	427	.027*
		Öğretmen	364	3.89	.671			
	Öğretmenler	Yönetici	65	3.64	.574	-.228	427	.820
		Öğretmen	364	3.66	.689			
	Öğrenciler	Yönetici	65	3.27	.567	.318	427	.750
		Öğretmen	364	3.24	.719			
	Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci	Yönetici	65	3.63	.614	-.167	427	.867
		Öğretmen	364	3.64	.613			
	Okul kültürü ve Ortamı	Yönetici	65	3.97	.531	2.887	427	.005*
		Öğretmen	364	3.70	.702			
	Okul Çevresi ve Veliler	Yönetici	65	3.65	.713	2.552	427	.011*
		Öğretmen	364	3.40	.723			
	Toplam	Yönetici	65	3.74	.444	2.186	427	.029*
		Öğretmen	364	3.59	.504			

* $p<.05$

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Okul Müdürü boyutunda ($t_{(427)}=2.218$, $p<.05$), Okul Kültürü ve Ortamı boyutunda ($t_{(427)}=2.887$, $p<.05$) ve Okul Çevresi ve Veliler boyutunda ($t_{(427)}=2.552$, $p<.05$) yöneticiler öğretmenlere göre görev yaptıkları okulları daha etkili algılamakta iken ölçeğin diğer boyutlarında yöneticiler ve öğretmenler arasında önemli bir fark olduğuna işaret etmemiştir.

4.4.2. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi branş değişkeni bazında “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik görüşleri branş değişkenine göre önemli farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşleri açısından branş değişkeni göz önüne alındığında Etkili Okul Ölçeğinden elde edilen ortalama değerlerin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar ve diğer branşlara göre manidar şekilde değişip değişmediğini anlamak için önce verilerin bu branşlar arasında homojen şekilde dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları elde edilen verilerin Türkçe ($z=.067, p<.05$), Matematik ($z=.116, p>.05$), Sosyal Bilgiler ($z=.123, p>.05$), Yabancı Dil ($z=.069, p>.05$), Fen Bilgisi, ($z=.086, p>.05$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($z=.084, p>.05$), Beden Eğitimi ($z=.094, p>.05$), Müzik ($z=.121, p>.05$), Görsel Sanatlar ($z=.113, p>.05$) ve diğer ($z=.068, p>.05$) branşlar arasında normal bir şekilde dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, yine bu branşların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edildiğinde ± 1.00 'dan daha küçük olduğu ve bu nedenle normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ölçekten elde edilen okul etkililiği ortalamalarının branşlar bazında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz edebilmek için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA testinden faydalanmanın uygun olduğu değerlendirilmiş ve testin sonuçları aşağıdaki tabloda ortaya konulmuştur.

Tablo 18'deki tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların okul etkililiğine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($F_{(9,419)}=2,461, Ss=.428, p<.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde katılımcıların okul etkililiğine yönelik algılarının branş değişkenine göre Okul Müdürü ($F_{(9,419)}=1,850, Ss=.672, p>.05$), Okul Kültürü ve Ortamı ($F_{(9,419)}=1,537, Ss=.683, p>.05$), Okul Çevresi ve Veliler ($F_{(9,419)}=1,234, Ss=.727,$

$p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenler boyutu incelendiğinde katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir ($F_{(9,419)}=2,185$, $Ss=.672$, $p < .05$). Çoklu karşılaştırma (LSD) post-hoc analizinden elde edilen bulgular Matematik ($\bar{X}=3.68$, $p < .05$), Fen Bilgisi ($\bar{X}=3.77$, $p < .05$), Beden Eğitimi ($\bar{X}=3.93$, $p < .05$), Müzik ($\bar{X}=4.01$, $p < .05$) ve Diğer ($\bar{X}=3.71$, $p < .05$) branşlara mensup olan katılımcılara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşına ($\bar{X}=3.35$, $p < .05$) mensup olanlar aleyhinde anlamlı farklılığa işaret etmektedir.

Tablo 18

Okul etkililiği görüşlerinin branş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Grup Varyansı	KT	df	KO	F	p	
Okul Müdürü	Türkçe	78	3.87	.789	Gruplar arası	7.405	9	.823	1.850	.058	
	Matematik	55	3.90	.610	Grup içi	186.358	419	.445			
	Sosyal Bilgiler	33	4.05	.602	Toplam	193.758	428				
	Yabancı Dil	59	3.86	.714							
	Fen Bilgisi	38	3.78	.668							
	Din Kül.-Ahl. Bil.	30	3.74	.664							
	Beden Eğitimi	23	4.20	.526							
	Müzik	14	4.28	.414							
	Görsel Sanatlar	13	3.73	.795							
	Diğer	86	4.00	.611							
	Toplam	429	3.92	.672							
	Öğretmenler	Türkçe	78	3.52	.767	Gruplar arası	8.675	9	.964	2.185	.022*
		Matematik	55	3.68	.568	Grup içi	184.846	419	.441		
Sosyal Bilgiler		33	3.63	.531	Toplam	193.521	428				
Yabancı Dil		59	3.62	.681							
Fen Bilgisi		38	3.77	.530							
Din Kül.-Ahl. Bil.		30	3.35	.866							
Beden Eğitimi		23	3.93	.795							

Tablo 18'in Devamı

Din Kül.- Ahl. Bil.	30	3.41	.554
Beden Eğitimi	23	3.89	.541
Müzik	14	3.70	.436
Görsel Sanatlar	13	3.50	.524
Diğer	86	3.75	.480
Toplam	429	3.61	.484

*p<.05

Ölçeğin öğrenciler boyutu göz önüne alındığında ise katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir ($F_{(9,419)}=3,176$, $Ss=.697$, $p<.05$). Çoklu karşılaştırma (Tamhane's T2) post-hoc analizinden elde edilen bulgular Beden Eğitimi ($\bar{X}=3.54$, $p<.05$) ve Diğer ($\bar{X}=3.48$, $p<.05$) branşlara mensup olan katılımcılara göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşına ($\bar{X}=2.87$, $p<.05$) mensup olanlar aleyhinde anlamlı farklılığa işaret etmiştir.

Okuldaki Program ve Eğitim – Öğretim Süreci boyutu çerçevesinde de katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiği bulunmuştur ($F_{(9,419)}=1,928$, $Ss=.612$, $p<.05$). Çoklu karşılaştırma (LSD) post-hoc analizinden elde edilen bulgular Türkçe ($\bar{X}=3.66$, $p<.05$), Yabancı Dil ($\bar{X}=3.67$, $p<.05$), Fen Bilgisi ($\bar{X}=3.73$, $p<.05$), Beden Eğitimi ($\bar{X}=3.81$, $p<.05$) ve Diğer ($\bar{X}=3.76$, $p<.05$) branşlarla karşılaştırıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşına ($\bar{X}=3.40$, $p<.05$) mensup olanlar aleyhinde anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin genelinden elde edilen bulgulara göre, branş açısından katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olduğuna işaret etmesinin akabinde hangi gruplar arasında anlamlı farkın oluştuğunu anlam için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Post-hoc için hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için Levene's testi yardımıyla gruplar arası varyansların dağılımının homojen olup olmadığı incelenmiş ve varyansların homojen dağıldığı anlaşılmıştır ($LF_{(9,419)}=1.543$, $p>.05$). Bu sonuç neticesinde, varyansların homojen dağılım göstermesi durumunda yaygın olarak kullanılan ve branşlardaki örneklem sayıları da

göz önüne alındığında “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmediğinden Bonferroni çoklu karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir (Miller, 1969).

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, katılımcıların branşlarına göre okullarının etkililiğine yönelik görüşleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=3.41$, $p<.05$) branşına nazaran Beden Eğitimi ($\bar{X}=3.89$, $p<.05$) branşına sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre, branşı Beden Eğitimi olan katılımcıların branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan katılımcılara göre okullarını daha etkili buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.4.3. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi eğitim düzeyi değişkeni bazında “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre önemli farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşleri için elde edilen ortalama puanların katılımcıların eğitim düzeyleri bazında değişip değişmediğini anlamak için önce bu puanların eğitim düzeylerine göre (Eğitim Enstitüsü, Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü) normallik dağılımları incelenmiştir. Bunun için gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları elde edilen verilerin Eğitim Enstitüsü ($z=.110$, $p>.05$), Ön Lisans ($z=.156$, $p>.05$), Lisans ($z=.033$, $p>.05$) ve ($z=.075$, $p>.05$) grupları arasında normal bir şekilde dağıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, gruplara düşen örneklem sayılarının da dikkate alındığında çarpıklık (skewness) ve basılık (kurtosis) değerlerini mercek altına almanın normallik kanaatini belirlemede daha doğru olacağı değerlendirilmiştir. Bu açıdan eğitim düzeylerinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edildiğinde Eğitim Enstitüsü için $-.254/-0.028$, Ön Lisans grubu için $.683/.187$, Lisans $.028/-0.266$, Lisansüstü $-.103/-0.460$ olduğu anlaşılmış ve ± 1.50 değeri içerisinde yer aldığı ve uç değer bulunmadığı anlaşıldığından verilerin katılımcılar bazında homojen dağıldığı kanaatine varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle verinin doğru şekilde analizi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA testinin kullanılmıştır (tablo 19).

Tablo 19

Okul etkililiğine yönelik görüşlerin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Grup Varyansı	KT	df	KO	F	p
Okul Müdürü	Eğitim Enstitüsü	21	3.80	1.01	Gruplar arası	.401	3	.134	.294	.830
	Ön Lisans	15	3.85	.551	Grup içi	193.357	425	.455		
	Lisans	355	3.93	.633	Toplam	193.758	428			
	Lisansüstü	38	3.92	.848						
	Toplam	429	3.92	.672						
Öğretmenler	Eğitim Enstitüsü	21	3.44	.809	Gruplar arası	2.163	3	.721	1.601	.188
	Ön Lisans	15	3.40	.963	Grup içi	191.359	425	.450		
	Lisans	355	3.68	.644	Toplam	193.521	428			
	Lisansüstü	38	3.64	.700						
	Toplam	429	3.65	.672						
Öğrenciler	Eğitim Enstitüsü	21	3.25	.586	Gruplar arası	.443	3	.148	.302	.824
	Ön Lisans	15	3.11	.865	Grup içi	207.898	425	.489		
	Lisans	355	3.25	.697	Toplam	208.341	428			
	Lisansüstü	38	3.18	.699						
	Toplam	429	3.24	.697						
Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci	Eğitim Enstitüsü	21	3.41	.804	Gruplar arası	2.677	3	.892	2.399	.067
	Ön Lisans	15	3.40	.710	Grup içi	158.052	425	.372		
	Lisans	355	3.65	.603	Toplam	160.729	428			
	Lisansüstü	38	3.78	.500						
	Toplam	429	3.64	.612						
Okul Kültürü ve Ortamı	Eğitim Enstitüsü	21	3.68	.859	Gruplar arası	.961	3	.320	.684	.563
	Ön Lisans	15	3.96	.659	Grup içi	199.115	425	.469		
	Lisans	355	3.72	.684	Toplam	200.076	428			
	Lisansüstü	38	3.78	.576						
	Toplam	429	3.73	.683						
Okul Çevresi ve Veliler	Eğitim Enstitüsü	21	3.40	.746	Gruplar arası	2.657	3	.886	1.683	.170
	Ön Lisans	15	3.55	.850	Grup içi	223.630	425	.526		
	Lisans	355	3.41	.712	Toplam	226.289	428			
	Lisansüstü	38	3.68	.786						
	Toplam	429	3.44	.727						
Toplam	Eğitim Enstitüsü	21	3.52	.640	Gruplar arası	.418	3	.139	.560	.641
	Ön Lisans	15	3.57	.682	Grup içi	105.735	425	.249		
	Lisans	355	3.62	.478	Toplam	106.154	428			
	Lisansüstü	38	3.69	.519						
	Toplam	429	3.60	.579						

Tablo 19’da görüldüğü üzere tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların okul etkililiğine yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı şekilde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($F_{(3,425)}=.560$, $Ss=.570$, $p>.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Okul Müdürü ($F_{(3,425)}=.294$, $Ss=.672$, $p>.05$), Öğretmenler ($F_{(3,425)}=1.602$, $Ss=.672$, $p>.05$), Öğrenciler ($F_{(3,425)}=.302$, $Ss=.697$, $p>.05$), Program ve Eğitim-Öğretim Süreci ($F_{(3,425)}=2.399$, $Ss=.612$, $p>.05$), Okul Kültürü ve Ortamı ($F_{(3,425)}=.684$, $Ss=.683$, $p>.05$), Okul Çevresi ve Veliler ($F_{(3,425)}=1.683$, $Ss=.727$, $p>.05$) boyutlarında da katılımcıların okul etkililiğine dair algılarında eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen bulguların eğitim düzeyi açısından katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin anlamlı biçimde değişmediğine işaret ettiği görülmüştür.

4.4.4. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Etkililiğine Yönelik Görüşlerinin Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılık Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi görev süresi değişkeni bazında “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik görüşleri görev süresi değişkenine göre önemli farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşleri için elde edilen ortalama puanların katılımcıların görev süreleri bazında değişiklik gösterip göstermediğini incelemeye geçmeden önce elde edilen ortalamaların görev sürelerine göre (5 yıl ve daha az, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 ve daha fazla) normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları elde edilen verilerin 5 yıl ve daha az ($z=.107$, $p>.05$), 6-10 yıl ($z=.091$, $p>.05$), 11-15 yıl ($z=.067$, $p>.05$), 16-20 yıl ($z=.078$, $p>.05$), 21-25 yıl ($z=.086$, $p>.05$) ve 26 ve daha üstü ($z=.068$, $p>.05$) grupları arasında normal bir şekilde dağıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca grupların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerini mercek altına alındığında değerlerin ± 1.50 değeri içerisinde yer aldığı ve uç değer bulunmadığı anlaşıldığından verilerin katılımcılar bazında normal dağıldığı kanaatine varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımının

sağlanması neticesinde verilerin analizi için parametrik testlerden olan tek yönlü ANOVA testinde faydalanılmış ve sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okul etkililiğine yönelik görüşlerin görev süresi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Grup Varyansı	KT	df	KO	F	p
Okul Müdürü	5 yıl ve daha az	59	3.75	.611	Gruplar arası	4.470	5	.894	1.998	.078
	6-10 yıl	67	3.84	.766	Grup içi	189.288	423	.447		
	11-15 yıl	119	4.00	.602	Toplam	193.758	428			
	16-20 yıl	85	3.90	.704						
	21-25 yıl	58	4.08	.571						
	26 ve daha üstü	41	3.89	.801						
	Toplam	429	3.92	.672						
Öğretmenler	5 yıl ve daha az	59	3.64	.670	Gruplar arası	1.635	5	.327	.721	.608
	6-10 yıl	67	3.63	.704	Grup içi	191.886	423	.454		
	11-15 yıl	119	3.59	.701	Toplam	193.521	428			
	16-20 yıl	85	3.65	.702						
	21-25 yıl	58	3.79	.545						
	26 ve daha üstü	41	3.70	.643						
	Toplam	429	3.65	.672						
Öğrenciler	5 yıl ve daha az	59	3.23	.806	Gruplar arası	2.805	5	.561	1.155	.331
	6-10 yıl	67	3.10	.757	Grup içi	205.536	423	.486		
	11-15 yıl	119	3.23	.627	Toplam	208.341	428			
	16-20 yıl	85	3.25	.639						
	21-25 yıl	58	3.39	.691						
	26 ve daha üstü	41	3.31	.741						
	Toplam	429	3.24	.697						
Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci	5 yıl ve daha az	59	3.69	.511	Gruplar arası	2.162	5	.432	1.153	.331
	6-10 yıl	67	3.54	.695	Grup içi	158.567	423	.375		
	11-15 yıl	119	3.71	.607	Toplam	160.729	428			
	16-20 yıl	85	3.56	.623						
	21-25 yıl	58	3.71	.534						
	26 ve daha üstü	41	3.61	.687						
	Toplam	429	3.64	.612						

Tablo 20'nin Devamı

Okul Kültürü ve Ortamı	5 yıl ve daha az	59	3.69	.686	Gruplar arası	5.300	5	1.060	2.302	.044*
	6-10 yıl	67	3.54	.777	Grup içi	194.776	423	.460		
	11-15 yıl	119	3.73	.661	Toplam	200.076	428			
	16-20 yıl	85	3.70	.649						
	21-25 yıl	58	3.93	.481						
	26 ve daha üstü	41	3.85	.826						
	Toplam	429	3.73	.683						
Okul Çevresi ve Veliler	5 yıl ve daha az	59	3.48	.739	Gruplar arası	4.096	5	.819	1.559	.170
	6-10 yıl	67	3.35	.761	Grup içi	222.191	423	.525		
	11-15 yıl	119	3.37	.704	Toplam	226.287	428			
	16-20 yıl	85	3.38	.749						
	21-25 yıl	58	3.62	.594						
	26 ve daha üstü	41	3.58	.810						
	Toplam	429	3.44	.727						
Toplam	5 yıl ve daha az	59	3.61	.514	Gruplar arası	3.873	5	.775	3.204	.008*
	6-10 yıl	67	3.45	.519	Grup içi	102.281	423	.242		
	11-15 yıl	119	3.62	.454	Toplam	106.154	428			
	16-20 yıl	85	3.59	.456						
	21-25 yıl	58	3.79	.426						
	26 ve daha üstü	41	3.70	.647						
	Toplam	429	3.62	.502						

*p<.05

Tablo 20'deki tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların okul etkililiğine yönelik görüşlerinin görev süresi değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($F_{(5,423)}=3.204$, $Ss=.775$, $p<.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise Okul Müdürü ($F_{(5,423)}=1.998$, $Ss=.672$, $p>.05$), Öğretmenler ($F_{(5,423)}=.721$, $Ss=.672$, $p>.05$), Öğrenciler ($F_{(3,423)}=1.155$, $Ss=.697$, $p>.05$), Program ve Eğitim-Öğretim Süreci ($F_{(3,423)}=1.153$, $Ss=.612$, $p>.05$), Okul Çevresi ve Veliler ($F_{(3,423)}=1.559$, $Ss=.819$, $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Okul Kültürü ve Ortamı ($F_{(3,423)}=2.302$, $Ss=1.060$, $p<.05$), boyutun da ise katılımcıların okul etkililiğine dair algılarında görev sürelerine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Ölçek geneline ait bulguların görev süreleri açısından katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olduğuna işaret etmesini müteakip post-hoc analizleri için hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için Levene's testi yardımıyla gruplar arası varyansların dağılımının homojen olup olmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı anlaşılmıştır ($LF_{(5,423)}=2.552, p<.05$). Bu sonuç neticesinde, varyansların homojen dağılım göstermemesi durumunda yaygın olarak kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu testin sonuçları tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Okul etkililiğine yönelik görüşlerin görev süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını gösteren post-hoc Tamhane's T2 testi sonuçları

Görev Süresi (i)	Görev Süresi (j)	Sd	SE	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	.155	.092	.778
	11-15 yıl	-.014	.078	1.00
	16-20 yıl	.016	.083	1.00
	21-25 yıl	-.181	.087	.463
	21 ve daha üstü	-.092	.121	1.00
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-.155	.092	1,00
	11-15 yıl	-.169	.075	.338
	16-20 yıl	-.138	.064	1.00
	21-25 yıl	-.336	.069	.248*
	21 ve daha üstü	-.247	.109	1.00
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	.014	.078	1.00
	6-10 yıl	.169	.075	.338
	16-20 yıl	.031	.064	1.00
	21-25 yıl	-.166	.069	.248
	21 ve daha üstü	-.077	.109	1.00
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	-.016	.083	1.00
	6-10 yıl	.138	.080	.750
	11-15 yıl	-.031	.064	1.00
	21-25 yıl	-.197	.074	.129
	21 ve daha üstü	-.109	.112	.998
21-25 yıl	5 yıl ve daha az	.181	.087	.463
	6-10 yıl	.336	.084	.002*
	11-15 yıl	.166	.069	.248
	16-20 yıl	.197	.074	.129
	21 ve daha üstü	.088	.115	1.00

Tablo 21 'in Devamı

	5 yıl ve daha az	.092	.121	1.00
	6-10 yıl	.247	.119	.473
26 ve daha fazla	11-15 yıl	.077	.109	1.00
	16-20 yıl	.109	.112	.998
	21 ve daha üstü	.088	.115	1.00

*p<.05

Tablo 21'de görüldüğü üzere katılımcıların görev süresi değişkenine göre okullarının etkililiğine yönelik görüşleri 6-10 yıla nazaran 21-25 yıl görev süresine sahip olanların lehine anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre, 21-25 yıl mesleki deneyimi ($\bar{X}=3.79$, $p<.05$) olan katılımcıların 6-10 yıl ($\bar{X}=3.45$ $p<.05$) mesleki deneyimi olanlara göre okullarını anlamlı şekilde daha fazla etkili buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Böylece, ortalamalar da dikkate alındığında katılımcıların görev süresi arttıkça ya da mesleğe başlama zamanı daha erken oldukça okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin yükseldiği görülmektedir.

4.5. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ile Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın alt problemlerinden beşinci alt problem “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseme ile okul etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını hesaplamaya başlamadan önce iki ayrı elde ölçekten elde edilen veriler katılımcılar sathında normal dağıldığı varsayımı doğrulanmıştır. Nihayetinde, katılımcı büyüklüğü göz önüne alındığında değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiyi tespit etmek için kullanılan parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlar tablo 22'de belirtilmiştir.

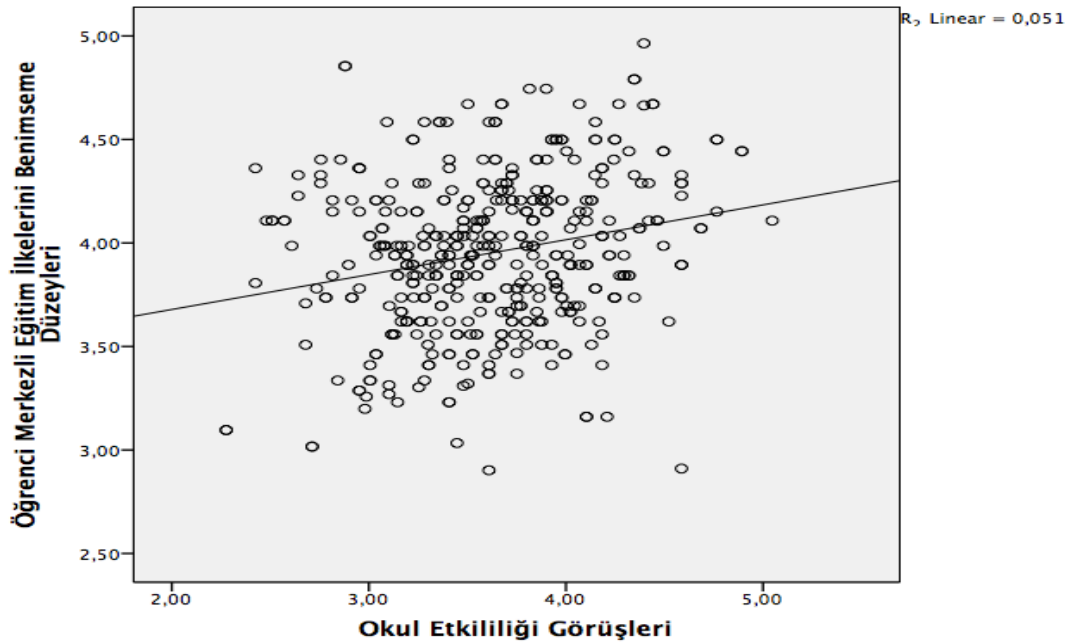
Tablo 22

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme ile okul etkililiği algısı arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Bilişsel ve Bilişötesi Boyut	-											
2. Güdülenme ve Duygusal Boyut	.413**	-										
3. Gelişimsel ve Sosyal Boyut	.582**	.183**	-									
4. Bireysel Farklılıklar Boyutu	.567**	.162**	.474**	-								
5. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri (Toplam)	.870**	.560**	.632**	.634**	-							
6. Okul Müdürü	.246**	.030	.253**	.299**	.192**	-						
7. Öğretmenler	.191**	-.081	.231**	.309**	.150**	.446**	-					
8. Öğrenciler	.066	-.072	.109*	.164**	.088	.326**	.427**	-				
9. Prog. ve Eğt. Öğrt. Süreci	.220**	-.024	.278**	.303**	.212**	.316**	.502**	.477**	-			
10. Okul Kültürü ve Ortamı	.196**	-.028	.236**	.256**	.165**	.574**	.487**	.506**	.610**	-		
11. Okul Çevresi ve Veliler	.095*	-.018	.160**	.179**	.097*	.365**	.334**	.528**	.435**	.555**	-	
12. Okul Etkililiği (Toplam)	.250**	-.061	.305**	.359**	.226**	.661**	.714**	.693**	.702**	.818**	.670**	-

**p<.01, *p<.05

Tablo 22'den de anlaşılacağı üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları ölçekler genelinde öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiği değişkenleri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki mevcuttur ($r=.226$; $p<.01$). Ayrıca, Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği boyutları arasından bulunan Bilişsel ve bilişötesi boyutun Etkili Okul Ölçeğinin Okul Çevresi ve Veliler boyutu ile çok zayıf düzeyde pozitif yönde bir korelasyona sahip olduğu görülmektedir ($r=.095$; $p<.05$). Bunun yanında iki ölçek boyutları arasındaki en yüksek korelasyon Bireysel Farklılıklar boyutu ile Öğretmenler boyutu arasında olduğu görülmektedir ($r=.309$; $p<.05$). Cohen'e (1988) göre, korelasyon testlerinde korelasyon katsayısı 1.00-0.70 arası yüksek, 0.70-0.30 arası orta, 0.30-0.00 arası ise düşük düzeyde karşılıklı ilişkiye işaret etmektedir. Şekil 6'da görüldüğü gibi testten elde edilen korelasyon katsayısı incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönde düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. İlişkinin pozitif yönde olması öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiği değişkenlerinin artış veya azalış yönünde birlikte hareket ettiği anlamı taşımaktadır.



Şekil 6. Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okul etkililiği görüşleri arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği

Şekil 6'daki saçılma grafiği (scree plot) incelendiğinde öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiği değişkenleri arasında doğrusal (linear) bir ilişki olduğu ve açıklayıcılık katsayısının ($R^2=.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu değer değişkenlerden birindeki gözlenen değişiminin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu durumda, katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki değişim birbirini karşılık olarak düşük oranda da olsa anlamlı şekilde açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, bu korelasyon analizi çerçevesinde herhangi bir nedensellik veya neden-sonuç ilişkisinden bahsedemsek de katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri arttıkça okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin de arttığını veya tam tersini söyleyebiliriz.

4.6. Ortaokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Durumunun Okul Etkililiği Yönelik Görüşlerini Yordama Durumu

Araştırmanın beşinci alt probleminin katılımcılarının öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olduğunun tespit edilmesi ardından bir sonraki adım olan “*ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseme düzeyleri okul etkililiğine yönelik görüşlerini yordamakta mıdır?*” şeklindeki probleme de yanıt aranmıştır. Araştırmanın bu problemine cevap bulabilmek için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmek ve bu değişkenlerin ilişkileri hakkında tahminlerde bulunmak için kullanılan basit doğrusal regresyon ve çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Bu çerçevede, basit doğrusal regresyon analizinin bağımlı (yordanan) değişkeni Etkili Okul Ölçeği verileri, bağımsız (yordayıcı) değişkeni ise Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği verileri teşkil etmiştir. Çoklu regresyon analizi kapsamında bağımlı (yordanan) değişkenleri Etkili Okul Ölçeği ve alt boyutları (Okul Müdürü, Öğretmenler, Öğrenciler, Program ve Eğitim- Öğretim Süreci, Okul Kültürü ve Ortamı, Okul Çevresi ve Veliler), bağımsız (yordayıcı) değişkenleri ise Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini

Benimseme Ölçeği ve alt boyutlarıdır (Bilişsel ve Bilişötesi, Güdülenme ve Duygusal, Gelişimsel ve Sosyal, Bireysel Farklılıklar).

Regresyon analizi yapılabilmesi için öncelikle iki değişken arasında doğrusal bir ilişkinin tespit edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle, bir önceki alt problem için gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinden elde edilen bulgular ışığında, öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okul etkililiği değişkenleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu tespiti yapılmıştır ($r=.22$; $p<.01$). Bu varsayımların doğrulanmasının ardından öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin okul etkililiği algısı üzerinde etkisi olup olmadığını test etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemenin okul etkililiği görüşleri üzerindeki etkisine yönelik basit doğrusal regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	R^2	t	p
Sabit (Okul Etkililiği)	2.428	.251	-	-	9.686	.000
ÖMEİ Benimseme Düzeyleri	.302	.063	.226	.051	4.784	.000*
R=.226	R ² =.051					
F _(1,427) =22.890 *p<.01						

Üstteki tabloda görüldüğü üzere bağımsız (yordayıcı) değişken olarak ele alınan edilen öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerinin bağımlı (yordanan) değişken niteliği taşıyan okul etkililiği algısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır ($R=.22$, $R^2=.05$, $p<.01$). Buna göre, ortaokullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okullarının etkililiğine yönelik algıları arasında zayıf ancak anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi mevcuttur ($F_{(1,427)}=22.890$, $p<.01$). Bu anlamlı nedensellik ilişkisi katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşlerindeki değişimin %05’i modeldeki bağımsız değişken öğrenci merkezli eğitim ilkelerini

benimseme düzeyleri tarafından açıklanmaktadır. Bunun yanında katılımcıların sahip olduğu öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeylerindeki 1 birimlik artış okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini 0,226 birim artırmakta olduğu ortaya çıkmıştır ($t_{(1,477)}=4.784$, $p<.01$). Ayrıca belirtmek gerekir ki, öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimsemenin okul etkililiği görüşlerini etkilediğini gösteren bu bulgular ($\beta=.226$) alanyazındaki araştırmalar ile örtüşmektedir.

Ölçekler genelinde gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları pozitif yönde neden sonuç ilişkisine işaret etmesinin ardından çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Bu kapsamda, öğrenci merkezli eğitim ilkeleri toplam ölçeğinin ve alt boyutlarının (Bilişsel ve Bilişötesi, Güdülenme ve Duygusal, Gelişimsel ve Sosyal, Bireysel Farklılıklar) birer yordayıcı (bağımsız) değişken olarak yordanan değişkenler olan okul etkililiği algısının alt boyutlarına (Okul Müdürü, Öğretmenler, Öğrenciler, Program ve Eğitim-Öğretim Süreci, Okul Kültürü ve Ortamı, Okul Çevresi ve Veliler) nasıl etki ettiğini kestirebilmek için çoklu regresyon analizi yapılarak bulgular tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24

Okul etkililiği görüşlerinin okul müdürü boyutuna ilişkin regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	İkili r	Kısmi r	t	p
Sabit (Okul müdürü)	2.156	.332	-	-	-	.393	.000
Bilişsel ve Bilişötesi	.142	.107	.089	.031	.042	.867	.185
Güdülenme ve Duygusal	-.082	.069	-.060	.039	.052	1.081	.234
Gelişimsel ve Sosyal	.148	.074	.116	.006	.008	.169	.046*
Bireysel Farklılıklar	.224	.063	.204	.026	.034	.707	.000*
R=.332	R ² =.11						

$F_{(5,423)}=13.098$ * $p<.01$

Tablo 24’te görüldüğü üzere okul etkililiği algısı üzerinde etkisi olduğu değerlendirilen ve bağımsız değişken olarak ele alınan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve alt boyutlarının Etkili Okul Ölçeğinin alt boyutu

olan ve bağımlı değişken niteliği taşıyan Okul Müdürü boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır ($R=.33$, $R^2=.11$, $p<.01$). Buna göre, katılımcıların bağımsız beş değişkene dair görüşleri ile okul etkililiği açısından Okul Müdürüne yönelik algıları arasında zayıf ancak anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi mevcuttur ($F_{(5,423)}=13.098$, $p<.01$). Bu anlamlı nedensellik ilişkisi katılımcıların Okul Müdürü boyutuna yönelik görüşlerindeki değişimin %11'i modeldeki bağımsız değişkenler olan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ölçeği toplamı ve alt boyutları tarafından açıklanmaktadır.

Belirtmek gerekir ki, standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin okul müdürü boyutu üzerine görece etkisi bireysel farklılıklar ($\beta=.224$), gelişimsel ve sosyal ($\beta=.148$), bilişsel ve bilişötesi ($\beta=.089$), güdülenme ve duygusal ($\beta=-.082$) olarak bulunmuştur. Ayrıca, regresyon katsayılarında anlamlılık düzeylerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerden sadece gelişimsel ve sosyal boyut ile bireysel farklılıkları boyutu anlamlı yordayıcılar olduğu açığa çıkmaktadır.

Tablo 25

Okul etkililiği görüşlerinin öğretmenler boyutuna ilişkin regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	İkili r	Kısmi r	t	p
Sabit (Öğretmenler)	2.440	.329	-	-	-	7.426	.000
Bilişsel ve Bilişötesi	.077	.106	.048	.033	.035	.730	.466
Güdülenme ve Duygusal	-.220	.068	-.163	-.147	-.156	-3.247	.001*
Gelişimsel ve Sosyal	.144	.073	.113	.089	.095	1.966	.050
Bireysel Farklılıklar	.280	.062	.255	.204	.214	4.502	.000*
R=.356	R ² =.127						
F _(5,423) =15.432	*p<.01						

Tablo 25'ten anlaşılacağı gibi okul etkililiği algısı üzerinde etkisi olduğu değerlendirilen ve bağımsız değişken olarak ele alınan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutlarının Etkili Okul Ölçeğinin alt boyutu olan ve bağımlı değişken niteliği taşıyan Öğretmenler boyutu üzerinde pozitif

yönde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır ($R=.35$, $R^2=.12$, $p<.01$). Çoklu regresyon bulgularına göre, katılımcıların bağımsız beş değişkene dair görüşleri ile okul etkililiği açısından Öğretmenler boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi mevcuttur ($F_{(5,423)}=15.432$, $p<.01$). Bu anlamlı nedensellik ilişkisi katılımcıların Öğretmenler boyutuna yönelik algılardaki değişimin %12'si modeldeki yordayıcı değişkenler olan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Sonuçlar derinlemesine incelendiğinde, standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Öğretmenler boyutu üzerine görece etkisi bireysel farklılıklar ($\beta=.255$), bilişsel ve bilişötesi ($\beta=.048$), gelişimsel ve sosyal ($\beta=.113$), güdülenme ve duygusal ($\beta=-.163$) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, regresyon katsayılarında anlamlılık düzeylerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerden sadece güdülenme ve duygusal boyut ile bireysel farklılıklar boyutunun anlamlı yordayıcılar olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 26

Okul etkililiği görüşlerinin öğrenciler boyutuna ilişkin regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	İkili r	Kısmi r	t	p
Sabit (Öğrenciler)	2.829	.358	-	-	-	7.911	.000
Bilişsel ve Bilişötesi	-.035	.115	-.021	-.014	-.015	-.303	.762
Güdülenme ve Duygusal	-.142	.074	-.101	-.091	.093	-1.919	.046*
Gelişimsel ve Sosyal	.082	.080	.062	.049	.050	1.028	.305
Bireysel Farklılıklar	.186	.068	.164	.131	.133	2.756	.006*
R=.199	R ² =.039						
F _(5,423) =4.354		*p<.01					

Tablo 26'da belirtilen regresyon analizi sonuçları okul etkililiği algısı üzerinde etkisi olduğu değerlendirilen bağımsız (yordayıcı) değişkenler olarak ele alınan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutlarının Etkili Okul Ölçeğinin alt boyutu olan ve bağımlı (yordanan) değişken niteliği taşıyan Öğrenciler boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır ($R=.19$,

$R^2=.03$, $p<.01$). Çoklu regresyon bulgularına göre, katılımcıların bağımsız beş değişkene dair görüşleri ile okul etkililiği açısından Öğrenciler boyutuna yönelik algıları arasında zayıf da olsa anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(5,423)}=4.354$, $p<.01$).

Ortaya çıkarılan anlamlı nedensellik ilişkisi katılımcıların Öğrenciler boyutuna yönelik algılarındaki değişimin %3'ü modeldeki yordayıcı değişkenler olan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Sonuçlar derinlemesine incelendiğinde, standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Öğrenciler boyutu üzerine görece etkisi bireysel farklılıklar ($\beta=.164$), gelişimsel ve sosyal ($\beta=.062$), bilişsel ve bilişötesi ($\beta=-.021$), güdülenme ve duygusal ($\beta=-.101$) olarak bulunmuştur (tablo 26). Son olarak, regresyon katsayılarında anlamlılık düzeylerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerden sadece güdülenme ve duygusal boyut, bireysel farklılıklar boyutu yordayıcı olarak öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 27

Okul etkililiği görüşlerinin program ve eğitim-öğretim süreci boyutuna ilişkin regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	İkili r	Kısmi r	t	p
Sabit (Prog.ve Eğt.Öğrt.Süreci)	2.208	.300	-	-	-	7.366	.000
Bilişsel ve Bilişötesi	.063	.097	.043	.030	.032	.652	.515
Güdülenme ve Duygusal	-.133	.062	-.108	-.098	-.104	-2.151	.032*
Gelişimsel ve Sosyal	.199	.067	.170	.135	.143	2.969	.003*
Bireysel Farklılıklar	.216	.057	.216	.173	.182	3.806	.000*
R=.353	$R^2=.125$						

$F_{(5,423)}=15.097$ * $p<.01$

Tablo 27'den anlaşılacağı üzere okuldaki Program ve Eğitim-Öğretim Süreci boyutunda çoklu regresyon analizi sonuçları bağımsız (yordayıcı) değişkenler olarak ele alınan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt

boyutlarının Etkili Okul Ölçeğinin alt boyutu olan ve bağımlı (yordanan) değişken niteliği taşıyan Okuldaki Program ve Eğitim-Öğretim Süreci boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir ($R=.35$, $R^2=.12$, $p<.01$). Çoklu regresyon analizi bulgularına göre, katılımcıların yordayıcı beş değişkene dair görüşleri ile okul etkililiği açısından Okuldaki Program ve Eğitim-Öğretim Süreci boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(5,423)}=15.097$, $p<.01$).

Bulgular ışığında katılımcıların Okuldaki Program ve Eğitim-Öğretim Süreci boyutuna yönelik algılarındaki değişimin %12'sinin modeldeki yordayıcı değişkenler olan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Yakından bakıldığında, standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Etkili Okul Ölçeğinin Okuldaki Program ve Eğitim-Öğretim Süreci boyutu üzerine görece etkisi bireysel farklılıklar boyutunda ($\beta=.216$), gelişimsel ve sosyal boyutta ($\beta=.170$), bilişsel ve bilişötesi boyutta ($\beta=-.043$), güdülenme ve duygusal boyutta ($\beta=-.108$) olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak regresyon katsayılarında anlamlılık düzeylerine bakıldığında asıl yordayıcı olarak öne çıkan değişkenlerden güdülenme ve duygusal boyut, gelişimsel ve sosyal boyut ve bireysel farklılıklar boyutu olduğu görülmektedir.

Tablo 28

Okul etkililiği görüşlerinin okul kültürü ve ortamı boyutuna ilişkin regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	İkili r	Kısmi r	t	p
Sabit (Okul Kültürü ve Ortamı)	2.355	.341	-	-	-	6.913	.000
Bilişsel ve Bilişötesi	.102	.110	.063	.043	.045	.933	.352
Güdülenme ve Duygusal	-.148	.070	-.107	-.097	-.101	-2.099	.036*
Gelişimsel ve Sosyal	.180	.076	.138	.109	.114	2.364	.019*
Bireysel Farklılıklar	.192	.064	.172	.138	.143	2.982	.003*
R=.303		R ² =.092					
F _(5,423) =10.737		*p<.01					

Tablo 28’de görüldüğü üzere Okul Kültürü ve Ortamı boyutunda çoklu regresyon analizi sonuçları bağımsız (yordayıcı) değişkenler olarak ele alınan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutlarının Etkili Okul Ölçeğinin alt boyutu olan ve bağımlı (yordanan) değişken niteliği taşıyan Okul Kültürü ve Ortamı boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir ($R=.30$, $R^2=.09$, $p<.01$). Çoklu regresyon analizi bulgularına göre, katılımcıların yordayıcı beş değişkene dair görüşleri ile okul etkililiği açısından Okul Kültürü ve Ortamı boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(5,423)}=10.737$, $p<.01$). Bulgular incelendiğinde, katılımcıların Okul Kültürü ve Ortamı boyutuna yönelik algılarındaki değişimin %9’unun modeldeki yordayıcı değişkenler olan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutları tarafından açıklandığı görülmektedir.

Ayrıntılı şekilde incelendiğinde, standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Etkili Okul Ölçeğinin Okul Kültürü ve Ortamı boyutu üzerine etkisinin bireysel farklılıklar boyutunda ($\beta=.172$), gelişimsel ve sosyal boyutta ($\beta=.138$), bilişsel ve bilişötesi boyutta ($\beta=.063$), güdülenme ve duygusal boyutta ($\beta=-.107$) olduğu görülmektedir. Son olarak, olarak regresyon katsayılarında anlamlılık düzeylerine bakıldığında asıl yordayıcı olarak öne çıkan değişkenlerden güdülenme ve duygusal boyut, gelişimsel ve sosyal boyut ve bireysel farklılıklar boyutu olduğu gözlenmektedir.

Tablo 29

Okul etkililiği görüşlerinin okul çevresi ve veliler boyutuna ilişkin regresyon testi sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	İkili r	Kısmi r	t	p
Sabit (Okul Çevresi ve Veliler)	2.599	.372	-	-	-	6.991	.000
Bilişsel ve Bilişötesi	-.075	.120	-.044	.004	.004	-.629	.530
Güdülenme ve Duygusal	-.068	.077	-.047	-.016	-.016	-.890	.374
Gelişimsel ve Sosyal	.167	.083	.120	.104	.102	2.006	.046*
Bireysel Farklılıklar	.184	.070	.155	.130	.128	2.613	.009*
R=.209	R ² =.044						
F _(5,423) =4.836	*p<.01						

Tablo 29'daki sonuçlar incelendiğinde Etkili Okul Ölçeğinin Okul Çevresi ve Veliler boyutunda çoklu regresyon analizi sonuçları bağımsız (yordayıcı) değişkenler olarak ele alınan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutlarının Etkili Okul Ölçeğinin alt boyutu olan ve bağımlı (yordanan) değişken niteliği taşıyan Okul Çevresi ve Veliler boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermiştir ($R=.20$, $R^2=.04$, $p<.01$). Çoklu regresyon analizi bulgularına göre, katılımcıların yordayıcı beş değişkene dair görüşleri ile okul etkililiği açısından Okul Çevresi ve Veliler boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı bir neden-sonuç ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(5,423)}=4.836$, $p<.01$).

Bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, katılımcıların Okul Çevresi ve Veliler boyutuna yönelik algılarındaki değişimin %4'ünün modeldeki yordayıcı değişkenler olan öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri toplamı ve alt boyutları tarafından açıklandığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Etkili Okul Ölçeğinin Okul Çevresi ve Veliler boyutu üzerine etkisinin bireysel farklılıklar boyutunda ($\beta=.155$), gelişimsel ve sosyal boyutta ($\beta=.120$), bilişsel ve bilişötesi boyutta ($\beta=-.044$), güdülenme ve duygusal boyutta ($\beta=-.047$) olduğu görülmektedir. Son olarak, olarak regresyon katsayılarında anlamlılık düzeylerine bakıldığında asıl yordayıcı olarak öne çıkan değişkenlerden sadece gelişimsel ve sosyal boyut ile bireysel farklılıklar boyutu olduğu gözlenmektedir.

BÖLÜM V

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ile okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin ne şekilde oluştuğunu ortaya koyan bulgular tartışılmıştır. Bunun akabinde, bulguların işaret ettiği sonuçlar açıklanmıştır. Daha sonrasında, eğitim alanındaki hem uygulayıcılara hem de araştırmalara bu çalışmanın bulguları neticesinde bazı önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bursa Büyükşehir il sınırları içerisindeki ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerden elde edilen verilere ait bulgular incelendiğinde katılımcıların öğrenci merkezli eğitim ilkelerini yüksek düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırma katılımcılarının en yüksek oranda katıldıkları ölçek ifadesinin (madde 13) *“okullarda merak duygusunu uyandırıp üretkenlik gerektiren etkinliklere yer verilmelidir”* ifadesinin olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın, örneklemin en az oranda katıldığı ifadenin (madde 04) ise *“öğrenme becerisinin doğuştan geldiği için bazı öğrenciler diğerleri kadar iyi öğrenemez”* ifadesi olduğu görülmüştür. Bu bulgular, sahadaki uygulayıcıların eğitimde öğrenci merkezlilik paradigmasına yatkınlığını göstermesi açısından umut vaat edicidir.

Bu araştırmanın katılımcılarının öğrenci merkezli eğitim ilkeleri çerçevesinde *“doğuştan getirdikleri özellikler nedeniyle bazı öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olacağı”* düşüncesine en az seviyede katılarak okul ve öğrenim süreçlerini göz ardı etmemiş, çaba sarf etmeye ve gelişime önem verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bunun yanında okullardaki merak duygusunu harekete geçirecek etkinliklere yer verme görüşüne itibar göstererek öğrenim etkinlikleri açısından yaratıcılık ve üretkenlik gerektiren etkinliklere yakın olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu açıdan, öğrenci merkezli anlayış kapmasında gerçekleştirilen alanyazındaki araştırmalarla paralellik

göstermektedir (Cornelius-White, 2007; McCombs ve Lauer, 1997; MEB, 1995; Özer, 2007).

Katılımcıların, öğrenme becerisinin doğuştan geldiğini ve bu nedenle bazı öğrenciler diğerlerinden daha başarısız olacağı düşüncesine en az seviyede onaylayarak sınıflarda öğrenci merakını ve motivasyonunu artıran yaratıcı düşünce ve etkinliklere yakın olmaları okulun işlevi ve eğitim-öğretim sürecinin doğası açısından çok önemli hususlara işaret etmektedir. Yeteneğin ve zekanın doğuştan geldiğine ve bu yüzden bazı öğrencilerin başarılı veya bazı okulların etkili olduğuna inanmak karamsar bir düşünce yapısıyla (fixed mindset) okul ve öğrenim sürecini hafife almak anlamı taşımaktadır (Şirin, 2019). Buna göre, araştırmanın katılımcıları Yeager ve Dweck'in (2012) araştırmalarında da değindiği gibi öğrencilerin temel yeteneklerinin sabit ve değişmez bir şekilde (fixed mindset) doğuştan geldiğine inanmaktan (Coleman ve diğ., 1966) ziyade uygun koşullarda değiştirilebilir ve geliştirilebilir (growth mindset) olduğu görüşüne sahiptir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime, gelişime ve yaratıcılığa önem vermesi öğrencilerin başarısı ve okul etkililiğinde bakımından olmazsa olmaz bir parametredir. Zira, Şirin'in (2019) de değindiği gibi eğer zeka, beceri ve dolayısıyla başarının doğuştan kalıtsal özellikler nedeniyle geldiğine inanılıyorsa orada veya o okulda yaratıcı düşüncenin, çalışmanın, çaba ve emek sarf etmenin önemine aldırış edilmediği anlamı taşımaktadır.

Bu araştırmaların bulguları da öğrenci merkezli anlayışın yüksek düzeyde benimsendiği araştırma ortamlarında katılımcıların her öğrencinin uygun koşullarda öğrenebileceği, öğrencilerin merakını uyandıran ve yaratıcılık gerektiren faaliyetlerinin önemine ilişkin görüşlere yakın olduğunu teyit etmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi, MEB'in 2007 yılında ortaya koyduğu ve her ne kadar sonraki yıllarda ısrarcı bir şekilde gündemde tutmadığı *Öğrenci Merkezli Uygulama Modeli* için sahadaki uygulayıcıların en azından yöneticiler ve öğretmenler bazında belli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticiler ve öğretmenler arasında öğrenci merkezli anlayışın yüksek düzeyde kabul gördüğü saptaması çerçevesinde sahadaki uygulayıcıların öğrenciyi merkeze alan uygulamalara geçişe daha kolay uyum sağlayabileceği sonucu çıkarılabilir. Bu demektir ki, bu araştırmanın ele alındığı bağlama benzer bağlamlarda öğrenci merkezli modeller etrafında şekillenecek değişim ve geliştirme çabaları yöneticiler ve öğretmenler tarafından daha az direnç ile karşılanabilir. Öğrenci merkezlilik ile okul etkililiği görüşleri arasındaki ortaya konulan neden-sonuç ilişkisi de düşünüldüğünde, uygulayıcıların bu tür reform ve geliştirme hareketlerini daha az direnç ve daha yüksek benimseme ile karşılamaları okul etkililiği görüşlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir. Hatta, Cornelius-White'in (2007) öğrenci merkezli eğitim anlayışı alanında gerçekleştirdiği kapsamlı meta-analiz çalışması da sahadaki uygulayıcıların çoğunluğunun öğrenci merkezli anlayışla sınıf içerisindeki etkinliklerin tasarlanması gerektiğine inandıklarını ortaya koyması bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Okullardaki değişim ve gelişim çabaları için bütün okul toplumunun kendi konfor alanlarından çıkarak inançlar ve değerler de dahil geleneksel yapılarla ve uygulamalarla yüzleşmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, özellikle öğrencilerin güçlendirilmesi, ki öğrenci merkezli eğitim modelinde temel bir kavramdır, okulların etkililiğini artırılması ve okullar arasındaki başarı farkının kapanabilmesinde çok stratejik bir yöntemdir. Ayrıca, fikirlerinin, ihtiyaçlarının, becerilerinin ve farklılıklarının göz önüne alınarak öğrencilerin güçlendirilmesi demokratik ve çoğulcu bir eğitim süreci yaratmak için en yüksek eğitim önceliklerinden biri haline gelmiştir.

Bahsi geçen bu ilk bulgular, McCombs ve Lauer'in (1997) yaklaşık 600 öğretmenle Öğrenci Merkezli Değerlendirme Seti dahilinde yaptıkları araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun "herkes için standart beden" gibi geleneksel eğitim anlayışlarının izlerini taşıyan düşünce yapılarını terk etmeye başlamıştır. Öğrencilerin ihtiyaç, beceri ve özelliklerini ön plana çıkarılması öğretmenler arasında yüksek düzeyde kabul

görmekte ve öğretmenlerin gelişim çalışmaları bu çerçevede şekillenmesi gerekmektedir (McCombs, 2001; 2003; McCombs ve Vakili, 2005).

Aliusta ve diğ. (2015) K.K.T.C.'de gerçekleştirdikleri öğrenci merkezli öğretim stratejilerine yönelik araştırma da bu stratejilerin öğretmenler tarafından orta üst düzeyde kabul gördüğünü ortaya çıkararak bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca proje tabanlı, problem çözme, rol oynama, deney, alan ve örnek olay çalışması gibi öğrenci merkezli uygulamalara öğretmenler tarafından değer verilse de uygulamaya yansıtımda hala geleneksel yöntemlerin egemen olduğu ortaya konulmuştur (Aliusta ve diğ., 2015). Ancak, Bulut (2008) yenilenen ilköğretim birinci kademe programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için Diyarbakır ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonuçları ise öğretmenlerin yeni programları öğrenci merkezli olarak “orta” düzeyde uyguladıklarına işaret etmiştir.

Öte yandan, araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler okullarını yüksek düzeyde etkili bulmuşlardır. Buna göre, katılımcıların görev yaptıkları okulların etkili okullarda bulunan özellikleri barındırdıkları görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Esasında, alanyazındaki bir çok çalışma yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okulları hakkındaki etkililik görüşlerinin gerçekten de o okulun mevcut etkililik durumunu büyük oranda yansıttığını ortaya koymaktadır (Baş-Collins, 2002; Beştepe, 2002; Catton, 1995; Çubukçu ve Girmen, 2006; Levine ve Lezotte, 1990; Sheerens, 1992). Dolayısıyla, bu araştırma çerçevesinde yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarını yüksek düzeyde etkili bulmaları gerçekten de araştırmanın gerçekleştirildiği okulların etkililiğine olumlu yönde işaret ediyor olabilir. Bu bulgunun alinyazınla uyduğu anlaşılmaktadır (Şişman, 1996; 2011). Bulgular tekrar incelendiğinde, Çubukçu ve Girmen'in (2006) Bilecik ilinde gerçekleştirdikleri araştırmanın bulgularıyla uyduğu görülmektedir. Buna göre, Çubukçu ve Girmen okul etkililiğini sırasıyla okul müdürü, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veliler boyutunda açıklamıştır. Bu çalışmanın bulguları da

aynı şekilde bu boyutların etkisine vurgu yapmış ancak bir de bu boyutlara okul programı ve eğitim-öğretim sürecini de eklemiştir.

Katılımcıların okul etkililiği açısından en zayıf şekilde katıldıkları ifade (madde 52) ise “*okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler*” ifadesi olmuştur. Anlaşılacağı üzere, katılımcılar okullarının etkililiğine en az katkının çevreden ve velilerden geldiği görüşüne sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, Balcı'nın (1993) araştırmaları ile uyumludur; zira, bu yazarların bulgularında da ebeveyn ve çevre faktörleri okulların etkililiğine etki eden en az faktörler arasında yer almaktadır. Buna ek olarak Şişman'ın (1996) Eskişehir ilindeki ilköğretim öğretmenleri arasında gerçekleştirdiği etkili okul araştırmasında okulların etkililiğinde ebeveynlerin desteğinin okul etkililiğinde en az etkili boyut olduğunu ortaya koymuştur. Böylelikle, velilerin okula olan maddi veya manevi desteğinin katılımcılar tarafından düşük seviyede değerlendirilmesinin alanyazındaki bazı çalışmalarla örtüştüğü görülmüştür. Katılımcıların görev yaptıkları okulları yüksek düzeyde etkili bulmalarına rağmen okul dışı çevre ve velilerin okula olan desteğini düşük düzeyde bulmaları çevre ve veli desteğinin etkili okulların bir özelliği olduğunu ortaya koyan Cotton (1995), Kondakçı ve Sivri (2014), Levine ve Lezotte (1990), Sammons ve diğ. (2011), Scheerens'in (1992) çalışmaları ile farklılaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul çevresi ve velilerden istenen destek alınamasa dahi bunun okulların etkili olarak görülmesinde bir engel teşkil etmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcıların okul etkililiği hususunda en yüksek düzeyde katıldıkları ifadenin (madde 51) ise “*veliler okulla ilgili şikayet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilmektedirler*” ifadesi olduğu anlaşılmıştır. Velilerin şikayet ve önerilerini çekince göstermeden belirtebildikleri görüşünün hakim olması araştırma evrenindeki okul ve veliler arasındaki iletişim kanallarının açık ve etkili bir şekilde işlediği sonucu doğurmaktadır. Sun ve diğ. (2007) araştırması da paralel bir şekilde okul çevresi ve velilerle kurulan iletişim ve ilişkiler karşılıklı destek ağı olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Buna ek olarak, velilerin okul gelişimine ve okul etkililiğine desteği okul çevresi ile ilgi öne çıkan önemli etkenlerden biri olarak belirtilmektedir (Jacobson,

2011; Sun ve diğ., 2007). Öte yandan, ebeveyn etkenlerinden bir diğeri de okul tercihidir. Okul tercihi, okulların işlevini devam ettirebilmesi için rekabet etmeye zorlayan ve etkililik için daha yüksek ebeveyn baskısına yol açan bir pazar mekanizmasının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Bauch ve Goldring, 1995).

Kondakçı ve Sivri'nin (2014) İzmir'deki etkili ortaokulların özelliklerini araştırdığı çalışma da etkili okul özelliklerini bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu bir şekilde güçlü eğitim liderliği, öğretmenlerce ve öğrencilerle paylaşılan vizyon, düzenli ve huzurlu okul ortamı, eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri gelişiminin yakından takibi ve ebeveyn desteği olarak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şişman'ın (1996) çalışması da bu çalışmada olduğu gibi okul etkililiği açısından en etkili bulunan boyutun okul yöneticileri boyutu olduğunu doğrulamıştır. Ayrıca, Beştepe'nin (2002) çalışması kapsamında gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Beştepe de çalışmasında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldaki liderlik rollerini üstlenmelebilmelerinin etkili okullarda görülen bir özellik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma da ortaya çıktığı gibi okul yöneticilerinin okul etkililiği algısında diğer unsurlardan daha etkili algılandığını ortaya koyulmuştur.

Zigarelli'nin (1996) etkili okulları araştırdığı boylamsal çalışması da bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki etkililiğin yüksek düzeyde algılandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, etkili okulları oluşturan yüksek nitelikli öğretmen istihdamı, öğretmenlerin okul için yönetim süreçlerine katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticilerinin başarı odaklı liderlik özellikleri, destekleyici okul kültürü, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkileri ve ebeveynlerin okuldaki eğitim süreçlerine katılımı olarak 6 temel nitelik ortaya koyması da mevcut araştırmanın bulgularını okul yöneticisi, öğretmen, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutunda desteklemiştir. Ancak, Zigarelli'nin (1996) çalışması etkililiği belirleyen ana unsurun okul kültürü ve ders ortamı olduğunu vurgularken bu çalışmanın bulguları ise okul yöneticileri faktörünün daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan, Balcı (1993) ve Şişman'nın (1996) ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği etkili okul araştırmalarında okul etkililiğinde en düşük belirgin özelliğin ebeveyn (veli) desteği olduğunu ortaya koymuşken bu araştırmanın bulguları ise öğrenciler ve öğrencilerin özelliklerinin okul etkililiğinde en düşük boyut olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgulara göre, okul çevresi ve velilerin yine önceki çalışmalarla paralel olarak okul etkililiğinde öğrenciler etkeninin hemen önünde en düşük boyut olarak karşımıza çıkmasına rağmen öğrenciler faktörünün okul çevresi ve velilerin desteği boyutunu geride bırakarak okulların etkililiğine en az katkı sağlayan özellik olarak görüldüğü bu çalışmada ortaya çıkmıştır.

Üçüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgular kapsamında katılımcıların (yönetici ve öğretmenlerin) görev yönünden öğrenci merkezli eğitimi temel alan ilkeleri benimseme açısından aralarında anlamlı bir farkın olamaması sahadaki uygulayıcıların öğrenci merkezli eğitim anlayışı açısından benzer fikir ve tutumlara sahip olmaduklarına işaretler. Bu açıdan, sahadaki uygulayıcıların öğrenci merkezliliği aynı şekilde yüksek seviyede benimsemeleri uygulayıcıların tutarlı bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, MEB'in (2007) ortaya attığı *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinin* bir reform hareketi olarak yeniden gündeme alınması durumunda uygulayıcıların bu modele karşı tutum ve görüşlerinde olumlu yönde bir tutarlılık sergileyerek modelin hayata geçirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, katılımcılar arasındaki bu tutarlı görüşün öğrenciyi merkeze alan okul geliştirme çalışmalarında çatışma ortamını azaltarak örgütsel değişim için uygun ortamın oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların sahip olduğu uzmanlık branşının onların öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı çıkarımı yapılabilir. Branş farklılığının katılımcılar arasında öğrenci merkezli anlayış için bir fark yaratmadığının ortaya çıkarılması da öğrenci merkezli görüşlerin branşa özgü bir yapısı olmadığını göstermesi açısından tutarlılık arz etmektedir. Bu bulgunun Bulut'un (2008) Diyarbakır ili sınırlarında ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bulut'un (2008) bulguları da öğrenci

merkezli programları uygulanmasını benimseme hususunda öğretmenler arasında branş ve cinsiyet açısından bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu nedenle, reform, değişim ve geliştirme çabalarında program ve uygulamalar öğrenci merkezli anlayışa göre ne kadar kapsamlı tasarlanırsa tasarlansın bu anlayış bizzat sahadaki uygulayıcılar tarafından kabul görmedikçe arzu edilen nitelikte gelişim elde edilemeyecektir.

Öte yandan, branş açısından katılımcıların öğrenci merkezliliğe bakışında anlamlı bir değişim olmaması yine öğrenci merkezliliğin branşa özgü bir anlayış olmadığını ortaya koyması bakımında bir tutarlılık göstergesidir. Aliusta ve diğ. (2015) çalışmalarında öğrenci merkezli görüşlerin cinsiyet ve branş gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği ortaya koyması da bu tutarlılığı teyit etmektedir. Alanyazında, öğrenci merkezli anlayışa ait görüşlerin branş bazında değişim gösterip göstermediğine yönelik bir birinden farklı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Kember ve Gow (1994) ile Stes ve diğ. (2007) branş değişkeninin öğrenci merkezli eğitim anlayışı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koyarak bu araştırmanın bulgusuyla aynı sonuca ulaşırken, Lindblom-Ylanne ve diğ. (2006) ile Singer (1996) matematik, kimya, fizik ve biyoloji gibi fen branşlarına sahip öğretmenlerin coğrafya ve tarih gibi sosyal branşlara sahip öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli eğilimlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut bulgular ve bütün görüşler incelendiğinde öğrenci merkezli eğitim ilkelerinin aktif katılımın hakim olduğu bütün branşlara hitap ettiği ve branşa özgü bir nitelik taşımadığı, bütün branşlarda uygulanabildiği değerlendirilmektedir (Alexander ve Murphy, 1998; Henson, 2003; McCombs, 1998). Nitekim, bu durumun da yine öğrenci merkezliliğin benimsenip uygulamaya konulmasında kolaylaştırıcı unsurlardan biri olarak öne plana çıktığı düşünülmektedir.

Aliusta ve diğ. (2015) göre, eğitim uygulayıcılarının öğrenci merkezli eğitim stratejilerini benimseme ve uygulama düzeylerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı şekilde değişmediğini ortaya koymasına karşın mevcut çalışmanın bulgularına göre ise katılımcıların eğitim düzeyleri arttıkça öğrenci merkezli anlayışa daha yatkın oldukları bulunmuştur. Detaylandırılırsa, lisansüstü ve lisans mezunu olan katılımcıların eğitim enstitüsü mezunu olanlara nazaran öğrenci merkezli eğitim ilkelerini daha fazla

benimsediği saptanmıştır. Bu saptama, Goodenough'ın (1991) araştırmasında sunduğu gibi bir lise öğretmenin kariyeri süresince eğitim seviyesini yükselterek üniversitede öğretim elemanı olma yolculuğunda başlangıçta sahip olduğu öğretmen merkezli anlayışında daha öğrenci merkezli inanç ve tutumlara geçişine önemli bir örnektir. Ayrıca, bu bulgular Stes ve diğ., (2007) bulgularıyla da örtüşmektedir. Stes ve diğ. (2007) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça öğrenci merkezli anlayışa yönelik eğilimin arttığına yönelik bulgulara rastlanmıştır.

Bu bulgular özellikle öğrenci merkezli yönetici ve öğretmen yetiştirme programları için önemli göstergelere işaret etmektedir. Örneğin, Ünver ve Demirel hizmet öncesi öğretmenlerle yaptıkları araştırma öğrenci merkezlik çerçevesinde eğitimden geçen katılımcıların öğrenci merkezli anlayışı ve buna yönelik uygulamalara daha yatkın olduğu ortaya koymaktadır. Böylece, gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sürelerince öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modelleri çerçevesinde eğitim almaları öğretmenlik yaşamlarında daha öğrenci merkezli öğretim yapabileceklerinin göstergesidir. Aynı doğrultuda Bulut (2008) öğretmenlerin yeni uygulamaya konulan yapılandırmacı program dahilinde eğitim seviyelerini yükseltmenin ve hizmet içi eğitimler marifetiyle öğrenci merkezli eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının önemini vurgulamaktadır. Uygulayıcıların öğretmen yetiştirme konularında eğitim aldıkça öğrenci merkezli eğitime yatkınlığının artacağı görüşü öğrenci merkezli reformlar çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarının göz önüne alması gereken bir nokta olduğu düşünülmektedir.

Görev süresi değişkeni açısından, Stes ve diğ. (2007) öğretmenlik deneyimi ile öğrenciyi merkeze alan öğretme yaklaşımlarına sahip olma arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren çalışması ile bu araştırmanın farklılık göstermektedir. Bunun yanında, bu bulgu Aliusta ve diğ. (2015) öğretmenlerin görev süreleri arttıkça daha geleneksel öğretim yöntemlerini benimseme eğiliminde olduklarını gösteren araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öte yandan, Bulut'un (2008) araştırmasında 11-15 yıl ile karşılaştırıldığında da 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli

anlayışa daha yatkın olduğunu ortaya koymuş olması bu araştırmanın bulgularıyla farklılaşmaktadır.

Katılımcıların görev süreleri arttıkça öğrenci merkezli anlayışa yönelik görüşlerinde düşüş yaşandığı bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bakımdan sahadaki eğitim uygulayıcılarının görev süreleri arttıkça öğrenci merkezli anlayıştan ziyade daha geleneksel eğitim modellerini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, sadece bu çalışmaya özgü bir olgu olmayıp başka araştırmaların sonuçlarında da görülmektedir (Aliusta ve diğ., 2015). Buna göre, geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarına göre nispeten daha güncel ve son dönemlerde ortaya çıkan bir anlayış olması nedeniyle öğrenci merkezli görüşün mesleğe yeni başlamış ve bu nedenle eğitim öğretime dair daha güncel bilgilere sahip olan uygulayıcılar arasında daha yaygın olduğu değerlendirilmektedir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça öğrenci merkezli eğitim anlayışından uzaklaşmaları uygulayıcıların yaşadığı mesleki tükenmişlik düzeyleriyle açıklanabilir. Buna göre, belli süreden sonra meslekte geçirilen yılların getirdiği yıpranma ve tükenmişlik hissi sahadaki uygulayıcıları daha zahmetli ve daha fazla çaba gerektiren bir anlayış olan öğrenci merkezli modellerden ziyade daha az zahmetli, daha otoriter ve öğretmen merkezli anlayışlara yakınlaştırmış olabilir (Schwarzer ve Hallum, 2008). Ayrıca, mesleğinde daha genç olan ve daha güncel öğretim modellerine aşina olan katılımcıların öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve becerilerini merkeze oturtan, öğretmeni bilgi aktarıcı olmaktan ziyade öğrenme sürecinde öğrencinin partneri olarak gören görüşleri benimsemekte güçlük çekmedikleri anlaşılmaktadır (Aliusta ve diğ., 2015).

Dördüncü alt problem çerçevesinde, okul etkililiği algısının yöneticiler ve öğretmenler arasında küçük de olsa farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, okul yöneticilerin kendi okullarını öğretmenlere nazaran daha etkili buldukları açığa çıkarılmıştır. Örneklemdeki yönetici ve öğretmenler için okullarının etkililiği hakkındaki görüşleri açısından ölçek genelinde yöneticiler lehine anlamlı bir farkın olması okullardaki paydaşlar arasında okullarının etkililiğine yönelik bakış açılarında

değişiklik olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, Balcı (1993) ve Şişman'ın (1996) bulguları ile örtüşmektedir. Balcı (1993) ve Şişman (1996) da yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin okullarını öğretmenlere göre daha etkili bulduklarını ve okul etkililiğinde en belirgin faktörün okul müdürleri ve liderlik tarzlarının olduğunu teyit etmişlerdir.

Okul ortamının doğası düşünüldüğünde lideri konumunda oldukları okulları öğretmenlere nazaran daha etkili bulmaları doğal karşılanabilir. Zira, benzer konularda yapılan araştırmalar da bu minvalde sonuçları ortaya çıkarmıştır (Balcı, 1993; Sammons ve diğ., 2011; Şişman, 1996). Etkili okul özellikleri noktasında alanyazında gerçekleştirilen birçok araştırmada (örn. Jacobson, 2011; Kondakçı ve Sivri, 2014; Kyriakides ve diğ., 2010; Leithwood ve Mascall, 2008; Lezotte, 2001) okul liderlerinin etkililik algılanmasında okulun diğer öğelerine (öğretmenler, öğrenciler, veliler, çevre ve toplum) nazaran daha belirgin rol oynadıkları savunulmuştur. Ancak, Zigarelli (1996) ise okul etkililiği görüşlerini en fazla belirleyen bileşenin okul kültürü ve ortamı olduğunu ileri sürmesi yöneticilerin okul etkililiğinde diğer öğelerden daha ön planda olduğu görüşüne karşı çıktığı anlamı taşımaktadır. Okul yöneticilerinin okul kültürüne yön verebilmesi, öğretimsel liderlik sergileyerek, koordinasyon ve düzen ortamı sağlamada daha baskın rol oynaması ve herkesçe paylaşılabilen bir vizyon ortaya koyabilmeleri öğretmenlerden veya diğer öğelerden daha fazla inisiyatif alarak okullarının etkililik algılarında öne çıkmaktadır (Şahin, 2011). Güçlü eğitim liderleri, idari görevlerinin yanı sıra belli bir disiplin ve düzen içerisinde okulu koordine ederek okul işleyişinin pürüzsüz bir şekilde sürdürülmesi için okul bileşenleri ve yakın çevre ile uyumlu bir ilişki kurmaya çabalarlar (Kondakçı ve Sivri, 2013).

Katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algılarının branş değişkenine göre değiştiği gözlenmiştir. Buna göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşına nazaran Beden Eğitimi branşına mensup olan katılımcıların görev yaptıkları okulları daha fazla etkili algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu dersleri incelediğimizde ortaokul programlarında haftada 2'şer saat olmak üzere (MEB, 2019) az ders saatine sahip olmalarına karşın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sınıf içerisinde Beden Eğitimi

derslerinin ise okul bahçesinde veya spor salonlarında yapıldığı göz önüne alındığında Beden Eğitimi öğretmenlerinin okulun atmosferi ve diğer öğeleri daha yoğun bir etkileşim içerisinde olabileceği ve bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşına mensup katılımcılara göre okullarını daha etkili algılayabilecekleri değerlendirilmektedir. Ayrıca, Beden Eğitimi dersinin diğer derslere göre öğrenciler arasında daha popüler (sevilen) bir ders olması nedeniyle Beden Eğitimi öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında, Beden Eğitimi branşına mensup katılımcıların okul içerisindeki derslerin yanı sıra, spor müsabakaları, bayram, tören ve temsil faaliyetlerinden dolayı ders dışı etkinliklerde okulu görece daha fazla temsil ettiklerinden görev yaptıkları okulları daha etkili bulmuş olmaları mümkündür. Ayrıca, görece daha az ders saatine sahip olmak veya okuldan beklentileri tam olarak karşılanmaması veya düşük düzeyde temsil görevlerine tefrik edilmek bazı branşlardaki katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini düşürmüş olabileceği değerlendirilmektedir.

Balcı'nın (1993) öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşlerinde yaş, branş ve hizmet süresinin etki etmediğini ileri sürdüğü çalışmasının bulguları mevcut çalışmanın bulguları ile farklılık gösterse de Çobanoğlu'nun (2008) doktora tezindeki bulgular katılımcıların branşları arasından okul etkililiğine yönelik görüşlerin anlamlı şekilde değiştiğini ortaya koyması bu testin sonuçları ile örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okullarını daha etkili algıladıkları ileri sürülmüştür (Çobanoğlu, 2008). Bu minvalde, Ayık (2007) da Erzurum'daki okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada katılımcıların branşlarına göre okul etkililiği boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı şekilde değiştiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Gökçe ve Bağçeli Kahraman'ın (2010) Bursa ilinde ele aldıkları çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre etkili okul boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı şekilde değiştiğini ortaya çıkarması da bu çalışmanın bulgularını teyit etmektedir.

Eğitim düzeyi açısından katılımcıların okul etkililiğine yönelik algılarının anlamlı şekilde değişmediği bu çalışmanın sonuçlarından biridir. Buna göre, aldığı

eğitim seviyesi (eğitim enstitüsü, ön lisans, lisans ve lisansüstü) ne olursa olsun sahadaki uygulayıcıların okullarını benzer düzeyde etkili algılamaları araştırmanın gerçekleştirildiği okulların etkililiği hususunda bir tutarlılığa işaret ettiği düşünölmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre okullarının etkililiğine yönelik görüşlerinin anlamlı şekilde değişmemesinin Balcı'nın (1993) ilköğretim okulları öğretmenleri arasında yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Paralel bir şekilde, Fuller ve Clarke (1994) gelişmekte olan ölkelerde yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin kapasitesinin ve öğretim araçlarını tercihinin okul etkililiğine bir tesiri olduğunu meydana çıkarsa da öğretmenlerin eğitim seviyelerinin tespit edilen bir etkisi olmadığını ileri sürmektedir. Fakat, Hanushek (1995) gelişmekte olan ölkelerde okul etkililiği üzerine gerçekleştirilen 69 araştırmayı incelemiş ve bunlarda 35'inde öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve okulların etkililik algıları arasında doğru orantı olduğunu ortaya çıkararak mevcut bulgulardan ayırıştığı görölmüşür. Bütün açılardan değerlendirildiğinde eğitim seviyesinin eğitim uygulayıcılarının etkili okul algılarında bir farklılığa etki edip etmediği ihtilafta kalmış bir konu olduğu değerlendirilmektedir.

Sonuçlardan bir diğerisi ise katılımcıların görev süresine (mesleki deneyimi) göre okullarını etkililiği konusundaki görüşlerinin de farklılık göstermesidir. Bu kapsamda, katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik görüşleri 6-10 yıla nazaran 21-25 yıl görev süresine sahip olanların lehine anlamlı şekilde değişmektedir. Bunun anlamı 21-25 yıl gibi yüksek mesleki tecrübeye sahip olan katılımcıların 6-10 yıl gibi görece daha az mesleki tecrübeye sahip olanlara göre görev yaptıkları okulları daha etkili bulduğudur. Bu tespit, Gökçe ve Bağçeli Kahraman'ın (2010) ele aldıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre etkili okul boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı şekilde değiştiğini ortaya çıkarması ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, Fuller ve Clarke (1994) yaptıkları derleme çalışmasında gelişmekte olan ölkelerde gerçekleştirilen 35 araştırmadan 14'ünde öğretmenlerin mesleki deneyiminin arttıkça etkili okul algılarının da arttığına yönelik bulguları raporlamışlardır. Fakat, Balcı (1993), Koçak ve Helvacı'nın (2011) mesleki kıdem değişkenine göre etkili okul

görüşlerinin anlamlı şekilde değişiklik göstermediğine yönelik bulguları da mevcuttur. Birbiriyle farklılaşan araştırma bulguları olsa da nihayetinde yönetici veya öğretmen deneyiminin okul etkililiğinde mevcut bulguların işaret ettiği doğrultuda önemli bir bileşen olduğu bir çok araştırmada vurgulanmaktadır (Beştepe, 2002; Cotton, 1995; Çubukçu ve Girmen, 2006; Levine ve Lezotte, 1990; Sheerens, 1992).

Öğrenci merkezli anlayışı benimseme düzeyleri ile okul etkililiği algıları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı, pozitif yönde ve doğrusal bir ilişki olduğu yine bu araştırmada meydana çıkarılmıştır. Fraser ve diğ., (1987) öğrenci merkezli ilişkilerin, öğretmen ve öğrenci davranışlarının karşılıklı etkilerinin, okul etkililiği ve akademik başarı ile öğrenci merkezli öğretimin korelasyonuna dikkat çekmiştir. Buna ek olarak, sınıf içerisindeki öğrenci merkezli eğitim anlayışına dayanan uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayarak okul etkililiği arasındaki bağa vurgu yapan aynı paralellikte araştırmalar da mevcuttur (Carter, 2000; Weinberger ve McCombs, 2001). Öğrenci merkezli eğitim modeli ile okul etkililiği görüşleri arasındaki ilişkiyi doğrulayan en önemli bulgulardan biri olan Cornelius-White'ın (2007) gerçekleştirdiği kapsamlı meta-analiz çalışması da bu araştırmanın ortaya çıkardığı korelasyon sonuçlarını büyük oranda doğrulamaktadır. Cornelius-White okul öncesinden üniversiteye kadar 1.450 çalışmanın sonuçlarını ayrı ayrı incelemiş ve genel olarak, öğrenci merkezli eğitimin okulun başarısı ve etkililiği arasında doğrulanmış bir korelasyonu olduğu ($r=.31$) ortaya çıkarılmıştır (Cornelius-White, 2007). Sonuçta söz konusu araştırmanın bulguları öğrenci merkezli eğitim uygulamaları ile öğrencilerin başarıları ve okulların etkililiğiyle arasında yüksek düzeyde doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar da okul etkililiği ile öğrenci merkezli eğitim anlayışını sahip olma arasındaki anlamlı ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip olma ile okul etkililiği algıları arasındaki yukarıda açıklanan ilişkinin detayları derinlemesine incelendiğinde bu ilişkinin neden-sonuç ilişkisi üzerine kurulduğu da bu çalışmada meydana çıkarılmıştır. Böylece, okullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim öğretimde öğrenci

merkezliliği benimsemeleri okullarının etkililik algıları üzerinde pozitif etki yarattığı görüşü ortaya çıkarılmıştır.

Öğrenci merkezli ilkeleri benimseme ölçeğindeki Bireysel Farklılıklar boyutunun okul etkililiği görüşlerinin bütün boyutlarında (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, prog. ve eğt. öğrt. süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler) anlamlı derecede yordayıcı olarak öne çıkması okulların etkililik görüşlerinde öğrenci merkezli anlayışı benimseme açısından bireysel farklılıkların etkili rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde öğrenci merkezli ilkeleri benimseme ölçeğinin alt boyutlarından biri olan Gelişimsel ve Sosyal etkenler boyutu okul etkililiği görüşlerinin 6 boyutundan 5'inde (okul müdürü, öğretmenler, prog. ve eğt-öğrt. süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler) anlamlı derecede yordayıcı olması okulların etkili olarak görülmesinde öğrenci merkezli anlayışı benimseme açısından gelişimsel ve sosyal etkenlerin belirleyici rol oynadığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci merkezli ilkeleri benimseme ölçeğindeki Güdülenme ve Duygusal boyutun ise okul etkililiği görüşlerinde 6 boyuttan 3'ünde (öğretmenler, eğitim programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı) anlamlı derecede yordayıcı olarak öne çıkması öğrenciler, eğitim programı ve eğitim-öğretim süreci ve okul kültürü ve ortamı boyutlarında okulların etkili olarak algılanmasında güdülenme ve duygusal etkenlerin belirleyici olduğunu göstermektedir.

Çoklu regresyon elde edilen bulguları destekleyecek nitelikte, öğrenci merkezli anlayışı yansıtan uygulamaların benimsenmesi ve okul etkililiği arasındaki ortak noktaları destekleyen görüşlerin biri de Benninga ve diğ. (2006) ortaya koyduğu bulgulardır. Benninga ve diğ. (2006) etkili okulların sahip oldukları bazı özellikler öğrenci merkezli anlayışın egemen olduğu okullardaki özelliklerle bağlantılı olduğunu ortaya çıkarması da bu görüşü desteklemektedir. Öğrenci merkezli anlayışın egemen olduğu ve etkili okul olarak algılanan bazı okulların özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; (1) bu okullar temiz, hijyenik, ve güvenli bir öğrenme çevresine sahiptir, (2) bu okullar örnek davranışları, hakkaniyeti, eşitliği, saygıyı destekler ve teşvik eder, (3) bu okullarda tutarlı bir şekilde öğrencilerin okula ve okulu oluşturan topluma katkı

sağlamasını izin verilir ve (4) bu okullar kapsayıcı bir okul toplumunu ve bu toplum içindeki pozitif sosyal ilişkileri destekler.

Öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarının okul etkililiği algısının alt boyutlarına etkisi göz önüne alındığında, etkili okulların sahip oldukları bazı özelliklerin öğrenci merkezli anlayışın egemen olduğu okullardaki özelliklerle örtüştüğü görülmektedir. Etkili okulların özellikleri arasındaki korelasyonlar neden ve sonuç ilişkisi barındırmadığı için tam anlamıyla kurulamamasına karşın (Levine ve Lezotte, 1990), etkili okul araştırmalarının ilk bulgularının ortaya koyduğu korelasyonlar öğrenci merkezli öğrenme anlayış temeline dayanmaktadır (Lezotte, 2000). Bu açıdan, öğrenci merkezli anlayışın teorik yapılarını incelemek için kasıtlı olmasa da okul etkililiği araştırmaları, 14 öğrenci merkezli eğitim ilkesinin sınıf ve okul ortamında ortaya çıkan uygulamalarını doğrulamış ve onaylamıştır (APA, 1993; 1997).

McCombs ve diğ.'nin (2008) çalışmaları da bireylerin öğrenci merkezli uygulamalarla karşılaştıkça, aynı zamanda eğitime ve akademik katılıma daha fazla ilgi göstermekte ve ayrıca okul programlarını ve eğitim-öğretim sürecini daha etkili algıladıklarını ortaya koyarak regresyon analizinin sonuçlarını desteklemiştir. Ayrıca, bireylerin öğretmenleriyle yaşadıkları deneyimler daha öğrenci merkezli oldukça genel yetenek veya yaratıcılık açısından kendi becerileri hakkında daha olumlu hissettikleri de ortaya çıkarılmıştır (McCombs ve diğ., 2008).

Alandaki araştırmacılar, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseme ile okul etkililiği algıları arasındaki nedensellik ilişkisini sadece yöneticiler ve öğretmenler başta olmak üzere eğitim sahasındaki paydaşların sahip oldukları inanç ve tutumların öğrencilerin başarısına etkisi şeklinde değil, aynı zamanda bu inanç ve tutumların ne yönde olduğu şeklinde de araştırmışlardır (Caine ve Caine, 1997; Fang, 1996; McCombs ve diğ., 2008; McCombs ve Whisler, 1997; Schrenko, 1994; Stage ve diğ., 1998). Örneğin, Caine ve Caine (1997) öğrencilerin başarısına ve okul etkililiğine en çok katkı sağlayan öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerini, ihtiyaçlarını ve ilgilerini ders ve müfredat planlamalarında dikkate alan öğretmenler olduğunu açığa çıkarmıştır.

Ayrıca, Stage ve diğ. (1998) tarafından da yapılandırmacı eğitime olan inanç, öz yeterlilik, öğrencilerin karakteristik özelliklerini ve öğrenme tarzlarını hesaba katma gibi felsefi yönelimlerin öğrenci kazanımlarını artırarak sınıf ve okul etkililiğine katkı sunduğu ileri sürülmüştür. Nitekim bu bulgulardan da, mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel olarak öğrencilerin ihtiyaç, beceri, düşünce ve sosyo-kültürel farklılıklarını önemseyen ve bu yönde öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına sahip olan yöneticilerin veya öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve okulların etkililiğine olumlu katkı sağlayabileceği çıkarılabilir.

Öğrenci merkezli anlayışın ve uygulamaların okul başarısına ve etkililiğine en çarpıcı örneklerden biri de McCombs ve Miller'ın (2008) 1999-2002 yılları arasında 3 yıl boyunca Texas, ABD'deki kenar mahallede kalan başarısız bir devlet ortaokulu üzerine yaptıkları boylamsal vaka çalışmasıdır. Eyalete bağlı müdürlük tarafından başarısızlık ve etkisizlik nedeniyle kapatılarak özelleştirilmesi düşünülen bir ortaokulu 3 yıl gibi bir süre zarfında öğrenci merkezli öğretim modeli çerçevesinde etkili bir okul olarak dönüştürmeyi başarmışlardır. Yerel eğitim sorumlusu ve okul müdürüyle yaptıkları istişareler neticesinde öğrenci merkezlik yönünde değişim stratejileri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve öğretim uygulamalarına karar vermişlerdir. Nitekim, (1) öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma ve olumlu öğrenme ortamı yaratma, (2) öğrencilerin düşüncelerine destek verme ve zorlayıcı öğrenme imkanları oluşturma, (3) öğrencilerin üst düzey düşünme ve öğrenme becerilerini destekleme, (4) bireysel ve gelişimsel farklılıklara hitap etme gibi uygulamalar sayesinde söz konusu ortaokulu %25'lik başarı yüzdesine sokmayı başarmışlardır. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere kapsamlı bir şekilde öğrenci merkezli görüşlere dayanan reform ve geliştirme çalışmaları okulların etkililiğine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir.

Barr ve Tagg'ın (1995) araştırması yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezliliğe ilişkin eğitim öğretim sürecine yönelik görüş ve inançlarının okulların etkililiğine yönelik etkisini inceleyen ve bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen araştırmalardan biridir. Barr ve Tagg'ın (1995) konuyla ilgili makalesi özellikle yükseköğretimde birçok araştırma ve sorgulamayı da beraberinde getirmiştir. Çünkü

öğretim uygulamaları açısından öğrenci merkezli yaklaşım, yükseköğretimde hâkim olan öğretmen merkezli yaklaşımdan temelde farklılaşmaktadır. Öğrenci merkezli öğretmenler ve kurumlar, öğrencilerin ne kadar etkili öğrendiklerine odaklanırken, öğretmen merkezli öğretmenler ve geleneksel kurumlar sağladıkları öğretime, yani bilginin yayılmasına odaklanmaktadır. Bu da kurumlarının etkililiği adına soru işaretlerini beraberinde getirmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinde elde edilen veriler öncelikle bu kişilerin öğrenci merkezli eğitimi oluşturan ilkeleri yüksek düzeyde kabul ettikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci merkezli reform ve geliştirme çalışmaları açısından araştırma bağlamı çerçevesinde eğitim sahasındaki uygulayıcılar olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli anlayışa yatkın ve görevlerinden bağımsız şekilde benzer fikir ve tutumda oldukları bulunmuştur.

Öğrenci merkezli araştırmaların önemine binaen bulguların da işaret ettiği üzere bu çalışmanın sonuçları öğrenci merkezlilik belli bir uygulama alanına veya programa özgü bir bakış açısı olmayıp aktif katılımın söz konusu olduğu bütün branş ve programlarda uygulanabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar bu hususta öğrenci merkezliliğin hayata geçirilmesinde aslında uygulanan eğitim programına dair sahadaki uygulayıcıların inanç ve tutumlarının belirleyici rol oynadığı düşüncesi hakimdir (McCombs, 2001, 2004; McCombs ve Lauer, 1997; McCombs ve Whisler, 1997).

Okulların etkililik yönünde dönüşebilmesi için öğrenci merkezli modellerin bir pencere açtığı söylenebilir. Bu çerçevede, bu araştırmanın sonuçları, MEB'in 2007 yılında tanıttığı Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli'nin öğrenci merkezli dönüşüm için sahadaki uygulayıcılarca uygulanmaya hazır olduğuna işaret etmektedir. Bu uygulama modelinin neden tanıtılıp rafa kaldırıldığı ve okullardaki etkililiği, dönüşümü, gelişiminde bu modelden neden istifade edilmediği de sorgulanması gereken konular arasındadır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulları yüksek derecede etkili bulmaları ve bu hususta aynı fikri paylaşımları Bursa Büyükşehir il merkezi sınırları içerisindeki ortaokulların etkililiği konusunda en azından sahadaki uygulayıcıların gözünden önemli bir gösterge olduğu söylenebilir. Bunun yanında, okul yöneticilerin okullarını öğretmenlere nazaran daha etkili görmeleri de alanyazınla uyumlu bir göstergedir. Yöneticilerin, yöneticisi konumunda olan okulları öğretmenlere nazaran daha etkili bulmaları kendi liderlik performansları hakkındaki görüşlerini de yansıtmaları bakımından doğal bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğrenci merkezli modellere karşı yöneticilerin ve öğretmenlerin görüş ve tutumlarında eğitim düzeyi ve mesleki deneyim açısından ortaya çıkan farklılıkların olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılıkların, eğitim düzeyi arttıkça öğrenci merkezli anlayışı benimseme eğiliminin de arttığı anlamı taşıdığı görülmüştür. Bununla beraber, sahadaki uygulayıcılar açısından mesleki deneyimleri arttıkça öğrenci merkezli anlayışa yatkınlıklarının da artış gösterdiği sonucu da ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde okullardaki etkililik arayışı söz konusu olduğunda da bu çalışmanın sonuçlarının ortaya koyduğu önemli göstergeler bulunmaktadır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin görev tanımlarına, branşlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki tecrübelerine göre farklılaşabilen etkililik görüşleri istifade edilmesi gereken önemli bir veri olarak ortaya çıkmıştır.

Bursa Büyükşehir sınırları bağlamındaki ortaokullardaki uygulayıcıların öğrenci merkezlilik açısından sahip oldukları değişkenler görev yaptıkları okulları ne derece etkili buldukları üzerinde belirleyici durumdadır. Öğrenci merkezli ilkeleri benimseme ölçeğindeki Bireysel Farklılıklar boyutunun okul etkililiği görüşlerinin bütün boyutlarında anlamlı olması okulların etkili olarak görülmesinde öğrenci merkezli anlayışı benimseme açısından bireysel farklılıkların kritik rol oynadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğrenci merkezli ilkeleri benimseme ölçeğinin alt boyutlarından biri olan Gelişimsel ve Sosyal boyutun yöneticiler ve öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinde okul müdürü, öğretmenler, prog. ve eğt-öğrt. süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarından belirleyici olduğu sonucu gelişimsel ve

sosyal etkenlerin bu boyutlar çerçevesinde okulların etkililik algılarını şekillendirdiği anlaşılmıştır. Benzer biçimde, öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimsemiş ölçekteki Güdülenme ve Duygusal boyutun öğretmenler, eğitim programları ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı boyutlarında okul etkililiği görüşlerinin bu boyutlarını yordadağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Nihayetinde, sahadaki uygulayıcılar olarak yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modellerine yatkınlığı okullarının etkililiğine ve dolayısıyla başarısına yönelik görüşleriyle doğrudan ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin öğrenci merkezli anlayışa ışık görüşler ile okul etkililiği görüşleri arasındaki ortaya konulan neden-sonuç ilişkisine dayandığı görülmüştür. Bu nedensellik ilişkisinde öğrenci merkezli anlayışın bileşenlerinden olan özellikle gelişimsel ve sosyal etkenler ile bireysel farklılıklar etkenlerinin etkililik görüşlerinde büyük rol oynadığı sonucu bulunmuştur.

Okullardaki yöneticilerin okul yönetim süreçlerinde öğretmenlerin de öğretim sürecinde öğrencilerle dikte ediciden ziyade kolaylaştırıcı bir rol ile olumlu ilişki, empati, samimiyet içerisinde olmaları öğrencilerin performansı üzerinde önemli etkilere meydan verebilmektedir. Özellikle Türkiye bağlamındaki uygulayıcıların öğrenci merkezlilik açısından sahip oldukları değişkenlerin etkileri okullarını ne derece etkili buldukları üzerinde şüphesiz ki belirleyici durumdadır. Sonuç olarak, güvenli, destekleyici, eşitlikçi, çoğulcu ve karşılıklı saygıya dayanan okul ortamı, öğrencilerin okul işleyişine katkıda bulunması ve pozitif sosyal ilişkilerin hakim olduğu destekleyici bir okul topluluğu gibi etkili okullarda gözlemlenen çoğu özelliğin öğrenci merkezli eğitim modellerindeki uygulamalarla da örtüşmektedir. Bu nedenle, öğrenci merkezli ilkelerle de bağdaşan bu etkenlerin okul etkililiğini artırmaya yönelik değişim ve geliştirme çabalarında hesaba katılması gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

5.2.1. Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Aralık 2018'de tanıttığı "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde eğitim faaliyetlerinin insanı merkeze alan hümanist bir felsefi temele

dayandığı iddiasıyla yürütüleceğinden söz edilse de öğrencilerin beklenti, ihtiyaç, ilgi ve becerilerini merkeze alan bir yaklaşımdan somut olarak bahsedilmediği görülmektedir. Vizyon belgesinde “her öğrenci için bir e-portfolyo” oluşturulacağı ve “toplumda aile neyse eğitimde okulun konumu odur şiarıyla okulu merkeze alan bir sistem anlayışının ön plana çıkarılacağı” gibi soyut ifadeler yer alsa dahi somut olarak öğrenci merkezli uygulamalara yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim öğretim sürecinin etkililiği için eğitimde bütün öğrencilere aynı beden ayakkabı giydirmekten vaz geçip, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına hitap eden, öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi aktarıcı değil, yol gösterici olduğu öğrenciyi merkeze oturtan modellerin çağımızın rekabetçi insan gücünü yetiştirmek adına vizyon belgesinde somut uygulamalarla yerini alması önerilmektedir.

2. Bahsi geçen vizyon belgesinde “okulların Millî Eğitim politikaları ve amaçlarımız doğrultusunda, içinde buldukları koşul ve öncelikler dahilinde gelişmelerini sağlayacak bir Okul Gelişim Modeli” ve “Okul Gelişim Planından” üstü kapalı bir şekilde bahsedilse de okul etkililiğine dair bir çabanın yer almadığı görülmektedir. Her alanda rekabetin arttığı ve kaynakların sınırlı olduğu değerlendirildiğinde eğitim öğretimde verimliliğin temini ve görece etkililiği düşük okullarda etkililiği geliştirici ve okul paydaşlarının öğrenci merkezliliğe dair görüşlerini dikkate alan uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

3. Bu araştırmanın sonuçlarından biri olan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli anlayışı yüksek düzeyde kabullenmesi göz önüne alındığında öğrenci merkezli reform ve geliştirme çabaları için en azından sahadaki uygulayıcıların belli bir hazırbulunuşluğu olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılında tanıttığı ve daha sonra gündemden düşürdüğü *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelinin* tozlu raflardan kaldırılarak yeniden somut adımlarla uygulamaya konulması önerilmektedir.

4. Okulların etkili olarak görülebilmesi adına politika yapıcılarının ve uygulayıcıların eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin gelişimsel ve sosyal gereksinimlerini göz önüne alarak bireysel farklılıklarına hitap edebilen programlar ve

uygulamalar tasarımları önerilmektedir. Bu kapsamda gerektiğinde öğrencilerin, öğretmen veya liderlik rollerini üstlenmelerine izin verilerek bütün öğrencilerin görüş ve tercihlerini ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturmaya imkan sağlanması önerilmektedir.

5. Eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini daha fazla benimselemeleri nedeniyle öğrenci merkezli değişim ve geliştirme çabalarının etkililiği açısından yöneticilerin ve öğretmenlerin çeşitli yasal teşviklerle lisansüstü eğitime özendirilmesi önerilmektedir.

6. Okul etkililiği hususundaki farkındalığın sürdürülebilmesi adına sahadaki uygulayıcıların öğrenci merkezli anlayış açısından belli bir hazırbuluşluk seviyesine sahip oldukları da hesaba katılarak eğitim öğretim uygulamalarında öğrenci merkezli reform ve değişim girişimlerine yer verilmesi önerilmektedir.

7. Okulların paydaşlarca etkililiğini adına yöneticiler ve öğretmenler öğrenme sürecinde birer öğrenen ve öğrencilerin partneri olarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik ve akademik olmayan ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına ilk elden şahitlik etmelidir. Böylelikle, öğrenme ve motivasyonu destekleyecek olumlu ilişkilerin ve öğrenme ikliminin en iyi nasıl yaratılacağını belirleyebilirler.

8. Okulların etkili olarak görülmesinde öne çıkan okul yöneticileri boyutu okul etkililiğini artırmak için öğrenciyi merkeze alan bir okul iklimi yaratarak öğretmenleri ve öğrencileri okul hedeflerini gerçekleştirme sürecine katkı sağlamaya teşvik etmelidir. Ayrıca, yöneticilerin ve öğretmenlerin okul girdileri kapsamında ailelerin ve çevrenin de desteğini sağlayarak okul hedeflerine yönelik başarı beklentilerini açıkça dile getirmeleri önerilmektedir.

9. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğrenme topluluklarını ve kültürleri tecrübe etmeleri gerekir. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenler arasında oluşan olumlu öğrenme uygulamalarını modellemelidir. Bu modeller, okulların etkililiğini artırma hedefiyle tüm öğrenciler için yüksek başarı beklentisinin yanı sıra sürekli öğrenme, değişim ve

okul geliştirmeye odaklanmalıdır. Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreci, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak için sürekli arayış ve eleştirel sorgulamayı destekleyen bir süreç olarak şekillenmelidir. Etkili okullar oluşturma çabası içerisinde değişimin hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve içi eğitim programlarına öğrenmenin ve öğrencilerin merkezde olduğu eğitim modelleri konusunun da dahil edilmesi uygun bulunmaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Benzer konulardaki araştırmaların özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda hizmet öncesi öğretmenlerle gerçekleştirilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışının önündeki potansiyel bariyerler konusunda farkındalık oluşturulabilir. Ayrıca, bu tür araştırmalarda öğrenci merkezlik hususunda okul paydaşları arasındaki farklar ortaya çıkarılarak etkili bir okul oluşturmak için öğrenci merkezli yöntemler geliştirilebilir.

2. Birden çok araştırmacının bir ekip halinde eşgüdüm sağlayarak bu konudaki gelecek araştırmaları Türkiye'nin farklı illerinde de gerçekleştirerek bulguların Türkiye evreninde daha açık sonuçlara ışık tutması sağlanabilir.

3. Okulu oluşturan tüm paydaşları (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, çevre ve toplum) kapsayan daha geniş bir örneklem ile hem bireysel hem de çalışma grubu şeklinde araştırmalar yürütmek alanyazına fayda sağlayacaktır.

4. Öğrenci merkezli eğitim ilkeleri veya modelleri ile okulların etkililiği üzerine gerçekleştirilecek bundan sonraki çalışmalarda boylamsal bir araştırma modeliyle elde edilecek verilerle derinlemesine ve çok boyutlu bulgulara ulaşılabilir.

5. Gelecekte araştırmacılar çoklu vaka araştırması modeliyle öğrenci merkezli anlayışın egemen olduğu okulları etkililik açısından inceleyebilir ve öğrenci merkezlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkilere derinlemesine derinlemesine ışık tutabilir.

6. Okul etkililiğine görüşlerin incelendiği araştırmalar kapsamında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullara yönelik etkililik algılarının öğretmenlere göre farklılık gösterip göstermediği çeşitli bağlamalarda da incelenebilir.

7. İlerideki etkili okul araştırmalarında etkili okulların öğrenci çıktısının özellikleri de incelenerek etkili okul alanyazına derin katkıları sağlanabilir.

8. Araştırmacılar deneysel bir araştırma modeliyle benzer bağlamlarda bulunan düşük başarıya sahip okullardaki yönetici ve öğretmenlere deney ve kontrol grubu şeklinde öğrenci merkezli öğretim ilkeleri kapsamında farkındalık eğitimi verilerek okul etkililiğine yansımalarını araştırabilirler.

9. Etkili okul araştırmalarında etkili okulları okul başarısı, veli ve çevre görüşü, öğrenci tercihi, fiziksel imkanları gibi farklı parametreler açısından incelemesi araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Amerika Birleşik Devletleri. Eğitim Bakanlığı, Basın ve Yayın Sekreterliği. (2006). *President Bush discusses no child left behind*. <http://www.ed.gov/news/releases/2006/10/20061005-6.html> adresinden 23.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ahara, K. (1995). Teacher-centered and child-centered pedagogical approaches in teaching children's literature. *Journal of Education*, 115(3), 332.
- Açıkgöz, K., Ü. (2005). *Aktif öğrenme*, (7. Baskı), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aliusta, G. O., Özer, B. & Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 104-117.
- Altan, M. Z., & Trombly, C. (2001). Creating a Learner-Centered Teacher Education Program. In *Forum*, 39, 3, 28-35.
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). The research base for APA's Learner-Centered Psychological Principles In B. L. McCombs & N. Lambert (Eds.), *Issues in school reform: A sampler of psychological perspectives on learner-centered schools*. Washington, DC: APA Books.
- American Psychology Association, Task Force on Psychology in Education. (1993). *The learner centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association and the Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- American Psychology Association, Board of Educational Affairs. (1997). *Learner centered psychological principles: Framework for school reform and design*. <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf> adresinden 23.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Arlı, M. & Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Averch, H. A., Carroll, S. J., Donaldson, T. S., Kiesling, H. J., & Pincus, J. (1972). *How Effective is Schooling? A Critical Review and Synthesis of Research Findings*. Santa Monica, Calif.: Rand.
- Ayık, A., 2007. *İlköğretim okullarında oluşturan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Baş-Collins, A. (2002). School-based supervision at a private Turkish school: A model for improving teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 172-190.
- Bauch, P.A. & Goldring, E.B. (1995). Parent involvement and school responsiveness: facilitating the home – school connection in schools of choice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (1), 1-21.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 448-452.

- Beştepe, İ. (2002). *The school effectiveness perceptions of administrators, teachers, and 8th grade students in public normal and transported elementary schools*. Unpublished PhD dissertation. Ankara University. Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Etkili okul kavramı ve buna etki eden bazı etkenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 185, 22-28.
- Blumberg, P. (2008) *Developing learner centered teachers: A practical guide for faculty*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bransford, J., Donovan, S., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academies Press.
- Brophy, J., & Good. Th.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 320-375). New York: McMillan.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Journal of Education*, 124(1), 49-54.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (4), 521-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Caine, R. N., & Caine, G. (1997). *Unleashing the power of perceptual change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carter, S. (2000). No excuses: Lessons from 21 high-performing schools. *The Heritage Foundation*, Washington, DC.
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom*. New York, NY: The Guilford Press.
- Cheng, K., M., & Wong, K. C. (1996). School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications. *Journal of educational administration*, 34(5), 32-49.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, J., S., Campbell, E. Q., Habson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
- Comeron, K., S. & Whetten D., A. (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. New York: Academic Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B., P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

- Creemers, B., P. (1997). Towards a theory of educational effectiveness. In Harris, A., Bennett, N. & Preedy, M. (Eds.), *Organizational Effectiveness and Improvement in Education* (p. 109- 123). Buckingham: Open University Press.
- Creemers, B., P. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamic of educational effectiveness*. London: Routhledge.
- Creemers, B., P. & Reezigt, G., J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 197 – 228.
- Crick, R. D., & McCombs, B. L. (2006). The assessment of learner-centered practices surveys: An English case study. *Educational Research and Evaluation*, 12(5), 423-444.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Josey-Bass.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme, üçüncü baskı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.

- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007–2013. TBMM Kararı. *Resmi Gazete. Mükerrer Sayı. Sayı No: 26215.*
- Edmonds, R., & Frederiksen, J. (1975). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children.* Cambridge, MA: Harvard Center for Urban Studies.
- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling.* Volume 6. St. Louis, MO: CEMREL, Inc.
- Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A. & İbiş, M. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisans Birliği (ISLLC). (1996). *Standards for school leadership practice: What a leader needs to know and be able to do.* <http://www.e-lead.org/principles/standards1.asp> adresinden 14.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38(1), 47-65.*
- Firestone, W., A. & Wilson, B., L. (1987). Management and organizational outcomes: The effects of approach and environment in schools. *Educational Leadership, 40, 51-3.*
- Fraenkel, J.,R. & Wallen, N., E. (2000). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.
- Fraser, B. J., Wahlberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research, 11, 144-252.*
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research, 64, 119-157*

- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 457-476.
- Gibbs, G. (1992). *Assessing more students*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Goodenough, D. A. (1991). *Changing ground: A medical school lecturer turns to discussion teaching*. In C. R. Christensen, D. A. Garvin, & A. Sweet (Eds.), *Education for judgment: The artistry of discussion leadership* (s. 83-98). Boston: Harvard Business School Press.
- Gökçe, F., & Bağçeli Kahraman, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 173-206.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and Instruction: Theory into practice (4th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Hanushek, E.A. (1995). Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries. *The World Bank Research Observer*, 10(227-46).
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2). 125-142.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Harris, A. (2005). Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement. In Harris, A. & Bennet, N. (eds.), *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspective* (p. 9 – 43). London: Continuum.
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of sociology*, 88(6), 1162-1194.
- Henson, K.,T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education* 124,(1): 5–16.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.,R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1): 53-60.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 29-42.
- Hyslop-Margison, E. J., & Graham, B. (2001). Principles for democratic learning in career education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 341-360.
- İnal, K. (2005). Yeni ilköğretim müfredatının felsefesi. *Zil ve Teneffüs*, 1, 37-40.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, Vol. 25 No. 1, pp. 33-44.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, George Washington University.
- Joshani-Shirvan, S. (2008). *Impact of learner-centered teaching and learning process on pre-advanced first year medical students' performance, attitude and retention in Medical English*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara: METU.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. TBMM Kararı. *Resmi Gazete. Mükerrer Sayı. Sayı No: 28699*.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar. Eğitimde Paradigma Değişimi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(49).
- Koçak, F., & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Kondakçı, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, Vol. 36 No. 5, 807-830.
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. American Psychological Association.
- Lavatelli, C. S. (1973). *Piaget's theory applied to an early childhood curriculum*. American Science and Engineering.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44 No. 4, 529-561.

- Levine, D., & Lezotte, L.,W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development, Madison, WI.
- Lezotte, L., W. (1997). *Learning for All*. Okemos: MI.: Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L., W. (2000). *Leading indicators of effective schools*. Okemos, MI. Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*. Solution Tree Press.
- Lindblom-Ylanne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education,31*, 285-298.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science, 1*(4), 240-246.
- Lockheed, M. E. (1988). *The measurement of educational efficiency and effectiveness*. AERA paper. New Orleans.
- McCombs, B. L. (1993). Learner-centered psychological principles for enhancing education: Applications in school settings. Penner, Louis A. (Ed); Batsche, George M. (Ed); Knoff, Howard M. (Ed); Nelson, Douglas L. (Ed). *The challenge in mathematics and science education: Psychology's response*. Washington, DC, US: American Psychological Association, xvi, 379 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/10139-009>
- McCombs, B. L. (1997). Self-assessment and reflection: Tools for promoting teacher changes toward learner-centered practices. *Nassp Bulletin, 81*(587), 1-14.

- McCombs, B., L. (1999). *The Assessment of learner-centered practices (ALCP): Tools for teacher reflection, learning, and change*. Denver, CO: University of Denver Research Institute.
- McCombs, B. L., Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2008). Children's and teachers' perceptions of learner-centered practices, and student motivation: Implications for early schooling. *Elementary School Journal*, 109(1), 16-35.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCombs, B., & Lauer, P. (1997). Development and validation of the learner-centered battery: Self-assessment tools for teacher reflection and professional development. *The Professional Educator*, 20(1), 1-21.
- McCombs, B. L., Lauer, P. A., & Peralez, A. (1997). *Researcher test manual for the learner-centered battery (grades 6-12 version). A set of self-assessment and reflection tools for middle and high school teachers*. Aurora, Colorado: The Mid-continent Regional Educational Laboratory. <http://eric.ed.gov/?id=ED422377> adresinden 21.02.2016 tarihinde edinilmiştir.
- McCombs, B. L. & Quiat, M.A. (1999). *A Study of the learner-centeredness of the Community for Learning (CFL) Program*. Philadelphia, PA: Temple University Center for Research in Human Development in Education. <http://www.temple.edu/Lss/pdf/spotlights/500/spot500pdf> adresinden 14.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182-193.

- McCombs, B. L. (2003). Defining tools for teacher reflection: The assessment of learner-centered practices (ALCP). *Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, IL, Chicago.*
- McCombs, B. L. (2004). *The case for learner-centered practices: Introduction and rationale for session.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- McCombs, B. L., & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record, 107(8), 1582-1600.*
- McCombs, B. L., Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2008). Children's and teachers' perceptions of learner-centered practices, and student motivation: Implications for early schooling. *The Elementary School Journal, 109(1), 16-35.*
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2008). *The school leader's guide to learner-centered education: From complexity to simplicity.* Corwin Press.
- McQuillan, P. J. (2005). Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal, 42(4), 639-670.*
- Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (1995). *Öğretmen değerlendirme.* Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *Müfredat Modelleri Okulları Modeli.* Ankara: EARGED Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden 23.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden 30.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). İlköğretim okulları (ilkokul-ortaokul) haftalık ders çizelgesi (2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanacak). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 25.04.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Meece, J. L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory Into Practice*, 42(2), 109.
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- Motschnig-Pitrik, R., & Holzinger, A. (2002). Student-centered teaching meets new media: Concept and case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 5(4), 160-172.
- Neill, J. (2005). John Dewey: philosophy of education. <http://wilderdom.com/experiential/JohnDeweyPhilosophyEducation.html> adresinden 12.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Nichols, P. (1992). The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it. *Beyond Behavior*, 3,5–11.
- Nonkukhetkhong, R. B., Baldauf, J. R., & Moni, K. (2006). Learner-centeredness in teaching English as a foreign language. *Paper presented at 26 Thai TESOL International Conference*, Chiang Mai, Thailand, 19-21 January, 2006, 1-9.

- Nunan, D. (1990). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (1998). Her yönüyle öğretmenlik mesleği. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, B. (2007). *Öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğretimde planlama değerlendirme dersinde akademik başarı ve eleştirel düşünmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Pederson, S., & Liu, M. (2003). Teacher's beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR & D*, 51 (2), 57 – 76.
- Pierce, J. W., Kalkman, D., & Dean, C. (2002). *Validating the learner-centered Model with undergraduates in teacher education*. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association in New Orleans.

- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, 149-184. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Stringfield, S. & Creemers, B. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Robinson, V. M. J., McNaughton, S. & Timperley, H. (2011). Building capacity in a self-managing school system: the New Zealand experience. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 No. 6, pp. 720-38.
- Rogers, C. R., Cornelius-White, J. H. D., & Cornelius-White, C. F. (2005). Reminiscing and predicting: Rogers's Beyond Words speech and commentary. *Journal of Humanistic Psychology*, 45, 383-396.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness coming of age in the 21st century*. London: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20: 1, 123-129.
<http://dx.doi.org/10.1080/09243450802664321>

- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of the school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25: (1) 83-101.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000a). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2000b). *School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence*. World Bank Publications. <http://www.worldbank.org/education.schools> adresinden 24.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Scherenko, L. (1994). *A learner centered school*. Skylight Training and Publishing, ED385351: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- Schleicher, A. (2015). *Education in an uncertain world*. United Nations Human Development Programme. <http://hdr.undp.org/en/content/education-uncertain-world> adresinden 16.02.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A., King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*; 99(6): 323-38.
- Schumacker, R., E., & Lomax, R., G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self- efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.

- Scott, W., R. (1997). Organizational effectiveness. In Harris, A., Bennett, N. & Preedy, M. (Eds.), *Organizational Effectiveness and Improvement in Education* (p. 96 - 106). Buckingham: Open University Press.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37, 656- 679.
- Singleton, A., & Newman, K. (2009). Empowering students to think deeply, discuss engagingly, and write definitively in the university classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 247-250.
- Sivri, H. & Şahin, S. (2018). Learner-centered principles adoption scale: Study of validity and reliability. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 29 (5), 3427 – 3439. doi <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.753>
- Sönmez, V. (1997). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Yaratıcılık ve Eğitim*; 17.
- Sun, H., Creemers, B.P.M. & de Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18 No. 1. 93-122.
- Stage, F. K., Muller, P. A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). Creating learning centered classrooms: What does learning theory have to say? *ASHE- ERIC Higher Education Report*, (26), 4. Washington, D.C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Stern, D. N. (1977). *The first relationship: Mother and child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for instruction and assessment in higher education. *New directions for teaching and learning*, 2002(89), 45-53.
- Stes, A., Gijbels, D. & Petegam, V. (2007). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(3), 255-267.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şimşek, Ö., F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar: Bebeklikten ergenliğe çocuk yetiştirme kılavuzu (23. Baskı)*. İstanbul: Doğan Kitap Yayıncılık.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi*. Eskişehir: Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar (2.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics, 6th ed.* Boston. Ma: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşlı, İ. (1997). *Öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Teddlie, C., & Reynolds, D., S. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Pergamon, Oxford.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (2007). A History of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 131 – 166. The Netherlands: Springer.
- Teker, D. (1990). *Öğrenci merkezli öğretim yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi (uygulamalı bir araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tosun M. (1981). *Örgütsel etkililik*. TODAİ Yayınları: Ankara.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). Uluslararası eğitimde program ve ders kitapları hazırlanması için yönlendirici ilkeler. www.unesco.org.tr adresinden 23.01.2016 tarihinde edinilmiştir.
- United Nations Development Program. (2008). İnsani Gelişme Raporu, Türkiye 2008, Türkiye’de Gençlik. Ankara: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Türkiye Temsilciliği.
- Ünsal, H. (2004). Web destekli eğitim, elektronik öğrenme ve web destekli öğretim programlarındaki çeşitli ders modelleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 375-388.
- Ünver, G. & Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 188-195.
- Valentine, J. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.

- Vega, Q., & Tayler, M. (2005). Incorporating course content while fostering a more learner-centered environment. *College Teaching*, 53(2), 83-88.
- Verdis, A., Kriemadis, T. & Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: Rethinking educational evaluation in Greece. *International Journal of Educational Management*, 17(4).155-169.
- Wagner, E. D., & McCombs, B. L. (1995). Learner-centered psychological principles in practice: Designs for distance education. *Educational technology*, 35(2), 32-35.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: applications using Mplus: Methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Weimer, M., (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Doubleday.
- 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. Paper presented in the Symposium, *Integrating what we know about learners and learning: A foundation for transforming PreK-20 practices*, at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Williams, M., & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teacher: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yılmaz, V., & Çelik, H.,E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara:

Pegem Akademi.

Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.



EK I**ARAŞTIRMADA ÖRNEKLEM KAPSAMINA ALINAN OKULLARIN LİSTESİ**

Sıra	Okul Adı	İlçe Adı
1	Borusan Ortaokulu	Gemlik
2	Gemlik Körfez Ortaokulu	Gemlik
3	Gemlik Ticaret Ve Sanayi Odası Gazi Ortaokulu	Gemlik
4	Lale Kemal Kılıç Ortaokulu	Gemlik
5	Şükrü Şenol Ortaokulu	Gemlik
6	Umurbey Abdullah Fehmi Ortaokulu	Gemlik
7	100.Yil Ortaokulu	Gemlik
8	Hacı Huriye Tinç İmam Hatip Ortaokulu	Gürsu
9	Hamdi Çalış Ortaokulu	Gürsu
10	Yüksel Bodur İmam Hatip Ortaokulu	Gürsu
11	Zafer Ortaokulu	Gürsu
12	80.Yil Cumhuriyet Ortaokulu	Gürsu
13	Barakfakih Ortaokulu	Kestel
14	Musa Fırat Coşkun Ortaokulu	Kestel
15	Şehit Polis İsmail Özbek Ortaokulu	Kestel
16	Toplu Konutlar Ortaokulu	Kestel
17	Atatürk Ortaokulu	Mudanya
18	İkbal-Betül Ali İhsan Çilingiroğlu Ortaokulu	Mudanya
19	Mudanya İmam Hatip Ortaokulu	Mudanya
20	M. Zeki Yazıcı Ortaokulu	Mudanya
21	Necla Orhan Ortaokulu	Mudanya
22	Ülkü Köyü Ortaokulu	Mudanya
23	Alara Ortaokulu	Nilüfer

24	Ali Durmaz Ortaokulu	Nilüfer
25	Dilek Özer Ortaokulu	Nilüfer
26	Eşref Ergin Ortaokulu	Nilüfer
27	Fethiye İmam Hatip Ortaokulu	Nilüfer
28	Fethiye Ortaokulu	Nilüfer
29	Hasanağa Şehit Piyade Er Kadir Çavuşoğlu Ortaokulu	Nilüfer
30	Hatice Gani Erverdi Ortaokulu	Nilüfer
31	Işıktepe Rüveyde Dörtçelik Ortaokulu	Nilüfer
32	Kara Mehmet Ortaokulu	Nilüfer
33	Koç Ortaokulu	Nilüfer
34	Meral-Muammer Ağım Ortaokulu	Nilüfer
35	Nilüfer Şehitler Ortaokulu	Nilüfer
36	Sadettin Türkün Ortaokulu	Nilüfer
37	Süleyman Cura Ortaokulu	Nilüfer
38	Şehit Zafer Koyuncu İmam Hatip Ortaokulu	Nilüfer
39	Üçevler Şehit Faik Gökçen Ortaokulu	Nilüfer
40	Vahide Aktuğ Ortaokulu	Nilüfer
41	Zekai Gümüşdiş Ortaokulu	Nilüfer
42	Abdülhalim Altınoluk Uludağ Ortaokulu	Osmangazi
43	Ahmet Çabuk Ortaokulu	Osmangazi
44	Altıparmak Fethi Açançiçek Ortaokulu	Osmangazi
45	Atatürk Ortaokulu	Osmangazi
46	Barbaros Ortaokulu	Osmangazi
47	Başöğretmen Ortaokulu	Osmangazi
48	Bilge Malcıoğlu Ortaokulu	Osmangazi
49	Bisaş İmam Hatip Ortaokulu	Osmangazi
50	Bisaş Ortaokulu	Osmangazi
51	Bursa Çimento Fabrikası Ortaokulu	Osmangazi

52	Demirtaş Bucağı Ortaokulu	Osmangazi
53	Dr.Ayten Bozkaya Ortaokulu	Osmangazi
54	Elmasbahçe Ortaokulu	Osmangazi
55	Emine Hasan Özatav İmam Hatip Ortaokulu	Osmangazi
56	Emine Hasan Özatav Ortaokulu	Osmangazi
57	Fatih Ortaokulu	Osmangazi
58	Fertur İmam Hatip Ortaokulu	Osmangazi
59	Fertur Ortaokulu	Osmangazi
60	Hocailyas Ortaokulu	Osmangazi
61	Hüseyin Karabacak Ortaokulu	Osmangazi
62	İnönü Ortaokulu	Osmangazi
63	Kükürtlü Ticaret Ve Sanayi Odası Ortaokulu	Osmangazi
64	Meliha-Cemal Bağcı Ortaokulu	Osmangazi
65	Sabiha Köstem Ortaokulu	Osmangazi
66	Sakarya Ortaokulu	Osmangazi
67	Şehit Yunus Yılmaz Ortaokulu	Osmangazi
68	Şehit Jandarma Er Bahadır Aydın Ortaokulu	Osmangazi
69	Emek Ortaokulu	Yıldırım
70	Erdoğan Şahinoğlu Ortaokulu	Yıldırım
71	Karapınar Ortaokulu	Yıldırım
72	Kızıklar Ortaokulu	Yıldırım
73	Mahmut Celalettin Ökten İmam Hatip Ortaokulu	Yıldırım
74	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	Yıldırım
75	Nuri Erbak Ortaokulu	Yıldırım
76	Selçuk Hatun Ortaokulu	Yıldırım
77	Şehit Hasan Hüseyin Daşdemir Ortaokulu	Yıldırım
78	Şehit Öğretmen Mahmut Çatalkaya Ortaokulu	Yıldırım
79	Zübeyde Hanim Ortaokulu	Yıldırım

EK II
ARAŞTIRMA İZİNİ BELGELERİ



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125.605.01-E.9340436

11.05.2018

Konu : Hakan SİVRİ'nin Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği doktora programı öğrencisi Hakan SİVRİ'nin "Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri: Bursa İli Örneği" konulu araştırma isteği Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 07/05/2018 tarihli ve 23351 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği doktora programı öğrencisi Hakan SİVRİ'nin "Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri: Bursa İli Örneği" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı **Gemlik, Gürsu, Kestel, Mudanya, Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ekli listedeki okullarda** araştırma yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda** ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Okul Listesi (3 Sayfa)

OLUR
11.05.2018

Mustafa BİLİCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres : Hocahasan Mh. İkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi İçin : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d027-235d-30ef-984c-2ff7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.9356911

11.05.2018

Konu : Hakan SİVRİ'nin Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 07/05/2018 tarihli ve 9245484 sayılı yazınız.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği doktora programı öğrencisi Hakan SİVRİ'nin "Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkinliğine Yönelik Görüşleri: Bursa İli Örneği" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Gemlik, Gürsu, Kestel, Mudanya, Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ekrem KOZ
Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1-Makam Onayı (1 sayfa)
2-Okul Listesi (3 sayfa)

Recep ÇELİK
V.H.K.I.

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

14 Mayıs 2018 ..

Adres : Hocahasan Mh. İbubakar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konakı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: argel16@meb.gov.tr İnternet Adresli: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi için : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ
VHKJ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imzalıdır. https://evrakorg.meb.gov.tr adresinden 6eb2-5124-3b7f-b2ff-87e6 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-302.08.01-E.28066
Konu : Hakan SIVRI

23/05/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27.04.2018 tarihli ve 67493393-302.08.01-857 sayılı yazınız.
b) Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 11.05.2018 tarihli ve 86896125-605.01-E.9356911 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Hakan SIVRI'nin "Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri: Bursa İli Örneği" konulu araştırma kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi Yazı Sureti ve Ekleri (5 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için lütfen:
Banu ÖLKÜ
Dahili: 0232 4121411
E-Posta: banu.olku@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 23.05.2018 tarihinde e-İmzalanmıştır.
Evrakınız <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden CF67A3A9XB kodu ile doğrulayabilirsiniz.

EK III

ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM İLKELERİNİ BENİMSEME ÖLÇEĞİ

DEĞERLİ KATILIMCI,

Bu ölçme aracı ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim ilkelerini benimseme düzeyleri ve okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasındaki muhtemel ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacağından isim belirtmenize gerek yoktur. Sizden, her bir maddeyi dikkatlice okuyup içtenlikle yanıtlamanız istenmektedir. Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Hakan SİVRİ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği
E-mail: hakansivri@gmail.com

I. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu

1. Okuldaki Göreviniz:	1 () Yönetici 2 () Öğretmen
2. Cinsiyetiniz:	1 () Kadın 2 () Erkek
3. Eğitim Düzeyiniz:	1 () Eğitim enstitüsü 2 () Ön lisans 3 () Lisans 4 () Lisansüstü
4. Branşınız:	1 () Türkçe 2 () Matematik 3 () Sosyal bilgiler 4 () Yabancı dil 5 () Fen bilgisi 6 () Din kül.-Ahl. 7 () Beden eğitimi 8 () Müzik 9 () Görsel sanatlar 10 () Diğer
5. Toplam Görev Süreniz:	1 () 5 yıl ve daha 2 () 6-10 yıl 3 () 11-15 yıl 4 () 16-20 yıl 5 () 21-25 yıl 6 () 26 ve daha üstü

II. Bölüm: Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Ölçeği





































Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve ifadelerin sizi ne derece yansıttığını belirtiniz.		1- Kesinlikle Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle Katılıyorum
1.	Öğrencilerin derste yaptıkları hatalar öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Öğrencilerin bir konuyu iyi öğrenebilmesi için onu kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Okul içerisindeki kuralları belirlemede öğrenciler de söz sahibi olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Öğrenme becerisi doğuştan geldiği için bazı öğrenciler diğerleri kadar iyi öğrenemez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Öğrencilerin kendilerine bir hedef belirlemelerinde en büyük pay öğretmenlerindir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.	Yeterince zaman verilirse öğrencilerin çoğu derste sorulan sorulara doğru cevap verebilir.					<input type="checkbox"/>
7.	Öğrencilerin bireysel yetenekleri hakkındaki kendi düşünceleri öğrenmeyi etkiler.					<input type="checkbox"/>
8.	Yeterince desteklenirse her öğrenci okuldaki başarısını artırmak için kendine ait yöntemler bulabilir.					<input type="checkbox"/>
9.	Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarına özen gösterilirse öğrenciler daha iyi öğrenirler.					<input type="checkbox"/>
10.	Öğrencilerin yeni öğrendikleri bir kavramı önceden bildikleri konu veya kavramlarla ilişkilendirmesi gerekir.					<input type="checkbox"/>
11.	Öğrencilerin bir konuyu daha iyi öğrenebilmeleri için grup çalışmalarına yer vermek gerekir.					<input type="checkbox"/>
12.	Öğrenciler, kişisel duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri sınıflarda daha iyi öğrenirler.					<input type="checkbox"/>
13.	Okullarda merak duygusu uyandırıp üretkenlik gerektiren etkinliklere yer verilmelidir.					<input type="checkbox"/>
14.	Öğretmen, öğrenci performansını ölçme konusunda tek söz sahibidir.					<input type="checkbox"/>
15.	Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilmeleri beklenmelidir.					<input type="checkbox"/>
16.	Öğrenciler için neyin önemli olduğunu en iyi ben bilirim; bu nedenle öğrencilerin beni iyi dinlemesi gerekir.					<input type="checkbox"/>
17.	Kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmelidir.					<input type="checkbox"/>
18.	Yeterince güdülenmeyen öğrenciler, derslerde karmaşık bilgi ve becerileri edinmek için çaba göstermezler.					<input type="checkbox"/>
19.	Güçlü ve zayıf yönlerini anlayabilmeleri için sınavlardaki başarı durumlarını öğrenciler kendileri değerlendirmelidir.					<input type="checkbox"/>
20.	Etkili bir öğrenme ortamı için öğrencilerin bireysel hazır bulunuşluk düzeyleri daima ilk sıradadır.					<input type="checkbox"/>
21.	Ders başarısını artırmak için gerekli olan şey okuldaki olumlu sosyal etkileşimdir.					<input type="checkbox"/>
22.	Bir konu hakkında ödev verilecekse sınıfın tümüne aynı ödev verilmelidir.					<input type="checkbox"/>
23.	Öğrencilerin kendi hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik serbest çalışmaları desteklenmelidir.					<input type="checkbox"/>
24.	Her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine müsaade etmek gerekir.					<input type="checkbox"/>
25.	Öğrencilerin değerlendirilmesi ürün dosyasına (portfolyo) dayalı olmalıdır.					<input type="checkbox"/>
26.	Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için dersleri hep aynı yöntemle işlemek gerekir.					<input type="checkbox"/>

EK IV
ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum		1- Kesinlikle Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle Katılıyorum
A. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda okul müdürü” ifadesini getirerek cevaplayınız), Bu okulda okul müdürü;						
1.	Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okuldaki öğretmenler” ifadesini getirerek cevaplayınız) Genel olarak bu okuldaki öğretmenler;						
1.	Eğitim - öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Her öğrencinin, öğrenebileceğine inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. (Aşağıdaki cümlelerin başına, Özne olarak “Genel olarak bu okuldaki öğrenciler” ifadesini getirerek cevaplayınız) Genel olarak bu okuldaki öğrenciler;						
1.	Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içindedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.	Başarılı olabileceklerine inanırlar.					
4.	Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.					
5.	Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir.					
6.	Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.					
7.	Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.					
8.	Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.					
D. Okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci:						
1.	Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık ve disiplini sağlamadan çok konunun öğretimine ayrılır.					
2.	Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır.					
3.	Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.					
4.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.					
5.	Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece “ne?” sorusuna değil; “niçin?” ve “nasıl?” sorularına da cevap verilir.					
6.	Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.					
7.	Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir.					
8.	Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/ araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.					
9.	Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir.					
10.	Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir.					
E. Okul Kültürü ve Ortamı;						
1.	Okul, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açıktır.					
2.	Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.					
3.	Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.					
4.	Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.					
5.	Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir.					
6.	Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.					
7.	Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır.					
8.	Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.					
9.	Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.					

10.	Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliği vardır.					<input type="checkbox"/>
F. Okul Çevresi ve Veliler;						
1.	Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.					<input type="checkbox"/>
2.	Veliler, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.					<input type="checkbox"/>
3.	Veliler okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.					<input type="checkbox"/>
4.	Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.					<input type="checkbox"/>
5.	Veliler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.					<input type="checkbox"/>
6.	Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.					<input type="checkbox"/>
7.	Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.					<input type="checkbox"/>
8.	Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.					<input type="checkbox"/>

EK V
ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ



Hakan S. <hakansivri@gmail.com>

Etkili Okul Ölçeği

M. ŞİŞMAN <msisman51@gmail.com>
To: "Hakan S." <hakansivri@gmail.com>

Tue, Oct 3, 2017 at 10:54 PM

Merhaba Hakan Bey,
Etkili Okul Ölçeğini referans vererek kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
Dr. Mehmet ŞİŞMAN
3 Eki 2017 Sal, saat 22:24 tarihinde Hakan S. <hakansivri@gmail.com> şunu yazdı:

Merhaba değerli hocam,
Ben İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği doktora öğrencisiyim. Tez çalışmam kapsamında "Etkili Okul Ölçeği" konulu ölçeğinizi izninizle kullanmak istiyorum.
Saygılarımla...



