



**KKTC  
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
( EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI )**

**KKTC İLK VE ORTA OKULLARINDAKİ MÜDÜR MUAVİNİ VE  
ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLDUKLARI ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM  
YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ALGILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Buket Aknar**

**Danışman: Doç. Dr. Mehmet Çağlar**

**Lefkoşa**

**Temmuz, 2007**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Buket Aknar'a ait "KKTC İlk Ve Orta Okullarındaki Müdür Muavini Ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Algıları" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : .....

Doç. Dr. Mehmet Çağlar

Üye : .....

Yrd. Doç. Dr. Fatoş Silman

Üye: .....

Yrd. Doç. Dr. Osman Cankoy

Onay:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24.1.8.../ 2007

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Cem Birol

## ÖNSÖZ

Öğrencinin, bilgiyi pasif olarak aldığı ve öğretmenin aktif olduğu, bilginin doğrudan aktarıldığı ezbere dayalı yöntemler yerine öğrenci merkezli; öğrenciyi etkinleştiren, öğrencilerin bilgiyi kullanmalarını, özümsemelerini ve yapılandırmalarını sağlayan çağdaş öğretim yöntemleri artık günümüz eğitim sistemlerinde yerini almaktadır.

Öğrenci Merkezli Eğitim, bilgileri yorumlama, karşılaştırma, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesinde etkilidir.

KKTC'de 2005 yılından itibaren Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesine yönelik bir takım çalışmalar başlatılmışsa da bu konuda KKTC'de yeterli araştırmaya rastlanmamış ve gerek öğretmen, gerekse yöneticilerin, bu yaklaşım konusundaki yeterlilikleri henüz bilinmemektedir. Bu çalışmanın, eğitimcilerin Öğrenci Merkezli Eğitim konusundaki yeterlilik ve düşüncelerini ortaya çıkarması ve bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin katkıları vardır. Bu süreçte en büyük teşekkürü, araştırmamın her aşamasında yaptığı sonsuz yardımlar ile bana destek olan ve doğruyu görmemi sağlayan, bilgileriyle beni yönlendiren, yazdıklarımı sabırla okuyarak düzelten ve her türlü desteğini benden esirgemeyen, değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR'a borçluyum, sonsuz teşekkürler...

İstatistiksel işlemler ile ilgili yardımcı olan Mukaddes SAKALLI'ya, veri toplama, uygulamaya katılan KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesine bağlı öğretmen ve müdür muavinlerine, anketin Lefkoşa, Mağusa, Güzelyurt, Girne ve İskele Bölgelerindeki İlkokul ve Ortaokullarda uygulanması için gerekli izni veren KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi ile bu okullarda görev yapan, anketlerin geri toplanması

konusunda bana yardımcı olan, ayrıca anketi cevaplayarak katkı koyan tüm müdür muavini ve öğretmenlere; tüm zorluklarda bana her zaman yardım eden, varlığıyla sonsuz desteğini gördüğüm sevgili eşim Ahmet AKNAR'a, yüksek lisans derslerine başladığım ilk günden itibaren ve tez çalışmalarını süresince vakitlerinden harcadığım kızım Güzen ve oğlum Güzey AKNAR'a gösterdikleri anlayıştan, sevgi ve sabırdan dolayı çok teşekkür ederim.

Buket Aknar



## ÖZET

### KKTC İLK VE ORTA OKULLARINDAKİ MÜDÜR MUAVİNİ VE ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLDUKLARI ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ALGILARI

**Buket Aknar**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Çağlar**

**Temmuz 2007, 183 sayfa**

Eğitim anlayışlarının değişmesine paralel olarak eğitim sistemlerinin değişimi de kaçınılmazdır. Sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkez alan geleneksel eğitim anlayışlarının yerine; bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, bilgiyi her türlü kaynaktan edinen, edindiği bilgileri yapılandıran ve yeni bilgiler üretip, bu bilgileri sorun çözmede kullanabilen bireyleri yetiştirmek için öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışı sistemlere yerleşmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılımlarını sağlayan ve onların ön bilgilerini dikkate alan, yaşam boyu öğrenmeyi temel alarak, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan öğretim yaklaşımına **Öğrenci Merkezli Eğitim** denir. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alarak; birey ve sistemin ihtiyaç duyduğu değişim sürecini başlatmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, günümüzde sürekli olarak, Öğretmen Merkezli Eğitime karşılık gündeme getirilen ve çağdaş bir yaklaşım olan Öğrenci Merkezli Eğitim konusunda, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlk Öğretim Dairesi ve Temel Orta Öğretim Dairesi ' ne bağlı liseokullar ile bağımsız Ortaokullarda görevli Müdür Muavini ve Öğretmenlerin uygulamaları, yaklaşımları ve eğitim sisteminin mevcut durumunu ortaya çıkarmaya katkı koymaktır. Öğretmen ve yöneticilerin öğrenci merkezli eğitime bakış açıları ve hazır bulunuşlukları arasında var olan benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve

öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri ışığında KKTC Milli Eğitim Sisteminde daha kaliteli bir eğitim anlayışı gerekliliğine (ihtiyacına) dikkat çekmektir.

Bu amaçla; Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda, 2006-2007 ders yılında, K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Temel Orta Eğitim Dairesi ' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve müdür muavinlerinden gelişigüzel yöntemle seçilen 374 eğitimcinin; yaklaşım, uygulama ve eğitim sisteminin mevcut durumu; cinsiyet, yaş, en son bitirilen kurum türü, en son alınan derece, meslekteki kıdem, meslekteki statü ve görev yapılan okul türü açılarından farklılık gösteriyor mu? Sorularına cevaplar aranmıştır. Tümüne araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara verilen yanıtlar da analiz edilerek problem ve alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin ÖME uygulama ve yaklaşımlarında benzer görüşlere sahip oldukları ve özellikle KKTC Eğitim sistemindeki mevcut okullardaki altyapı ve donanımların çağın gereklerine sahip olmadığı, öğrenci sayılarının ÖME'ye uygun standartlarda olmadığı, eğitimcilerin hizmet-içi eğitime ihtiyaçları olduğu, ÖME'yi sağlıklı olarak uygulayabilmek için "tam gün" eğitime geçilmesi gerekliliği ortaya çıkarılmış ve tüm bunlara öneriler getirilmiştir.

## ABSTRACT

According to the changes in educational approaches the change in educational systems is inevitable also. Instead of traditional educational approaches which is teacher centered who is transferring the presented information; the student centered educational approach which aims to train individuals who are aware of information, who knows the ways to reach information, who can find information from various sources, who can reconstruct the information and who can produce information and who can use this information in problem solving, is taking its place in systems.

The system which makes the student join in effectively and takes into consideration the knowledge which they already have, based on life time learning by applying is called student centered education. This approach takes the student into center and starts the change process needed by the individual and the system.

The aim of this research is to make the student centered education as a contemporary approach, a current issue instead of teacher centered education. Within this respect I also aimed to contribute the revelation of the current situation in educational system and to reveal the applications, approaches and the differences of the teachers and deputy directors of primary schools and secondary schools which are affiliated to The Ministry of Education and Culture, The Office of Primary Education and The Office of General Secondary Education.

With this aim, in the academic year of 2006-2007, 374 of the teachers and deputy directors of primary schools and secondary schools which are affiliated to The Ministry of Education and Culture, The Office of Primary Education and The Office of General Secondary Education, chosen at random are questioned to see if it shows difference on the topic of transferring to the student centered education, their approaches, applications and the



current situation in educational system; sex, age, final graduation type, final degree, job seniority, job status, school type they are working in. The poll prepared by the researcher and her adviser is applied to all subjects. Apart from this, the answers to the open ended questions are also analysed to find answers to the problems and sub-problems.

According to the results of the research the teachers and the deputy directors have got similar views on their applications and approaches on the student centered education. Especially the infrastructure and hardware of the current schools in the educational system of the TRNC is not contemporary, the number of the students in classes is not suitable to the standarts of the student centered education. The educationalists are in need of in-service training and in order to apply student centered education properly full time education is needed. These facts are revealed and suggestions are made.

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
<b>BÖLÜM I- GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	10
1.3.1. Problem Cümlesi	10
1.3.2. Alt Problemler	11
1.4. Sayıtlılar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	13
1.7. Kısaltmalar	15
<b>BÖLÜM II- KURAMSAL TEMELLER</b>	<b>16</b>
2.1. Eğitimin Felsefi Temelleri	16
2.1.1. İdealizm	16
2.1.2. Realizm	17
2.1.3. Pragmatizm	18
2.2. Öğretme ve Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	20
2.2.1. Davranışçılık	23
2.2.2. Bilişselcilik(Yapısalcılık)	26
2.2.2.1 Buluş Yolu İle Öğrenme Kuramı	31
2.2.2.2. Anlamlı Öğrenme Kuramı	32



2.2.2.3. Bilgi İşlem Süreci Kuramı	33
2.2.2.4. Sosyal Gelişim Kuramı	35
2.2.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı	36
2.2.2.5.1. Çoklu Zekâ'nın Okullarda Uygulanması	40
2.2.2.6. Öğrenci Merkezli Eğitim	40
2.2.2.6.1. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yöntemleri	41
2.2.2.6.1.1. Aktif Öğrenme	42
2.2.2.6.1.2. Kendi Kendine Öğrenme	44
2.2.2.6.1.3. İşbirlikli Öğrenme	45
2.2.2.6.1.4. Probleme Dayalı Öğrenme	46
2.2.2.6.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin oniki İlkesi	52
2.2.2.6.3. ÖME'de Öğrencilere Yönelik Öngörüler	54
2.2.2.6.4. ÖME'de Program ve Hedefler	55
2.2.2.6.4.1. Öğrenci Merkezli Programın Özelliği	56
2.2.2.6.5. ÖME'de Eğitim Teknolojisi	57
2.2.2.6.6. ÖME'de Ölçme ve Değerlendirme	59
2.2.2.6.7. ÖME'de Toplam Kalite	63
2.2.2.6.8. ÖME'de Öğretmen	65
2.2.2.6.8.1. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	69
2.2.2.6.8.2. Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitimi	73
2.3. Yeniden Yapılanma	73
2.3.1. KKTC Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanma Gerekliği	76
2.3.2. Kıbrıs Türk Toplumunun Hedeflediği 21. YY. İnsan Özellikleri	76
2.3.3. Yeni Eğitim Sisteminin Vizyon ve Misyonu	77
2.3.4. KKTC Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma Sürecinde Ortaya Konan Yeni Eğitim Hedefleri	78
2.4. Yönetimin Yapılanması	81
2.4.1. Okula Dayalı Yönetim	81
2.4.1.1. Okula Dayalı Yönetimin Güçlü ve Zayıf Yönleri	83
2.5. ÖME ve Yapılandırmacılık Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar ve Sonuçları	84

<b>BÖLÜM III- YÖNTEM</b>	98
3.1. Araştırma Modeli	98
3.2. Evren ve Örneklem	98
3.3. Verilerin Toplanması	106
3.4. Uygulama	107
3.5. Verilerin Analizi	108
<b>BÖLÜM IV- BULGULAR VE YORUM</b>	109
4.1. Genel Bulgular	109
<b>BÖLÜM V- SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	151
5.1. Sonuçlar	151
5.2. Öneriler	153
<b>KAYNAKÇA</b>	155
<b>EKLER</b>	167
Ek: 1.KTÖS'ün Öğretmen Yetiştirme İle İlgili Görüşleri	168
Ek :2.Anket Yapmak İçin İzin Dilekçesi	173
Ek: 3. Müdür Muavini ve Öğretmenlere Uygulanan Anket	174
Ek: 4. KKTC M.E ve K. Bakanlığı İlköğretim Dairesi Anket Yapma İzin Belgesi.	182
Ek: 5. KKTC M.E ve K. Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesi Anket Yapma İzin Belgesi.	183

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo İsmi</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo: 1.1. Eğitim'in Yeni ve Eski Paradigmaları	8
Tablo: 2.1. Eğitim'in Geçmişten Günümüze Dayandığı Felsefi Temeller, Amaç, Öğretim ve Programlara Göre karşılaştırması	20
Tablo: 2.2. Davranışçılık, Yapılandırmacılık Karşılaştırması	30
Tablo: 2.3. Öğrenci Merkezli Eğitim ile Öğretmen Merkezli Eğitim'in Karşılaştırması	50
Tablo: 2.4. Okul'da TKY ile Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırması	64
Tablo: 3.1. Dağıtılan Anketlerin Evrene Göre Dağılımı ve Yüzdelerini Gösteren Tablo	99
Tablo: 3.2. KKTC İlkokullarından Anket Uygulanan İlkokulların İlçelere Göre Dağılımı	100
Tablo: 3.3. KKTC Bağımsız Ortaokullarında Anket uygulanan Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımı	100
Tablo: 3.4. Örneklemın Öğretmen ve Müdür Muavinlerine Göre Dağılımı	101
Tablo: 3.5. Örneklemın Cinsiyetlere Göre Dağılımı ve Yüzdesi	103
Tablo: 3.6. Örneklemın Yaşlara Göre Dağılımı ve Yüzdesi	103

Tablo: 3.7. Örneklemin Üniversiteyi Bitirdiği Kurum Türüne Göre Dağılımı ve Yüzdesi	104
Tablo: 3.8. Örneklemin En Son Aldığı Dereceye Göre Dağılım ve Yüzdesi	104
Tablo: 3.9. Örneklemin Meslekteki Kıdeme Göre Dağılım ve Yüzdesi	105
Tablo: 3.10. Örneklemin Öğretmenlik Mesleğindeki Statüye Göre Dağılım ve Yüzdesi	105
Tablo: 3.11. Örneklemin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılım ve Yüzdesi	106
Tablo: 4.1. Öğrenci Merkezli Eğitim Konusunda Eğitimcilerin Gösterdikleri Davranışları, Yaklaşımları, Sistemdeki Mevcut Durumu ve Katılma Durumlarını Madde Madde, Yüzdeleri ile Açıklayan Tablo	109
Tablo: 4.2. Anket Sorusu 1'in Analizleri.	113
Tablo: 4.3. Anket Sorusu 2'nin Analizleri.	113
Tablo: 4.4. Anket Sorusu 3'ün Analizleri.	114
Tablo: 4.5. Anket Sorusu 4'ün Analizleri.	114
Tablo: 4.6. Anket Sorusu 5'in Analizleri.	115
Tablo: 4.7. Anket Sorusu 6'nın Analizleri.	115
Tablo: 4.8. Anket Sorusu 7'nin Analizleri.	116

Tablo: 4.9. Anket Sorusu 8'in Analizleri.	116
Tablo: 4.10. Anket sorusu 9'un Analizleri.	117
Tablo: 4.11. Anket sorusu 10'un Analizleri.	117
Tablo: 4.12. Anket sorusu 11'in Analizleri.	118
Tablo: 4.13. Anket sorusu 12'nin Analizleri.	119
Tablo: 4.14. Anket sorusu 13'ün Analizleri.	119
Tablo: 4.15. Anket sorusu 14'ün Analizleri.	120
Tablo: 4.16. Anket sorusu 15'in Analizleri.	120
Tablo: 4.17. Anket sorusu 16'nın Analizleri.	121
Tablo: 4.18. Anket sorusu 17'nin Analizleri.	121
Tablo: 4.19. Anket sorusu 18'in Analizleri.	122
Tablo: 4.20. Anket sorusu 19'un Analizleri.	122
Tablo: 4.21. Anket sorusu 20'nin Analizleri.	123
Tablo: 4.22. Anket sorusu 21'in Analizleri.	123
Tablo: 4.23. Anket sorusu 22'nin Analizleri.	124
Tablo: 4.24. Anket sorusu 23'ün Analizleri.	124
Tablo: 4.25. Anket sorusu 24'ün Analizleri.	125



Tablo: 4.26. Anket sorusu 25'in Analizleri.	125
Tablo: 4.27. Anket sorusu 26'nın Analizleri.	126
Tablo: 4.28. Anket sorusu 27'nin Analizleri.	126
Tablo: 4.29. Anket sorusu 28'in Analizleri.	127
Tablo: 4.30. Anket sorusu 29'un Analizleri.	127
Tablo: 4.31. Anket sorusu 30'un Analizleri.	128
Tablo: 4.32. Anket sorusu 31'in Analizleri.	128
Tablo: 4.33. Anket sorusu 32'nin Analizleri.	129
Tablo: 4.34. Anket sorusu 33'ün Analizleri.	129
Tablo: 4.35. Anket sorusu 34'ün Analizleri.	130
Tablo: 4.36. Anket sorusu 35'in Analizleri.	130
Tablo: 4.37. Anket sorusu 36'nın Analizleri.	131
Tablo: 4.38. Anket sorusu 37'nin Analizleri.	131
Tablo: 4.39. Anket sorusu 38'in Analizleri.	132
Tablo: 4.40. Anket sorusu 39'un Analizleri.	132
Tablo: 4.41. Anket sorusu 40'in Analizleri.	133
Tablo: 4.42. Anket sorusu 41'in Analizleri.	134

Tablo: 4.43. Anket sorusu 42'nin Analizleri	134
Tablo: 4.44. Eğitimcilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırma.	135
Tablo: 4.45. Müdür Muavini ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırma.	136
Tablo: 4.46. Müdür Muavini ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İstatistiksel Analizler.	136
Tablo: 4.47. Bitirilen Kurumlara Göre Müdür Muavini ve Öğretmenlerin ÖME Anket Ortalamaları.	137
Tablo: 4.48. Bitirilen Kurumlara Göre Müdür Muavini ve Öğretmenlerin ANOVA Sonuçları.	137
Tablo: 4.49. Bitirilen Kurumlara Göre Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları.	138
Tablo: 4.50. Kıdeme Göre Öğretmen ve Müdür Muavinlerinin ÖME Anket Ortalamaları.	139.
Tablo: 4. 51. Kıdeme Göre Öğretmen ve Müdür Muavinlerinin ANOVA Sonuçları.	139
Tablo: 4.52. Eğitimcilerin Statülerine Göre Karşılaştırma.	140
Tablo: 4.53. Eğitimcilerin Statülerine Göre İstatistiksel Analizler.	140
Tablo: 4.54. Öğretmen ve Müdür Muavinlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırma.	141
Tablo: 4.55. Müdür Muavini ve Öğretmenlerin En son Aldıkları Dereceye Göre Karşılaştırma.	142

Tablo: 4.56. Öğretim Yöntemlerinden En Çok Kullanılanların Tercih Sırasına Göre Sıralanmasını Gösteren Tablo.	143
--	-----

Tablo:4.57. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinden En Çok Kullanılanların Tercih Sırasına Göre Sıralanmasını Gösteren Tablo.	144
--	-----

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiş; sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmış, araştırmada geçen terimler tanımlanarak araştırmada kullanılan kısaltmalar açıklanmıştır.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanın; yaşadığı toplumda sağlıklı ve dengeli olarak gelişip yaşayabilmesi için çevresiyle etkili bir denge kurması gerekir. Bu denge, bireyin fizyolojik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının dengeli olarak sağlanmasıyla mümkün olabilir.

A.H. Maslow'a göre, insanlar belirli ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendi içinde bir hiyerarşi oluşturan daha "üst ihtiyaçlar"ı karşılama arayışına girer ve o an için baskın olan ihtiyacı tarafından bireyin kişilik gelişimi belirlenir. Birey, belirli ihtiyaçları tam olarak karşılanmadan bir üst düzeydeki ihtiyaçlarını algılamaz. İhtiyaçların karşılanmasından sonra kişi, bir üst kategorideki ihtiyaçları karşılamaya yönelecektir. Bu durum kişilik gelişme düzeyini de bir üst düzeye çıkaracaktır. Maslow, gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar,
2. Güvenlik ihtiyaçları,
3. Ait olma ihtiyaçları,
4. Sevgi, sevecenlik ihtiyaçları,

5. Saygınlık ihtiyacı,
6. Kendini (ideallerini ve yeteneklerini) gerçekleştirme ihtiyacı.

A.H. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, insanlar açısından bir tür motivasyonel etki gösterir. Başka bir ifadeyle, belirli bir basamak ihtiyacını karşılayan birey, bir sonraki basamağa atlamak için motive edilebilir (Aktan, 1999; Akt: Çağlar ve Reis, 2007 :22).

İlk çağlardan günümüze kadar insanlar bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için çalışmaktadır. İlk çağlarda insanların doğada yaşadıklarından edindikleri izlenimleri ve doğal olaylardan korkup etkilenmeleriyle elde ettikleri tecrübeleri vardı. İnsanlar edinilen bu izlenimleri ve tecrübelerini diğer insanlar ve çocuklarıyla paylaşıp onlarla etkileşmeye başlayınca eğitim süreci ortaya çıkmıştır. Karşılıklı etkileşimler sonucu insanlar öğrenmiş, buradan hareket ile öğrendiklerini uygulayarak yaşadıkları ortam şartlarını geliştirmişlerdir. Yukarıda da bahsedildiği gibi bir yandan canlı bir varlık olmalarından dolayı fizyolojik ihtiyaçlarını karşılarken, yaşadıkları ortamda başka canlılarla birlikte yaşıyor olmalarından kaynaklanan gereksinimlerinin bir sonucu olarak sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamak için çeşitli bilim dalları geliştirmişlerdir.

Zamanla, bilgilerin belli ve bağımsız disiplinler halinde örgütlenmesi ve bu bilim dallarının her gün durmadan gelişmekte oluşu, eğitimin önemini bir kat daha artırmaktadır. Çünkü bir insanın içinde bulunduğu uygarlık düzeyinin koşullarına uyabilme derecesi, doğuştan getirdiği fizyolojik ihtiyaçlarla sonradan toplum içinde yaşaması sonucu ortaya çıkan sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermede, gelişmekte olan bilim dallarının verilerini ve teknolojilerini kullanabilme derecesine bağlıdır (Çilenti, 1988:6).

Toplumların gelişmesine baktığımızda, tarım toplumlarının zamanla geleneksel toplum yapılarını sosyal ve kültürel yapı olarak değiştirip, geliştirerek yerlerini sanayi toplumlarına bıraktıkları görülür. Sanayi toplumları ise ortaya çıkan yenilikler ve teknolojinin de yardımıyla sürekli gelişip yenileşerek yerlerini bilgi toplumlarına bırakmışlardır.



Toffler (1981), insanlık tarihinde üç büyük uygarlık dalgasının yaşandığını açıklar. Toffler'e göre birinci dalga tarım uygarlığı, ikinci dalga sanayi uygarlığı ve üçüncü dalga da sanayi ötesi uygarlıktır (post-endüstriyalizm). Bu uygarlık aşamalarının her birinin kendine özgü bir sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik yapıya sahip olduğu gerçeğinden hareket ederek, felsefi temelde de farklılık arz ettikleri yönünde radikal bir ayırım yapan Toffler'e göre; her uygarlığın insana, tabiata ve topluma yönelik bir açıklama biçimi/modeli vardır. Toffler'e göre birinci dalga M.Ö.8000 yıllarında başlayıp 1650 - 1750 yıllarına kadar yeryüzüne tek başına egemen olmuştur. 1750'den itibaren ikinci dalga hız kazanmaya başlamış ve ikinci dalganın ürünü olan sanayi uygarlığı dünyaya egemen olmuştur. Amerika'da 1955'ten itibaren bilgisayarların yaygın bir şekilde kullanılmaya başlaması ve birçok yenilik ile üçüncü dalga başta Amerika'da gücünü hissettirmeye başlar ve İngiltere, Fransa, İsveç, Almanya, Sovyetler ve Japonya gibi diğer sanayi ülkelerine de ulaşır.

"Bugün ileri teknolojiye sahip uluslar, İkinci Dalganın çağıdışı kalmış, kabuk tutmuş ekonomisi ve kurumlarıyla Üçüncü Dalga arasındaki çekişmeler yüzünden bocalayıp durmaktadırlar. Çevremizde rastladığımız siyasal ve toplumsal çekişmelerin niteliğini anlamamanın sırrı bunu anlamakta gizlidir" (Toffler, 1981 :34).

Eğitim açısından toplumları değerlendirdiğimizde toplumların eğitim sistemlerini oluştururken, toplumun gerektirdiği ve toplumun ihtiyacı olan insanı yetiştirebilecek şekilde bir eğitim sistemi oluşturduklarını görürüz. Tarım toplumlarında tek odalı okul sistemi ile eğitim yürütülmüş, bilgiler; aileler tarafından bireye aktarılmış ve eğitim, toplumların yönetimine sahip kişilere özel olmuş. Sanayi toplumlarında ise kitle eğitimine önem verilmiştir. Zamanla, toplumlar değiştikçe, ihtiyaçlar değişmiş, bunun ışığında hayata bakış da değişmiştir. Bilgi toplumuna ulaşıldığında ise, eğitim okulla sınırlı kalmayarak, okullardaki örgün eğitimin yanı sıra "yaşam boyu eğitim" kavramı ile yaygın eğitim de oluşmaya başlamıştır. Eğitim zamana uyarak kendini değiştirmiş, yenilemiş ama önemini ve niteliğini kaybetmemiştir. Teknolojideki hızlı gelişmeler nedeniyle bilgi hızla çoğalmış ve yayılmaya başlamıştır.

“Bilgi toplumu” ilk kez Porat tarafından açılmıştır. Bu düşüncenin gerisinde yatan, bilginin toplumun itici gücü haline gelmesidir. Bilgi toplumu, bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline geldiği bir toplumdur. Bilgisayar ve ona dayalı olarak bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin de etkisi ile mikrobiyolojiden genetik bilimine ve uzay çalışmalarına kadar geniş bir alanda büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Bundan dolayı, “nasıl ki sanayi toplumu’na geçişin motoru olma işlevini buharlı makineler üstlenmiş ise; bilgi toplumuna geçişi de bilişim teknolojisinin temelindeki bilgisayarlar gerçekleştirmiştir” (Özden, 2005a:61).

“Gelişen bilim ve teknolojinin yarattığı yeni koşullara ayak uydurabilmek için bir arayış ve yarış içinde bulunan toplumların hedefi “bilgi toplumu” olmaktadır. İçinde yaşadığımız dönem, bilginin güç olarak görüldüğü bir dönemdir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme sonucu, bilgi ve teknolojilerin geçerlik süresi kısalmakta ve sanayi toplumları bilgi toplumlarına dönüşmektedir. Bilgi sürekli artarken iletişim ağları ile taşınabilir ve paylaşılabilir duruma gelmektedir” (Akkoyunlu, Tandoğan, Özer, Kaya, Odabaşı, Deryakulu, İmer, 1998 :3).

Bilgi patlaması sonrası, bilgi miktarındaki artış hızlanmış, bilginin önemi artmış, bilgiye erişim önem kazanmış ve ilgiler bilgiye yönelmiştir. Toplumlar bilgiye verdikleri önem ve bilgiye yapılan yatırımlarla bilgi toplumu olma yolunda ilerlemektedir. Toplumların bilgi toplumu olmalarında, bilgi üretim, bilgi tüketim ve problem çözümede bilginin kullanım düzeylerine bakılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002 : 82).

Görüldüğü gibi dünyada “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı hızla değişmektedir. Teknoloji hızla ilerlemekte, tüm bunlara paralel olarak sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkeler yatırımlarındaki en büyük katkı payını, insan kaynaklarına yaparak alt yapılarını iyileştirmekte ve eğitimin her kademesinde

“hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla, eğitim verilmesine gayret edilmekte ve eğitim sistemleri kendilerini yenilemektedir.

Eğitimin ana amacı tarih boyunca mevcut kültürlerin tüm nesillere yayılmasını sağlamak olmuştur. Ömür boyu devam eden bir süreç olarak eğitimin pek çok tanımı vardır. İlk defa Dewey eğitim sürecinin içine eğilmiş, orada ne olup bittiğini düşünmüş; eğitimi, yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi olarak tanımlamış; her yaşantının, daha önceki yaşantılara dayalı olarak oluştuğunu ve bireyde değişiklik yaptığı için de daha sonra edinilecek yaşantıları etkileyeceğini belirtmiştir (Dewey,1966. Akt: Çilenti, 1988 :12). Dewey'e göre; sosyal bir süreç olarak eğitim, yaşantıların devamlı olarak yeniden oluşumu, hayatın kendisi ve bireyin gelişmesidir. Dewey eğitimin hedefini, çocuğun her yönü ile gelişmesi olarak belirtirken, eğitim sürecinde çocuğun ilgi alanları dikkate alınarak, bu süreç, çocuğun sınıf içinde, düşünme ve iş yapma etkinliklerinin karşılıklı etkileşimine imkân sağlamalıdır demektedir. Dewey'e göre okul, küçük bir topluluk gibi örgütlenmeli, öğretmen, ustabaşı değil, öğrencilerle birlikte çalışan bir rehber olmalıdır.

Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır”(Fidan ve Erden, 1986: 32). Özçelik, eğitimi; kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır (Özçelik,1981:3. Akt: Sönmez, 1998 :37).

Eğitimsel Kavramlar Sözlüğüne göre ([www.ogretmenlik.com](http://www.ogretmenlik.com)); Eğitim:1. Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir. 2. Kişinin öğrendiği davranışı yapıyor olması durumu. Öğrenmek, nasıl yapılacağını bilmek, eğitim ise yapmak şeklinde anlamlandırılmıştır. 3. Edinilen bilgilerin hayata uygulanması sanatının kazanılmasıdır.



Eğitim, bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Demirel,1993:36, Akt:Vural,2004 :24) ve bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile istenilen değişiklikleri meydana getirme veya yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Ertürk,1972: 12, Akt: Sönmez ,1998 :37) şeklinde yapılan tüm tanımlarda eğitim, önceden belirlenen amaçlar için programlı bir şekilde, sınıfta pasif alıcı konumundaki öğrencilere, öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin aktarılarak, değişim sürecinin yaratıldığı durumlar ifade edilmektedir.

Geleneksel eğitimde, eğitim faaliyeti genellikle öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde olmaktadır. Öğrencilerin sessizce dinlemeleri öğretim için uygun bir ortam olarak görülmektedir. Bu ortamda başarı ise, genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışlarında artık öğrenciler pasif durumdan aktif duruma geçmekte ve eğitimde pay sahibi durumunda olmaktadır. Bilgiye erişim önemsenmekte öğrenmeyi öğrenmek esas olmaktadır. Eğitim tanımlarında da bu doğrultuda değişiklikler karşımıza çıkmaktadır.

“Eğitim, çocuğun kendi imkânlarının, yeteneklerinin sınırları içinde gelişmesini sağlayacak amaçlı, bilinçli, plânlı bir yaşantıdır” (Ercan, 1995 :3. Akt: Vural, 2004 :26).

Günümüzde her anlamda çok hızlı bir değişim ve gelişim gözlenmekte ve bu gelişimlerin hız kazanmasında eğitim en önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Artık geleneksel eğitim sistemleri, çağın gereklerine ve toplumların beklentilerine cevap verememektedir. Bu sebeple geleneksel eğitimden uzaklaşan, çağın gereklerine uygun çağdaş eğitim sistem ve yaklaşımları hayatımıza girmektedir. Uzun yıllar egemenliğini sürdüren klasik, ezbere dayalı eğitim yerini giderek aktif, etkileşimli eğitime bırakmaya başlamıştır. Piaget'ye göre çevresiyle etkileşim içinde olan bir birey bilişsel

gelişim süreci içerisinde, kendi dünyasını kurar ve yaşadıklarını algılayıp yorumlayarak zihinsel yapısını oluşturur.

Günümüz toplumlarının, sadece birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta direk öğretimden farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerekmektedir(Saban, 2004b : 165).

Geleneksel eğitim ile eğitilmiş bireylerdeki geleneksel özellikler, günümüzde yerini "araştıran, sorgulayan, tartışan, şüpheli ve yaratıcı bir insan profiline" bırakırken yenilikleri ve gelişmeleri kavrayıp takip eden bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bakış açısı, eğitimde kaçınılmaz bir değişim sürecini başlatmaktadır. Öğrenci özelliklerinde hedeflenen değişim, öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirme gerekliliğini ve bunun sonucunda Öğrenci Merkezli Eğitim kavramını gündeme getirmektedir.

Günümüzde, öğretme ve öğrenme, bilgiyi pasif olarak almaktan, öğrenmeyi öğrenmeye; geleneksel öğrenmeden, etkin öğrenmeye; öğretmen-merkezli, öğrenci-merkezliye; sınıf olarak öğretimden, küçük grup ya da bireysel öğrenmeye doğru değişmektedir.

Öğrenci Merkezli Eğitimin temelinde bilgi; bireyin kendi faaliyetleriyle keşfedilir ve yapılandırılır. Öğrenme, bireyin somut objeler ve diğer bireylerle olan ilişkileriyle gerçekleşir. Vygotsky ile başlayan yapısalcı öğrenmeye göre, öğrenmenin temelinde bireyler arası etkileşim önemlidir. Dışarıdan gelecek yardım ile bireyin bildikleri kullanılarak öğrenilecek bilginin düzeyi belirlenir. Bu ilkeye göre birey mevcut bilgisini başkası ile etkileşim sonucu çoğaltabilir. Bireye düzeyinin biraz üzerindeki öğrenme malzemesi verilmelidir ki ön bilgileri ile yeni bilgi oluşumu ortaya çıkabilsin.



Tablo:1.1.'de Davranışçı Paradigma ile Oluşturmacı (Yapılandırmacı) Paradigmanın eğitimin çeşitli elemanları açısından karşılaştırması verilmiştir. Tablo'da Davranışçı Paradigma eski, Oluşturmacı Paradigma ise Yeni olarak kullanılmaktadır.

**Tablo: 1.1. Eğitimin Yeni ve Eski Paradigmaları**

	<b>Eski Paradigma</b>	<b>Yeni Paradigma</b>
<b>Bilgi</b>	Öğretmenden öğrenciye aktarılır.	Öğretmen ve öğrenci birlikte yapılandırılır.
<b>Öğrenci</b>	Öğretmenin bilgisiyle doldurulacak edilgen kap	Etkin yapıcı, keşfedici, bilgiyi dönüştürücü
<b>Öğrenme Yöntemi</b>	Hatırlayarak	İlişkilendirerek
<b>Öğretmenin Amacı</b>	Sınıflandırmak ve sıralamak	Öğrenci yeteneklerini geliştirmek
<b>Öğrencinin Amacı</b>	Gereklilikleri yerine getirmek ve disiplin içinde sertifikasyonu sağlamak	Büyüme, geniş bir sistem içinde sürekli yaşam boyu öğrenmeye odaklanmak
<b>Güç</b>	Öğretmen gücü elinde tutar ve uygular, otorite ve kontrol	Öğrenci güçlendirilir; güç öğrenciler arasında ve öğrenci ile öğretmen arasında paylaşılır.
<b>Değerlendirme</b>	Normlar kaynak alınır.	Kriterler ve tipik performanslar kaynak alınır, öğretimin sürekli değerlendirilmesi yapılır.
<b>Teknoloji Kullanımı</b>	Kitap, yazı tahtası ve tebeşir destekli,	Problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgiye erişim sağlayan ve ifade edici

(Kaynak :Boynak, 2004).

Öğrenci Merkezli Eğitim; yapısalcı yaklaşımla, kişisel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, nasıl öğreneceğini öğrenmiş, bilgiye nasıl ulaşacağını, ne üreteceğini ve nasıl kullanacağını bilen, iletişim kurma yeteneği gelişmiş, evrensel değerleri benimsemiş, günümüz teknolojisini kullanan bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır.

“ Eğitim Bilimleri içinde “öğrenci merkezli eğitim” kavramı günümüzde; toplumsal bir varlık olarak öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını, ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin iç koşullarını (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel, kültürel özelliklerini) göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir ” (Türer, 2005).

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Geleneksel eğitim-öğretim yaklaşımları; müfredata dayalı, bilginin ve becerinin öğretmen tarafından doğrudan öğretilmesi ve aktarılması gerektiğini savunan, öğretmen merkezli yaklaşımlardır. Buna karşın bilgi ve becerinin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılabilmesi varsayımına karşı çıkarak daha çok öğrenci merkezli olan yeni yöntem ve kuramlar, bilgi ve becerinin ancak öğrencinin kendi etkinlikleri ile kazanılabileceğini savunurlar. Öğretmenin bir konu hakkındaki bilgilerini anlatma, açıklama ve gösterme yoluyla doğrudan öğrenciye aktarma uğraşı sonunda öğrencinin o konu hakkında kazandığı bilgi, bireysel farklılıklar ve farklı deneyimlerden dolayı, öğretmenin sahip olduğu bilgiden tamamıyla farklı olabileceğini araştırmalar göstermiştir. Öğrenci Merkezli Eğitim yaklaşımı; öğrenciyi, karşılaştığı yeni durumları kendi deneyimlerine göre anlam veren aktif öğrenen olarak görmektedir. KKTC’de 2005 yılından itibaren yapılan eğitim reformlarının bu

doğrultuda yapılıyor olması, yapılan çalışmalara bilimsel öneriler geliştirecek olmasından dolayı da bu araştırma ayrı bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, günümüzde sürekli olarak, Öğretmen Merkezli Eğitime karşılık gündeme getirilen ve çağdaş bir yaklaşım olan Öğrenci Merkezli Eğitim konusunda, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi'ne bağlı ilkokullar ile bağımsız Ortaokullarda görevli müdür muavini ve öğretmenlerin uygulamaları, yaklaşımları ve eğitim sisteminin mevcut durumunu ortaya çıkarmaya katkı koymaktır. Eğitimcilerin yaklaşımları ve profiline ortaya konulması sonucu 2006–2007 ders yılında öğretmen niteliği olarak söz konusu sürece hazır oluş durumlarının boyutunu ortaya çıkarmak, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci merkezli eğitime bakış açıları ve hazır bulunuşlukları arasında var olan benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve öğrenci merkezli eğitimin ilkeleri ışığında KKTC Milli Eğitim Sisteminde daha kaliteli bir eğitim anlayışı gerekliliğine (ihtiyacına) dikkat çekmektir.

### **1.3 PROBLEM CÜMLESİ ve ALT PROBLEMLER**

#### **1.3.1. Problem Cümlesi**

Günümüzde sürekli olarak gündeme gelen ve eğitimde çağdaş bir yaklaşım olarak nitelendirilen “Öğrenci Merkezli Eğitim”in parametrelerinin de sunulacağı bu çalışmada problem cümlesi aşağıdaki gibi kurgulanmıştır.

“Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamalarında KKTC'deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür muavini ve öğretmenlerin sahip oldukları Öğrenci Merkezli Eğitim yaklaşımları nelerdir?”

Araştırmada, müdürlerin kullanılmamış olmasının nedeni Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilköğretim Okullarında görev yapan müdürlerin genellikle



derslere girmemeleridir. Müdür Muavinleri derslere girdiklerinden dolayı, araştırmaya dahil edilmişlerdir.

### 1.3.2. Alt Problemler

2. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, cinsiyet açısından farklılık gösteriyor mu?
3. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, yaş açısından farklılık gösteriyor mu?
4. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, en son bitirilen kurum türü açısından farklılık gösteriyor mu?
5. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, en son alınan derece açısından farklılık gösteriyor mu?
6. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, meslekteki kıdem açısından farklılık gösteriyor mu?
7. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne



bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, meslekteki statü açısından farklılık gösteriyor mu?

8. Öğrenci merkezli eğitime geçiş konusunda K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı ilkokul ve bağımsız Ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin yaklaşımları, görev yapılan okul türü açısından farklılık gösteriyor mu?

#### 1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada, aşağıdaki ifadeler, araştırmamanın sayılıları olarak belirlenmiştir.

- Denekler ankete doğru cevap vermişlerdir.
- Ankete verilen cevaplar mevcut durumu ve gerçeği yansıtmaktadır.
- Anketin uzmanların görüşü ile güvenilirliği ve geçerliliği kabul edilmiştir.

#### 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde ele alınarak yürütülmüştür.

- Bu araştırma 2006 – 2007 ders yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma K.K.T.C Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlk Öğretim Dairesi ve Genel Orta Öğretim Dairesi' ne bağlı Bağımsız Ortaokullarda görevli eğitimcilerin (öğretmen+müdür muavini) ile sınırlıdır.
- Ölçme aracının geçerliliği uzman kanısı ile test edilmiştir.

## 1.6. TANIMLAR

**Apriori:** Doğruluğu, gözlem ve deney gerektirmeyen bilgi (Sönmez, 1998 : 228).

**Aposteriori:** Doğruluğu ancak gözlem ve deney ile kanıtlanan bilgi (Sönmez, 1998 : 228).

**Branş Öğretmeni:** KKTC M.E ve K.Bakanlığı İlköğretim Dairesine bağlı ilkokullarda beden eğitimi, müzik, yabancı dil, resim, iş bilgisi ve ev idaresi derslerini öğretmek ve okul öncesi eğitim ile özel eğitim kurumları için yetiştirilip görevlendirilmiş öğretmeni anlatır.

**Eğitimci:** Bu araştırmada KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim ve Genel Orta Öğretim Dairelerine bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve müdür muavinlerinin tümüne verilen ortak isim.

**İlköğretim Dairesi:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında, ilköğretim kurumlarının bağlı olduğu daire.

**Genel Orta Öğretim Dairesi:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında, ortaöğretim kurumlarının bağlı olduğu daire.

**Kıdem:** Görevde geçirilen süre.

**Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı:** K.K.T.C deki eğitim, öğretim işleri ile ilgili faaliyetleri yürüten bakanlık.

**Okul:** Bakanlığa bağlı ilkokulları ve bağımsız ortaokulları veya bu okulların tümünü ifade eder.

Bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş olan sosyal kurum (Varış , 1985 : 13).

**Öğretmen:** Bakanlığın ve Bakanlığa bağlı eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarının yürütmekle yükümlü olduğu eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerektirdiği asıl ve sürekli görevleri yerine getiren sürekli personeli ifade eder (KKTC Öğretmenler Yasası 25 / 1985).

**Öğretmenlik Mesleği:** Öğretmenlik, devletin eğitim ve öğretim etkinliklerini yürüten ve eğitim ve öğretim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir.

**Öğrenci merkezli eğitim:** Planlamadan başlayarak eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesine kadar tüm etkinlikler ve çalışmaların merkezinde öğrenci bulunduğu eğitim sistemidir. Hedef öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, düşünen, yorumlayan, araştıran, inceleyen, irdeleyen, sorgulayan, neyi niçin ve nasıl öğrendiğini bilen, kendisine, ailesine ve insanlığa yararı dokunan, üretken bireyler yetiştirmektir.

**Öğretmen merkezli eğitim:** Klasik eğitim anlayışlarında, herkesin aynı hazır bulunuşlukta, aynı öğretmen, aynı araç gereçlerle, aynı şekilde öğrenebileceği kabul edilen eğitim sistemidir. Öğretmen merkezli eğitimde aktif olan öğretmendir. Öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci dinler ve öğrenmeye çalışır. Öğrenci pasif ve alıcı durumundadır.

**Öğretmenler Yasası:** Eğitim ve öğretim işleriyle ilgili Bakanlığın ve Bakanlığa bağlı eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarının yürütmekle yükümlü olduğu eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerektirdiği asıl ve sürekli, bunun yanında sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenleri kapsar.

Bu yasanın amacı, öğretmenlerin hizmet koşullarını, niteliklerini, ödev, yetki ve sorumluluklarını, aylık, ücret ve ödeneklerini, güvencelerini, atanmalarını, onaylanmalarını, sürekli veya emeklilik hakkı veren kadrolara yerleştirilmelerini, terfilerini (Yükselmelerini), yer değiştirmelerini, emekliye sevklerini, disiplin işlemlerini ve özlük işlemlerini düzenlemektir (KKTC Öğretmenler Yasası 25 / 1985).

**Hizmet-içi eğitim:** Milli eğitim teşkilatının, her kademesindeki personelin yetiştirilmeleri geliştirilmeleri, en verimli şekilde istihdam edilmeleri ve ileri görevlere hazırlanmaları amacı ile planlanıp uygulanan eğitim faaliyetleri.

### 1.7. KISALTMALAR

BSBÖ	:Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim
EARGED	:Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi.
KKÖ	:Kendi Kendine Öğrenme.
K.T.O.E.Ö.S.	:Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası
K.T.Ö.S	:Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası
ODY	:Okula Dayalı Yönetim
ÖME	:Öğrenci Merkezli Eğitim
PDÖ	:Probleme Dayalı Öğrenme
TKY	:Toplam Kalite Yönetimi



## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER

#### 2.1 EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

Her felsefi yaklaşımda eğitim ile ilgili olarak; hedefler, davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları değişiklik göstermektedir. Bu bölümde bazı temel eğitim akımları ve onların dayandığı felsefi görüşler incelenmiştir.

##### 2.1.1. İdealizm

İdealizme göre, her şey, insan düşüncesinin eseridir. İdealist eğitimde, konu alanı veya bilgi merkezli eğitim programı geliştirme yaklaşımları benimsenmiştir. Bilgi, sadece aklın ürünüdür. Her şeyi, insan akli ve iradesi yaratmaktadır. Merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaran öğretmen vardır. İdealistlere göre öğretmen bir otoritedir. Öğrenciyi bilgiye ulaştıran kişidir. Bu yüzden öğrenciyi örnek olmalıdır.

İdealizm'e göre bilgi aprioridir. Zihinde tüm mutlak doğrular vardır. Akılla mutlak doğruya ulaşılabilir. Bunun için tümdengelim, tümevarım, tartışma, vahiy, kendini gözleme ve sezgi işe koşulabilir. Değerler açısından ise, ideal varlığa ulaşmak için, o taklit edilmelidir. İnsan bir araç değil, amaçtır. Eğitim, insanı özgür ve bilinçlice Tanrıya ulaştırma sürecidir (Sönmez, 1998 :41).

İdealizm'e göre eğitim; insanın bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır (Butler,1957:238. Akt: Sönmez,1998:38).

Bu yaklaşımda genellikle düz anlatım, soru-cevap, ezberleme gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Değerlendirmede ise, öğrenci başarısını birbirleriyle kıyaslayacak şekilde düzey belirlemek amaçlı sınavlar, dönem ve yılsonlarında yapılır.

### 2.1.2. Realizm

Realizm, dünyadaki her şeyin insan düşüncesi ve bilincinin dışında, ondan bağımsız olarak var olduğunu savunur. Gerçek, zihnimizin dışındadır ve zihnimiz dış dünyadan aldığımız duyumlarla şekillenir ve değişir. Realizmde önemli olan gerçeği değiştirmeden yansıtmaktır. Buna bağlı olarak eğitim hayat içinde ve hayata uygun olmalı; tabiat kanunları öğretilmeli ve uygulamaları da yaptırılmalıdır.

Toplumunu incelemek, toplum ve insan gerçeklerini olduğu gibi yansıtmak eleştirmek düşüncesi ile doğan realizm (gerçekcilik) akımının oluşmasında pozitivism felsefesinin büyük payı olmuştur.

Realizm'e göre bilgi, aposterioridir. Gerçeklerin algılanmasına dayalıdır. Bilgi elde etmek için bilimsel yöntem ve duyumlar kullanılmalıdır. Bilgi kavramsal olarak ortaya çıkar. Tümevarım baskındır. Değerler doğa yasalarına uygun olanlardır (Sönmez, 1998 :41).

Realizm'e göre eğitim; yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir (Butler,1957. :344-347. Akt: Sönmez,1998:38).

Realizmin eğitimdeki uygulamalarında esas olan bilgidir. Realizm, öğrenme yaklaşımı genellikle davranışçı öğrenme yaklaşımı ile anılmaktadır. Bireyin öğretmen tarafından aktarılan, gerçekliği kabul edilmiş bilgilere, kendinden bir şey katmadan, yaratıcılığını kullanmadan ulaşması esastır.

### 2.1.3. Pragmatizm

Pragmatizm, insanın çevredeki her şeye, bu arada bilgiye de kendi yararı açısından bakması esasına dayanır. Eğitim, bilgedeki ve hayattaki değişmelere her an hazır olmalıdır. Eğitimde aktarılacak bilgi ve becerilerde de insanın ve toplumun yararına olan bilgi ve beceriler öğretilmeli; insanın işine yaramayacak şeyler öğretilmemelidir.

19. yy sonunda matematikçi Charles Pierce tarafından ilk defa kullanılmış ve daha sonra William James tarafından olgunlaştırılmıştır. Bu görüşte önyargıların yeri yoktur (Varış, 1985 : 71).

Pragmatizmde, merkeze öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları alınarak, öğretim yöntem ve süreçleri bu doğrultuda uygulanmalıdır. Pragmatizme göre gerçek; değişken ve görecelidir ve değişmeyen tek şey, doğanın kanunlarıdır.

Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değildir. Bilimsel bilgi hem tür, hem en son ulaştığı nokta olarak, mümkün olanlardan sadece biridir. Gerçek tektir. Bilimsel bilgi de gerçeğe ulaşmak için izlenen bir yoldur. Ama elde edilen sonuçlar gerçek olarak görülmez. Önceden doğru olan bugün doğru olmayabilir; bugünün doğruları da yarın doğru olmayabilir. Bilimsel bilginin değeri sadece

kullanılan bilimsel yöntem değil, bilimin içinde yapıldığı toplumun ve tarihin koşullarına da bağlıdır (Özden, 2005a: 56-57).

Pragmatizm'de bilgi, sürekli değişim içinde olan bir süreçtir, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşim sonucu öğrenenin aktif katılımı ile problem çözme sırasında öğrenilir.

Pragmatizm'de bilgi; yaşantı yoluyla elde edilen ve doğruluk değeri taşıyan denencedir. Doğruluk değeri, sınama yoluyla belirlenmiş önermeler elde etmek için, bilimsel yöntem (problem çözme) ve özellikle de tümevarım işe koşulmalıdır. Değişme, kaçınılmaz bir olgu olduğundan, olmuş bitmiş bir durum söz konusu değil, tersine sürekli bir oluşum vardır. Değerler görecelidir ve insanlar arası etkileşimden doğar. Ortak değerler, kişilerin bir arada yaşamalarını sağlar. Doğruluk, ileri sürülen önermelerin yaşama geçirilmesi (sınanması) sonunda sağladığı yarara bağlıdır (Sönmez, 1998: 43)

Bu yaklaşımda hedefler esnek ve değişmeye açıktır. Öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem çözme etkinliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Değerlendirmede ise geleneksel yöntemlerle birlikte bireysel değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır.

Pragmatist felsefenin eğitime uygulanmış şekli olan progressivizm (ilerlemecilik), öğretimde pasifliğe karşı, özgür ve aktif öğretim ilkelerini savunur. Çocuk sürekli değişen hayat şartlarına göre kendi hayatını kendi kurmalıdır. Öğretmen bir danışman veya rehber olmalıdır.

Pragmatizm'e göre eğitim; kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir (Butler, 1957 :480 - 487. Akt: Sönmez, 1998 :38).



**Tablo 2.1. Eğitim'in Geçmişten Günümüze Dayandığı Felsefi Temeller, Amaç, Öğretim ve Programlara Göre Karşılaştırması.**

Eğitim Felsefesi	Dayandığı Felsefi Temel	Eğitim Amacı	Eğitimin Rolü (Öğretmen)	Eğitim Prg. Odak Nokta
Daimicilik	Realizm	Rasyonel kişileri eğitmek Üstün zekalı kişiler yetiştirmek	Sokratik yöntemi kullanır,	Klasik konular Edebi çözümler Sabit program
Esasicilik	İdealizm	Yetenekli kişileri yetiştirmek	Geleneksel değerlerin yaygın şekilde kullanımı	Temel beceriler ve temel konular
İlerlemecilik	Pragmatizm	Demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek	Problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici	Hümanistlik eğitimi Radikal eğitim reformu
Yeniden Kurmacılık	Pragmatizm	Toplumunu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek Değişim ve sosyal reform için eğitim	Değişim ve reformların temsilcisi Araştırma ve proje başkanı	Eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden işlevsel eşitilmesi

(Kaynak : <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yazarlar/ÖĞRENCİ%20MERKEZLİ%20EĞİTİM.htm> Erişim Tarihi: 2.02.07)

## 2.2. ÖĞRETME VE ÖĞRENME' NİN KURAMSAL TEMELLERİ

Platon'a göre, öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma, hatırlama veya akla getirme sürecidir. Plato'ya göre öğretme, bu hatırlama sürecinde yardım etmektir (Saban, 2004b : 162).

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşim sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Öğrenme, yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişiktir (Kılıç, 2002 :143).

Öğretme ve öğrenme, toplumsal yaşam için vazgeçilmez öğelerdir. Öğretme ve öğrenme toplumların gelenek, görenek ve inançlarının genç kuşaklara aktarılması, bireyde bir değişim sürecinin yaşanması ve yaşatılmasıdır.

“Bireyin yaşam boyu süren eğitiminin; okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturur. Bu birey açısından dile getirildiğinde öğrenim olur” (Varış, 1985 : 18).

Öğrenme en basit şekliyle, belli uyarıcılara belli bir biçimde davranma alışkanlığını kazanmadır. Bunun için günümüzün davranış psikologları ve eğitimcileri öğrenmeyi “davranış değişikliği ” olarak tanımlamaktadırlar (Çilenti, 1988 :10).

Davranışçı Psikolog olan Skinner, canlı varlığa bir seri halinde düzenlenmiş küçük adımlarla, her doğru adımın aynı olumlu tecrübe veya ödülle pekiştirilmesi koşuluyla, istenilen davranışın yaptırılacağı görüşünü savunmaktadır. Yani bir uyarana karşı gösterilen doğru tepkiler ödüllendirilirse, bu doğru tepkilerin tekrarlanma olasılığı artar ve bu tepkiler giderek sabitleşir. Kısaca belirtmek gerekirse Skinner kuramına göre öğrenme, şartlanma sonucunda oluşmaktadır. Şartlanmada pekiştirme önemli bir öğedir, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci olanaklar ölçüsünde ödüllendirilerek istendik davranışları pekiştirilmelidir (Hızal,1982 : 30) .

Kolb ‘a göre :” Öğrenme insana ilişkin en önemli uyum sağlama sürecidir. Öğrenme kavramı, yaygın olarak okullardaki sınıflarla bütünleştirildiğinden oldukça daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Öğrenme, okullardan iş yerine,

araştırma laboratuvarından yönetim kurulu odasına, kişisel ilişkilerde ve yerel market koridorlarında tüm insana ilişkin yer ve zamanlarda meydana gelir. Öğrenme çocukluktan ergenliğe, orta yaştan yaşlılığa hayatın her aşamasını kuşatır" (Kolb ,1984 :32. Akt: Peker, 2003 :185-192).

"Öğrenmek demek, değişmek demektir. Dolayısıyla, öğrenme, bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlanabilir, diğer bir ifade ile öğrenme, bir bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir süreçtir " (Charlesworth, 1996. Akt: Saban, 2004b:170).

Öğrenme üzerine çok çeşitli tanımlamalar yapılmakta ancak tümünün ortak bir özelliği kesinlikle gözden kaçmamaktadır ki o da "değişim"dir. Yani, her ne şekilde öğrenirse öğrensin ve hangi öğrenme paradigmasına göre yorumlanırsa yorumlansın, bireyler öğrenirken mutlaka bir değişim yaşamaktadırlar (Çağlar ve Reis, 2007: 43).

Bilim yapma gereğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkında oluşan yeni değerler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının "öğrenme" den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler "öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunu"; herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu; uygun öğrenme olanağı sağlandığında herkesin bildiğinden daha fazlasını öğrenebileceğini ortaya koymaktadır (Özden, 2005a : 16).

Bilginin doğası ile ilgili çalışmalar öğrenme konusunda farklı yaklaşımları gündeme getirmiştir. Öğrenme kuramları; araştırmalar sonucu, insanların nasıl öğrendiğini çeşitli ilkelerle açıklamak üzere oluşturulmuş modeller olarak



tanımlanabilir. Öğretim etkinlikleri her öğrenme kuramının temel felsefi görüşüne göre planlanır, uygulanır ve değerlendirilir.

Eğitimle ilişkili olan bilimlerde ulaşılan kuramsal bilgilerin ışığı altında günümüze dek birçok sistem ve model yerleştirilmiş, hemen ardından alternatifleri yaratılmıştır. İster klasik, ister modern olsun her sistem kendine özgü olmakla beraber birbirlerinden etkilenmekte ve sistemler arası bir uygulama göstermektedirler.

Bu bağlamda incelersek dünden bugüne geliştirilen ve kendi zaman dilimi içinde birçok da yandaş bulan alternatif eğitim sistemleri, genelde var olan sistemlerin yürümeyen ve eksik uygulanan yönlerinden hareketle oluşturulmuşlardır. İçeriklerini akademik kuramlara, yaklaşımlarını bilimler arası ilişkilere dayandırarak; daha çok bireyselleştirilmiş ve içinde bulunduğu toplumda uyum sorunu olmadan yaşayabilen bireyler eğitebilmişlerdir (Ataseven, 1999 :124).

### 2.2.1. Davranışçılık

Öğrenmenin gerçekleşmesi, davranışçı, bilişsel ve yapıcı kuramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır.

Davranışçılar, öğrenmeyi dış süreçler açısından ele alır. Geleneksel öğretim uygulamaları, davranışçılığa dayalıdır. Davranışçılığa "Nesnelci Görüş" veya "objectivism" de denir.

Davranışçı yaklaşım, bireyleri içinde yaşadıkları ve kendilerinden bağımsız olan bu çevrenin bir ürünü olarak görür. "Bireyler dış çevreden gelen uyarıcılara mekanik olarak denetlenen yollarla tepki gösterirler. Dış dünya bireyleri uygun davranışlar konusunda yönlendirir, biçimlendirir ve belirler. İnsanlar çevresel



etkilere tepki verirler ve çevre kontrollü olaylara kendi iradelerinden bağımsız tepki gösteren edilgin katılımcılardır (Şimşek,1997 :146).

Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. "Pozitivizm, olgu ve nesnelere arasında nedensel (causal) bir ilişki olduğunu varsayarken bu nedenselliğin bir hiyerarşi içinde örgütlendiğine inanır" (Şimşek, 1997 : 144). Davranışçılıkta, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için ise amaç bu bilgiyi almaktır. Davranışçılık, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını kabul eder. Bireyin bilgiyi nasıl kazandığı değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde durulur. Öğretmen öğrencinin dikkatini çeker, konu hakkında bilgi veya becerileri aktarır, bilgi ve becerilerin öğrenci tarafından alınıp alınmadığını belli aralıklarla kontrol eder, eğer eksikler varsa tamamlar ve öğrencileri uygulamaya yönlendirir.

Bloom'un öğrenme basamakları ile ilgili geliştirmiş olduğu kuram incelendiğinde de bilgi düzeyinden değerlendirme düzeyine kadar ortaya koymuş olduğu "Belirtge Tablosu" nda yer alan basamaklar davranışçı yaklaşımın hiyerarşik sıralamasına uymakta bu nedenle Bloom'da "Gelenekselci" dediğimiz "Davranışçı" ekolün temsilcilerinden kabul edilmektedir.

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı diye nitelenen bu anlayışta öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencilere bilgiler aktarılmakta, öğrenciler tamamen pasif dinleyiciler olarak kendilerine aktarılan bilgiyi ezberlemekte ve sürecin sonunda belli normlara bağlı olarak yapılan değerlendirmelerle de öğrencilerin başarılı olup olmadığına karar verilmektedir (Çağlar ve Reis, 2007 : 37).

Bilginin bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğunu kabul eden nesnelci görüş, öğretimin hedefini, bu bilgilerin öğrencilere olabildiğince etkili

biçimde aktarmak olarak belirler (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1995. 100-112. Akt: Deryakulu, D . 2001).

Geleneksel eğitim yapısında; öğretim, önceden belirlenmiş bilgilerin, olduğu gibi öğrencilere aktarılması ve öğrenme ise, bu bilgilerin öğrencilerin zihninde oluşması amacı ile ezberlenmesi sürecidir. Öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme, bu yapıda yer bulmamaktadır. Öğrenmeyi; bireylere aktarılan bilgilerin, olduğu gibi edinilmesi olarak gören Davranışçı (nesnelci/objectivist) görüş, bireyin edindiği bilgiyi ölçen standart sınavları kullanır.

Bu yapıda, bireyler aynı eğitim basamağında grup halinde eğitilmekte ve aynı sınıfta bulunan bireyler eşit zaman diliminde farklı düzeylerde öğrenmektedirler. Bütün yük ve etkinlik öğretmende olmakta, sınıf ortalamasına uygun bir tempo içinde ders etkinliği sürdürülmektedir. Öğretimde bireylerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verilememektedir.

Kişiye öğretme ve ödüllendirme yetkisi öyle bir şekilde verilir ki davranışçı hedeflere ulaşılırken diğer hedefler göz ardı edilir. Örneğin gençlerin belli bir şekilde yazması ve okuması isteniyorsa o davranış gösterilir, gençler bu modeli taklit etmeye çalışır ve davranışları modele yaklaşırsa ödüllendirilirken uzaklaşırsa cezalandırılır veya görmezden gelinir. Davranışçının görüşüne göre insanların nasıl heceleyeceğini düşünmesi, kullandığı taktikler veya tercih ettiği stratejiler, başarısı hakkında ne düşündüğü hiç önemli değildir (Gardner,2006 : 63).

1970'lere kadar eğitim uygulamalarında baskın olan davranışçılık akımı da öğrenenin edilgin alıcı olduğu varsayımından hareket ile ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarına

bakıldığında öğretmenin ödül, ceza, tekrar v.b. etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Açıkgöz, 2006 : 8).

Bloom (1979 :216), kalıtım ve çevre etkilerinden dolayı yavaş öğrenen öğrencilerin bulunabileceğini belirterek bu öğrencilerin de etkili bir şekilde öğrenebileceklerine; ancak bu sonuca erişebilmek için öğrencilerin daha çok zamana, dikkate ve kaynağa gerek duyulacağını ifade etmektedir. Tüm öğrencilerin bu özelliklere uygun olarak eğitilmeleri, geleneksel eğitim sistemlerinde mümkün değildir. Yapılacak iş eğitim programlarını bireyselleştirmek, yani öğretimi, bireylerin kalıtsal ve çevresel özellikleri ile uyumlu hale getirmek, bireylere öğrenebilecekleri en uygun ortamları oluşturma gerekliliği vardır.

Davranışçı öğrenme kuramları, eğitim alanındaki etkisini 1960'lı yılların sonuna kadar sürdürmüş ve ardından yerini bilişselliğe bırakmıştır.

### **2.2.2. Bilişselcilik (Yapısalcılık)**

Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirmişler, geleneksel öğretim biçiminin öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini geriletmediğini, onları edilgenleştirdiğini ve düşüncelerini engellediğini belirtmişlerdir. Bu düşüncelerle hareket ile, bugünkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan; bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencinin süreçte aktif olması v.b. önerileri de dile getirmişlerdir (Açıkgöz, 2006 : 8).

Bilişselcilik, davranışçılığın tersine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenmektedir. Bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl



kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmeye nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Açıkgöz, 2006 : 81).

Öğreneni öğrenme sürecinin merkezine alan yapılandırmacı öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımın etkisindeki geleneksel eğitim programının tüm öğelerinde önemli değişiklikler yaratmıştır. Yapıcı (constructivist) görüşün temel yapısında öğrenmenin gerçekleşmesi için önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması esas alınmaktadır. Birey, herhangi bir konuda yaşadığı deneyime bağlı olarak bilgi edinir, böylece yaşadıklarını anlamlandırır.

Yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim, bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir (Saban, 2004 b :167).

Felsefeci Giambatista Vico'nun 18. yüzyılda yapmış olduğu "bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" şeklindeki açıklamaları aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır (Yager, 1991:52-57. Akt: Çınar, Teyfur, Teyfur. 2006 : 49). Daha sonraları Immanuel Kant, bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yarattığını savunmuştur. Kant'a göre bireyler bilgiyi aktifçe alır, önceden asimile ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirir (Cheek, 1992. Akt: Çınar, Teyfur, Teyfur. 2006 : 50). Immanuel Kant bilimsel bilginin insanlar tarafından gözlem deneyimleri sonucunda etkin bir şekilde oluşturulduğunu vurgular.



Parçaların bir araya getirilerek bir yapının inşa edilmesi anlamında kullanılacak yapısalılık, bilginin doğası, nasıl kurulduğu, bireyin neyi bilebileceği ve neyi bilemeyeceği konuları üzerinde durur. Yukarıda bahsedildiği gibi, Platon'cu felsefeler bilginin bireyden bağımsız olarak bir yerlerde var olduğunu ve bireyin görevinin o bilgiyi bulmak olduğunu kabul ederken, yapılandırmacı (constructivist) felsefede bilgi, bireyden bağımsız olmayan doğrudan bireyin kendi ürünüdür, bulunmaz veya aktarılmaz ancak yapılandırılır ve kurulur.

Yapıcı kurama göre bütün bilgiler, birey tarafından oluşturulur. Öğrenmede bireyin ön bilgilerinin yanı sıra kültürel ve sosyal içeriğin de önemli bir rolü vardır. Bu nedenle bilgi süreç içinde farklılaşabilir. Belli bir durumda doğru olarak kabul edilen bilgi başka koşullar altında yanlış kabul edilebilir (Erden ve Akman, 2001, 171).

Piaget, öğrenmenin temelini keşfetmek olduğunu ileri sürerek "anlamak keşfetmektir, ya da keşfetme yoluyla tekrar oluşturmaktır. Gelecekte yineleme değil de üretme ve yaratma becerisine sahip bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, keşfetmeye gereken önem verilmelidir" demektedir (Piaget, 1973. Akt: Çağlar ve Reis, 2007 : 43).

Piaget; öğrenme ile zihinsel gelişmenin bir bakıma aynı şeyler olduğuna dikkat çekmekte ve bireyin belli bilgi ve becerileri kazanmasının, öğrenme düzeyi ile, biyolojik yapısı ve çevre olanakları ile sınırlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Piaget'ye göre birey, çevreyle etkileşerek bilişsel gelişmesini sağlar ve bireyin bilgi edinmesi, öğrenmesi ancak aktif olduğunda gerçekleşir. Etkin olan, bilgi edinirken, edilgen olan bilgiye ulaşamaz (bilişsel yapısalılık).

Piaget'e göre zihin bilgiyi işlerken özümleme (assimilation), uyma (accommodation), dengeleme işlevlerini gerçekleştirmektedir. Çevresiyle etkileşim içinde olan öğrenci bilişsel gelişim süreci içerisinde, zihninde kendi dünyasını kurar ve kişisel yaşantıları, bilgiyi algılama ve yorumlama sonucunda

zihinsel yapısını inşa eder. Öğrenci yeni bilgiyle karşılaştığı zaman, bu bilgiyi daha önceden zihinde var olan bilgiyle karşılaştırır. Böylelikle özümleme işlevini gerçekleştirir. Eski bilgi ile yeni bilgi arasında bir çakışma varsa yeni bilgiye göre zihnini yeniden yapılandırarak uyma işlevini yerine getirir. Tüm bu süreç içinde bir zihni dengeleme işlemi gerçekleşir. Böylece bireyin sorumluluğunda ve kontrolünde bir öğrenme meydana gelir (Kabaca, 2002 :2).

Yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, birey tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998, :70).

Tablo: 2.2. Davranışçılık, Yapılandırmacılık Karşılaştırması

DAVRANIŞÇILIK	YAPILANDIRMACILIK
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek doğru ya da tek gerçek vardır.</li> <li>• Daimicilik ve esasicilik felsefi akımına dayanır</li> <li>• Hedeflerin davranışsal tanımı yapılır</li> <li>• Şart koşullara göre davranış değişikliği olmalıdır</li> <li>• Davranış gözlenmelidir</li> <li>• Hedeflerin aşamalı sınıflandırması yapılır</li> <li>• Hedef cümleleri belirli kalıplardadır (bilgisi, becerisi, -ebilme)</li> <li>• Bilgi davranışta gösterilir</li> <li>• Öğrenme ürününü dile getirmelidir</li> <li>• Hangi konu alanıyla ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilir</li> <li>• Karmaşık davranışlar uyarıcı - tepki birimlerine göre incelenir.</li> <li>• Hedefler önceden öğrenenler için belirlenir.</li> <li>• Öğrenenin ne öğreneceği üzerinde durulur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir çok anlam ve bakış açısı vardır</li> <li>• İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarına dayanır</li> <li>• Genel bir hedef belirlenir</li> <li>• Bilginin iç yüzünü anlamaya dayalı kişisel keşfetme gerçekleştirmelidir</li> <li>• Zihinde etkinlik önemlidir</li> <li>• Hedeflerde sınıflama yoktur.</li> <li>• Esnek hedef cümleleri yazılır</li> <li>• Gerçek ve bilgi öğrenenler tarafından görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılır</li> <li>• Hedefler öğrenme sürecine dönük olmalıdır</li> <li>• Öğrenilmek istenilene belirli sınırlar konulmaz</li> <li>• Karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içe bakış yöntemleri ile inceler</li> <li>• Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir</li> <li>• Öğrenenin nasıl öğreneceği üzerinde durulur</li> </ul>

(Kaynak: <http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/ekgiris/05omemodel.htm> erişim tarihi : 15 / 02 / 2005)

Bireyin yapılandırdığı bilgi, onun tutumları, inançları, içinde yaşadığı çevrenin değerleri ve ön bilgilerinden etkilenir. Bireyin herhangi bir konuyu bilmesi veya anlaması o konu ile ilgili edindiği yaşantıyı, önceki bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda nasıl yorumladığına bağlıdır. Diyebiliriz ki bireyler, yaşadıkları öğrenme deneyimini, başkaları ile birlikte yaşasalar bile sahip oldukları ön bilgilerin ve geçmiş deneyimlerin farklılığı nedeniyle aynı biçimde yorumlamayabilirler. Piaget ve Bruner'a göre, çocuğun kazanacağı yeni yaşantılar, eski yaşantılarına uygun olmalıdır. Bir başka deyişle, yeni öğrenmeler, çocuğun sahip olduğu bilişsel yapılarla öğrenilebilecek nitelikte olmalıdır.



### 2.2.2.1. Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı

Bruner; öğrenmeyi, öğrenenin eski bilgilerine yeni bilgiler ekleyerek yeni fikirler oluşturduğu aktif bir süreç olarak görür. Öğrenen seçim yaparak bilgileri seçer, onları değişik durumlara transfer eder, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları bir bilişsel yapı içine yerleştirir. Bu şekilde kişi bilgisini geliştirmiş olur. Öğrenciyi harekete geçiren en büyük güdü merak, başarılı olma ve birlikte çalışmadır. Bruner'in öğrenme teorisine " keşfederek öğrenme" veya "buluş yoluyla öğrenme " de denmektedir.

Buluş yoluyla öğrenmede; birey çevresindeki nesnelere, kişiler, sözcükler ve fikirlerle etkileşim kurarak elde ettiği bilgileri belleğe depolar. Öğrenciler sürece aktif olarak katılarak temel yapıları keşfedebilirler. Öğrenmeye ihtiyaç duyulacak durumlar yaratıp, bireyleri bu durumlara yönlendirerek bireylerin keşfederek öğrenmesi sağlanabilir. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında, öğretmenin görevi öğrenciyi rehberlik etmektir.

Bu yaklaşım, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır (Demirel,1995, 33).

Öğretmen, bu stratejide hiçbir açıklamada (ipucu hariç) ve anlatımda bulunmamalıdır. Yalnız yol gösterici olmalıdır. Doğru yanıtı, öğrenci bulacağından dolayı, öğretmen tutarlı bir orkestra şefi gibi davranmalıdır (Sönmez, 1994, 186).



### 2.2.2.2. Anlamalı Öğrenme Kuramı

Anlamalı öğrenme kuramı, meta öğrenme bilgi işlem kuramına, başka bir deyişle, bilginin bellekte yapılandırılması esasına dayanarak Ausubel tarafından geliştirilmiştir (Ülgen, 1997 :172).

Asubel, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına alternatif olan bir yaklaşım önermiştir. Ausubel'e göre öğrenci her zaman hangi bilginin önemli ve uygun olduğunu bilmeyebilir. Bu nedenle birey, konuyla ilgili kavramları, ilkeleri, buluş yoluyla değil, kendisine sunulanı alma yoluyla kazanabilir.(Sunuş Yoluyla Öğrenme = expository teaching) Konu ile ilgili, ilkeler, kavramlar öğretmen tarafından düzenlenerek öğrencilere sunulmalı, öğrenciler de anlamalı bir şekilde öğrenmelidirler. Sunuş yoluyla öğretimin esaslarını Ausubel anlamalı öğrenme adı altında vermiştir. Anlamalı öğrenme, öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramlar ile daha önce sahip oldukları kavramlar arasında doğru bir ilişki kurduğu zaman gerçekleşmektedir. Öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde düzenleyerek yapılandırma; uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu, genelden özele doğru sistemli, anlamalı bir şekilde öğrencilere sunmaktır. (Tümdengelim)

Asubel'e göre öğrenmeye etki eden en önemli faktör; öğrencinin "ne bildiği"dir. Eğitimcinin görevi öğrencinin ne bildiğini araştırmak ve öğrenciye göre yeni kavramlar sunmaktır (Osborne ve Freyberg, 1996 : 82 Akt: Köseoğlu Ve Kavak 2001 :142).

Asubel'e göre, öğrenmenin anlamalı olabilmesi için mutlaka birey tarafından bulunması gerekmektedir. Birey kendisine sunulan bilgileri de anlamalı olarak öğrenebilmektedir. Ancak bunun gerçekleşmesi için sunulan bilginin öğrenci için bir anlam taşıması, öğrencinin öğrenme için çaba harcaması, öğrenmeye niyetli olması ve öğrenilecek materyal hakkında gereken önbilgilere sahip olması gerekir (Erden ve Akman, 2001 : 175 - 176).

Görüldüğü üzere öğrenmeye etki eden en önemli etmenlerden birisi bireyin zihnindeki bilgilerdir.

### 2.2.2.3. Bilgi İşlem Süreci Kuramı (Öğrenme Koşulları Kuramı)

Gagne, 1960'lı yıllarda yeni davranışçı akımın temsilcilerinden biri olarak kabul edilmekle birlikte, sonraki yıllarda bilgiyi işleme kuramcılarının öncülerinden biri olmuş, davranışçı yaklaşımın ilkeleri ile bilgi işlem süreci yaklaşımının ilkelerini birleştirmiştir. Gagne öğrenmeyi hem ürün, hem de süreç olarak ele almıştır.

Gagne, Skinner'in öncülük ettiği davranışçı okulun görüşleri ile bilişsel öğrenme üzerinde durmuş ve Bruner ve Piaget'in mensup olduğu bilişsel okulun sorunlarını davranışçı görüş ile kaynaştırma yolunda çalışmıştır. Bu yönü ile Gagne'ye yenedavranışçı da denmektedir (Varış ve diğerleri, 1998 : 29).

Bilgi İşleme Kuramı bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biridir. Bu kuram bilginin kişi tarafından pasif bir şekilde alınmadığının altını çizer. Buna göre birey bilgiyi alır ve kendine göre işler, yani şekillendirir (Özden, 2005b : 25).

Öğrencilerin, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçlere gereksinimleri vardır. Örneğin; bir okuma materyalinin ana düşüncelerini bulmak, özetlemek ve not alma gibi. Bu görevleri başarı ile yerine getirebilmeleri, öğrenme işine en uygun birkaç stratejinin kullanımına bağlıdır. Öğrenme stratejileri öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Gagne ve Driscoll, 1988. : 134. Akt: Subaşı,2000).

Gagne'ye göre öğrenme, gözlenebilir davranışlardan dolayı olarak anlaşılır ve öğrenme beyinde gerçekleşir. Öğrenme işi, sıralı sekiz basamaktaki etkinliklerin bütünü olarak ele alınmalıdır.

Gagne'ye göre bu sekiz öğrenme kategorisi şunlardır:

- 1- İşaret öğrenme (signal learning): Öğrenmenin en alt basamağıdır. Çocuğun sesin, ışığın, rengin farkına varmasında olduğu gibi.
- 2- Uyarıcı-davranım bağı öğrenme (stimulus- response learning): Kişi bu basamakta uyarıcıyla davranım arasındaki bağı öğrenir. Kırmızı ışık yanınca durmada olduğu gibi
- 3- Uyarıcı davranım bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirlerini oluşturma (chain learning): Bu basamakta kişi zincirleme davranımlar oluşturur. Teybi çalıp kaset doldurma, bir arabayı çalıştırmada olduğu gibi
- 4- Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı-davranım zincirlerini öğrenme (verbal association learning): Sözcüklerin anlamlarını öğrenme ve iki sözcük arasında ilişki kurmada olduğu gibi
- 5- Ayırt etmeyi öğrenme (multiple discrimination learning): Kişi bu basamakta nesnelere, ilişkileri, hayvanları, olguları birbirinden ayırt eder. Kediyi köpekten, anneyi babadan, masayı sandalyeden ayırt etmede olduğu gibi
- 6- Kavram öğrenme (concept learning): Kişi bu basamakta kavramların ne anlama geldiğini öğrenir. Devlet, okul, eğitim, öğretim, pekiştireç gibi kavramların anlamlarını bilme gibi.
- 7- İlke öğrenme (principle learning): Kavramlar arasındaki ilişkileri, neden-sonuç, öncelik-sonralık bağlarını kişi bu basamakta öğrenir. Kanun, kuram, ilke, sayıltı, genellemelerin nerede ve nasıl kullanılacağını bilmede olduğu gibi
- 8- Problem çözme (Problem solving): Kişi bu basamakta ilgili kanun, ilke, kural, genellemeleri kullanarak bir problemi çözmeyi öğrenir. Matematik,



fizik, kimya, biyoloji, felsefe, sosyoloji vb. alanlarda verilen problemleri çözmeye olduğu gibi (Sönmez, 1994 :150).

#### 2.2.2.4. Sosyal Gelişim Kuramı

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır. Vygotsky öğrenmenin Piaget'in öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür (Özden, 2005b :59).

Vygotsky'e göre; öğrenme, bireylerin çevrelerindekiyle sosyal etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Görüldüğü gibi Vygotsky'nin düşünceleri bazı noktalarda Piaget'inkinden ayrılır. Piaget sosyal veya kültürel içeriğe bakılmasızın tüm bireylerin geçirdiği zihinsel gelişim aşamalarına odaklanmışken, Vygotsky öğrenmenin sosyal yönüne daha çok önem vermiştir (Sosyal yapısalılık). Vygotsky'ye göre eğitimin merkezinde çocuğun etkinliği vardır ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir.

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramınının temel kavramı, "çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı "yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal development) dır" (Vygotsky 1978 :86. Akt: Can, 2004).

Sosyal yapılandırmacıların yapılandırmacı teoriye en büyük katkıları, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemini vurgulamalarıdır. Onlar öğrenmeye sosyal bir boyut kazandırmışlardır. Vygotsky'nin teorilerine dayanarak, sosyal yapılandırmacıların savunduğu görüşler:

- Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir.



- Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
- Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak benimserler (Özden, 2005b : 62).

### 2.2.2.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Üzerinde yıllardır çalışılan zekâ, soyut bir kavramdır. Bu nedenle de hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir canlı haline gelmiştir (Bümen, 2004 : 1).

Uzun yıllar tüm dünyada kabul edilen, yalnızca dil ve matematik yeteneklerini ölçen zekâ testleri, Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Howard Gardner'in "Çoklu Zekâ Kavramı" ile ciddi bir sarsıntı geçirmiştir. Gardner, zekânın iki yetenek ile sınırlı olmadığını, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde, içsel değerlendirmeler yaparak, kendini iyi tanımada başarılı olanların da zeki olduğunu belirtmiştir (Harputlugil, 2004. : 67- 72).

*"İnsanlar birini tanımlarken genellikle 'o, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir' gibi ifadeler kullanırlar; çünkü, uzun yıllar zekilik sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırılmış ve özdeşleştirilmiştir. Eğer ben de 'insanlarda yedi (veya sekiz) farklı yetenek vardır' deseysenim, birçok kimsenin de hale hazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. Diğer yandan, bütün bu alanları 'farklı zekâlar' olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım."*

Görüldüğü üzere çoklu zekâ teorisinin ileri sürdüğü zekâ anlayışında anahtar sözcük "çoğul"dur, yani zekâ çok yönlüdür. Ayrıca bir bireyin doğuştan

getirdiği zekâsı iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Bu durumda birey zeki olmayı öğrenebilir (Saban, 2004a : 6).

Gardner; bireylerin hepsinin birbirlerinden farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Her bireyin farklı bir zekâ yapısında olduğundan hareket ederek öğrenme yapısının da farklı olduğuna dikkat çeker. Birey ve öğrenciler; yetenekleri, ilgi alanları ve öğrenme düzeylerinin farklı olması nedeni ile farklı yollarla öğrenir ve bunun için farklı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyarlar. Howard Gardner'in "çoklu zekâ kuramı"na (Multiple Intelligences Theory) göre; başarısız gibi görünen bir öğrenciye uygun öğrenme ortamı sağlanırsa mutlaka yetenekleri çerçevesinde başarıya ulaşacaktır.

IQ testleri öğrencinin okul başarısını ölçmek ve belirlemek için geliştirilmiş ölçme araçları olmalarına rağmen, bireyin yalnızca dil (Verbal-Linguistic), mantık-matematik (Mathematical-Logical) ve uzaysal kavram yeteneğini ölçmek için kullanılmaktadır. Gardner'e göre, IQ testleri bireyin sahip olduğu veya olabileceği başka zekâ türlerini ölçmek için yeterli değildir. IQ testinden yüksek puanlar alıp da sosyal yaşamda başarısız olan birçok insanla karşılaşmak mümkündür. Çoklu Zekâ Kuramına göre birden fazla zekânın varlığı nedeniyle her bireyde bir diğerinden farklı zekâ olabilir. 'Frames of Mind' adlı kitabında Gardner, bunu ayrıntılarıyla ele almış ve insanda en az sekiz ayrı zekâ türü olabileceği ve bu sayının da artabileceğini belirtmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı; Dr. Howard Gardner tarafından ortaya atılmasından bu yana, gelişmiş ülkelerde eğitimin değişik aşamalarında oldukça büyük bir kabul görmüş, öğretmenler tarafından derslerde uygulanmaya başlanmıştır. Çoklu Zekâ Teorisinin en önemli ilkelerinden biri, zekânın geliştirilebileceği gerçeğidir.

Saban (2004a :7-15), çoklu zekâ alanlarının 8 kategoride aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

**Sözel – Dil Zekâ:** Konuşma ve yazma dilinde kelimeleri etkili ve akıllıca kullanma yeteneğidir. İyi bir hafızaları vardır, kelime oyunlarını sever, karşılarındakiyle iyi sözlü iletişim kurarlar. Sözel-dil zekâsı iyi olanlar normal öğrencilerden daha iyi yazar. Uzun hikâyeler, fıkralar anlatırlar. İsimler, yerler, tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptirler. Dinleyip, okuyarak öğrenirler (Şair, yazar, gazeteci, politikacılar..).

**Mantıksal – Matematiksel Zekâ:** Numaraları akıllıca kullanmak ve sebep sonuç ilişkisi kurabilme yeteneğidir. Nesnelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorar, strateji oyunlarını, mantık bulmacalarını sever. Mantıksal - Matematiksel zekâsı iyi olanların, yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep, sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok gelişmiştir. (Bilim adamları, matematikçiler, bilgisayar programcıları..).

**Görsel – Uzaysal Zekâ:** Etraftaki objeleri hayalinde canlandırma ve görme yeteneğidir. Şekillerle daha iyi anlarlar. Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar. Sanat içerikli etkinlikleri çok severler. Okuma materyallerine karalamalar yaparlar. Resim ve filmlerle öğrenirler. (Ressam, mimar, fotoğrafçı, dekoratör..).

**Müziksel – Ritmik Zekâ:** Bireyin seslere hassaslık gösterme kapasitesi ve kendisini müzikle ifade etme yeteneğidir. Çalışırken tempo, ritm tutar, enstrüman çalmak veya şarkı söylemek isterler. Müziksel – Ritmik Zekâsı güçlü olanlar şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarlar. Güzel şarkı söyleme yeteneğine ve sesine sahiptirler.(Müzisyenler)

**Bedensel – Kinestetik Zekâ:** Kişinin kendisini ifade etmesinde bedenini kullanma kapasitesi ve kişinin ellerini bir şeyler yaratmakta kullanma yeteneğidir. Uzun süre hareketsiz kalamazlar, konuşurken beden dillerini kullanır, dokunarak, deneyerek ve uygulayarak daha iyi öğrenirler. Bedensel – Kinestetik Zekâsı güçlü olan, bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır. Başkalarının jest,



mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder. Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir. (atletler, aktörler, dansçılar, heykeltıraşlar)

**Sosyal Zekâ:** Başkalarının ruh hallerini, mizaçlarını anlama kapasitesi ve yeteneğidir. Çok arkadaşları vardır. Liderdirler. Sosyal Zekâsı güçlü olanlar, arkadaş ve akranlarıyla sosyalleşmeyi sever, problemi olanlara her zaman yardım ederler. Başkaları daima onunla olmak isterler. Empati yeteneği gelişmiş kişilerdir. Organize etme becerisine sahiptirler. (Danışman, öğretmen, politik liderler)

**İçsel Zekâ:** Kendini yönlendirme ve tanıma kapasitesidir. Özgürlüklerine düşkündürler ve bağımsız olma eğilimindedirler. Bireysel çalışmaktan, öğrenmekten zevk alırlar ve daha başarılıdırlar. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptirler. Hayattaki başarı ve başarısızlıklardan ders almasını bilirler. Kendilerine saygıları yüksektir. (psikologlar, psikoterapistler)

**Doğaya Dönük Zekâ:** Doğa Zekâsı: Gardner'in 1995'de ortaya attığı sekizinci zekâ türüdür. Bu zekâyaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar. Doğal çevreyi anlama ve tanıma kapasitesidir. Doğada vakit geçirmeyi, araştırma yapmayı, doğadaki canlıları incelemeyi sever. Doğacı zekâsı gelişmiş olanlar, doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok severler. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever. (Dalgıç, dağcı, paleontolog)

Kuramın ortaya çıkmasıyla birlikte önerilen zekâların birer öğrenme stili olduğu konusunda görüşler ortaya çıkmıştır. Gardner'e göre (1993 : 44-45), kuram şüphesiz diğer eğitimciler tarafından incelenen öğrenme yada çalışma stillerine benzemektedir. Örneğin bu stillerin pek çoğu dilsel ve uzamsal stillerdir. Ancak çoklu zekâ kuramı bu olguya çok farklı bir noktadan bakmaktadır. Bu kuramda öncelikle bireylerin dünyadaki farklı konulara (dil, sayı vb) nasıl tepki



verdiği ya da vermediği incelenmektedir. Bu durumda algı yada bellek gibi özellikler, değişik zekâlar arasında çeşitli işlemler ya da üstünlükler göstermede farklılaşabilir (Akt: Bümen, 2004 : 28).

Gardner (2006 :175), çoklu zekâ kuramını etkili öğrenmede önemli bir yardımcı olarak görmekte ve “çoklu zekâ bakışı”nın öğrenmeyi en az aşağıda belirtildiği gibi üç şekilde artırabileceğini ifade etmektedir:

1. Güçlü Giriş Noktaları Sağlayarak,
2. Uygun Benzerlikler Kurarak
3. Konuya ait Temel Fikirlerin Çoklu tasvirlerini Çizerek

#### **2.2.2.5.1. Çoklu Zekâ'nın Okullarda Uygulanması**

Çoklu zekâ teorisinin sınıflarda uygulanması için öğretmenlerin değişik ders metotları kullanmaları gerekir. Aynı konuyu farklı metotlarla öğretmek, birbirinden farklı anlama kapasitesi olan çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır. Çoklu zekâ teorisinin okullarda öğretmenler tarafından uygulanması çocukların üstün olan yönlerini ortaya çıkaracak ve bu yönlerini geliştirip kuvvetlendirmelerini sağlayacaktır. Ayrıca sınıfta kendilerine sağlanan çoklu zekâ teorisine göre hazırlanmış ders ortamlarında diğer zekâ tipleri de gelişecektir (Vural, 2004 :279).

#### **2.2.2.6. Öğrenci Merkezli Eğitim**

Geleneksel “öğretme” yaklaşımı 21. yüzyılda yerini “öğrenmeyi öğrenme” anlayışına bırakmıştır. Öğrenci/öğrenen, artık öğretilmeyi bekleyen, paketlenmiş bilgiyi alan değil, öğrenmede etkin, kendi öğrenme sorumluluğunu taşıyan, araştırmacı ve bilgiyi keşfedendir. Öğrenme sürecinde ders kitaplarını ana kaynak

kabul eden anlayış yerini görsel, işitsel ve yazılı çok çeşitli kaynakları temel alan anlayışa bırakmıştır. Eğitim süreci okul eğitimiyle sınırlı kalmamakta, yaşam boyu öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Duman 1998:4. Akt: Aldemir, 2004 : 64).

Günümüzde, eğitim anlayışlarının değişmesine paralel olarak eğitim sistemlerinin değişimi de kaçınılmazdır. Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı olan öğretmeni merkez alan geleneksel eğitim anlayışlarının yerine; bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, bilgiyi her türlü kaynaktan edinen, edindiği bilgilerden yeni bilgiler üretip bu bilgileri sorun çözmede kullanabilen bireyleri yetiştirmek için öğrenciyi merkez alan eğitim anlayışı yerleşmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılımlarını sağlayan ve öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alan, yaşam boyu öğrenmeyi temel alarak, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan öğretim yaklaşımına Öğrenci Merkezli Eğitim denir. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alarak; birey ve sistemin ihtiyaç duyduğu değişim sürecini başlatmaktadır.

#### **2.2.2.6.1. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yöntemleri**

Kaufman'e göre, Öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri aşağıdaki gibidir (Kocaman, 2004):

- Aktif öğrenme
- Kendi kendine öğrenme
- İşbirlikli öğrenme
- Probleme dayalı öğrenme

### 2.2.2.6.1.1. Aktif Öğrenme

Aktif Öğrenme; öğrencinin, öğrenme işinin merkezinde olduğu, yapılanlara katılımını ve yaptığı şeyler hakkında düşünmesini sağlayan eğitim etkinliğidir. Aktif öğrenmede, öğrenci sadece dinlemez, okur, yazar, tartışır, problem çözer, yüksek düzey düşünme becerilerini kullanır. Analiz, sentez ve değerlendirme yapar.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2006 : 17)

Geleneksel eğitimde ön planda olan olan ezbercilik, aktif öğrenmede yerini merak etme, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapmaya bırakmıştır. Öğrenenler, hep birlikte bir ekip olarak nasıl çalışacağını, yardımlaşmayı, işbölümü yapmayı ve tartışarak ortak görüş oluşturma tekniklerini öğrenmiş olurlar.

Öğrencileri aktif kılmamanın yollarından en önemlileri ilgilerine angaje olmalarına yardımcı olmak, derslerde motivasyonlarını artırmak ve deneyimlerini kullanmalarına zemin hazırlamaktır. Coşkulu bir eğitimde öğrenme merak uyandırıcı bir deneyimdir. Eğer öğrenme etkili olmak ise, bu tür öğrenme deneyimi gençleri ilgilerine angaje olmada ve bunları deneyimleriyle birleştirmede motivasyon görevini yerine getirecektir. Öğretim süreci, öğrencileri aktif süreçlere ve işbirlikçi öğrenmeye sürükleyecektir (Töremen, 2001 :116).



Aktif Öğrenmenin Amacı; Bilimsel düşünceyi geliştirip bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek, neden-sonuç ilişkisi kurarak problem çözme becerisini geliştirmek, toplumsal bilinç kazandırarak, bireylerin kendilerini yenileyebilmesini öğretmek, iletişim becerisi kazandırıp, akıl; bilgi ve teknoloji üretebilmeyi sağlayarak sosyal becerileri geliştirerek girişimci insan olmayı öğretmektir.

#### Aktif Öğrenmenin Özellikleri:

1. Öğrenci merkezli eğitimidir.
2. Öğrenenler, etkin olarak öğrendiklerini uygulayarak problem çözerler ve hedefe ulaşır ve bilgisini sürekli olarak yeniler.
3. Öğrenenlerde, duyarak, görerek, dokunarak ve yaparak öğrenmenin kalıcılığı sağlanır.
4. Öğrenenlerde, düşünme, araştırma, soru sorma ve yorumlama gibi davranışları gelişir.
5. Öğrenci olumlu davranışlar kazanırken; eğlenir, zevk alır, kendine olan güveni artar ve tatmin olur. Problemleri ve olayları farklı açılardan da yorumlamaya çalışır, Kritik ederek düşünür.
6. İşbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışları artar. Takım ruhu oluşur.

Aktif öğrenme öğrencilere konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşünme imkânları sağlar. Ders içeriği, öğrenciden öğrendiğini uygulamayı gerektiren; problem çözme çalışmaları, informal küçük gruplar, simülasyonlar, örnek olaylar, rol oynama v.b. etkinliklerle öğrenilir (Vural, 2004 :162).

Milattan önce 551- 479 yılları arasında yaşamış, Çinli filozof, politikacı ve eğitimci Konfiçyüs, "Ne duyduysam, unuttum. Ne görürsem hatırlarım. Ne yaparsam, anlarım" diyerek, aktif öğrenmeye dikkat çekmektedir. "Bazı insanlara bir şey öğretmenin en iyi yolu bunu örneklerle göstermektir" diyen Konfiçyüs'un geliştirdiği eğitim teorisi halen Çin'de uygulanmaktadır.



### 2.2.2.6.1.2. Kendi Kendine Öğrenme (Self – directed Learning)

Kendi kendine çalışarak öğrenmeyi gerçekleştirmek her eğitim düzeyindeki tüm öğrenciler için gereklidir. Çünkü yaşamda her insanın kendi kendine çalışması, öğrenmesi ve karşılaştığı sorunları kendi çabasıyla çözmesi gerekir. Kendi kendine öğrenme çalışmalarının önemi, öğrenmenin kişinin kendisi tarafından oluşturulduğu gerçeğinde saklıdır. İnsan kendisi öğrenir; yoksa kimse bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremez. Ancak dışarıdan bireylerin öğrenmelerine yardım edilebilir (Fidan, 1987, s.22)..

Kendi kendine öğrenme (KKÖ); öğrenme sorumluluğunu öğrenenlerin üstlendiği bir yaklaşımdır ve yaşam boyu öğrenmenin önkoşuludur. Öğrenci, öğrenme sorumluluğunu alır ve öğrenme sürecindeki kontrolü daha fazladır.

Kendi kendine öğrenme kavramı ile öğrenci, hiçbir baskı ve zorlama olmadan kendi kendinin öğretmeni ve denetleyicisidir. Öğrenme ile ilgili olarak kendini geliştirmekten kendi sorumludur. Konuyu öğrenmek için ayıracağı zamanı ve hızını kendi belirler. Eğer öğrenmişse bir sonraki konuya geçebilir ve öğrendiği konular hakkında yorum yapabilme becerisine ulaşır.

Öğrencinin kendi öğrenimine katkıda bulunmasının sağlanması, öğrenme kuramlarının tanımladıklarından daha geniş bir anlamı içerir. Öğrenmede genellikle öğrenciye sunulan şeyin ne olduğu ve onun zekâ düzeyi ayrıntılı bir biçimde ele alınmamıştır. Oysa bazı belirgin türdeki gelişmeler, öğrenenin kendi katılımıyla sağlanır (Gagne, 1989:153-154 Akt: Özbek, 2005 :72).

### 2.2.2.6.1.3. İşbirlikli Öğrenme (Cooperative Learning)

Öğrencinin, öğrenme ortamında aktif hale gelmesini sağlayarak, sınıfta başarı düzeyinin artmasına yardımcı olan yöntemlerden bir tanesi de işbirlikli öğrenme (cooperative learning) 'dir.

İşbirlikli öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bir başka deyişle işbirlikli sınıfların geleneksel sınıflardan farkı daha görüntüsünden başlamaktadır (Açıkgöz, 2006 : 172).

Grup üyeleri ya birbirine öğreterek ya da her biri için bir kısmını yaparak yardımlaşır. Buna "iç bağımlılığı" ya da "amaç bağımlılığı" denmektedir. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesinden ya da harcadığı çabalardan etkilenmektedir. Bu nedenle, gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur ve birbirinin öğrenmesini yeteneklerini son sınırına kadar kullanmasını özendirilmektedir (Açıkgöz, 1993: 187).

Bu modelde öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmedir (Demirel, 1995 : 41).

İşbirlikli öğrenmede bir araya gelen üyeler, birbirinin öğrenmesi için, ya karşılıklı olarak birbirlerine öğretirler ya da işbölümü yaparlar. İşbirlikli öğrenmede bireyler; yardımlaşma, liderlik, çelişkilerle baş etme ve grupça karar verme yeteneklerini de kazanırlar.

İşbirlikli Öğrenmede, öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte hareket ettiğini ve ortak çalışma ile sosyal öğrenme sürecini yaşadıkları görülür. Birlikte hareket etmenin doğal sonucu olarak öğrenciler arasında etkileşim, bağımlılık ve birbirlerine karşı sorumluluk duygusu gelişir.

Demirel (1995 : 42), İşbirlikli Öğrenme Modelinin temel ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Gruplar en az 2 en çok 5 ya da 6 kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleşir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönler değil, duyuşsal ve sosyal yönler de gelişir.

#### **2.2.2.6.1.4. Probleme Dayalı Öğrenme (Problem-Based Learning)**

Problemi anlama ve çözmeye yönelik çalışma sonucunda oluşan öğrenmeye, Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) denir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini (aktif öğrenme stratejileri, kendi kendine öğrenme ve öğrencilerin gruplarda işbirliği içinde çalıştığı) içeren "öğrenmeyi öğrenme" yaklaşımıdır. PDÖ yaklaşımı, ilk kez 1960'lı yıllarda Kanada McMaster Üniversitesi'nde Howard Borrows tarafından tıp eğitimi alanında kullanılmıştır.



Probleme dayalı öğrenme, öğrenen odaklı bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde, öğretmenin temel rolü ve fonksiyonu öğrenen bireye öğrenme konusunda rehberlik etmek ve referans eğitim materyallerini sunmaktır (Aktan, 2007 :24).

Probleme duyarlı ve planlı bir yaklaşımla, okulların öğretme amacını güttüğü bütün yeni davranışları hemen hemen bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri fikri çok eskidir. Birkaç bin yıldır sürdürüle gelmekte olan bireysel öğrenimin temelinde böyle bir fikir yatmaktadır (Bloom, 1979. 3)

Problem Çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretim yaklaşımında, bilişsel alanın uygulanma düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve duyuşsal alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel,1995: 51).

Öğrencilerin bir bilim adamı gibi problemlerle uğraşması, PDÖ'nün temelindeki esastır. Geleneksel yaklaşımda, bilgi; öğretmen tarafından doğrudan ve hazır olarak aktarılırken bu yaklaşımda kavramlar hakkında problem durumlar oluşturulur ve öğrencilerden bu durumlara çözüm üretmeleri istenir. Birey, problemin çözümü sırasında öğrenmesi gereken bilgiye de ulaşır. Bu nedenle eğitimci tarafından problem durumların oluşturulması çok önemlidir.

Binbaşıoğlu (1995:1539), sorun (problem) çözmenin öğrenilmesi konusunda şöyle bir açıklama yapmaktadır. Problem (sorun) çözmenin öğrenilmesi de ilkelerin öğrenilmesi gibidir. Bunda da daha önce öğrenilmiş ilkelerden yararlanır. Bu anlamda, kişinin karşılaştığı her yeni durum, onun için bir "sorun" dur. Örneğin, bir ödev hazırlamak için gerekli olan kaynakları seçmek, bir sorun'dur. Bir caddeden karşıya güvenli olarak geçerken yapılması gereken işlemleri kararlaştırmak, derslerde sorulan bir sorunun sonucunun bulunması bir

sorun'dur. Sorunlar, öğrenilen ilkelerin birer uygulama alanı gibidir. Bunlar okulda büyük bir yer tutar.

Geleneksel yaklaşımdaki "problem" anlayışı ile bu yaklaşımdaki "problemler" çok farklıdır. Geleneksel yaklaşımda bilgiler önceden öğrenilip, problem ile karşılaşılınca öğrenilen bilgiler yerlerine yerleştirilerek, uygulanır ve problem çözülür. PDÖ yaklaşımında ise, bilginin kazanılmasındaki edilgen tutumun aksine etken olarak bilgi edinme ön plana çıkar ve buradan hareket ile öğrencilerden küçük gruplar oluşturularak gruptaki tartışmaları yönlendirmek üzere gruba bir öğretmen rehberlik yapar. Probleme Dayalı Öğrenmede; problemi çözmek için gerekli bilgi problemle karşılaşma anında fark edilip, öğrenilir. Böylece öğrenciler neyi ve niçin öğrendiklerinin farkında olurlar.

Probleme dayalı öğrenmenin amacı yukarıda da aktarıldığı gibi öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp aktif, özgür ve kendi kendine öğrenen ve problem çözen kişi pozisyonuna getirmektir. Probleme Dayalı Öğrenme ile öğrenci; öğrenme sürecine etkin olarak katıldığı için öğrenmeler anlamlı ve kalıcı olur. Problem çözme becerisini geliştirip, öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilir. Bunun yanında kendini değerlendirip, öğrenmeyi öğrenebilir, bilgiye ulaşır, bilgiyi işlevsel hale getirebilir. Ayrıca, grup ile çalıştığı için ekip çalışmasını yürütebilmesini ve iletişim becerisini geliştirir.

21.yy bilgi toplumlarında, bireylerin "okuma, yazma, konuşma ve hesap yapma" olarak adlandırılan temel becerilerin ötesinde, "yeni yeterlilikleri" kazanmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu yeterliliklerin en önemlisi, bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları "problemleri tanımlama ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme" becerisi geliştirmektir. Problem çözmeye dayalı öğrenme modeli, bireylerin problemleri tanımlamak ve çözmek için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzey bilişsel ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardım etmektir (Saban, 2004b : 207).

Görüldüğü gibi Öğrenci Merkezli Eğitim; Öğrenciyi merkeze alarak, yaratıcı düşünen, problem çözme yeterliğine sahip, öğrenmeyi öğrenen, işbirliğine yatkın, kendi kendini yönetebilen bireyler yetiştirilmesini hedeflemekte ve öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tür ve hızda öğrenebileceğine inanan, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır. Tarihsel sürece baktığımızda Dewey ' in eğitim yaklaşımının öğrenci merkezli eğitime temel teşkil ettiğini görmekteyiz. Buna bağlı olarak ABD'de sanayi devrimi başlangıcına kadar öğrenci merkezli yaklaşım yaygın olarak uygulanmaktaysa da sanayi devrimiyle birlikte sanayi veya fabrika sistemli eğitim benimsenmiştir. Bu sisteme göre öğrenciler, öğretmen tarafından aktarılan bilgilerin doğruluğunu, olduğu gibi kabul eden, soru sormayarak, itaat ederek eğitildiler. 50'li yıllara gelindiğinde Rusların uzay çalışmalarındaki gelişmeleri ve özellikle Sputnik adlı uzay aracını uzaya göndermeleri ile ABD kendisini sorgulama sürecine girerek eğitim sisteminde yeniden yapılanmaya gitti ve öğrenci merkezli eğitim yeniden gündeme gelerek eğitim sistemine giderek yerleşti.



Tablo:2.3. Öğrenci Merkezli Eğitim İle Öğretmen Merkezli Eğitim Karşılaştırılması.

ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM	ÖĞRETMEN MERKEZLİ EĞİTİM
Esnek programa bağlı, yaparak-yaşayarak, keşif ve oyunla öğrenme için ortam oluşturur.	Önceden belirlenmiş ve basamaklı bir program ve içeriğine sıkı sıkıya bağlıdır.
Öğrencinin öğrenme özellikleri temel alınır.	Öğrencinin öğrenme özellikleri önemsenmez.
Tüm çevre öğrenme ortamıdır.	Öğretme ortamı sınıftır.
Öğrenme anlayışı vardır, öğrenci öğrenir.	Öğretme anlayışı vardır, öğrenciye öğretilir.
Öğrenci aktiftir ve bilgi oluşturandır. Öğretmen rehberdir ve öğrenciyle etkileşim içerisinde.	Öğrenci pasiftir ve bilgi alandır, öğretmen bilgi aktarandır.
Gerçek yaşamdan alınmış, öğrenciyi aktif ve merkezde tutan etkinlikler temel alınmıştır.	Bilgi aktarma, alıştırma yapma, tekrar etme temel etkinliklerdir.
Dünyaya anlam veren bireydir; bilgi ya da anlam bireyler tarafından oluşturulur. Bu yüzden, bilgi ya da anlam, bireyin yaşadığı deneyime bağlıdır.	Nesne, olgu ve kavrama ilişkin tek ve nesnel bir gerçeklik vardır.
Genellikle birincil bilgi kaynakları, öğrenci materyalleri, çalışma yapıları temel öğrenme araçlarıdır.	Genellikle ders ve alıştırma kitapları temel öğretim araçlarıdır.
Öğrenciler genelde gruplar hâlinde çalışırlar ve birbirleriyle bütünleşirler.	Öğrenciler genelde yalnız çalışırlar ve birbirleriyle rekabet hâlinde dirler.
Öğrenme genelde zihinsel çaba gerektirir.	Öğrenme genelde tekrar gerektirir.
Öğrencinin üzerinde düşünmesi, yorum yapması, anlamlandırması ve yeni bilgiler oluşturması için ham veriler, farklı bakış açıları içeren bilgiler, grafikler, tablolar gerçek yaşamdan alınmış olaylar vb. sunulur.	Öğrenilmesi gerekenler yorumlanır, anlamlandırılır, kesin ve tek doğru içeren bilgilere dönüştürülür; daha sonra, öğrencinin kolayca belleğine yerleştirmesi için uygun miktarda, şekilde ve sürede öğrenciye sunulur.

Çıkarımda bulunmak, karşılaştırmak, çözümlmek, yorumlamak, oluşturmak, sınıflamak, tartışmak temel beklentilerdir.	Tanımlamak, listelemek, adını söylemek, örnek vermek temel beklentilerdir.
Öğrencinin gerçek yaşam sorunlarını çözme becerisinin artması için, öğrenileceklerin gerçek yaşamdaki kadar karmaşık olması beklenir	Öğrenilecekler, basitleştirilerek ve mümkün olduğunca kısaltılarak tekrarlar kolayca bellenecek hale getirilirler.
Öğrenilecekler bütüncül olarak ele alınır, ayrı ve yalıtılmış öğrenmenin önüne geçilmeye çalışılır.	Öğrenilecekler parçalanır ve parçalar ayrı ayrı öğreilmeye çalışılır.
Sorular açık uçlu, anlamlı ve derinlemesine düşünmeyi gerektiricidir.	Sorular bilginin kazandırılması ve öğrenilen bilginin söylenebilmesi içindir.
Amaç, farklı olanı, değişik olanı, yeni olanı ortaya koymak, yaratıcılığı özendirmek, tek doğrululuktan ve tekdüzelikten kurtulmaktır.	Farklı açılardan olaylara bakmak, farklı olanı, yeni olanı bulmaya çalışmak amaç değildir. Amaç sunulan bilgileri tekrar ile belleğe aktarmaktır.
Öğrenciler, girişimci, bağımsız ve farklı düşünen, hipotez geliştiren, hipotezleri test eden, fikirlerini medeni bir şekilde savunan, sezgisine güvenen, sezgilerini akıl ile test eden bireyler olmaları için teşvik edilir.	Öğrenciler, fazla itiraz etmeyen, öğretmenin veya kitabın verdiği bilgilere çok fazla karşı çıkmayan, söyleneni çok fazla sorgulamayan, emirlere itaat eden, söz dinleyen bireyler olmaları için teşvik edilir.
Değerlendirme, öğrenci ile birlikte ve tüm öğrenim boyunca sürer, sadece sınavlar değil gözlem, görüşme, tartışma öğrenci rapor ve dosyaları bu amaçla kullanılır.	Değerlendirme öğretim sürecinden ayrı, öğrenciden bağımsız ve klasik sınavlarla yapılır.

### 2.2.2.6.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin On İki İlkesi

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı; Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED), Öğrenci Merkezli Eğitim'in 12 ilkesini aşağıdaki şekilde açıklayıp, sıralamaktadır.

**İlke 1:** Öğrenmeyi Öğrenmek esastır.

Öğrenme, bireyin kendi edindiği deneyimler ile bilgiyi keşfetmesi ve yapılandırması sürecidir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenmek esastır.

**İlke 2:** Her Öğrenci Öğrenebilir.

Her öğrenci, edindiği deneyimlerden bir anlam yaratmak ve onları anlaşılır hâle getirmek üzere çaba gösterir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrenci öğrenebilir olarak kabul edilir.

**İlke 3:** Her Öğrenci Öğrenirken Eski ve Yeni Bilgiler Arasında Özgün Bağlantılar Kurar.

Bilginin yapısı gereği her öğrenci eski ve yeni bilgileri arasında özgün bağlantılar kurar. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin yeni bilgi ile eski bilgileri arasında bağlantılar kurmasına önem verilir.

**İlke 4:** Düşünmeyi Öğrenmek Sorgulayıcı ve Yaratıcı Düşünceyi Geliştirir.

Öğrenci, nasıl düşüneceğini önceden plânlar, gözlemler, değerlendirir, böylece sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin düşünmeyi öğrenmesine öncelik verilir.

**İlke 5:** Başarabilme Duygusu İçsel Güdülenmeyi Sağlar.

Öğrencinin başarıma güdüsünü besleyen etmenler (kontrol düzeyi, sorumluluk duygusu, hedefleri, ilgi alanları, yeterlilikleri ve beklentileri,



güdüleme) öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrencinin motivasyonuna önem verilir.

**İlke 6: Öğrenme Olumsuz Deneyimlerle Engellendiğinde Zorlaşır.**

Her öğrencinin doğal bir öğrenme eğilimine sahip olduğu düşünülürse, bu eğilim olumsuz deneyimlerle engellendiğinde öğrenme zorlaşmaya başlar. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde bireysel farklılıklar dikkate alınarak her öğrencinin başarabilme deneyimini yaşaması için fırsatlar yaratılır.

**İlke 7: Merak Yaraticılık ve Kompleks Düşünmeyi Harekete Geçiren Ödevler Öğrenciyi Daha Zorlarını Başarabilmeye Güdüler.**

Öğrenci merkezli eğitimde ödevler, merak yaratarak her öğrencinin başarabilme deneyimini yaşaması için yaratılacak fırsatlardan biri olarak görülür.

**İlke 8: Her Öğrenci Farklı Zamanda Farklı Türde ve Farklı Hızda İlerleyerek Gelişir.**

Öğrenci merkezli eğitimde öğretim etkinliklerinin ve ortamlarının plânlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızları dikkate alınır. Öğrenmeye bağlı olarak her öğrencinin farklı zamanlarda, farklı gelişim adımları boyunca ilerleyerek geliştiği kabul edilir.

**İlke 9: Farklı Özelliklerdeki Öğrencilerin Birbirleri İle Etkileşimi Öğrenmeyi Kolaylaştırır.**

Öğrenci merkezli eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme gibi grup çalışmalarını ön plâna çıkaran öğretim stratejilerine ağırlık verilir çünkü farklı özgeçmiş, ilgi ve değerlere sahip bireylerin birbirleri ile etkileşimi, öğrenmeyi kolaylaştırır.

**İlke 10: Öğrenciler Arasındaki Olumlu İlişkiler Öğrenmeyi Artırır.**

Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler (birbirine destek olması, ilgi ve saygı göstermesi gibi) öğrenmeyi artırır. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için yaratılacak fırsatlar olarak görülür.

**İlke 11: Her Öğrenci Öğrenmeye Karşı Farklı Yetenek ve Eğilime Sahiptir**

Her öğrenci, öğrenmeye karşı farklı yetenek, tercih ve eğilimlere sahiptir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde bu farklılıklar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri oluşturulur.

**İlke 12: Her Öğrenci Yeni Bilgileri Kendi Kalıplarına Göre Kavrayıp, Benzersiz Bir Anlama Yaratır.**

Öğrenci merkezli eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında her öğrencinin gelişiminde gösterdiği ilerleme dikkate alınır. Çünkü öğrenciler, kendince yeni olan fikirleri; inanç, anlama, yorumlama ve tutum süzgeçlerinden geçirerek yeni bir anlam yaratır. (<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ome.htm> erişim tarihi: 12 / 1 / 2005)

**2.2.2.6.3. ÖME'de Öğrencilere Yönelik Öngörüler**

ÖME'de öğrencilere yönelik öngörüler aşağıda belirtilen maddeler ile ifade edilmiştir.

- Kendi deneyimlerini daha ileri derecede bir öğrenme için değerlendiren ve değer gören bireyler daha iyi öğrenecektir.
- Bireyler, bilgi süreçlendirme, alma ve yoğunlaşma konusunda nerede olduğunu bilmelidir.

- Birey, deneyimi aldığı şekilde tepki verir, öğretmenin sunduğu şekilde değil
- Bireyler, başkalarının kendileri için koyduğu standartlara uymaktansa kendi idealine göre değişip değişmedikleri ile daha çok ilgilidirler.
- Bireyler, öğrenme sürecinde örgütlü bir dizi duygu ve tariflerle öğrenme aktivitesinin içine girerler.
- Bireyler, kendilerine daha çok yüklenildiğinde veya çok stres ve sıkıntıyla karşı karşıya kaldığında öğrenemezler.
- Değişik kanallar aracılığıyla bilgiye ulaşabilen ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yaratıcı olurlar.

Bireyler, içerik, geçmiş deneyimler veya şu andaki ilgi alanlarına uyuyorsa ve öğrenme süreci yaşam deneyimleri ile ilişkili ise en iyi şekilde öğrenirler (<http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/ekgiris/05omemodel.htm> Erişim tarihi: 15 /02 / 2005).

#### **2.2.2.6.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Program ve Hedefler**

Eğitimde; hedefler ve öğrencilere kazandırılacak davranışların belirlenmesi, program geliştirme etkinlikleri ile düzenlenir. Program geliştirme, çok yönlü, işbirliği içerisinde ve devamlılık arz eden bir süreç olarak ele alınır ve öğrenme, öğretme yöntemlerinin seçilmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve değerlendirme esaslarının belirlenmesi öğelerini içerir. Geleneksel eğitimde süreç ve program; öğretme üzerine odaklıyken, öğrenci merkezli eğitimde süreç ile program, işbirliğine ve yapılandırmacılığa dayalıdır.

Öğrenci Merkezli Eğitimde, programların geliştirilmesinde, toplumun beklentileri ile bilgi çağının özellikleri, öğrenci özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri esastır. Programın önceden belirlenmiş bir içeriği yoktur. Programlar bu esasa göre düzenlenirken planlama ve düzenlemeye öğrenci katılımı sağlanır.



Hedeflerde, "genel hedefler" vardır, özel hedefler, öğrenci özelliklerine göre yapılandırılır, ÖME, yeniden kurmacılık felsefi akımına dayandığı için, hedeflerinde tek doğru yoktur, birçok anlam ve bakış açısı vardır. Hedefler, öğretmen ve öğrenci işbirliği ile belirlenirken, öğrenilmek istenilenlere sınır konulmaz. Öğrenme sürecine dönük ve gerçek bilgi, öğrenenler tarafından önbilgileri, görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılır. Hedeflerde sınırlama yoktur, hedef cümleler esnek yazılırken zihinsel etkinliklere önem verilir. Bireylerin bilgiyi merak edip, keşfetmesi önemlidir.

#### 2.2.2.6.4.1. Öğrenci Merkezli Programın Özelliği

**Uygun bir program:** Öğrenciler programların, kendilerinin ihtiyacı olan şeyi sunduğuna inanırlar, programların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi bu noktada oldukça önemlidir. Bu onların öğrenmeleri ve gelişmeleri açısından kaçınılmazdır (Nixon, Martin, McKeown, Ranson, 1996: 79. Akt: Töremen, 2001:122).

**Geniş bir program:** Bilişsel, politik, sosyal ve kültürel eğitim programları, bireyin kapasitesini geliştirmeye ve bireysel sorumluluğu kazandırmaya yönelik olmalıdır (Nixon, Martin, McKeown, Ranson, 1996 : 80. Akt: Töremen, 2001 :123-124).

**Uyumlu ve Entegre bir program:** Okulda öncelikle birbirine zıt program çalışmaları yapılır. Öğretmenler bunların her birini dikkate alır ve bunların nasıl öğretileceğine bakarlar. Bu işbirlikçi süreç işlemeye başlayınca, okulun bu entegre çalışma üzerinde zıtlıkları incelemeye ihtiyacı vardır. Örgütsel yapı, ders saatlerini gösteren tablo ve sınıfların düzeni, uyum içerisinde ele alınmalıdır (Nixon, Martin, McKeown, Ranson, 1996 : 79-82 . Akt: Töremen, 2001 :124).

**Esnek bir program:** Programı modüler bir yaklaşımla organize etme öğrenmede ilgi ve motivasyonu artırabilir (Töremen, 2001 :124).

#### 2.2.2.6.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojisi

Bugünkü anlamda bilimsel çalışmalar başlamadan önce teknoloji büyük bir aşama kaydetmiştir. Bir kurum olarak bilim, teknolojiden binlerce yıl sonra oluşmuştur. 18 yy dan sonra teknoloji bilimin uygulama alanı olmuş, 19. ve 20. yy da bilimin teknolojinin gelişmesinde etkisi büyük olmuştur (Doğan,1983 :39).

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, büyük bir hızla devam etmektedir. "Çağdaş Kültürün" en belirgin özelliği bilim ve teknolojidir. Eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak teknoloji, insan hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Teknoloji'yi anlamak için öncelikle bilginin teknolojiden etkilendiğini anlamak gerekir (Schlechty.2005 :31). Teknoloji; eğitimle kazanılan yeteneklerin işe koşulmasıyla geliştirilen bilimsel bilgilerin insan yaşamını etkili ve güçlü kılmak üzere oluşturulmuş işlevsel yapıdır. Teknoloji, bireyin çevresini kontrol etmesi için insana yeni bir güç vermiştir (Doğan, 1983 :31).

Eğitim Teknolojisi; Davranış Bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dış kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır (Çilenti, 1988 :29).

Eğitim teknolojisi, eğitim ortamında, istendik davranışı oğrenciye kazandırmak için gerekli araç – gereçlerin tümü ve bunların eğitim ortamında kullanımı olarak ele alınabilir (Sönmez, 1994 : 121).

İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, bilim ve teknoloji, çağın simgesi haline gelmiştir. Eğitimin temel amaçlarından bir tanesi, bilim ve teknolojiyi kullanan ve bunları üreten bireyler yetiştirmektir. Teknolojinin gelişmesi, eğitim sisteminin yapısını ve eğitim ortamlarında uygulanan oğrenme-oğretme faaliyetlerini etkilemektedir. Oğretmenlerin oğretim metotlarını değiştirerek, eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için zamanları, güvenleri, motivasyonları, eğitim destekli ortama sahip olmaları gerekmektedir (Pala, 2006).

Eğitim-oğretim organize bir etkinlik olarak binlerce yıldır vardır ve başlangıçtan bu yana teknoloji kullanır. Modern okullarda çalışanlar uzun ve seçkin bir tarihe sahip bir teknik kullanmaktadırlar. En eski oğretim teknikleri, hikye anlatma, diyalog ve monolog'dur. Yazı yazma tekniğinin keşfiyle, el yazması eserler gibi hem oğretmenler, hem de oğrenciler açısından daha fazla beceri gerektiren (okuma yeteneği gibi) ileri araçlar ortaya ıktı. Bu tekniklerin verimliliği, büyük oranda oğretmenin bu teknolojik araçları kullanma yeteneğine bağlıdır (Schlechty.2005 :32).

Her şeyin ezberlenerek oğrenildiği ortamlar, günümüzde yerini ezbersiz bir oğrenme ortamına bırakırken artık bilgiyi; arayan, bulan, derleyen, sunan, eleştiren ve yaratan bireylere değer verilmektedir. Bilgi ağının bir gereği olarak, sadece teknoloji değil aynı zamanda teknolojiyi uygulayan ve üretilen bilgiyi kullanma alanında da yetenekli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim teknolojisinin amaçları'nı daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek, bireysel oğretme ve oğrenme etkinlikleri düzenleyip, eğitim süreçlerini daha verimli hale getirerek oğretme ve oğrenme süreçlerini düzenlemek. Eğitim



ihtiyaçlarını ve imkânlarını bilimsel araştırma konusu yapmak. Öğretim programlarında, sürekliliği sağlayarak, öğretme - öğrenme süreçlerini öğrenci yeteneklerine uyarlayıp eğitim personelinin etkinliğini ve verimliliğini artırmak olarak sıralayabiliriz.

Öğretme-öğrenme sürecinde teknoloji seçimi yaparken, kullanacağımız teknolojinin bilgi transferini sağlayan, etkileşimli, çok yönlü, kullanışlı ve ekonomik olmasına özen göstermeliyiz (Akkoyunlu ve diğerleri, 1998 :10)

Öğrenci Merkezli Eğitim’de öğretmen eğitim teknolojisini etkili kullanabilmek için planlama yapmalıdır. Eğitim teknolojisinin etkin olarak kullanılabilmesi için, öğrenci nitelikleri belirlenmeli, uygun öğrenme yöntemine karar verme,yöntemleri uygulayabilmek için uygun materyali seçme, gerekli değişikliği yapma ve yeni materyaller üretme, öğrenci katılımı sağlama, öğretmen ve öğrencinin eğitim teknolojisini kullanma sürecindeki yapılacakları değerlendirme bir bütün olarak planlanmalıdır.

#### **2.2.2.6.6. Öğrenci Merkezli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**

Herhangi bir ürünün kalitesini geliştirmek, onun kalitesini etkileyen süreçleri kontrol etme yeteneğine bağlıdır. Bu bağlamda kontrol etmek, tahmin edilebilir sonuçlar veya çıktılar üretecek süreçleri işe koşmak demektir (Schlechty.2005 :88).

Eğitimi genel olarak, insanda kendi isteğiyle değişme meydana getirme sürecidir diye tanımlayabiliriz. Eğitim ve öğretimin sonunda, eğitim alan kişilerin durumlarında meydana gelen değişimin tespit edilmesi ve eksik kalan yönlerinin giderilip eğitimde kalitenin artırılması için ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması zorunludur (<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>. Erişim tarihi : 27.05. 2007).

Ölçme ve değerlendirme kavramları eğitim ve öğretim süreci ile çok yakından ilgili ve öğretim için gerekli olan ve birbirleri ile birlikte kullanılıp, birlikte anlam kazanan kavramlardır. Programların istenilen başarıya ulaşım ulaşmadığı, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme ile ortaya konulur. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim, öğretim süreci sürekli izlenip her aşamada ortaya çıkan sorunlar tespit edilip, düzenleme yapılma imkânı vardır. Bu noktada ölçme ve değerlendirme kavramlarının açıklanmasında yarar vardır.

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1977 :11). Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut, 1977 :225).

Ölçme işlemi ile bireylerin eğitimle kazandıkları ifade edilirken, değerlendirme işlemi ile de elde edilen ölçme sonuçlarının bir anlam kazanması sağlanmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymak için kullanılır. Ölçme ve değerlendirme ile öğretmenin öğrenciyi tanınması, onun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, öğrencinin; davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlanır. Öğrencinin taşıdığı ön bilgiler, yapması gereken tamamlayıcı çalışmalar konusunda, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemede öğretmene yol göstericidir. Böylece öğretim, öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirilebilir.

Öğretmenlere rehberlikte yol gösterip, eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlayan ölçme ve değerlendirme etkinliği aynı zamanda, öğretmenin kendini tanıyıp, öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda kendini sorgulamasına yardımcı olur. Veliler açısından

değerlendirildiğinde ise ölçme değerlendirme, öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında bilgilenebilmesine olanak sağlar. Böylece velilerin öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olur.

Program geliştirme sürecinin son bölümünde yer alan değerlendirme boyutunda, yapılan eğitimin kalite kontrolü yapılır. Değerlendirme sonuçları eğitim programının hedeflerine ne kadar ulaşıp ulaşamadığını ortaya koyar. Bir bakıma bu sonuçlar sisteme dönüt sağlar (Demirel, 1995 :6).

Değişen öğrenme anlayışı eğitim sisteminin önemli ve ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirmede de değişimi gerektirmiştir. Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitimde ölçme ve değerlendirme, farklı türlerde veri toplama tekniklerini kapsar ve öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirir.

#### Yapılandırmacı ölçme – değerlendirmenin Özellikleri:

1. Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
2. Grup çalışmaları değerlendirilir.
3. Öğrenciler ve öğretmen ölçme – değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.
4. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
5. Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme – değerlendirme ile değerlendirilebilir.
6. Kişisel gelişme dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
7. Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir (Özden, 2005b :73).



KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğünce, geleneksel anlayışta ve ÖME'de Kullanılan Ölçme araçları ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Geleneksel anlayışta kullanılan ölçme araçları:

- Çoktan seçmeli testler
- Kısa yanıtli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı testler
- Kısa ve uzun cevaplı sınavlar.
- Soru – cevap.

ÖME'de kullanılan ölçme araçları:

- Klasik anlayıştaki ölçme anlayışlarına ek olarak;
- Performans değerlendirme,
- Ürün seçki dosyası (portfolyo)
- Kavram haritaları
- Yapılandırılmış Grid
- Tamlayıcı dallanmış ağaç
- Kelime ilişkilendirme
- Proje
- Drama
- Görüşme
- Yazılı Raporlar
- Gösteri
- Poster
- Grup ve/veya akran değerlendirmesi
- Kendi Kendini Değerlendirme (<http://talimterbiye.mebnet.net/> Erişim tarihi: 27.5.2007).

Performanslar, projeler, ürün seçki dosyaları (öğrencinin geçirdiği evreleri, çalışmalarını, çabalarını, başarılarını toplandığı bir dosyadır), öğretmen yapımı

testler, yazım örnekleri ve gözlem kayıt listeleri bu konuda öğretmenin öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek için başvurabileceği kaynaklardandır.

#### 2.2.2.6.7. Öğrenci Merkezli Eğitimde Toplam Kalite

Günümüzdeki gelişmeler, çok büyük bir hızla sürmektedir. Bu gelişmeler, klasik yönetim anlayış ve yaklaşımlarını bir tarafa bırakarak, yönetimde yeni anlayışları ve yeni bakış açılarını gündeme getirmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), okullarda öğretmenlere ve öğrencilere büyük değer vermeyi gerektiren, öğretmenlerin yönetime; karar alma ve uygulama aşamasında aktif bir şekilde katıldığı bir anlayıştır.

Toplam Kalite; yönetim bilimleri literatürüne, sırasıyla "Kalite Muayene" ardından "Kalite Kontrol", daha sonra da "Kalite Güvencesi" ile devam ederek girmiş. Ve sonuç olarak da 1990'lardan itibaren, bütün bu uygulamaların ardından yönetim bilimlerinde "Toplam Kalite Yönetimi" kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Toplam Kalite Yönetimi anlayışının uygulanmasında Amerikalı Kalite Uzmanı DEMİNG, JURAN ve Japon ISHIKAWA'nın rolleri büyük olmuştur.

Eğitimde TKY, eğitim sisteminin geliştirilip, toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikli eleman yetiştirilmesinde, geleneksel eğitime göre üstünlüklere sahiptir. Nitelikli birey yetiştirmek, eğitim sisteminin sürekli gelişmesiyle sağlanacaktır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve toplumun değişimi yakalamasında, TKY önemli katkılar sağlayacak özellikler taşımaktadır.

TKY'deki sıfır hata anlayışını eğitim boyutu açısından tam öğrenme yaklaşımı ile eş değerde tutabiliriz.

Tam öğrenme, hemen hemen öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiştir.

Uygulamanın temelinde aynı fikir yatmaktadır: Öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamlı olan bir “tam öğrenme” ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirilebilirler (Bloom, 1979. 4).

**Tablo: 2.4. Okulda Toplam Kalite Yönetimi ile Geleneksel Yaklaşım'ın Karşılaştırması.**

GELENEKSEL YAKLAŞIM	TOPLAM KALİTE YAKLAŞIMI
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme.	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme.
Kontrol edici olarak öğretmen.	Düzenleyici: Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan.
Öğretmen merkezli.	Öğrenci üzerine odaklanmış.
Tek kitap üzerine program temeli.	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler.
Kontrol edici olarak yöneticiler.	Düzenleyici: Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan.

(Kaynak: Özdemir 1995 :221. Akt: Yıldız, Ardic, 1999 :79)

Tebliğler Dergisi (1999)'nde, T.C Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemek amacı ile yayımladığı “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” nin 5. maddesine göre Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ile ilgili temel ilkeler aşağıdaki gibidir.

- a) Toplam kalite yönetimi uygulamaları bir plân ve proje dahilinde gerçekleştirilir.
- b) Eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini sağlayacak önlemler alınır.
- c) Toplam kalite yönetimi uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön plânda tutulur.



d) Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde kaynaklar etkili ve verimli kullanılır.

e) Toplam kalite yönetimi uygulamalarında ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyi sürekli ölçülür.

f) Sistem sürekli sorgulanarak geliştirilir ve iyileştirilir.

g) Eğitim yönetiminde personelin sürekli eğitimi kurumsallaştırılarak niteliği yükseltilir ve hizmet sunumunda mükemmelin yakalanması sağlanır.

h) Personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamı sağlanır.

ı) Çağın ve çevrenin sürekli değişimi göz önünde bulundurularak, öğrenen birey öğrenen organizasyon anlayışı plânlı bir şekilde kurumsallaştırılır.

j) Çalışanlara problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışı benimsetilir.

k) Hizmetlerin sunumunda iş görenlere kalitenin geliştirilmesinin bütün personelin işi olduğu anlayış ve yaklaşımı benimsetilir.

l) Gelişmenin değişmeyle mümkün olacağını herkes tarafından bilinmesi sağlanır.

m) Kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge sağlanarak çalışanların iş doyumunu göz önünde bulundurulur.

#### **2.2.2.6.8. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmen**

Öğretmen; mesleği "öğretmek" olan, en genel tanımıyla, öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Öğretmenlik mesleği; alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji

bilgi ve beceri gerektiren bir meslek dalıdır. Eğitimin kalitesi öğretmen yeterliliği ile doğrudan ilgilidir.

Öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri de öğretmendir (Sönmez, 1994 :108). Öğrenciler, yaptıkları şeylerden öğrenirler. Öğretme sanatı ve bilimi, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi gereken şeyleri öğrenecekleri çalışmalar icat etme yeteneğidir (Schlechty, 2005 :67). Öğretmen, bilgi ile öğrenci arasında bir arabuluculuk görevini yerine getirmektedir (Aktan, 2007 : 25).

Geleneksel yaklaşımda "sınıf" denilince akla ilk gelen görüntü, sıralar halinde oturan öğrenciler ile onların önünde durup onlara bir şeyler anlatan öğretmendir. Öğretmenin akla gelen ilk işlevi ise ders anlatmasıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilmeye bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2006 : 7).

Eğitim – Öğretimdeki başarı; büyük oranda öğretmenin öğrencilerle kişi olarak ilgilenip, her öğrencinin olabileceğinin en iyisi olması için rehberlik ve önderlik etmesine bağlıdır. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, öğretmene öğrencinin ilgi ve yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede önemli roller yüklenmektedir. Öğretmenin öğretim etkinliklerini tüm sınıfa, gruplara ve bireylere yönelik olarak dengeli bir şekilde dağıtması beklenmektedir (Özden, 2005b :16).

Çağımızdaki hızlı değişiklikler öğretmenlerin görevlerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmıştır. Bu yeni değişikliklerin yansımalarının eğitim programlarında yer alması ve eğitim programlarının da bu yönde geliştirilmesi gerekir ki sınıfta etkileşim kurulabilsin. Çünkü eğitim programlarının geliştirilmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin, bilgi, beceri ve yetişmişlik düzeyleriyle sınıftaki etkileşim arasında önemli yakınlıklar vardır (Gökçe, 1995).

Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır. Bu nedenle, eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları öğretmene yeni roller yüklemektedir. Bu roller: Öğretmenin; 1) ğrencisiyle 2) Meslektaşlarıyla 3) Okul Yönetimiyle 4) Velilerle olan ilişkilerine ve 5) Mesleki gelişimine ilişkin olarak beş grupta toplanabilir (zden, 2005b :15).

Öğrenci merkezli ğretim denilince öğretmenin görevinin azaldığı düşünülmemelidir. Aksine yapılandırma yaklaşımında ğretmen daha araştırıcı olmalıdır (Köseoğlu ve Kavak, 2001: 144-145). Öğretmen, ğrencilerin çeşitli aktiviteleri yapmalarına ve sonuçları bulmalarına olanak sağlayarak onlara rehberlik etmeli, yeni bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmasını sağlamalıdır (Martin, 1997: 157. Akt: Aydın ve Balım, 2005 :151). Yapılandırma ğretmen; öğrencilerin, öğrenme ortamlarına aktif olarak katılmalarını teşvik ederek, önbilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlayıp, öğrencilerin soru sormaları için onları yüreklendirmek ve elde ettikleri bilgileri anlamlandırıp sonuca ulaşmaları için rehberlikte bulunur.

Yapısalcı (constructivist) bir ğretmen problemleri belirler ve örgütler, öğrencilerin araştırmalarını gözler ve onların yeni düşünce modellerini araştırmalarına ve geliştirmesine yönelik rehberlik yapar. Öğrencilere kendi araştırmalarını yapabilmeleri için özerklik verirken, sınıfları da buna yönelik şekillendirir. Yapısalcı ğretmen hazır bir veri setine bel bağlamaktan çok, öğrencilerin deneyimlerini artırıcı temel kaynaklar ve çoklu etkileşimli materyallere de başvurur. Öğretmen sadece yazılı bir kitabı takip etmek yerine çok farklı kaynaklardan yararlanmaktadır. Örneğin, ğretmen nüfus sayımı ile ilgili bir bölümü okumak yerine mini bir nüfus sayımı planlar, verilerin nasıl toplanacağını uygulamalı olarak yapar ve sonuçları yorumlamayı gösterir. Bu anlamda, ğretmen farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayıcı ve onları zenginleştirici bir sınıf ortamı ya da program içeriği oluşturarak, öğrencilerde hızlı



zihinsel değişimi ve dönüşümü gerçekleştirir. Yapısalıcı öğrenme yaklaşımında, öğretmen kolaylaştırıcılık ve koçluk görevi yapar (Aytaç, 2003).

ÖME'de öğretmen; bilgili ve becerikli, öğrencilerini motive etme yöntemini bilen ve iletişim becerisine sahip, aynı zamanda eğitimle ilgili yeni yaklaşımları, gelişen teknolojiyi takip edip kullanarak eğitim sürecine yansıtan, eğitim için uygun ortam hazırlığını öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenleyen, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak, değerlendirmeyi sürece yayan, rehber pozisyonunda olmalıdır. Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurmalarına yardımcı olup, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eden, öğrencilerine saygı duyan ve onların ön öğrenmelerine, zekâlarına, öğrenme türlerine uygun seçenekler sunan öğretmen kendi konuşma süresini azaltarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için onlara daha fazla zaman verir. (Grup çalışmaları, kalabalık sınıflarda bunu yapmak için en önemli çalışma şeklidir). ÖME'de öğretmen öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde yaptıkları hataları doğal karşılar.

ÖME'de; öğretmenin içerik uzmanı, bilgi kaynağı ve bilgi transferi rolü yerini kolaylaştırıcı, bilgi rehberi, bilgi rotasını belirleyen kaptan ve öğrencilerle birlikte öğrenen rollerine bırakmıştır. Öğretmenin; bu yeni rolleri, bilgileri ve becerileri kazanması gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisi öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni rollerine uyumda ve öğrenci merkezli eğitime geçişte güçlü araçlar olarak destek vermektedir (Unesco, 2002: 22-23. Akt: Aytaç, 2003).

ÖME'de öğretmen:

- Öğretici değil, kolaylaştırıcıdır.
- Öğrencilerin ilgilerine, sorunlarına önem verir.
- Öğrencileri birincil kaynaklara yönlendirir.
- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir.

- Öğrencilerin birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmelerine ortam hazırlar.
- Öğrencilerin öğrenmelerine elverişli iklim oluşturur.
- Öğrencileri güdülemeye önem verir.
- Öğrencilerin alan bilgilerini genişletmelerine ve gerçek yaşamda kullanmalarına olanak sağlar.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine yardım eder (Özer, 2005 :21-22).

KKTC Eğitim sisteminde; Öğretmenin mesleki özellikleri ise aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.

1. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlayan,
2. Öğrenci ile çevresi arasında gerekli etkileşimi sağlayan,
3. Velilerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurabilen,
4. Yatay iletişimi benimseyen,
5. Öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli anlayışla kullanabilen,
6. Mesleğini seven ve onu bir yaşam biçimi olarak kabul eden,
7. Mesleğiyle ilgili gelişmeleri sürekli takip eden,
8. Bilgisayar teknolojisini bilen, kendisi ve öğrencisini sürekli olarak geliştirebilen,
9. Drama, oyun, buluş, ironi, tartışma, araştırma, gösteri, gezi, gözlem, inceleme, deney, soru-cevap vb. yöntemleri etkili ve verimli biçimde kullanabilen,
10. Atatürk'ün çağdaş devrimlerini özümsemiş ve bu doğrultuda uğraş veren,
11. Türkçenin etkin kullanımına önem veren ve Kıbrıs Türk kültürünün gelişmesi yönünde sürekli katkı koyan (KKTC. Talim Terbiye, 2005. :7).

#### 2.2.2.6.8.1. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Günümüzde her alanda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler, yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmeyi ve çok yönlü yetiştirilmeyi gerektirmektedir. Bu değişimlere ve gelişmelere ayak uydurabilmek,

nitelikli eğitime bağlı olmakla birlikte bu değişim ve gelişmelerin eğitim-öğretim alanına uygulanması, öğretmenlik mesleğini klasik olarak öğrenen ve öğreten olmaktan çıkarmıştır.

Eğitim sistemini toplumdan ve toplumsal ihtiyaçlardan ayrı olarak düşünmek mümkün değildir. Toplumsal ihtiyaçlardan kaynaklanan değişikliklerle birlikte öğretmenlerden beklenenler de değişmeye başlamış ve gerek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekse de sınıf içerisindeki etkinlikleri değiştirmiştir. Eğitimi; çok yönlülüğü içerisinde bir yönü ile de nitelikli insan yetiştirmeye yönelik etkinlikler olarak tanımlarsak, nitelikli insanların yetiştirilmesi her şeyden önce nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili bir konu olduğunu hemen görebiliriz. Bu nedenle, gelecek nesillerin yetiştirilmesindeki en önemli öge olan öğretmenlerimizin nitelikli bir eğitim sonucunda mesleğe başlaması eğitim süreci açısından çok önemlidir.

Bugün, KKTC'de görev yapan öğretmenler, teorik olarak, dört yıllık Atatürk Öğretmen Akademisi ve gerek T.C, gerekse KKTC'deki dört yıllık eğitim fakültelerinden yetişmektedirler.

Yukarıda bahsedildiği gibi, geleneksel eğitimde öğretmen, bilgi yükleyici konumunda iken ÖME'de öğrenme için en uygun şartları hazırlayan rehber, yönlendirici ve lider konumundadır. Uygun yaklaşımları kullanarak tüm öğrencilerin öğrenmesi sürecini yönlendirir. Bu yeteneklerin kazanılması muhakkak ki ÖME'ye dayanan bir öğretmen eğitimi ile mümkündür.

T.C Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılmakta ve programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmaktadır. Buradan hareket ile Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde uygulanmak üzere 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen



yetiştirme programlarında “Oluşturmacı/yapılandırmacı yaklaşım”ın esas alındığı görülmektedir (<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama.doc/> erişimi tarihi: 9.04.2007).

KKTC Öğretmen Akademisi’ndeki öğretmen yetiştirme programı, şöyle ifade edilmektedir.

Yaşadığımız Dünya koşulları dikkate alınarak ilişikte belirtilen ve yetiştireceğimiz öğretmenlerde bulunması gerekli beceriler ve bu becerilere bağlı dersler ifade edilmiştir. Önerilen yeni modelde öğretmen adaylarının (1) Alan Bilgisi, (2) Genel Kültür ve (3) Öğretmenlik Meslek Bilgisi alanlarında yetiştirmesi öngörülmektedir. Bu üçgen içerisinde öğretmen adayları sadece kendileri araştırma heveslisi ve öğrenmeyi öğrenebilen bireyler olarak yetiştirilmemekte aynı zamanda ileride bu becerilere sahip öğrencileri de nasıl yetiştireceklerinin yollarını öğrenmektedirler. Yeni modelde öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikle birleştirmelerine daha çok fırsat verme anlamında öğretmenlik uygulamalarının yoğunlaştırılması öngörülmektedir. Adaylar aynı zamanda iyi birer öğretmen olmalarında büyük bir öneme sahip kültürel ve sanatsal ağırlıklı becerilerden sadece birisi değil birçoğuyla tanıştırmakta ve bu bağlamdaki becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar. Yeni modelde öğretmen adaylarının demokratik ve katılımcı bir anlayışla eğitim görebilmelerini ve ilgi alanlarına göre yetiştirilmelerini de olanaklı kılmak için seçmeli derslerin artırılması yönüne gidilmektedir. Yeni modelde öğretmen adaylarının sosyalleşmesi ve araştırma-inceleme becerilerini daha da perçinlemek için konferans, seminer ve benzeri etkinliklerin akademi ortamında sürekli hale getirilmesi düşünülmektedir. (<http://www.aoa.edu.tr/sinifogretmenligi.asp> erişim tarihi: 20.04.2007).

KKTC’deki Öğretmen Sendikalarından Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası’nın (KTÖS) öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşleri 17.04.2006 tarihinde yayınladıkları bir bildiri ile duyurulmuş. (bkz Ek 1) Bu bildiri de öğretmenin model ve örnek kişi olduğu vurgulanarak, öğretmenin mesleğinin değerlerine uygun, çağdaş ve iyi bir eğitim almış olması gerekliliği üzerinde durulmuştur. “Öğretmenlik gelecek nesilleri şekillendiren toplumsal değere sahip bir meslektir”

Sözünden hareket ile genel değişime açık, yerel ve kaliteli bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olmamız gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

30 Eylül - 5 Ekim 1996 tarihleri arasında Cenevre'de gerçekleştirilen UNESCO Uluslararası Eğitim Konferansının başlığı "Öğretmen Eğitimi ve Değişim Süreci İçinde Öğretmenlerin Rollerinin Değiştirilmesi" olmuştur. UNESCO'nun resmî 135 üyesi, 5 üye olmayan ve Birleşmiş Milletlere bağlı 52 kurum ve kuruluş bu konferansa doğrudan katılmıştır. Bu konferans eğitimsel açıdan en geniş katılımlı konferanslardan biri olma özelliği göstermiştir. Bu konferans; öğretmenlere uluslar arası boyutta yeni bakış açısı getirmesi, eğitimsel değişim süreci içinde öğretmenlerin rollerini geliştirme ve artırmaya yönelik olarak eylem stratejileri belirlemesi ve uluslar arası düzeyde ortak fikir oluşturma açısından oldukça önemlidir.

Bu konferansta, eğitimsel değişimin gücü ve toplumu derinden etkilemesinin geçmişten daha fazla olduğuna dikkat çekilmiştir. Okul ve sınıflar değişimden en çok etkilenen unsurlar olarak ortaya konurken bu unsurların en önemli paydaşı öğretmenlerin önemli konumu ve rollerindeki değişimlerin, geleneksel eğitimden farklı görüntüler sergilediğine vurgu yapılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlere ekip hâlinde çalışma, sistem yaklaşımı gibi konuları daha etkililikle ele alma, konferansta önemle vurgulanmıştır. Öğretmenlerin küresel çağın gereklerini karşılayacak şekilde yetiştirilmeleri ve yöneticilerin de bu olguları dikkate alarak öğretmenlik mesleğine ilişkin düzenlemeleri (iletişim ortamlarını kullanıp, öğrencilere kullandırtma, kendi kültürlerine sahip çıkarak evrensel değerlere de vurgu yapma, eğitim ve öğretim programlarının sürekli yenilenmesi, bilimsel dayanağı ve geçerliliği olan bilgi ve uygulamaların eğitim sisteminde yer alması gibi) gerçekleştirmeleri gerekliliğinde fikir birliğine varılmıştır.

### 2.2.2.6.8.2. Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitimi

Günümüzde bir slogan haline gelen yaşam boyu eğitimin bir boyutu olan hizmet-içi eğitim, tartışmasız, her meslek için gereklidir. Çünkü bir ülkede, yeni nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı birer meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmelerinden sorumlu olan kişiler, öğretmenlerdir (Özyürek, 1983 :116)

Öğretmenler, belirli aralıklarla gelişen teknolojilere uyum sağlamak üzere, yeni bilgi ve beceriler ile donatılmaları amacıyla hizmet-içi eğitime alınırlar.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kasım 2006 Tarih ve 2 sayılı Bülteninde Hizmet-içi Eğitim Çalışmalarına yenilik getirilmesi konusunda aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

“Bakanlığımız, öğrenci merkezli eğitim sürecinde, öğretmenlerimizin, uygulamalarında daha verimli olabilmeleri için hizmet-içi eğitim gereksinimlerini belirlemiştir. Öğrenci Merkezli Eğitimde Kullanılacak Buluş Yolu ile Öğrenim, Soru-Cevap, Tartışma, Araştırma, Problem Çözme, Gezi-gözlem, Proje, ve Rehberlik Hizmetleri ile Öğrenci Merkezli Eğitimde, Ölçme - Değerlendirmenin nasıl olacağı, aranacak kriterler, Ölçme değerlendirme, Ürün dosyasına bağlı değerlendirme, Performansa bağlı değerlendirme, Klasik soru yazma ve değerlendirme, Proje değerlendirme konularında hizmet-içi eğitim kurslarının 2006-2007 öğretim yılında atölye çalışması şeklinde gerçekleştirilmesi öngörülmüştür” (KKTC M.E ve K. Bak. 2006 : 2).

### 2.3. YENİDEN YAPILANMA

Toplumsal yapıdaki “inanç, değer ve teknik”lerin değişmesi eğitimde de yeni arayışlara yol açmıştır (Özden, 2005b :10).



Bütün sosyal sistemler etkililiklerini sürdürebilmek için kendilerini yenilemek, değişen koşullara karşılık vermek zorundadırlar. Değişen koşullara uyum sağlayamayan kurumlar çökmeye mahkûmdurlar. Çünkü sistemlerin işlevlerini yerine getirememesi onların varlık sebeplerini ortadan kaldırır. Değişen koşulların doğurduğu ihtiyaçları ve kendisine yüklediği yeni rolleri görebilen kurumlar, gerekli yapılanmayı sağlayarak varlıklarını sürdürme başarısını gösterirler (Özden, 2005b :11).

Günümüzde; değişen değerler eğitim sistemlerinde köklü bir değişimide beraberinde getirmekte ve buna bağlı olarak eğitim sistemlerinde yeniden yapılandırmayı gerekli kılmaktadır.

Dünyadaki değişmeler göz önüne alındığında, Türk eğitim sisteminde de önemli değişimlere gidilmesi gerektiği kolayca görülebilir. Bizim eğitim sistemimizde de programların amaçları, içerikleri ve yöntemleriyle yeniden ele alınarak geliştirilmesine, öğrencileri bilgi bombardımanına tutmak yerine onlara bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bilgiye ulaşmada teknolojilerden nasıl yararlanacaklarını öğretme yaklaşımının benimsenmesine gereksinme vardır (Akkoyunlu ve diğerleri, 1998 :9).

Günümüzdeki gelişmelere bireylerin uyum sağlayabilmesi için eğitime büyük görev düştüğü gerçeğinden hareket ile yaşanan gelişmelerin eğitim sistemi üzerinde de etkili olmasıyla birlikte sistemin daha iyi çalışmasına yönelik çalışmalar sürdürülmekte, araştırmalar yapılmakta ve toplumlar eğitim sistemlerini iyileştirmek için gayret sarf etmektedirler. Bilgi toplumuna ulaşmak için önemli etken eğitim ve eğitime yön veren eğitim stratejileridir. Eğitim sistemimizin sürekli geliştirilmesi, çağa uydurulması ve yeniden yapılandırılması tüm dünya sistemleri içerisinde yerimizi alabilmemiz için gereklidir.

Özden (2005b :13), eğitim sisteminin yeniden yapılanmasında eğitimin çok yönlülüğünün dikkate alınmasının önemini vurgulamakta ve yeniden yapılanma

projesinin, sistemin tıkanıklığını çözebilmek için aşağıdaki üç boyutu birden kapsaması gerekliliğine dikkat çekmektedir:

- Öğrenme ve öğretme etkinlikleri: Okulun varlık nedeni öğrencilerin öğrenmesine bağlıdır. Öğrenme-öğretme durumunu da program sağlar.
- Öğretmen: Okulda öğrenmeyi gerçekleştirecek ve toplumsal beklentiler doğrultusunda insanları yetiştirecek olan öğretmenlerdir.
- Yönetim: Eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesi büyük oranda okul yönetiminin başarısına bağlıdır.

Görüldüğü gibi; yeniden yapılanma, yenileşme çabalarının zorunlu bir sonucudur. Eğitimde yeniden yapılanmayı sağlamak için öğretim süreçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak yenileşme çabalarının, öncelikle eğitimdeki eğitim programları ardından öğretmen yetiştirilmesi ve yönetim mekanizması ile başlatılması gerekmektedir.

Eğitimde yeniden yapılanma konusu, çoğunlukla yönetimin yapısı ve işleyişi ile ilgili olarak düşünülmektedir. Oysa okulun yönetimi kadar sınıftaki öğrenme-öğretme durumlarının da yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Özden, 2005b :206).

Kıbrıs Türk Eğitim sistemi amaçları doğrultusunda eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında temel eğitim ve lise dönemi öğretim programlarının yeniden hazırlanması öngörülmektedir. Okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise dönemi öğretim programları yeniden hazırlanmış ve öğrenci merkezli eğitim çerçevesinde düzenlenmiştir. Kademeli geçiş döneminde KKTC Talim Terbiye Dairesi olarak kitaplar ve öğretim programları hazırlanmıştır. Kademeli geçişte, yetiştirilmeyen programlarda ise ortak uygulamalarla TC Talim Terbiye Başkanlığı öğretim programları kullanılmıştır. Kademeli geçişte tüm öğretim programlarının hazırlanması devam etmektedir (<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/aciklama.htm>. Erişim tarihi: 27.05.2007).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Dairesinin, Eylül 2005 tarihli "Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi" nde yayınladığı yeniden yapılanma gerekliliği ve KKTC Eğitim sisteminin vizyonu ve misyonu ile 21.yüzyıl insan özellikleri aşağıda belirtilmektedir.

### **2.3.1. KKTC Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanma Gerekliliği**

1. Kıbrıs Türk toplumunun bilgi çağında diğer toplumlar arasındaki yerini almasına,
2. Kıbrıs Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişmesine,
3. Eğitimde fırsat eşitliğine,
4. Yaşam boyu eğitime,
5. Değişime açık eğitime,
6. Öğrenci merkezli eğitime, olanak sağlamak amacıyla yeniden yapılanma gerekmektedir.

Bu bağlamda, Kıbrıs Türk toplumu için amaçlanan insanın özellikleri aşağıda belirtilmektedir.

### **2.3.2. Kıbrıs Türk Toplumunun Hedeflediği 21.YY İnsan Özellikleri**

1. Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne inanan
2. Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş
3. Bilgiyi, yaratıcı bir şekilde kullanabilen
4. Bilgi Teknolojisini kullanabilen
5. Kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan
6. Bilgiye nasıl ulaşacağını bilen
7. Tasarlayıp yaratabilen
8. Çalışacağı alanda donanımlı



9. Değişime açık olan
10. Sorgulayan, düşüncesini özgürce söyleyen
11. Çalışkan, yardımlaşmayı benimseyen ve işbirliği yapan
12. Çevre Bilinci gelişmiş
13. Uzlaşım Kültürüne sahip
14. Türkiye ve diğer komşu ülke bireyleriyle iyi ilişkiler kuran
15. Atatürk'ün Barışçı, yenilikçi, çağdaş, laik düşünce ve devrimlerini benimseyen
16. Ulusal, kültürel, sanatsal ve çağcıl kimliklerinin farkına varan
17. Kıbrıs'ı yurt olarak bilen
18. Empati duygusu gelişmiş; her türlü kültürel farklılıklara insan değerini öne çıkararak yaklaşan
19. İnsana, insan haklarına saygılı; doğayı ve çevresini koruyan ve seven
20. Bireysel ve toplumsal haklarını korumasını bilen barışçı yurttaşlar.

Yukarıdaki Kıbrıs Türk Toplumunun hedeflediği 21. yy İnsan özellikleri dikkate alındığında bunların ancak ÖME ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Bundan dolayı eğitim sisteminde yeni bir vizyon ve misyona ihtiyaç duyulmaktadır.

### 2.3.3. Yeni Eğitim Sisteminin Vizyon ve Misyonu

Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi sürekli olarak kendini yenileyebilen, değişime açık, insani değerleri önde tutan, barışçı ve uzlaşıcı insanı amaçlayan, ülke insanına yaşam boyu kaliteli eğitim vizyonuyla:

1. Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğüne bağlı;
2. Bilimsel düşünce ve çalışmayı özümsemiş;
3. Bilgisayar teknolojisini kullanmayı bilen;
4. Kendini sürekli yenileyebilen;
5. Düşüncesini özgürce söyleyebilen;
6. Sorgulayan, araştıran, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen

7. Türkiye ve diğer komşu halklarıyla iyi ilişkiler kurabilen;
8. Atatürk'ün barışçı, çağdaş, yenilikçi, laiklik ilkelerini benimseyen;
9. Bedenen ve ruhen sağlıklı, estetik duyguları gelişmiş, erdemli;
10. 21.Yüzyıl insan özelliklerine uygun yaratıcı nesillerin yetiştirilmesini hedefleyen, sürekli olarak kendi kendini yenileyen bir anlayış ve toplum bilinciyle her kişiye sınırsız değer vererek onların çok yönlü gelişmelerine uygun ortamları hazırlamaktır.

#### **2.3.4. KKTC Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma Sürecinde Ortaya Konan Yeni Eğitim Hedefleri:**

- "Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, kültürünü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, bilgisayar teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilen, değişime açık, bilgi çağı insanı yetiştirmek.
- Öğrenci merkezli, yapılandırıcı bir öğrenime geçmek.
- Kıbrıs Türk Eğitim Sistemini, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla,
- Bilgiye ulaşmanın yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini ve performansa dayalı bir ölçme-değerlendirmeyi içeren, yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayan, AB meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren; yerinden yönetim ve yerinden denetimi esas alan, toplumun coğrafi özelliklerini dikkate alan, fırsat eşitliğini gözetilen bir bütünlük ve uyum içerisinde yeniden düzenlemek.

- Yeni eğitim sisteminde yapılan öğretim süresi (9.sınıf uygulaması ile öğretim süresini 12 yıla çıkarmak) değişiklikleri ile Türkiye ve Avrupa Birliği ile uyumu gerçekleştirmek.
- Eğitimin her kademesinde, teknolojinin sağladığı olanaklardan, özellikle bilgisayar teknolojisinden yararlanarak, uzaktan eğitim ve ileri teknolojilerin kullanıldığı yeni eğitim yöntemlerinden öğrencilerin yararlanmasını sürekli olarak sağlamak.
- Orta öğretimde, "okul türü" yerine "program türü"nü esas alan yapıyı oluşturmak.
- Öğrencilerin, geniş tabanlı ve yönlendirici programlarla yetki belgesi sağlayıcı meslek programlarına ve diğer programlara ulaşmalarını sağlamak.
- Eğitimin yaygınlaştırılmasında ve özellikle mesleğe yönelik programların hayata geçirilmesinde merkezi idarenin yanısıra, yerel yönetimler, ilçe idareleri, gönüllü kuruluşlar ile basın-yayın organlarının ve özel sektörün katkısını sağlamak.
- Mesleki ve teknik orta öğretim ile meslek yüksek okulları arasında program bütünlüğü sağlamak. Nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan her iki kurum arasında iş bölümü ve işbirliği oluşturarak, öğrencilerin uygulamalı eğitimlerini, özel sektörde almalarını sağlamak.
- Öğretmen ve yöneticilerin, yeni eğitim sistemine uygun bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesi amacıyla iç ve dış denetimle gereksinimler tespit edilerek hizmet-içi eğitim olanaklarını sürekli hale getirmek.
- Öğrenme ortamlarını daha uygun hale getirmek için yönetici ve öğretmenlerle birlikte girişim yapmak.
- Eğitim sisteminin yaygınlaştırma, eşitlik, ulaşılabilirlik ve bütünsellik ilkelerine bağlı kalınarak sürekli gelişimini sağlamak " olarak belirlenmiştir.



Kuzey Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin yeniden yapılanmasında öngörülen vizyonun, misyonun gerçekleşmesi ve öncelikli hedeflere ulaşabilmek için öğretim programları yeni yaklaşımlara uygun olarak yeniden düzenlenmiş. Yeni program yaklaşımı eğitim felsefesi, çağdaş eğitimdeki gelişmeler ve uygulamalar dikkate alınarak hazırlanmıştır (KKTC. Talim Terbiye, 2005 ;4-6).

24 Temmuz 2007 tarihinde, KKTC M.E ve K Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Müdürü Sn. Dr. Hasan Alicik ile yapılan mülakatta, KKTC eğitim sisteminin Öğrenci Merkezli Eğitim yaklaşımına göre yeniden yapılanması çerçevesinde gerek program geliştirme ve toplam kalite yönetimi gerekse de ölçme değerlendirme konularında çalışmalar yapılmakta olduğu, buna bağlı olarak yeni ders kitaplarının hazırlanmasına gidildiği, öğretmenlerin de öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun olarak bilgilendirme çalışmalarına; Denetmenler, hizmet-içi eğitim kursları ve formatörler tarafından, üç boyutlu bir şekilde katkı sağlanacağı ifade edilmiştir.

Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası (K.T.O.E.Ö.S.), "Eğitimde Yeniden Yapılanma" adı ile oluşturduğu K.T.O.E.Ö.S. – Eğitim Politikası'nda yeralan tüm unsurların hayata geçmesi için gerekli olan teknik çalışma ve yasal düzenlemelerin tümünde katılımcılık, demokratiklik ve tam bir işbirliği anlayışla özel okulları da kapsayacak biçimde hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

K.T.O.E.Ö.S., "Öğrenci Merkezli Eğitim" anlayışının her alan ve kademedeki yerleşmesini savunmakta ancak eğitimin en temel öğelerinden birinin de "öğretmen" olduğunun gözardı edilmesinin, eğitime yapılacak en olumsuz sonucu doğuracağı ilkesiyle hareket etmektedir. Bu amaçla "Eğitimde Yeniden Yapılanma" adına yapılacak her türlü değişikliğin tek yanlı değil, öğrenci – öğretmen – veli ve sonucunda tüm toplumu dikkate alacak biçimde bir paket olarak ele alınması gerekliliğine dikkat çekmektedir (K.T.O.E.Ö.S, 2005 :7).

## 2.4. YÖNETİMİN YAPILANMASI

ÖME, ve bu anlayışta bir eğitimin, kriterlerini önceki bölümde yeterince tartıştıktan sonra, böylesi bir eğitim anlayışının hayata geçirilebilmesi için gereken bir kısım önkoşuldan birisi de kuşkusuz ki yönetim anlayışlarının ÖME'ye uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesinde yatmaktadır. ÖME anlayışında her bir bireyin kendi ilgi yetenek ve bilgisi doğrultusunda geliştirilmesi hedeflendiğinden merkezi yönetim anlayışları ÖME uygulamalarının geliştirilmesine istendiği kadar katkı koyamamaktadır. Merkezi Yönetim anlayışları yerine yerel yönetimler, yerinden yönetimler ve okula dayalı yönetimler ve benzeri yönetimlerin ülke koşullarına göre geliştirilmesi uygun düşmektedir.

Toplumsal, politik ve ekonomik güçlerin sürekli değişim içinde olması, yönetim alanında da sürekli değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimin hızı son iki yüzyıl içinde daha da artmış, mal ve hizmetlerin üretiminde ve dağıtımında etkililiğin ve verimliliğin sağlanması için yönetim ve örgütlenmeye ilişkin yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler sistematik bir biçimde araştırılmaya başlanmıştır (Bedaian, 1993 : 28. Akt: Çağlar ve Reis, 2007 :102).

Eğitim sistemindeki güç ve otorite yapısı değiştirilmeden yeniden yapılanmadan söz edilemez. Yönetim yapısının değiştirilmesi, yeniden yapılanmanın temel taşıdır. Okulun verimli şekilde çalışabilmesi için karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirmede yeni yöntemler geliştirilmelidir (Özden, 2005b :16).

### 2.4.1.Okula Dayalı Yönetim

Yeniden yapılandırma çalışmalarında okul geliştirme amaçlı yaklaşımlardan biri de okula dayalı yönetim (ODY)'dir. ODY, yeniden yapılanma fırsatı verirken, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve daha iyi programlar düzenlenmesini sağlar. Personelin, liderlik özelliklerini, bağlılık ve katılımını yükseltir, iletişimi geliştirip, yenilikçiliği destekler.

Okula dayalı yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Okula dayalı yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir (Çağlar ve Reis, 2007).

Okula dayalı Yönetim (ODY) temelde, etkili okul geleneğine dayalı; ancak okul düzeyinde daha çok otonomi ve yetki (discretion) isteyen bir anlayıştır. Okula dayalı bütçe bunun bir örneğidir. Bu bütçe, eyalet ya da devlet fonlarının okula transferini öngörmektedir. Öğretmen ve yöneticiler birlikte, öğretmene yardımcı gereçlere mi yoksa bilgisayara mı ihtiyaçları var kararlaştırırlar; birlikte program geliştirme ile ilgili önemli kararlar verirler; dahası personele ilişkin kararları bile alabilmektedirler (Balcı, 2002 :74).

ODY, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Okula dayalı yönetim, otonomi ve karara katılma olarak düşünülebilir. Bu anlayışın iki temel kabulü vardır:

1. Okul temel karar verme birimidir.
2. Kararlar mümkün olan en alt birim tarafından alınmalıdır.

Bu anlayışta okul; bütçe, personel seçimi ve çevresi ile olan ilişkilerini düzenlemede tam yetkili birimdir (Özden, 2005a : 83).

Okula dayalı yönetim, eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, kültürün yeniden yapılandırılmasında önemli bir yeniliktir. Okula dayalı yönetim bütçe, personel ve program alanlarında okul toplumu üyelerine (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, iş ve okul çevresindeki gruplar, liderler) yetki ve sorumluluk vererek, eğitim sürecini daha fazla kontrol etme imkânı sağlar (Güçlü, 2000).



Okula dayalı yönetimde okulların örgüt ve yapısı, öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine odaklaşmaktadır. Okul ile ilgili kararlar, okul ile ilgili ve okula en yakın kimseler tarafından verilir. İdareci ve öğretmenler okulu birlikte yönetip, yetki paylaşımına gider.

Bu yaklaşım okulda karar verme sürecinde okul içi ve dış öğelerin katılımının sağlanması, bütçe, eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okulların özerk bir yapıya kavuşturulması, öğretmenin okulda daha etkin rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi, okul ortamı, eğitimci personelin rollerinin yeniden belirlenmesi, okulun amaçlarının (vizyon, misyon ve yapı açısından) belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması ve belirlenmesi konuları üzerinde yoğunlaşmıştır (Çağlar ve Reis, 2007).

#### **2.4.1.1. Okula Dayalı Yönetimin Güçlü ve Zayıf Yönleri**

Okul merkezli yönetimin güçlü ve zayıf yönleri şunlardır (Lionton, 1997, :228-230. Akt: Çağlar ve Reis, 2007 : 116-117):

Okula Dayalı Yönetimin Güçlü yönleri:

1. Öğrencilere yönelik daha iyi programlar.
2. İnsan kaynaklarının etkili şekilde kullanımı.
3. Yüksek nitelikli kararlar.
4. Okul personelinin okula bağlılığının ve sahiplik duygusunun yükselmesi.
5. Okul personelinin liderlik becerilerinin gelişmesi.
6. Açık ve herkes tarafından anlaşılın okulun misyonu ve hedefleri.
7. İletişimin artması.
8. Okul personelinin moralinin yükselmesi.
9. Yeniliklerin ve okul personelinin yaratıcılığının desteklenmesi.
10. Toplumun okula artan güveni.
11. Bütçe üzerinde yetki ve sorumlulukların artması.

12. Yeniden yapılandırma yaklaşımı.

13. Gdlenmenin artması

Okula Dayalı Yönetimin Zayıf Yönleri:

1. Daha fazla iş.
2. Daha az etkililik.
3. Uzmanlığın etkisini zayıflatma.
4. Okulun performansındaki belirsizlik.
5. Personelin geliştirmeye artan ihtiyaç.
6. Yeni rollerin ve sorumlulukların karıştırılması.
7. Koordinasyon güçlüğü.

Daha önce de dile getirildiği gibi, ME anlayışında bireyleri kendi ilgi, yetenek ve bilgisi doğrultusunda geliştirilmesi hedeflendiği için merkezi yönetim anlayışları ME uygulamalarının geliştirilmesine istendiği kadar katkı koyamamaktadır. İşte bu aşamada yeniden yapılandırma girişimlerinin sistem boyutunda değişimi içeren ODY'nin, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlaması önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

## **2.5. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM ve YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR VE SONUÇLARI**

Birçok araştırma, ğrenci Merkezli Eğitim'in eğitim-ğretim süreçlerinde, bilgi çağını yakalamak adına oldukça önemli olduğuna vurgu yaparken az da olsa bu görüşe karşı çıkan çalışmalar da mevcuttur. KKTC'de "ğrenci Merkezli Eğitim ve Yapılandırmacılık Yaklaşımı" ile ilgili yeterince bilimsel araştırmaya rastlanmamışsa da KTS eski Başkanı Mehmet Karaali "Eğitim Sistemimizdeki Değişiklikler ve ğrenci Merkezli Eğitim" konulu makalesi'nde ME ile ilgili bazı

görüşler ileri sürmüştür. Karaali (2007), eğitim sistemimizdeki değişikliklerin Öğrenci Merkezli Eğitim olarak özetlendiğine dikkat çekerek, bu yaklaşımda, öğrencinin eğitimdeki rolü'nün artacağı, öğretmenlerin ise rehber pozisyonunda olacağını ifade edilmekteyse de 2006 - 2007 ders yılının başlaması ve makalenin yazıldığı tarihte ders yılının yarısına gelmesine rağmen çok küçük değişikliklerin dışında sistemde hiçbir değişikliğin olmadığına vurgu yapmaktadır. Karaali, Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar ve dolayısı ile ÖME sistemini gerçekleştirmek için aşağıda belirtilen hususların yerine getirilmesi de öneri olarak sunmaktadır:

1. Eğitime ayrılan bütçe payının artırılması.
2. Okullarımızdaki tüm altyapıların tamamlanması.
3. Tam gün eğitime geçilmesi.
4. Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması.
5. Ders müfredatlarındaki düzeltmelerin yapılması.
6. Yerel kitapların kullanımının yaygınlaştırılması.
7. Öğretmen formasyonunun zenginleştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması.
8. Eğitimde kullanılan ders araç-gereçlerinin tamamlanması.
9. Kolejlerin kaldırılması ile hedeflenen sınavların kaldırılması, özel okullar nedeniyle devam etmektedir. Bunun önlenmesi.
10. Ödül, ceza ve sicil sistemine işlerlik kazandırarak, öğretmenin motivasyonunun geliştirilmesi.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2005), "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri" konulu araştırmalarında; 2005 yılı Haziran ayında Ağrı İl merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler olmak üzere toplam 195 kişi üzerinde yapılmış olan anket sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum sergilediklerini ifade etmektedirler.



T.C Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 yılı Haziran ayında ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine yeni programları tanıtan eğitim faaliyetleri düzenlemiş, bir haftalık yoğunlaştırılmış eğitim alan ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bu araştırmada; araştırmaya katılanlar, yeni öğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açıkça belirtildiği görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.

Öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, programdaki farklı bölümlerin birbirleriyle tutarlı olduğu, öğrenme alanlarının belirgin olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görüşlerine katılmaktadırlar. Bununla birlikte yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceği ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konulardır.

Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak, bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar. Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine de tamamen katılmışlardır.

Yaşar (1998) "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci" konulu bildirisi ile son yıllarda yapısalcı kuramın (Constructivism) eğitim literatüründe sıkça yer aldığına vurgu yaparak, Yapısalcılığın, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmen davranışlarını etkilediğinin ileri sürüldüğüne dikkat çekmiştir. Yapısalcı kurama göre birey nasıl öğrenmektedir? Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, yapısalcı anlayışın benimsendiği eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarının, ortaya konulduğu bu bildiriye, önce yapısalcı kuramın uygulandığı ortamdaki öğrenme-öğretme süreci betimlenmiş, daha sonra da öğretmen ve öğrenci rolü üzerinde durulmuştur. Yaşar, tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu" varsayımı üzerine temellenen yapısalcılık, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirdiğini ifade ederek, bu amaçla yapısalcı eğitim ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanıldığına dikkat çekmiştir. "Bu yaklaşımlar, öğrencilerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının geliştirilmesinde önemli rol oynar. Yapısalcılığın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmen daha çok düzenleyicilik ve danışmanlık rollerini yerine getirir. Öğretmen bu rollerini, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturup, öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi yaparak yerine getirmeye çalışır. Yapısalcılığın eğitim kurumlarında etkili ve verimli olarak uygulanması, öğretmenlerin, öncelikle, bu yaklaşım konusunda eğitilmelerini gerektirmektedir." diyerek ÖME'de öğretmenlerin eğitiminin önemine vurgu yapmış ve öğretmenlerin yapısalcı yaklaşımı konusunda eğitilmeleriyle ilgili olarak şu önerileri getirmiştir:

- Öğretmenler hizmet-öncesi eğitimleri sırasında yapısalcı öğrenme yaklaşımı konusunda kuramsal ve uygulamalı olarak yetiştirilmelidir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenmeler, zaman zaman yapısalcı eğitim ortamları düzenlenerek gerçekleştirilmelidir.
- Görev başındaki öğretmenler de hizmet-içi eğitim programlarına alınarak yapısalcı kuram ve uygulamalar konularında bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmalıdır.



- Yapısalcı öğrenme kuramı ve uygulamalarıyla ilgili yabancı dildeki kaynaklar Türkçeye çevrilerek literatüre kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının geliştirilmesinde yapısalcı öğrenme ortamlarının etkililiğini sınavacak deneysel araştırmalar desenlenerek uygulamaya konulmalıdır.

Can'ın , (2004) "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasında, eğitim kavramını Oluşturmacılık Yaklaşımı bağlamında şekillendirilmeye çalışmıştır."Bilginin, bireylerin, nesnelere olan ilişkisinden doğan geçici bir gerçeklik olduğu anlayışı eğitime yeni boyutlar getirebilir" diyerek, bunun da birey – nesne ilişkisi bağlamında öğrenenin bilgiyi etkin olarak oluşturduğu ilkesini öne çıkardığına vurgu yapmaktadır. İlk bölümde oluşturmacılık kuramı kavram ve uygulama boyutuyla tartışılmıştır. İkinci bölümde oluşturmacılık yaklaşımı bağlamında öğrenen, öğrenen ve öğrenilen ilişkisi ve oluşturmacı eğitimin ders düzenlemeleri tanımlanmıştır. Üçüncü bölümde ise oluşturmacılık yaklaşımının yabancı dil öğretimine yapabileceği katkılar yabancı dil dersleri bağlamında tartışılmıştır. Son bölümde ise yabancı dil derslerini yönlendirecek insan gücü olan genelde yabancı dil öğretmenleri özelde İngilizce öğretmenlerinin oluşturmacılık yaklaşımı ilkeleri çerçevesinde yetiştirilmesi için öneri niteliğinde bir model geliştirilmiştir. İngilizce öğretimini verimli kılacak temel etmen öğrenenlerin dili nerede, nasıl, niçin kullandıklarının bilincinde olmaları konusuna dikkat çekilerek değişik düşüncelerin ve yaklaşımların ortaya çıkabilmesinin ancak farkındalığın öne çıkarıldığı öğrenme ortamları ile sağlanacağı ve "Oluşturmacılık ilkelerine" göre düzenlenen İngilizce dersleri ile bu amaca ulaşılabileceği ortaya konmuştur. Bu çalışmada bu amaca yönelik İngilizce ders düzenlemelerinde anahtar işlevde olacak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik uygulamalar geliştirilmiş ve sunulmuştur.

Açıkgöz (1993), "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırd Tutma Düzeyleri ve



Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri" konusunda, 1989 - 90 Bahar döneminde İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde "Öğrenme Psikolojisi" dersine devam etmekte olan 48 öğrencinin katıldığı araştırmasında Üniversite öğrencilerinin başarı, hatırd tutma düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerinde geleneksel ve işbirliğine dayalı öğrenmenin etkilerini karşılaştırma yaparak Şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ) tekniği çerçevesinde yer alan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkileri vardır. Bu sonuç yurtdışında gerçekleştirilen birçok araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

2. BSBÖ çerçevesinde yer alan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin hatırd tutma üzerinde hiçbir olumsuz etkisi gözlenmemiştir. Yani işbirliği kalıcı öğrenmelere yol açmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Öğrenme ürünleri üzerinde işbirliğine dayalı öğrenimle geleneksel öğretime göre daha olumlu etkilerde bulunduğuna göre öğrenme ve öğretim süreçlerinde BSBÖ ile etkiliklere daha fazla yer verilmelidir.

2. İşbirliğine dayalı öğrenme ve BSBÖ ile ilgili araştırmalar, farklı konu alanında. Farklı yaş gruplarında ve gerçek sınıf koşullarında sürdürülmelidir.

3. İşbirliğine dayalı öğrenmenin uygulanmasında kullanılmak üzere BSBÖ dışındaki teknikler geliştirilmesi BSBÖ 'in ve işbirliğine dayalı öğretimin etkililiğini artıran koşulları belirlemek üzere araştırmalar yapılmalıdır.

Erdoğan ve Sağan (2002), V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde "Oluşturmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması" konulu araştırmalarını, bildiri olarak sunmuşlar. Oluşturmacılık yaklaşımının öğrencilerin geometri başarı düzeyine olumlu yönde etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve oluşturmacılık yaklaşımı, ilköğretim matematik dersindeki "kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması" konusunun öğretiminde kullanılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, ilkokul 4. sınıf öğrencileri 2001-2002 güz yarıyılı matematik ortalamaları göz önünde bulundurularak Deney Grubu ve Kontrol Grubu olmak üzere homojen iki gruba ayrılmışlardır. Kontrol Grubuna "kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması" konusu klasik yöntemle anlatılırken, Deney Grubuna ise oluşturmacılık yaklaşımı ile anlatılmıştır. Gruplar 3 haftalık eğitimden sonra son teste tabi tutulmuşlardır. Elde edilen son test sonuçlarına göre oluşturmacı yaklaşımın klasik yaklaşıma göre daha etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, ortaya konulan hipotez doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre; oluşturmacılık yaklaşımının uygulandığı Deney Grubu ile klasik yöntemle ders anlatılan Kontrol Grubunun matematik başarı ortalamaları arasında oluşturmacılık yaklaşımının lehine farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, oluşturmacılık yaklaşımı ile yapılan öğretim, öğrencinin matematik başarı düzeyini klasik öğretim yöntemine göre daha fazla artırmaktadır. Öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin artırılması için, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenler matematik dersini anlatırken, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekecek, öğrencinin kendi bilişsel yapısını kurmasına imkân sağlayacak farklı yaklaşımlardan faydalanmalıdırlar.
- Öğrencilerin amacına göre aktif olarak çalışabileceği sınıf ortamları hazırlanarak, onlara kendi bilgilerini inşa edebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.

- Öğrencilerin matematiksel ifadeler üzerindeki dönüştürmeleri, varolan matematiksel bilginin üzerine yeni ilişkileri ve işlemleri ekleyerek bilişsel dengeye ulaşmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin geometrik figürleri oluşturmalarında, canlandırmalarında, çizimlerinde ve ölçülerinde konuyu özümseyerek kendi bilgisini kendisinin inşa etmesi sağlanmalıdır.

“Eğitim Bilimleri içinde “öğrenci merkezli eğitim” kavramı günümüzde; toplumsal bir varlık olarak öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını, ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin iç koşullarını (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel, kültürel özelliklerini) göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir.” diyen Türer (2005) çalışmasında, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2003-2004 yılları içinde “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli” adı altında geliştirilmiş, ve Müfredat laboratuvar okullarında denenmek üzere uygulamaya konan modeli, dayandığı temel felsefi dayanaklar, önerdiği program yaklaşımları ve öğretim yöntemleri ile ölçme değerlendirme durumları boyutlarında; tutarlılık, güvenilirlik, geçerlilik ve uygulanabilirlik bakımından inceleyip, değerlendirmiştir. Türer, inceleme ve değerlendirme sonucunda geliştirilen modelin değer ve ölçütlerini birbiri ile çelişen temel önermeler ileri süren eğitim felsefelerinden aldığı; Bu haliyle modelin Türk Eğitim Sisteminin bugünkü felsefesine uygun düşmediği; önerilen modelin kendi içinde tutarlı olmadığı; dayandığı ilkelerle ve önerdiği yöntemlerle modelin, öğretmenin uygulama öncesi plan, program çalışmalarını anlamsız hale getirdiği; modelin bu haliyle eğitim sisteminde yeni kafa karışıklıklarına, karmaşaya neden olacağını saptamıştır.

Demirelli(2003), Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayalı Bir Laboratuvar Aktivitesi: Elektrot Kalibrasyonu ve Gran Metodu adlı çalışmasında, lisans ve



lisansüstü öğrencilerine pH Metre, Elektrot Kalibrasyonu ve Gran Metodunun öğretilmesi için yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı bir laboratuvar aktivitesi hazırlamıştır. Aktivite G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 22 öğrenciye uygulanmış, aktivitenin etkinliği sınıf içi öğretim elemanı gözlemleri ve öğrencilerle resmi olmayan görüşmelerle kalitatif olarak değerlendirilmiştir. Aktivitenin, öğrencilerin ilgi, tutum ve merakını artırmada, yaratıcı düşünme, problem çözme, kavramsal anlama, uygulama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmış ve çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur.

- Hazırlanan laboratuvar aktivitesinin etkinliği daha büyük bir örneklem grubunda deneysel olarak araştırılmalı, aktivitenin daha da geliştirilebilmesi için nelerin yapılması gerektiği incelenmelidir.
- Fen ve kimya eğitiminin anlaşılması ve kavranılması güç konularında bu laboratuvar aktivitesine benzer aktiviteler hazırlanmalı, laboratuvar eğitimi geleneksel yaklaşımdan uzaklaştırılmalıdır.
- Hazırlanan laboratuvar aktivitesi, laboratuvar eğitimindeki sorgulama, keşfetme, öğrenme döngüsü gibi çağdaş yaklaşımlarla karşılaştırılmalı, aktivitenin üstünlükleri ve eksik noktaları belirlenmelidir.

Aydın ve Balım (2005), Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi konulu araştırmalarında, öğrencilerin 'İş, Güç, Enerji ve Basit Makineler' konularını anlamaları üzerine yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın etkileri ortaya çıkarmaya çalışmışlar bu amaçla disiplinler arası bir nitelik taşıyan enerji konularının öğrenilmesinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında bilişsel ve duyuşsal düzeylerde anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

2004-2005 öğretim yılının ikinci döneminde yapılan araştırmaya 68 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere öğretimden önce ve sonra Fen dersine yönelik tutum ölçeği ile 'İş, Güç, Enerji ve Basit Makineler' başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan ön testler doğrultusunda, öğrencilerin Fen başarıları ve tutumları arasında başlangıçta anlamlı bir fark olmadığı, öğretimden sonra ise bilişsel ve duyuşsal düzeylerde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Aydın ve Balım'ın bu araştırmanın sonucundaki önerileri aşağıdaki gibidir:

- Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler kendi bilgilerini kendileri oluşturduklarından, bilgiyi geleneksel öğretim yöntemleri ile doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin aktif oldukları, bilgilere kendilerinin ulaşmalarını sağlayan; yaparak, yaşayarak ve düşünerek öğrendikleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Fen derslerinde disiplinler arası ilişkinin sağlanması, öğrencilerin Fen konuları arasında bütünleştirmeyi sağlamanın önemini kavramalarıyla olasıdır. Bunu sağlayacak olan öğretmenlerin entegre öğretimin önemini anlamaları ise, bu konuda verilecek hizmet içi seminer veya kurslarla mümkün olacaktır.
- İlköğretim Fen programında bulunan enerji kavramları, bir bütünlük içinde ele alınarak düzenlenmelidir. Enerji kavramı ile ilgili konular, Fizik, Kimya yada Biyoloji ile ilgili ünitelerde ayrı ayrı yer almamalı, bu konuyla ilgili bir ünite içerisinde, bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.
- Fen derslerinde, pahalı ve bulunması zor olan araç-gereçler yerine ulaşılması kolay olan malzemeler, basit ve ucuz araç-gereçler kullanılabilir.

- Derslerde geleneksel yöntemler yerine öğrencilerin aktif oldukları, öğretmenin ise onlara rehberlik ettiği çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrenci başarısını arttıracığı düşünülmektedir.

Atasoy ve Akdeniz, (2006)“Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinde Değerlendirilmesi ” konulu çalışmalarında, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak enerji konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecini değerlendirmişlerdir. Araştırmada; çalışma yapraklarıyla yürütülen derslerde, öğretmenin bilgiyi aktarıcı olarak değil de bir rehber olarak öğrencilerin doğru bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmalarına yardım etmesini, daha kalıcı bilgiler edinebilmek açısından çok faydalı gördükleri, çalışma yapraklarının öğrencileri belli bir konu etrafında gözlem yapma, hipotez kurma ve denemeler yaparak bulguları kontrollü bir şekilde elde etmenin yollarını göstererek öğrenme ortamında yeterince meşgul ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğrenciler, çalışma yapraklarının uygulama sürecinde yapılan grup çalışmalarını, öğretmene fazla ihtiyaç duymadan doğru cevaba ulaşmada kolaylık sağlaması, sınıfta yarış havasının oluşmasıyla performansın yükselmesi ve güven duygusunun artması bakımlarından zevkli ve faydalı bulmaktadırlar. Bu bağlamda, çalışma yapraklarının uygulama sürecinde öğrencilerin kendilerini fizik dersine karşı daha istekli hissettiklerini söylemeleri geleneksel sınıf ortamlarında bu tip çalışmaların yapılmadığı ve sürekli yalnız çalışmanın verdiği güvensizliğin ve başarısız olma korkusunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

- Üniversite sınavı gerekçe gösterilerek basit deneyler içeren etkinliklere derslerde yer verilmemesi gelecek yıllarda öğrencilerin yüksek öğrenimlerinde kapanması çok zor bir boşluğun oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler bilişsel alanın yüksek seviyelerindeki becerileri, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili



davranışları geliştirmeye yönelik etkinlikleri ve basit deneyleri içeren çalışma yapraklarını geliştirmeli ve derslerinde uygulamalıdır.

- Çağdaş yöntemlerle hazırlanan materyallerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bunun için MEB'in Eğitim Fakülteleri ile işbirliği yapıp bu tür materyallerin örneklerinin sıkça yer aldığı bir ortaöğretim Fizik öğretim programı en kısa sürede hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, müfredata uygun öğretmen ve öğrenci kılavuzları da tasarlanmalıdır. Böylece öğretmenler, çalışma yaprağı gibi öğrenme araçlarının öğrenme ortamında nasıl uygulanacağı konusunda fikir sahibi olabilirler.
- Öğretmenlerin çalışma yapraklarıyla ilgili mevcut bazı ön yargılarını giderebilmeleri ve çalışma yaprağı gibi materyallerin nasıl geliştirilip programa adapte edebileceği konularında MEB'in hizmetiçi kursların planlanması ile ilgili projelere destek sağlaması gerekmektedir.
- Çalışma yaprakları ile yürütülen derslerde öğretmenler, öğrencilerin tamamladıkları çalışma yapraklarına geri dönütler sağlamalıdır. Böylece, öğrencilerin derste yaptıkları etkinliklere ve yazdıklarına öğretmenlerinin değer verdiğini düşünerek derslere daha istekli katılımlarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilecek çalışma yapraklarının öğrencilerin anlama güçlüklerini ve kavram yanlışlarını giderme üzerine etkilerini ortaya çıkarıcı özel araştırmaların yapılması gerektiğine dikkat çeken Atasoy ve Akdeniz, böylece çalışma yapraklarının uygulamadaki yaygınlığının artırılabilirliği düşünülmektedirler.

Şimşek ve Özden, Yaşar. (1998) Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi adlı makalelerinde; eğitim sistemine egemen davranışçı program anlayışının, oluşturmacı bir program

anlayışıyla yer değiştirmesinin eğitimde gerçekleştirilecek dönüşümün en kritik konularından biri olduğuna dikkat çekmektedir. Sınıf içerisinde hiyerarşik ve otorite temelli eğitimi reddeden oluşturmacı öğrenme anlayışının okullar bazında da yöneticilerin inisiyatif kullanmasını ön plana çıkaran esnek yapılandırılmış ve dinamik okul örgütlenmelerini gerektirdiğine vurgu yapmaktadırlar.

Köseoğlu ve Kavak (2001) Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım konulu makalelerinde, fen eğitimi alanında yapılan birçok çalışmada yapılandırıcı yaklaşımın geleneksel öğretim metodundan daha etkili olduğu ortaya konularak yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin anlamlı öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olduğuna vurgu yapmışlar. Yapılandırıcı yaklaşımın fen sınıflarında uygulanabilmesi için bir öğretim stratejisi sunmayı amaçlayan bu çalışmada bir dersin altı basamaktan oluşması gerektiği savunulmuştur. Bunlar; olayın sunumu, ön bilgilerin hatırlatılması ve alternatif kavramların belirlenmesi, hipotez kurma, veri toplama, hipotezlerin test edilmesi ve kavram oluşturma, genelleme yapma olarak tanımlanmıştır.

Sonuç olarak; olayları araştıran, fikirleri inceleyen, üretken bireyler yetiştirebilmek için fen öğretiminin şart olduğu ve bilginin, çağdaşlaşmada en büyük silah olduğu çağımızda teknolojinin ilerleyebilmesi için dogmatik olmayan, soru soran bireylerin sayısının artması gerektiği ortaya konmuş. Bu amaçla, fen öğretimine gereken önem verilmesi ve fen öğretiminde uygulanması gereken metotların iyi seçilmesi önerilmiştir. Öğretmen merkezli bir eğitim yerine öğrenci merkezli bir eğitimin daha başarılı olunacağına vurgulandığı yapılandırıcı yaklaşımın son yıllarda fen öğretiminde uygulanması gereken en geçerli metot olarak görüldüğünü ifade etmektedirler.

Wang, (2002) "Are Preservice Teachers Making the Conceptual Shift When Teaching in Information Age Classroom" isimli makalesinde; Bilgisayarın eğitim – Öğretim sürecine girmesiyle; Öğretmen merkezli eğitim ile, öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin rolü üzerinde durmuştur. Bu çalışmada; öğretmen

merkezli roller, öğrenci merkezli rollerle kıyaslanmıştır. Bilgisayar entegrasyonun, öğrenci merkezli sınıflarda çok daha başarılı olabileceği incelenmiştir. Buna rağmen, başarının yapısal öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının teknolojiyi kullanan sınıflara bağlı olmadığı; yapısal öğretim eğitim anlayışından ziyade, öğrenme ve öğretme sürecinde esas olarak, öğretmenin görüşüne, pedagojik inançlarına, öğretmen rolünün algılanmasına bağlı olduğu ortaya konmuştur.

E.Mark Hanson (1998), "Strategies of Educational Decentralization" adlı makalesinde; eğitimde sorumlulukları dağıtmanın tüm dünyadaki ülkelerde oldukça popüler bir reform olduğuna dikkat çekmektedir. Yetkilendirme ile güçlü ve tutarlı bir okul kültürünün yaratılacağını vurgulamaktadır.

Hanson (1998)'e göre karar alma yapısındaki değişimlerin öğrenci başarısını yükselteceği ve eğitim öğretim uygulamalarını destekleyici yönde yaklaşımların gündeme gelmesini sağlayacağını varsayarak Karar alma yetkisinin dağılımı sayesinde, yönetim, personel seçimi, bütçe ve programların kontrolü alanlarındaki değişimlerin eğitimin niteliğini yükselteceğini belirtilmektedir. Hanson, karar alma sürecinde katılımcıların alınan kararların sonuçlarına ilişkin sorumluluğu kabul etmeleri durumunda daha nitelikli kararlar alınabileceğini belirtirken, okula dayalı yönetimin merkezi olarak okullar alındığında öğrenci başarısının yükseleceğini ileri sürmektedir. Özellikle velilerin ve öğretmenlerin okula sahipliğinin okula dayalı yönetim ile artacağına ve okul toplumu üyelerinin böylece okulu geliştirebilmek için gerekli en iyi koşulları yaratma fırsatına sahip olacaklarına dikkat çekilmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplaması, uygulama ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli yaklaşımı kullanılmıştır. Örneklem olarak alınan gruptaki, öğretmen ve müdür muavinlerine yönelik olarak uygulanan anket (bkz.Ek.3) sonuçları kullanılmış olup öğrenci merkezli eğitim anlayışları değerlendirilmeye çalışılmış ve betimlenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sınırların içinde yer alan Lefkoşa, Gazi Mağusa, Güzelyurt, Girne ve İskele İlçelerinde ilköğretim dairesine bağlı bulunan devlet ilkokullarında 2006-2007 öğretim yılında görev yapan ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve müdür muavinleri ile Genel Orta Öğretim Dairesine bağlı bağımsız ortaokullarda görev yapan öğretmen ve müdür muavinleri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan okullarda toplam 113 Müdür muavini ve 1610 öğretmen görev yapmaktadır. Evreni oluşturan okulların müdürleri evrene dâhil edilmemiştir. Anaokullar, Özel okullar, Liseler ve bünyesinde ortaokul bulunduran orta eğitim kurumları (Liseler) evrene dâhil edilmemiştir.

Araştırma Lefkoşa, Gazimağusa ve İskele, Güzelyurt ve Girne ilçelerindeki devlet ilkokulları ile bağımsız ortaokullarda görev yapan öğretmen ve müdür muavinlerinden rasgele yöntemle seçilen 524 öğretmen ve müdür muavini üzerinde uygulanmıştır. 394 adet anket geri toplanmış ve 374 adet doğru ve eksiksiz doldurulmuş geçerli anket, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Ankete katılan eğitimcilerin 213 'ü (%57) ilkokullarda, 161'i ise (%43) Ortaokullarda görev yapmaktadır. 33 Müdür Muavininin 20 tanesi ilkokul,(örneklem evrenin% 25.64), 13 tanesi ise ortaokul'da(örneklem evrenin % 37.14) görev yapmakta. 341 öğretmenin 193 tanesi ilkokul (örneklem evrenin % 16.95) 148 tanesi ise ortaokul'da (örneklem evrenin % 31.35) görev yapmaktadır.

**Tablo3.1. Araştırma Amacı İle Dağıtılan Anketlerin (Örneklem Grubunun) Evrene Göre Dağılımı Ve Yüzdelerini Gösteren Tablo.**

	İlkokul			Ortaokul			Toplam		
	Md Mv	Öğretmen	Toplam	Md Mv	Öğretmen	Toplam	Md Mv	Öğretmen	Toplam
Evren	78	1138	1216	35	472	507	113	1610	1723
Dağıtılan Anket	30	235	265	20	239	259	50	474	524
Geçerli Anket	20 (25.64)	193 (16.95)	213 (17.51)	13 (37.14)	148 (31.35)	161 (31.75)	33 (29.20)	341 (21.18)	374 (21.70)

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar aşağıdaki gibidir:

**Tablo:3.2. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokullarından Anket Uygulanan İlkokulların İlçelere Göre Dağılımı.**

Bölge	Okullar
LEFKOŞA	Dr. Fazıl Küçük İlkokulu
	Gönyeli İlkokulu
	Şht. Ertuğrul İlkokulu,
	Şht. Mehmet Eray İlkokulu
	Şht. Yalçın İlkokulu
MAGOSA VE YENİ İSKELE	Alasya İlkokulu,
	Eşref Bitlis İlkokulu,
	Polatpaşa İlkokulu,
	Şht. Salih Terzi İlkokulu,
	Şht. İlker Karter İlkokulu,
GİRNE	Alsancak İlkokulu,
	Şht. Hasan Cafer İlkokulu,
	23 Nisan İlkokulu,
GÜZELYURT	Kurtuluş İlkokulu,
	Özgürlük İlkokulu,

**Tablo:3.3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Bağımsız Ortaokullardan Anket Uygulanan Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımı.**

Bölge	Okullar
LEFKOŞA	Bayraktar Türk Maaif Koleji
LEFKOŞA	Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu
MAGOSA	Çanakkale Ortaokulu
GÜZELYURT	Şht. Turgut Ortaokulu



Tablo:3.4. Okullarda Cevaplanan Anketlerin Ve Örneklemin Öğretmen ve Müdür Muavinlerine Göre Dağılımı.

		İlkokullar	Ortaokullar	Genel
		TOPLAM	TOPLAM	TOPLAM
		Öğr+ Mv.	Öğr+ Mv.	Öğr+ Mv.
	<b>LEFKOŞA</b>			
	<b>İLKOKUL</b>			
1	ŞHT Ertuğrul İO	32 28+4		
2	Gönyeli İO	18 15+3		
3	Hamitköy DR Fazıl Küçük İO	6 6+---		
4	ŞHT Yalçın İO	6 6+---		
5	Minareliköy Şht Mehmet E. İO	9 8+1		
	<b>TOPLAM</b>			71 63+8
	<b>ORTAOKUL</b>			
1	ŞHT Hüseyin Ruso OO		60 55+5	
2	Bayraktar TMK		27 26+1	
	<b>TOPLAM</b>			87 81+6
	<b>GÜZELYURT</b>			
	<b>İLKOKUL</b>			
1	Özgürlük İO	15 14+1		
2	Kurtuluş İO	14 12+2		
	<b>TOPLAM</b>			29 26+3
	<b>ORTAOKUL</b>			
1	ŞHT Turgut OO		36 31+5	
	<b>TOPLAM</b>			36 31+5
	<b>MAGOSA</b>			
	<b>İLKOKUL</b>			
1	Polatpaşa İO	15 15+0		
2	Alasya İO	14 13+1		
3	Gönendere Şht.S. Terzi İo.	6 6+---		

4	Paşaköy Eşref Bitlis İÖ	18		
		16+2		
	TOPLAM			53
	ORTAOKUL			50+3
1	Çanakkale OO		38	
			36+2	
	TOPLAM			38
	YENİ İSKELE			36+2
1	ŞHT İker Karter İO	14		
		13+1		
	TOPLAM			14
	GİRNE			13+1
1	23 Nisan İO	22		
		20+2		
2	ŞHT Hasan Cafer İO	12		
		10+2		
3	Alsancak İO	12		
		11+1		
	TOPLAM			46
				41+5
	GENEL TOPLAM	ilkokul Toplam	Ortaokul Toplam	
		213	161	374
		193+20	148+13	341+33

**Tablo:3.5. Örneklemin Cinsiyetlere Göre Dağılımı Ve Yüzdesi.**

	N	%
Kadın	196	52,4
Erkek	178	47,6
Toplam	374	100

Tablo:3.5.'de görüldüğü gibi örnekleme, 196 kadın ve 178 erkek eğitimci kullanılmıştır ki bunların yüzdeleri sırası ile 52.4 ve 47.6 olarak dengeli bir şekilde gerçekleşmiştir.

**Tablo:3.6. Örneklemin Yaşlara Göre Dağılımı ve Yüzdesi**

Yaş	N	%
22-27	40	10,7
28-33	64	17,1
34-39	138	36,9
40-45	90	24,1
46 ve üstü	42	11,2
Tolam	374	100

Tablo:3.6.' de görüldüğü gibi örnekleme, 22-27 yaş arasında 40 (10,7) öğretmen, 28-33 yaş arasında 64 (17,1) öğretmen 34-39 yaş arasında 138 (36,9) öğretmen, 40-45 yaş arasında 90(24,1) öğretmen ve 46 yaş üzeri 42 (11,2) öğretmen kullanılmıştır.



**Tablo:3.7. Örneklemin Üniversiteyi Bitirdiği Kurum Türüne Göre Dağılımı Ve Yüzdesi.**

	N	%
Atatürk Öğretmen Akademisi	182	48,7
Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bir Öğretmenlik Bölümü	88	23,5
Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümleri	58	15,5
Diğer	46	12,3
Toplam	374	100

Tablo:3.7.'da görüldüğü gibi örnekleme, Atatürk Öğretmen Akademisi'nden 180 (48,7) öğretmen, bir üniversitenin eğitim fakültesine bağlı bir öğretmenlik bölümünden 88 (23,5) öğretmen, bir üniversitenin eğitim fakültesine bağlı bölümünden 58 (315,5) öğretmen ve diğerleri 40 (12,3) öğretmen kullanılmıştır.

**Tablo:3.8. Örneklemin En Son Aldığı Dereceye Göre Dağılım Ve Yüzdesi.**

	N	%
Lisans	322	86,1
Yüksek Lisans	52	13,9
Toplam	374	100

Tablo:3.8.'de görüldüğü gibi örnekleme, 322 lisans, ve 52 yüksek lisans mezunu eğitimci kullanılmıştır ki bunların yüzdeleri sırası ile 86.1 ve 13,9'dur.

**Tablo:3.9. Örneklemin Meslekteki Kıdeme Göre Dağılım Ve Yüzdesi**

	N	%
5 ve Daha Az	39	10,4
6 – 10 Yıl	57	15,2
11 – 15 Yıl	118	31,6
16 – 20 Yıl	86	23,0
21 – 25 Yıl	56	15,0
26 ve Üzeri	18	4,8
Toplam	374	100

Tablo:3.9.'de görüldüğü gibi örnekleme, 6-10 yıl arasında 57 (15,2) öğretmen, 11-15 yıl arasında 118 (31,6) öğretmen, 16-20 yıl arasında 86 (23,0) öğretmen, 21-25 yıl arasında 56 (15,0) öğretmen ve 26 yıl üzeri 18 (4,8) öğretmen kullanılmıştır.

**Tablo:3.10. Örneklemin Öğretmenlik Mesleğindeki Statüye Göre Dağılım Ve Yüzdeleri:**

	N	%
Müdür	-	-
Müdür Muavini	33	8,8
Öğretmen ( Kadrolu)	324	86,6
Öğretmen ( Geçici)	11	2,9
Öğretmen ( Sözleşmeli)	6	1,6
Toplam	374	99,99

Tablo:3.10.' da görüldüğü gibi örnekleme, 33 müdür muavini (8,8), 324 (86,6) kadrolu öğretmen, 11 (2,9) geçici öğretmen ve 6 (1,6) sözleşmeli öğretmen kullanılmıştır.

**Tablo:3.11. Örneklemin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Dağılım Ve Yüzdeleri:**

	N	%
Devlet İlkokulu	213	57,0
Devlet Ortaokulu	161	43,0
Toplam	374	100

Tablo:3.11.' da görüldüğü gibi örnekleme, 213 eğitimci devlete ait bir ilkokulda ve 161 eğitimci devlete ait bir ortaokulda görev yapmakta olup bunların yüzdeleri sırası ile %57 ve % 43 olup, dengeli bir dağılım göstermiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan veriler literatür taraması ve deneklere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Literatür taraması ile araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Öğretmen ve müdür muavinlerine uygulanmak üzere hazırlanan anket, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak, kuramsal açıdan yapılan literatür taraması sürecinde, öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitimin ilke ve özellikleri doğrultusunda toplam 60 maddelik 5'li likert ölçeğine göre bir ön anket hazırlanmış ve danışmanın rehberliğinde 30 öğretmene pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Bu 60 madde içerisinde en iyi çalışan 42 madde belirlenip, öğretmenlerin cevaplamakta güçlük çektiği, yeterince çalışmayan 18 madde anketten çıkartılarak geri kalan 42 madde yeniden düzenlenerek araştırmada kullanılacak anketin son şekli oluşturulmuştur. Anketin son şekli, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde deneklere kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan 7 soru yer almıştır.



Anketin ikinci bölümü ise üç ana başlıktan oluşmakta olup, "Öğrenci Merkezli Eğitim" uygulamalarında KKTC'de ilk ve ortaokullarda görev yapan müdür muavini ve öğretmenlerin sahip oldukları ÖME yaklaşımları, uygulamaları ve sistemdeki mevcut durumun tanımlanması yoluna gidilmiştir. Bu 42 maddeye ek olarak ankette 3 tane de açık uçlu soru belirlenip uygulanmıştır. Ayrıca görüşme yoluyla da 25 müdür muavini ve öğretmene ÖME ile ilgili düşünceleri, önerileri sorulmuş ve alınan cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket 42 maddeden oluşup 5'li likert ölçeği ile değerlendirilmiştir. (Müdür muavini ve öğretmenlere aynı anket kullanılmıştır.) Katılma dereceleri "Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Yanıtlar "Hiç Katılmıyorum" dan "Tamamen Katılıyorum" a 1'den 5'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

### **3.4. Uygulama**

Anketleri uygulayabilmek için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne bir dilekçe ile (bkz. Ek:2) başvurularak, İlköğretim Dairesi Müdürlüğü ve Genel Orta Öğretim Dairesi Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır.(bkz.Ek 4 - 5) İzin onayından sonra, çoğaltılan anket formları 5 Aralık 2006 -15 Ocak 2007 tarihleri arasında ilgili okullara gidilmiş ve önce okul müdürleri ile görüşülerek anketle ilgili bilgi verilmiştir. Okul müdürünün onayı alındıktan sonra öğretmenlerle görüşülmüştür. Anketin amacı anlatıldıktan sonra müdür muavini ve öğretmenlere anketler dağıtılmıştır. Anket uygulaması işleminden sonra, toplanan anketler tek tek incelenmiştir. İnceleme sonucunda yanıtlanmamış, eksik ya da yanlış doldurulmuş anketler değerlendirilmeye alınmamıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma gruplarınca doldurulup, geri dönen anketlerden elde edilen bilgiler, araştırmacı tarafından veri kodlama tablolarına tek tek işlenmiş, elde edilen verilerin çözümlenmeleri bilgisayar ortamında SPSS paket programından yararlanarak ve F-test, t-Test ve tukey testleri uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen ve müdür muavinlerinden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

#### 4.1. GENEL BULGULAR

Geri dönen anketlerden elde edilen bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

**Tablo 4.1. Öğrenci Merkezli Eğitim Konusunda Eğitimcilerin Gösterdikleri Davranışları, Yaklaşımları, Sistemdeki Mevcut Durumu ve Katılma Durumlarını Madde Madde, Yüzdeleri ile Açıklayan Tablo.**

	Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Kesinlikle (hiç) Katılmıyorum %	$\bar{x}$	SS
1-Eğitim sürecinde rehber ve yönlendirici konumundayım.	20.6	55.3	13.4	8.3	2.4	3.83	0.92
2-Eğitim için uygun ortam hazırlığını öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim	24.6	60.7	9.9	4.0	.8	4.04	0.75
3-Değerlendirme yaparken alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirmeyi sürece yayarım.	27.0	58.0	11.0	4.0	-	4.08	0.73
4-Derslerde Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşamları arasında bağ kurmalarına yardımcı olurum.	32.4	57.8	7.8	2.1	-	4.20	0.66
5-Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder, onların ön öğrenmelerine, zekâlarına ve öğrenme türlerine uygun seçenekler sunarım.	23.5	53.3	16.3	6.1	.5	3.93	0.83



6-Ders süresince kendi konuşma süremi azaltarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için onlara daha fazla zaman veririm.	19.8	50.0	16.0	12.8	1.3	3.74	0.96
7-Grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlarım.	13.9	52.4	17.9	12.8	2.9	3.61	0.97
8-Öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde yaptıkları hataları doğal karşılarım.	38.8	51.1	7.2	1.3	1.6	4.24	0.77
9-Öğretim etkinliklerini tüm sınıfın ihtiyacına göre hazırlarım.	27.5	54.5	11.5	5.1	1.3	4.01	0.84
10-Etkinlikleri yürütürken merkezde olmaya dikkat ederim.	22.7	51.9	10.2	12.6	2.7	3.79	1.01
11-Ders sırasında öğrencilerin konuşmadan dinlemelerine özen gösteririm.	35.8	40.4	5.9	16.3	1.6	3.92	1.10
12-Ders planı hazırlarken öğrencilerle işbirliği yaparım.	5.9	21.1	17.6	43.3	12.0	2.65	1.11
13- Öğrencileri kendi gelişimlerine göre değerlendiririm.	22.2	52.1	13.1	11.0	1.6	3.82	0.95
14-Öğretim sürecinde ders her zaman ben sunarım.	19.8	47.6	8.6	20.6	3.5	3.59	1.12
15-Öğretim etkinlikleri ve ortamlarının planlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızlarını dikkate alırım.	20.3	55.3	15.2	7.2	1.9	3.85	0.89
16- Grup çalışmalarını, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri takım çalışmasını öğrenip uygulaması ilgili alanlarını belirleyip geliştirebilmeleri için kullanırım.	23.0	47.3	17.6	9.6	2.4	3.78	0.98
17-Grup çalışmaları ve sosyal etkinlikleri öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için yaratılacak fırsatlar olarak görürüm.	29.4	56.1	8.3	5.1	1.1	4.07	0.81
18-KKTC Eğitim sistemi Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılmıştır.	4.5	17.9	30.2	31.0	16.3	2.63	1.09
19-Kullanılacak yöntem, teknik ve stratejileri öğrencilerin gelişimi ve katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim.	18.7	60.4	13.1	6.7	1.1	3.89	0.81
20-Öğrencilerimin yaratıcılıklarını geliştirmek için onlara araştırma konuları arasından seçenekler sunarım.	21.7	50.5	16.0	10.2	1.6	3.80	0.94

21-Farklı yöntemleri farklı hızlarda kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırım.	17.6	61.2	14.2	6.4	.5	3.89	0.78
22- Öğrencilerime, öğrenme süreci içerisinde sorumluluk veririm.	31.6	54.5	7.0	6.1	.8	4.09	0.83
23- Konu ve soruları, öğrencilerin ezberlemelerini engelleyecek şekilde biçimlendiririm.	25.1	46.0	17.4	9.9	1.6	3.83	0.96
24-Öğrenci Merkezli Eğitim KKTC'de uygulayabilmek için yönetim ve eğitim personelinin yeterlilikleri artırılıp mesleki becerileri geliştirilmelidir.	48.9	39.3	6.7	4.3	.8	4.31	0.83
25- Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için kaynakların kullanımında daha etkili ve verimli olunması sağlanmalıdır.	46.8	45.5	5.6	1.6	.5	4.36	0.71
26- Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı ile Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşılabilir.	25.9	52.7	15.5	5.1	.8	3.97	0.83
27-Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenmelidir.	36.4	56.1	2.9	3.7	.8	4.23	0.74
28- Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için sınıf mevcutlarının 15- 20 öğrenciden fazla olmamasına dikkat edilmelidir.	55.6	19.0	4.5	8.3	12.6	3.96	1.43
29- KKTC Eğitim Sisteminde bilgi; öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır.	39.8	45.5	8.8	4.0	1.9	4.17	0.88
30- Bana göre öğretmenler sınıftaki bütün kuralları kendileri koymalıdır.	9.9	24.9	22.2	34.2	8.8	2.92	1.15
31-Öğrenci; kendi bilgisinin keşifçisi, inşacısı ve transercisidir.	23.3	43.9	17.4	13.1	2.4	3.72	1.03
32- Bana göre öğretmenler sınıftaki kuralları oluştururken öğrencilerin fikirlerine başvurmalıdırlar.	32.9	44.9	12.3	7.8	2.1	3.98	0.97
33- Sınıftaki öğrenciler benim hazırlayıp tasarladığım birtakım sınıf içi kurallarına baş eğip, bu kuralları harfiyen yerine getirmelidirler.	9.4	31.3	14.2	34.5	10.7	2.94	1.20
34-Sınıftaki öğrencilerin sınıf içi kuralların hazırlanmasında katkıları olmalıdır.	29.4	49.5	12.3	6.4	2.4	3.97	0.94

35- Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri; otoriteye ve kurallara, kuralların doğruluğunu sorgulamadan uyan, itaatkâr bir kişi olarak yetiştirmektir.	8.6	17.1	12.6	34.2	27.5	2.44	1.28
36- Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri; mutlu, sorumlu, kendine güvenen, yaratıcı, başkalarının haklarına saygılı ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmektir.	65.2	30.2	2.7	.5	1.3	4.57	0.70
37-Sınıflarımızda bilgi; öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte inşa edilmelidir.	34.0	51.1	9.1	5.3	.5	4.12	0.82
38-Sınıf ortamlarımız; rekabetçi ve bireyselci bir yapıdadır.	16.3	38.8	23.5	18.4	2.9	3.47	1.06
39-Öğrenci; öğretmenin işleme gereken bir hamur gibidir.	37.4	45.5	11.8	3.7	1.6	4.13	0.87
40-Sınıf ortamlarımız;İşbirlikçi öğrenmeyi sağlayıcı bir yapıdadır.	8.6	23.3	24.1	33.2	11.0	2.85	1.15
41- Katıldığım hizmet-içi eğitim programlarında Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamaları ile ilgili olarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.	10.4	31.6	25.1	21.7	11.2	3.08	1.18
42-Öğrenci Merkezli Eğitim Sistemine göre yetiştirilmiş bir eğitimciyim.	9.1	29.4	20.1	28.6	12.8	2.93	1.20

Tablo 4.1.de görüldüğü gibi her maddenin her seçeneğine katılım yüzdeleri belirtilmiştir. Aşağıda tablo 4.2. den tablo 4.43'e kadar olan kısımlarda her maddenin yüzde katılımlarının yanı sıra sayısal katılımları da belirtilerek maddeler analiz edilerek yorumlanmıştır.



## Her Maddedeki Sayıları Belirleyen Yüzdeler de Dahil Tablolar:

**Tablo: 4.2. Anket Sorusu 1'in Analizleri.**

		N	%
1. Eğitim sürecinde rehber ve yönlendirici konumundayım	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	9	2,4
	Katılmıyorum	31	8,3
	Kararsızım	50	13,4
	Katılıyorum	207	55,3
	Tamamen Katılıyorum	77	20,6

**Tablo: 4.2.'** de görüldüğü gibi eğitimcilerin %2,4'ü kendisini kesinlikle rehber ve yönlendirici konumunda görmüyorken %8,3 'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %13,4'ü kararsız, %55,3'ü katılıyor ve %20,6 'sı ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.3. Anket Sorusu 2'nin Analizleri.**

		N	%
2. Eğitim için uygun ortam hazırlığını öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	3	.8
	Katılmıyorum	15	4,0
	Kararsızım	37	9,9
	Katılıyorum	227	60,7
	Tamamen Katılıyorum	92	24,6

**Tablo: 4.3.'**de görüldüğü gibi "Eğitim için uygun ortam hazırlığını öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim" fikrine eğitimcilerin %0,8'i kesinlikle katılmıyor %4,0 'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %9,9'u kararsız, %60,7'si katılıyor ve %24,6 'sı ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.4. Anket Sorusu 3'ün Analizleri.**

		N	%
3.Değerlendirme yaparken alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak, değerlendirmeyi sürece yayarım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	-	-
	Katılmıyorum	15	4,0
	Kararsızım	41	11,0
	Katılıyorum	217	58,0
	Tamamen Katılıyorum	101	27,0

**Tablo: 4.4.'de** görüldüğü gibi “Değerlendirme yaparken alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak, değerlendirmeyi sürece yayarım.” fikrine eğitimcilerden %0,0'ı kesinlikle katılmıyor %4,0 'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %11,0'ı kararsız, %58,0'ı katılıyor ve %27,0 'ı ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.5 Anket Sorusu 4'ün Analizleri..**

		N	%
4.Derslerde Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşamları arasında bağ kurmalarına yardımcı olurum.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	-	-
	Katılmıyorum	8	2,1
	Kararsızım	29	7,8
	Katılıyorum	216	57,8
	Tamamen Katılıyorum	121	32,4

**Tablo: 4.5.'de** görüldüğü gibi “Derslerde öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşamları arasında bağ kurmalarına yardımcı olurum.”fikrine eğitimcilerden %0,0'ı kesinlikle katılmıyor %2,1 'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %7,8'ı kararsız, %57,8'i katılıyor ve %32,4 'ı ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.6. Anket Sorusu 5'in Analizleri.**

		N	%
5. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder onların ön öğrenmelerine, zekâlarına ve öğrenme türlerine uygun seçenekler sunarım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	2	,5
	Katılmıyorum	23	6,1
	Kararsızım	61	16,3
	Katılıyorum	200	53,5
	Tamamen Katılıyorum	88	23,5

**Tablo: 4.6.'da** görüldüğü gibi "Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder onların ön öğrenmelerine, zekâlarına ve öğrenme türlerine uygun seçenekler sunarım."fikrine eğitimcilerden %0,5'i kesinlikle hiç katılmıyor %6,1 'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %16,3'ü kararsız, %53,5'i katılıyor ve %23,5 'i ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.7. Anket Sorusu 6'nın Analizleri.**

		N	%
6. Ders süresince kendi konuşma süremi azaltarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için onlara daha fazla zaman veririm.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	5	1,3
	Katılmıyorum	48	12,8
	Kararsızım	60	16,0
	Katılıyorum	187	50,0
	Tamamen Katılıyorum	74	19,8

**Tablo: 4.7.'de** görüldüğü gibi "Ders süresince kendi konuşma süremi azaltarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için onlara daha fazla zaman veririm."fikrine eğitimcilerden %1,3'ü kesinlikle hiç katılmıyor %12,8 'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %16,0'ı kararsız, %50,0'ı katılıyor ve %19,8 'i ise tamamen katılıyor.



**Tablo: 4.8. Anket Sorusu 7'nin Analizleri.**

		N	%
7. Grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlarım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	11	2,9
	Katılmıyorum	48	12,8
	Kararsızım	67	17,9
	Katılıyorum	196	52,4
	Tamamen Katılıyorum	52	13,9

**Tablo: 4.8.'de** görüldüğü gibi "Grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlarım."fikrine eğitimcilerden %2,9'u kesinlikle hiç katılmıyor %12,8 'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %17,9'u kararsız, %52,4'ü katılıyor ve %13,9 'u ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.9. Anket Sorusu 8'in Analizleri.**

		N	%
8. Öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde yaptıkları hataları doğal karşılarım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	6	1,6
	Katılmıyorum	5	1,3
	Kararsızım	27	7,2
	Katılıyorum	191	51,1
	Tamamen Katılıyorum	145	38,8

**Tablo: 4.9.'da** görüldüğü gibi "Öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde yaptıkları hataları doğal karşılarım."fikrine eğitimcilerden %1,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor %1,3'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %7,2'si kararsız, %51,1'i katılıyor ve %38,8 'i ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.10. Anket Sorusu 9'un Analizleri.**

		N	%
9. Öğretim etkinliklerini tüm sınıfın ihtiyacına göre hazırlarım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	5	1,3
	Katılmıyorum	19	5,1
	Kararsızım	43	11,5
	Katılıyorum	204	54,5
	Tamamen Katılıyorum	103	27,5

**Tablo: 4.10.'da** görüldüğü gibi "Öğretim etkinliklerini tüm sınıfın ihtiyacına göre hazırlarım." fikrine eğitimcilerden %1,3'ü kesinlikle hiç katılmıyor %5,1 'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %11,5'i kararsız, %54,5'i katılıyor ve %27,5 'i ise tamamen katılıyor.

Yukarıdaki Tablo 4.10. daki seçenekler incelendiğinde örneklemdaki 374 öğretmenin 307 si (%82) öğrenci merkezli eğitime uygun olarak bireyin ihtiyaçlarına göre öğretim etkinliklerini hazırlamak yerine öğretmen merkezli Eğitime uygun olarak öğretim etkinliklerini tüm sınıfın ihtiyaçlarına göre hazırlamaktadır.

**Tablo: 4.11. Anket Sorusu 10'un Analizleri.**

		N	%
10. Etkinlikleri yürütürken merkezde olmaya dikkat ederim.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	10	2,7
	Katılmıyorum	47	12,6
	Kararsızım	38	10,2
	Katılıyorum	194	51,9
	Tamamen Katılıyorum	85	22,7

**Tablo: 4.11.'de** görüldüğü gibi "Etkinlikleri yürütürken merkezde olmaya dikkat ederim." fikrine eğitimcilerden %2,7'si kesinlikle hiç katılmıyor %12,6'sı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %10,2'i kararsız, %51,9'i katılıyor ve %22,7'i ise tamamen katılıyor.

Yukarıdaki Tablo 4.11.' de görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 279'u (%62.1) öğrenci merkezli eğitimin gereklerinin tersine

öğretmen merkezli eğitime uygun olarak etkinlikleri yürütürken merkezde olmaya dikkat etmektedir.

**Tablo: 4.12. Anket Sorusu 11'in Analizleri.**

		N	%
11. Ders sırasında öğrencilerin konuşmadan dinlemelerine özen gösteririm.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	6	1,6
	Katılmıyorum	61	16,3
	Kararsızım	22	5,9
	Katılıyorum	151	40,4
	Tamamen Katılıyorum	134	35,8

**Tablo: 4.12.' de** görüldüğü gibi " Ders sırasında öğrencilerin konuşmadan dinlemelerine özen gösteririm." fikrine eğitimcilerden %1,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor %16,3'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %5,9'u kararsız, %40,4'ü katılıyor ve %35,8 'i ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.12.' de görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 284 (76.2) öğretmen merkezli eğitim yaklaşımına uygun olarak ders sırasında öğrencilerin konuşmadan dinlemelerine özen gösterdiklerini ifade etmektedirler.



**Tablo: 4.13. Anket Sorusu 12'nin Analizleri.**

		N	%
12. Ders planı hazırlarken öğrencilerle işbirliği yaparım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	45	12,0
	Katılmıyorum	162	43,3
	Kararsızım	66	17,6
	Katılıyorum	79	21,1
	Tamamen Katılıyorum	22	5,9

**Tablo : 4-13' de** görüldüğü gibi “Ders planı hazırlarken öğrencilerle işbirliği yaparım. ” fikrine eğitimcilerden %12,00'si kesinlikle hiç katılmıyor %43,3'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %17,6'sı kararsız, %21,1'i katılıyor ve %5,9 'u ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo:4-13' de görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden, 207 öğretmen (%55.5) öğrenci merkezli eğitimin bir gereği olarak ders planı hazırlarken öğrencilerle işbirliği yapmak fikrine sıcak bakmamaktadırlar.

**Tablo: 4.14. Anket Sorusu 13'ün Analizleri**

		N	%
13.Öğrencileri kendi gelişimlerine göre değerlendiririm.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	6	1,6
	Katılmıyorum	41	11,0
	Kararsızım	49	13,1
	Katılıyorum	195	52,1
	Tamamen Katılıyorum	83	22,2

**Tablo: 4.14.' de** görüldüğü gibi “Öğrencileri kendi gelişimlerine göre değerlendiririm.” fikrine eğitimcilerden %1,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor %11,00'ı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %13,1'i kararsız, %52,1'i katılıyor ve %22,2 'si ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.15. Anket Sorusu 14'ün Analizleri**

		N	%
14. Öğretim sürecinde dersi her zaman ben sunarım	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	13	3,5
	Katılmıyorum	77	20,6
	Kararsızım	32	8,6
	Katılıyorum	178	47,6
	Tamamen Katılıyorum	74	19,8

**Tablo: 4.15.'de** görüldüğü gibi "Öğretim sürecinde dersi her zaman ben sunarım." fikrine eğitimcilerden %3,5'i kesinlikle hiç katılmıyor %20,6'sı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %8,6'sı kararsız, %47,6'sı katılıyorken, %19,8'i ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.15.'de görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 252 öğretmen (%67.4) öğretim sürecinde dersi her zaman kendilerinin sunduğunu ifade etmekte, bu da geleneksel yapının bir gerekliliği olarak Öğrenci merkezli eğitime ters düşmektedir.

**Tablo: 4.16. Anket Sorusu 15'in Analizleri**

		N	%
15. Öğretim etkinlikleri ve ortamlarının plânlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızlarını dikkate alırım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	7	1,9
	Katılmıyorum	27	7,2
	Kararsızım	57	15,2
	Katılıyorum	207	55,3
	Tamamen Katılıyorum	76	20,3

**Tablo: 4.16.' da** görüldüğü gibi " Öğretim etkinlikleri ve ortamlarının plânlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızlarını dikkate alırım." fikrine eğitimcilerden %1,9'u kesinlikle hiç katılmıyor %7,2'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %15,2'si kararsız, %55,3'ü katılıyor ve %20,3 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.17. Anket Sorusu 16'nın Analizleri**

		N	%
16. Grup çalışmalarını, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, takım çalışmasını öğrenip uygulaması, ilgi alanlarını belirleyip geliştirebilmeleri için kullanırım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	9	2,4
	Katılmıyorum	36	9,6
	Kararsızım	66	17,6
	Katılıyorum	177	47,3
	Tamamen Katılıyorum	86	23,0

**Tablo: 4.17.'de** görüldüğü gibi "Grup çalışmalarını, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, takım çalışmasını öğrenip uygulaması, ilgi alanlarını belirleyip geliştirebilmeleri için kullanırım." fikrine eğitimcilerden %2,4'ü kesinlikle hiç katılmıyor %9,6'sı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %17,6'sı kararsız, %47,3'ü katılıyor ve %23,00'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.18. Anket Sorusu 17'nin Analizleri**

		N	%
17. Grup çalışmaları ve sosyal etkinlikleri öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için yaratılacak fırsatlar olarak görürüm.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	4	1,1
	Katılmıyorum	19	5,1
	Kararsızım	31	8,3
	Katılıyorum	210	56,1
	Tamamen Katılıyorum	110	29,4

**Tablo: 4-18' de** görüldüğü gibi "Grup çalışmaları ve sosyal etkinlikleri öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için yaratılacak fırsatlar olarak görürüm." fikrine eğitimcilerden %1,1'i kesinlikle hiç katılmıyor %5,1'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %8,3'ü kararsız, %56,1'i katılıyor ve %29,4 'ü ise tamamen katılıyor.



**Tablo: 4.19. Anket Sorusu 18'in Analizleri**

		N	%
18.KKTC Eğitim sistemi, Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılmıştır.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	61	16,3
	Katılmıyorum	116	31,0
	Kararsızım	113	30,2
	Katılıyorum	67	17,9
	Tamamen Katılıyorum	17	4,5

**Tablo: 4.19.'da** görüldüğü gibi " KKTC Eğitim sistemi, Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılmıştır." fikrine eğitimcilerden %16,3'ü kesinlikle hiç katılmıyor %31,0'ı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %30,2'si kararsız, %17,9'u katılıyorken, %4,5 'i ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.19.'da görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 177 (%47.3) öğretmen KKTC Eğitim sistemi'nin Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılmadığını düşünmekte iken 113 öğretmen (%30.2) KKTC Eğitim sistemi'nin Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılmış olması konusunda kararsız.

**Tablo: 4.20. Anket Sorusu 19'un Analizleri**

		N	%
19. Kullanılacak yöntem, teknik ve stratejileri öğrencilerin gelişimi ve katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	4	1,1
	Katılmıyorum	25	6,7
	Kararsızım	49	13,1
	Katılıyorum	226	60,4
	Tamamen Katılıyorum	70	18,7

**Tablo: 4.20.'de** görüldüğü gibi "Kullanılacak yöntem, teknik ve stratejileri öğrencilerin gelişimi ve katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim." fikrine eğitimcilerden %1,1'i kesinlikle hiç katılmıyor %6,7'si bu fikre katılmıyor, bu

fikir karşısında %13,1'i kararsız, %60,4'u katılıyorken, %18,7 'si ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.21. Anket Sorusu 20'nin Analizleri**

		N	%
20. Öğrencilerimin yaratıcılıklarını geliştirmek için onlara araştırma konuları arasından seçenekler sunarım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	6	1,6
	Katılmıyorum	38	10,2
	Kararsızım	60	16,0
	Katılıyorum	189	50,5
	Tamamen Katılıyorum	81	21,7

**Tablo: 4.20.'de** görüldüğü gibi "Öğrencilerimin yaratıcılıklarını geliştirmek için onlara araştırma konuları arasından seçenekler sunarım." fikrine eğitimcilerden %1,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor %10,2'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %16,00'ı kararsız, %50,5'i katılıyorken, %21,7 'si ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.22. Anket Sorusu 21'in Analizleri**

		N	%
21. Farklı yöntemleri farklı hızlarda kullanarak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırım.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	2	,5
	Katılmıyorum	24	6,4
	Kararsızım	53	14,2
	Katılıyorum	229	61,2
	Tamamen Katılıyorum	66	17,6

**Tablo: 4.22.'de** görüldüğü gibi "Farklı yöntemleri farklı hızlarda kullanarak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırım." fikrine eğitimcilerden %0,5'i kesinlikle hiç katılmıyor. %6,4'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %14,2'si kararsız, %61,2'si katılıyor ve %17,6 'sı ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.23. Anket Sorusu 22'nin Analizleri**

		N	%
22. Öğrencilerime, öğrenme süreci içerisinde sorumluluk veririm.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	3	,8
	Katılmıyorum	23	6,1
	Kararsızım	26	7,0
	Katılıyorum	204	54,5
	Tamamen Katılıyorum	118	31,6

**Tablo: 4.23.'de** görüldüğü gibi "Öğrencilerime, öğrenme süreci içerisinde sorumluluk veririm." fikrine eğitimcilerden %0,8'i kesinlikle hiç katılmıyor %6,1'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %7.'si kararsız, %54,5'i katılıyor ve %31,6 'sı ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.24. Anket Sorusu 23'ün Analizleri.**

		N	%
23. Konu ve soruları öğrencilerin ezberlemelerini engelleyecek şekilde biçimlendiririm.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	6	1,6
	Katılmıyorum	37	9,9
	Kararsızım	65	17,4
	Katılıyorum	172	46,0
	Tamamen Katılıyorum	94	25,1

**Tablo: 4.24.'de** görüldüğü gibi "Konu ve soruları öğrencilerin ezberlemelerini engelleyecek şekilde biçimlendiririm." fikrine eğitimcilerden %1,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor %9,9 'u bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %17,4'ü kararsız, %46,0'ı katılıyorken, %25,1 'i ise tamamen katılıyor.



**Tablo: 4.25. Anket Sorusu 24'ün Analizleri.**

		N	%
24. Öğrenci Merkezli Eğitimi KKTC'de Uygulayabilmek için yönetim ve eğitim personelinin yeterlilikleri artırılıp mesleki becerileri geliştirilmelidir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	3	,8
	Katılmıyorum	16	4,3
	Kararsızım	25	6,7
	Katılıyorum	147	39,3
	Tamamen Katılıyorum	183	48,9

**Tablo: 4.25.'de** görüldüğü gibi "Öğrenci Merkezli Eğitimi KKTC'de uygulayabilmek için yönetim ve eğitim personelinin yeterlilikleri artırılıp mesleki becerileri geliştirilmelidir." fikrine eğitimcilerden %0,8'i kesinlikle hiç katılmıyor, %4,3 'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %6,7'si kararsız, %39,3'ü katılıyorken, %48,9 'u ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.26. Anket Sorusu 25'in Analizleri.**

		N	%
25. Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için kaynakların kullanımında daha etkili ve verimli olunması sağlanmalıdır.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	2	,5
	Katılmıyorum	6	1,6
	Kararsızım	21	5,6
	Katılıyorum	170	45,5
	Tamamen Katılıyorum	175	46,8

**Tablo: 4.26.'da** görüldüğü gibi "Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için kaynakların kullanımında daha etkili ve verimli olunması sağlanmalıdır." fikrine eğitimcilerden %0,5'i kesinlikle hiç katılmıyor, %1,6 'sı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %5,6'sı kararsız, %45,5'i katılıyor ve %46,8 'i ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.27. Anket Sorusu 26'nin Analizleri.**

		N	%
26. Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı ile Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşılabilir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	3	,8
	Katılmıyorum	19	5,1
	Kararsızım	58	15,5
	Katılıyorum	197	52,7
	Tamamen Katılıyorum	97	25,9

**Tablo: 4.27.'de** görüldüğü gibi "Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı ile Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşılabilir." fikrine eğitimcilerden %0,8'i kesinlikle hiç katılmıyor, %5,1 'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %15,5'i kararsız, %52,7'si katılıyorken, %25,9 'u ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.28. Anket Sorusu 27'nin Analizleri.**

		N	%
27. Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenmelidir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	3	,8
	Katılmıyorum	14	3,7
	Kararsızım	11	2,9
	Katılıyorum	210	56,1
	Tamamen Katılıyorum	136	36,4

**Tablo: 4.28'de** görüldüğü gibi "Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenmelidir." fikrine eğitimcilerden %0,8'i kesinlikle hiç katılmıyor, %3,7 'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %2,9'u kararsız, %56,1'i katılıyorken, %36,4 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.29. Anket Sorusu 28'in Analizleri.**

		N	%
28. Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için sınıf mevcutlarının 15- 20 öğrenciden fazla olmamasına dikkat edilmelidir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	47	12,6
	Katılmıyorum	31	8,3
	Kararsızım	17	4,5
	Katılıyorum	71	19,0
	Tamamen Katılıyorum	208	55,6

**Tablo: 4.29.'da** görüldüğü gibi "Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için sınıf mevcutlarının 15- 20 öğrenciden fazla olmamasına dikkat edilmelidir." fikrine eğitimcilerden %12,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor, %8,3 'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %4,5'i kararsız, %19,0'ı katılıyorken, %55,6 'sı ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.29.'da görüldüğü gibi Öğrenci Merkezli Eğitimin gereği olarak sınıf mevcutlarının 15- 20 öğrenciden fazla olmamasına dikkat edilmelidir fikri örneklemdaki 374 öğretmenden 279 öğretmenin (74.6) desteklediği bir gerekliliktir.

**Tablo: 4.30. Anket Sorusu 29'un Analizleri.**

		N	%
29. KKTC Eğitim Sisteminde bilgi; öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	7	1,9
	Katılmıyorum	15	4,0
	Kararsızım	33	8,8
	Katılıyorum	170	45,5
	Tamamen Katılıyorum	149	39,8

**Tablo: 4.30.'da** görüldüğü gibi "KKTC Eğitim Sisteminde bilgi; öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır." fikrine eğitimcilerden %1,9'u kesinlikle hiç katılmıyor %4,0 'ı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %8,8'i kararsız, %45,5'i katılıyorken, %39,8 'i ise tamamen katılıyor.



Tablo: 4.30.'da görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 319 tanesi KKTC Eğitim Sisteminde bilginin, öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldığını ifade etmekte bu durum ise öğrenci merkezli eğitime ters düşmektedir.

**Tablo: 4.31. Anket Sorusu 30'un Analizleri.**

		N	%
30. Bana göre öğretmenler sınıftaki bütün kuralları kendileri koymalıdır.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	33	8,8
	Katılmıyorum	128	34,2
	Kararsızım	83	22,2
	Katılıyorum	93	24,9
	Tamamen Katılıyorum	37	9,9

**Tablo: 4.31.'de** görüldüğü gibi "Bana göre öğretmenler sınıftaki bütün kuralları kendileri koymalıdır." fikrine eğitimcilerden %8,8'i kesinlikle hiç katılmıyor, %34,2 'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %22,2'si kararsız, %24,9'u katılıyorken, %9,9 'i ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.32. Anket Sorusu 31'in Analizleri.**

		N	%
31. Öğrenci; kendi bilgisinin keşifçisi, inşacısı ve transfercisidir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	9	2,4
	Katılmıyorum	49	13,1
	Kararsızım	65	17,4
	Katılıyorum	164	43,9
	Tamamen Katılıyorum	87	23,3

**Tablo: 4.32.'de** görüldüğü gibi "Öğrenci; kendi bilgisinin keşifçisi, inşacısı ve transfercisidir." fikrine eğitimcilerden %2,4'ü kesinlikle hiç katılmıyor, %13,1'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %17,4'ü kararsız, %43,9'u katılıyor ve %23,3 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.33. Anket Sorusu 32'nin Analizleri.**

		N	%
32. Bana göre öğretmenler sınıftaki kuralları oluştururken öğrencilerin de fikirlerine başvurmalıdırlar.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	8	2,1
	Katılmıyorum	29	7,8
	Kararsızım	46	12,3
	Katılıyorum	168	44,9
	Tamamen Katılıyorum	123	32,9

**Tablo: 4.33.'de** görüldüğü gibi "Bana göre öğretmenler sınıftaki kuralları oluştururken öğrencilerin de fikirlerine başvurmalıdırlar." fikrine eğitimcilerden %2,1'i kesinlikle hiç katılmıyor, %7,8'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %12,3'ü kararsız, %44,9'u katılıyorken, %32,9 'u ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.34. Anket Sorusu 33'ün Analizleri.**

		N	%
33. Sınıftaki öğrenciler benim hazırlayıp tasarladığım birtakım sınıf içi kurallarına baş eğip bu kuralları harfiyen yerine getirmelidirler.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	40	10,7
	Katılmıyorum	129	34,5
	Kararsızım	53	14,2
	Katılıyorum	117	31,3
	Tamamen Katılıyorum	35	9,4

**Tablo: 4.34.'de** görüldüğü gibi "Sınıftaki öğrenciler benim hazırlayıp tasarladığım birtakım sınıf içi kurallarına baş eğip bu kuralları harfiyen yerine getirmelidirler." fikrine eğitimcilerden %10,7'si kesinlikle hiç katılmıyor, %34,5'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %14,2'si kararsız, %31,3'ü katılıyorken, %9,4 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.35. Anket Sorusu 34'ün Analizleri.**

		N	%
34. Sınıftaki öğrencilerin sınıf içi kuralların hazırlanmasında katkıları olmalıdır.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	9	2,4
	Katılmıyorum	24	6,4
	Kararsızım	46	12,3
	Katılıyorum	185	49,5
	Tamamen Katılıyorum	110	29,4

**Tablo: 4.35.'de** görüldüğü gibi "Sınıftaki öğrencilerin sınıf içi kuralların hazırlanmasında katkıları olmalıdır. " fikrine eğitimcilerden %2,4'ü kesinlikle hiç katılmıyor, %6,4'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %12,3'ü kararsız, %49,5'i katılıyor, %29,4 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.36. Anket Sorusu 35'in Analizleri.**

		N	%
35. Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri; otoriteye ve kurallara, kuralların doğruluğunu sorgulamadan uyan itaatkâr bir kişi olarak yetiştirmektir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	103	27,5
	Katılmıyorum	128	34,2
	Kararsızım	47	12,6
	Katılıyorum	64	17,1
	Tamamen Katılıyorum	32	8,6

**Tablo: 4.36.'da** görüldüğü gibi "Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri; otoriteye ve kurallara, kuralların doğruluğunu sorgulamadan uyan itaatkâr bir kişi olarak yetiştirmektir." fikrine eğitimcilerden %27,5'i kesinlikle hiç katılmıyor, %34,2'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %12,6'sı kararsız, %17,1'i katılıyor, %8,6 'sı ise tamamen katılıyor.



**Tablo: 4.37. Anket Sorusu 36'nın Analizleri.**

		N	%
36. Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri; mutlu, sorumlu, kendine güvenen, yaratıcı, başkalarının haklarına saygılı ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmektir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	5	1,3
	Katılmıyorum	2	,5
	Kararsızım	10	2,7
	Katılıyorum	113	30,2
	Tamamen Katılıyorum	244	65,2

**Tablo: 4.37.'de** görüldüğü gibi "Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri; mutlu, sorumlu, kendine güvenen, yaratıcı, başkalarının haklarına saygılı ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmektir." fikrine eğitimcilerden %1,3'ü kesinlikle hiç katılmıyor %0,5'i bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %2,7'si kararsız, %30,2'si katılıyorken, %65,2'si ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.38. Anket Sorusu 37'nin Analizleri.**

		N	%
37. Sınıflarımızda bilgi; öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte inşa edilmelidir.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	2	,5
	Katılmıyorum	20	5,3
	Kararsızım	34	9,1
	Katılıyorum	191	51,1
	Tamamen Katılıyorum	127	34,0

**Tablo: 4.38.'de** görüldüğü gibi "Sınıflarımızda bilgi; öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte inşa edilmelidir." fikrine eğitimcilerden %0,5'i kesinlikle hiç katılmıyor, %5,3'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %9,1'i kararsız, %51,1'i katılıyorken, %34 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.39. Anket Sorusu 38'in Analizleri.**

			N	%
38. Sınıf ortamlarımız; rekabetçi ve bireyselci bir yapıdadır.	Sınıf	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	11	2,9
		Katılmıyorum	69	18,4
		Kararsızım	88	23,5
		Katılıyorum	145	38,8
		Tamamen Katılıyorum	61	16,3

**Tablo: 4.39.'da** görüldüğü gibi "Sınıf ortamlarımız; rekabetçi ve bireyselci bir yapıdadır." fikrine eğitimcilerden %2,9'u kesinlikle hiç katılmıyor, %18,4'ü bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %23,5'i kararsız, %38,8'i katılıyorken, %16,3 'ü ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.39.'da görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 206 tanesi (%55,1) öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ters bir ortam olarak sınıf ortamlarımızın, rekabetçi ve bireyselci bir yapıda olduğunu ifade etmektedirler.

**Tablo: 4.40. Anket Sorusu 39'un Analizleri.**

			N	%
39. Öğrenci; öğretmenin işleme gereken bir hamur gibidir.	Öğrenci;	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	6	1,6
		Katılmıyorum	14	3,7
		Kararsızım	44	11,8
		Katılıyorum	170	45,5
		Tamamen Katılıyorum	140	37,4

**Tablo: 4.40.'da** görüldüğü gibi "Öğrenci; öğretmenin işleme gereken bir hamur gibidir." fikrine eğitimcilerden %1,6'sı kesinlikle hiç katılmıyor, %3,7'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %11,8'i kararsız, %45,5'i katılıyorken, %37,4 'ü ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.40.'da görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 310 öğretmen geleneksel yaklaşım ve öğretmen merkezli eğitime göre öğrenciyi; öğretmenin işlemesi gereken bir hamur olarak görüyor.

**Tablo: 4.41. Anket Sorusu 40'ın Analizleri.**

		N	%
40. Sınıf ortamlarımız; İşbirlikçi öğrenmeyi sağlayıcı bir yapıdadır.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	41	11,0
	Katılmıyorum	124	33,2
	Kararsızım	90	24,1
	Katılıyorum	87	23,3
	Tamamen Katılıyorum	32	8,6

**Tablo: 4.41.'de** görüldüğü gibi "Sınıf ortamlarımız; İşbirlikçi öğrenmeyi sağlayıcı bir yapıdadır." fikrine eğitimcilerden %11'i kesinlikle hiç katılmıyor, %33,2'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %24,1'i kararsız, %23,3'ü katılıyorken, %8,6 'sı ise tamamen katılıyor.

Yukarıda Tablo: 4.41.'de görüldüğü gibi örneklemdaki 374 öğretmenden 165 tanesi (%44,2) KKTC'de "Sınıf ortamlarımızın İşbirlikçi öğrenmeyi sağlayıcı bir yapıda olmadığını ifade etmekte bu durum ise öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun olmamaktadır.



**Tablo: 4.42. Anket Sorusu 41'in Analizleri.**

		N	%
41. Katıldığım hizmet-içi eğitim programlarında Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamaları ile ilgili olarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	42	11,2
	Katılmıyorum	81	21,7
	Kararsızım	94	25,1
	Katılıyorum	118	31,6
	Tamamen Katılıyorum	39	10,4

**Tablo: 4.42.'de** görüldüğü gibi "Katıldığım hizmet-içi eğitim programlarında Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamaları ile ilgili olarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum." fikrine eğitimcilerden %11,2'si kesinlikle hiç katılmıyor %21,7'si bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %25,1'i kararsız, %31,6'sı katılıyorken, %10,4 'ü ise tamamen katılıyor.

**Tablo: 4.43. Anket Sorusu 42'nin Analizleri.**

		N	%
42. Öğrenci Merkezli Eğitim Sistemine göre yetiştirilmiş bir eğitimciyim.	Kesinlikle(Hiç)katılmıyorum	48	12,8
	Katılmıyorum	107	28,6
	Kararsızım	75	20,1
	Katılıyorum	110	29,4
	Tamamen Katılıyorum	34	9,1

**Tablo: 4-43'de** görüldüğü gibi "Öğrenci Merkezli Eğitim Sistemine göre yetiştirilmiş bir eğitimciyim." fikrine eğitimcilerden %12,8'i kesinlikle hiç katılmıyor, %28,6'sı bu fikre katılmıyor, bu fikir karşısında %20,1'i kararsız, %29,4'ü katılıyor ve %9,1 'i ise tamamen katılıyor.

Yukarıdaki 42 maddeden 10 maddede [9., 10., 11., 12., 14.,(uygulamaya yönelik) 18.,29., 38., 40., ( mevcut durumu), 39., (yaklaşım) maddeler] görüldüğü gibi Öğrenci Merkezli Eğitim ile örtüşmeyen

uygulamalar, sistemdeki mevcut durum ve öğretmen yaklaşımları dikkat çekmektedir.

**Tablo: 4.44. Eğitimcilerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırma.**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
K	196	157.37	15.94				$p>0.05$
				372	456	<b>0.649</b>	<b>Fark</b>
E	178	158.19	18.55				<b>Anlamsız</b>

Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli eğitim Anket'ine verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalamaları yukarıdaki Tablo:4.44.'de cinsiyetlere göre verilmektedir. Tablodan görüldüğü gibi kadınların ortalanması (157.37) ile erkeklerin ortalaması (158.19) arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan T-testi istatistik analizinde bulunan değer **0.649>0.05** olduğundan ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlı olmadığı dolayısı ile bu farkın erkek ve kadın eğitimciler arasındaki öğrenci merkezli eğitime yönelik farklı uygulamalardan değil şans faktöründen dolayı oluştuğunu. Erkek ve kadın eğitimcilerin öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulamalarının benzer ve aynı olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo: 4.45. Müdür Muavini Ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırma.**

Grup	N	$\bar{X}$	S
22-28 ( 1 )	40	157.30	13.89
28-33 ( 2 )	64	155.29	16.91
34-39 ( 3 )	138	156.43	18.36
40-45 ( 4 )	90	160.58	17.67
46 ve üstü ( 5 )	42	160.28	15.13
Toplam	374	157.76	17.21

**Tablo: 4.45.**'de değişik yaş gruplarının ÖME' anketinde aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmalar gösterilmiştir. Her bir yaş grubunun anket puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını görebilmek amacı ile Anova ( F-test) uygulanmış olup, aşağıdaki tablo 4.46'da bu istatistiksel analizler özet bir tabloda gösterilmiştir.

**Tablo: 4.46. Müdür Muavini Ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre istatistiksel Analizler.**

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	1627.26	4	406.815	1.378	.241	P>0.05
	Gruplarıçi	108950	369	295.258			Fark
	Toplam	110577	373				Anlamsız

**Tablo: 4.46**'da görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan yaş grupları arasında fark olup olmadığını belirleyecek olan F-testi sonuçlarına göre bulunan 1.378 F değerinin anlamlılık düzeyi  $0.241 > 0.05$  olduğundan yaş grupları arasında ÖME Anket uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.



**Tablo:4.47. Bitirilen Kurumlara Göre Müdür Muavini Ve Öğretmenlerin ÖME Anket Ortalamaları.**

Grup	Üniversiteyi Kurum	Bitirdiği	N	$\bar{X}$	S
	Atatürk Akademisi (1)	Öğretmen	182	160.65	16.98
	Bir Üniversitenin Fakültesine bağlı bir Öğretmenlik Bölümü (2)	Eğitim	88	156.72	16.03
	Bir Üniversitenin Fakültesine Bağlı Bölümler (3)	Eğitim	58	153.55	19.72
	Diğer(4)		46	153.63	15.16
	Toplam		374	157.76	17.21

**Tablo:4.47.**'de görüldüğü gibi bitirilen farklı kurumlara göre ankete katılan öğretmen ve müdür muavinlerinin sayıları, anket ortalamaları ve standart sapmalar belirtilmiştir. Yine Tablo:4.47.'de, görüldüğü gibi bitirilen kurumlar arasında, sayısal olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ANOVA (F - test) yapılmıştır. Aşağıdaki tablo: 4.48'de ANOVA sonuçları görülmektedir.

**Tablo: 4.48. Bitirilen Kurumlara Göre Müdür Muavini Ve Öğretmenlerin ANOVA sonuçları.**

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	3429.585	3	1143.195	3.948	.009	P<0.05
	Gruplarıçi	107147.7	370	289.588			Fark
	Toplam	110577.3	373				Anlamlı

**Tablo:4.48.**'de görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan F-testi sonuçlarına göre bulunan F= 3.948 değerinin anlamlılık düzeyi,.009<0.05 olduğundan bitirilen kurumlara göre ÖME anketinden alınan ortalamalar arasında anlamlı bir fark vardır denilebilir. Bu fark veya farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan "Çoklu Karşılaştırma İstatistiksel Analiz" sonuçları Tukey Testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tablo: 4.49.da gösterilmiştir.

**Tablo: 4.49. Bitirilen Kurumlara Göre Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları.**

(I) Kurum (J) Kurum	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık	95%Güvenilir ortalama farkı	
				Düşük değer	Yüksek değer
1.0 3.00 4.00	2.00 3.92657 7.10212* 7.02341	2.20951 2.56594 2.80830	.286 .030 .061	-1.7756 .4801 -2.241	9.6287 13.7242 14.2709
2.0 3.00 4.00	1.00 -3.92657 3.17555 3.09684	2.20951 2.87814 3.35981	.286 .688 1.000	-9.6287 -4.2522 -4.8935	1.7756 10.6033 11.0872
3.0 2.00 4.00	1.00 -7.10212* -3.17555 -.07871	2.56594 2.87814 3.35981	.30 .688 1.000	-13.7242 -10.6033 -8.7495	-.4801 4.2521 8.5921
4.0 2.00 3.00	1.00 -7.02341 -3.09684 .07871	2.80830 3.09616 3.35981	.061 .749 1.000	-14.2709 -11.0872 -8.5921	.2241 4.8935 8.7495

(Anlamlılık düzeyi 0.05'ten küçüktür)

**Tablo: 4.49.**'da çoklu karşılaştırma tukey testi sonuçları verilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre, Tablo:4.49'dan da görüldüğü gibi 1.00 numara şeklinde gösterilen Atatürk Öğretmen Akademisinden mezun olan öğretmen ve müdür muavinleri ile 3.00 numara ile gösterilen Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümlerinden mezun olan öğretmen ve müdür muavinleri arasında (  $p= 0.030$  ) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer seçenekler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Demek ki Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun olan müdür muavini ve öğretmenler ile Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümlerinden mezun olan müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye yönelik anketten elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak ta anlamlı bir farktır. Buradan her iki okuldan mezun olan müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye bakış açıları arasındaki farkın şans faktöründen kaynaklanmadığı söylenebilir. Ortalamalar arasındaki bu fark Atatürk Öğretmen Akademisi ve Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümlerinden mezun müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye bakış açısına göre farklı görüşlerde olduklarını ve Atatürk Öğretmen Akademisi'nden mezun

olan müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye karşı daha pozitif olduklarını göstermektedir.

**Tablo:4.50. Kıdeme Göre Öğretmen Ve Müdür Muavinlerinin ÖME Anket Ortalamaları.**

Grup		N	$\bar{X}$	S
	5 ve daha az ( 1 )	39	155.41	12.93
kıdem	6-10 yıl ( 2 )	57	156.57	18.20
	11-15 yıl ( 3 )	118	159.11	17.61
	16-20 yıl ( 4 )	86	154.24	18.42
	21-25 yıl ( 5 )	56	162.53	15.71
	26 ve üzeri	18	159.77	15.31
	Toplam	374	157.76	17.21

**Tablo:4.50.**'de değişik kıdeme sahip öğretmen ve müdür muavinlerinin ÖME anketinde aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmalar gösterilmiştir. Yine Tablo:4.50.'de, görüldüğü gibi kıdem durumları arasında, sayısal olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ANOVA (F - test) yapılmıştır. Aşağıdaki tablo: 4.51'de ANOVA sonuçları görülmektedir:

**Tablo: 4.51. Kıdeme Göre Öğretmen Ve Müdür Muavinlerinin ANOVA Sonuçları.**

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	2923.484	5	584.697	1.999	.078	$p > 0.05$
	Gruplarıçi	107653.8	338	292.538			Fark
	Toplam	110577.3	373				Anlamsız

**Tablo: 4.51**'da görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan kıdemler arasında fark olup olmadığını belirleyecek olan F-testi sonuçlarına göre bulunan 1.999 F değerinin anlamlılık düzeyi  $0.078 > 0.05$  olduğundan,



kıdeme göre ÖME Anket uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo:4.52. Eğitimcilerin Statülerine Göre Karşılaştırma.**

Grup	N	$\bar{X}$	S
Müdür ( 1 )	-	-	-
Müdür Muavini ( 2 )	33	160.78	14.92
Öğretmen (kadrolu) ( 3 )	324	157.52	17.60
Öğretmen (geçici) ( 4 )	11	154.63	15.14
Öğretmen(sözleşmeli)(5)	6	160.00	10.97
Diğer	-	-	-
Toplam	374	157.76	17.21

**Tablo: 4.52.**'de değişik statülerdeki öğretmenlerin ÖME' anketinde aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmalar gösterilmiştir. Her bir statü grubunun anket puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını görebilmek amacı ile Anova ( F-test) uygulanmış olup, aşağıdaki tablo 4.53'de bu istatistiksel analizler özet bir tabloda gösterilmiştir:

**Tablo: 4.53. Eğitimcilerin Statülerine Göre İstatistiksel Analizler.**

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
	Gruplararası	458.385	3	152.795	.513	.673	p>0.05
	Gruplarıçi	110118.9	370	297.619			Fark
	Toplam	110577.3	373				Anlamsız

**Tablo: 4.53'**da görüldüğü gibi 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılan statü grupları arasında fark olup olmadığını belirleyecek olan F-testi sonuçlarına göre bulunan 0.513 F değerinin anlamlılık düzeyi **0.673>0.05** olduğundan, eğitimcilerin statülerine göre ÖME Anket uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo:4.54. Öğretmen Ve Müdür Muavinlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırma.**

Okul	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P	Açıklama
D.İlkokulu	213	160.20	16.92				$p<0.05$
				372	3.187	.002	Fark
D.Ortaokulu	161	154.54	17.12				Anlamlı

Yukarıdaki Tablo:4.54.'de müdür muavini ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre ÖME Anket'ine verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalamaları verilmektedir. Tablodan görüldüğü gibi Devlet İlkokullarında çalışanların ortalaması (160.20) ile Devlet Ortaokullarında çalışanların ortalaması(154.54) arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan T-testi istatistik analizinde bulunan değer  $0.002<0.05$  olduğundan ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlı olduğu dolayısı ile bu farkın devlet İlkokullarında ve devlet Ortaokullarında çalışan öğretmenler arasındaki öğrenci merkezli eğitime yönelik farklı uygulamalardan oluştuğunu söyleyebiliriz. Demek ki İlkokullar'daki Müdür muavini ve öğretmenler ile ortaokullar'daki Müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye yönelik anketten elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak da anlamlı bir farktır. Buradan her iki okul türündeki müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye bakış açıları arasındaki farkın şans faktöründen kaynaklanmadığı söylenebilir, ortalamalar arasındaki bu fark iki okul türündeki Müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye farklı bakış açısına sahip oldukları ve ilkokullar'daki müdür muavini ve öğretmenlerin ÖME'ye karşı daha pozitif olduklarını göstermektedir.

İlkokul Müdür muavini ve öğretmenlerinin ortaokul Müdür Muavini ve öğretmenleri ile aralarında bulunan bu fark Tablo: 4.47., 4.48. ve tablo:4.49.'da da belirtilen bitirilen kurumlar arası farkların analiz edildiği bölümde de bulunan Atatürk Öğretmen Akademisi mezunları ile Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümlerinden mezun olan müdür muavini ve öğretmenler arasında Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu müdür

muavini ve öğretmenlerin lehine bulunan fark ile benzer olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo:4.55. Müdür Muavini Ve Öğretmenlerin En Son Aldıkları Dereceye Göre Karşılaştırma.**

Okul	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Lisans	322	158.03	16.67				$p>0.05$
				372	.753	.452	Fark
Lisans üstü eğitim	52	156.09	20.36				Anlamsız

Tablo: 4.55.'de Öğretmen ve müdür muavinlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim Anket'ine verdikleri yanıtlardan aldıkları puan ortalamaları en son alınan dereceye göre verilmektedir. Tablodan görüldüğü gibi en son alınan lisans derecesi ortalaması (158.03) ile en son alınan yüksek lisans derecesi ortalaması(156.09) arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan T-testi istatistik analizinde bulunan değer  $0.452>0.05$  olduğundan ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlı olmadığı dolayısı ile bu farkın en son alınan derece olarak lisanslı ve yüksek lisanslı müdür muavini ve öğretmenler arasındaki öğrenci merkezli eğitime yönelik farklı uygulamalardan değil şans faktöründen dolayı oluştuğunu. Lisanslı ve Yüksek Lisanslı müdür muavini ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulamalarının benzer ve aynı olduğunu söyleyebiliriz.

Örneklemdaki müdür muavini ve öğretmenlere sorulan 1. Açık Uçlu soruda, "Öğretim yöntem ve teknikleri'nden (Soru- cevap, Rol oynama, Düz anlatım, Problem çözme, Proje çalışması, Beyin fırtınası, Örnek Olay çalışması v.d.) en çok kullandıklarınızı sıklık derecesine göre sıralayınız" diyerek, cevaplar tercihlere göre gruplandırılmış, Bunun sonunda, Öğrenci Merkezli eğitimin gereği olan "Beyin Fırtınası" ve "Proje Çalışması" teknikleri eğitimciler tarafından en az tercih edilen yöntem olarak anketlerde tercih bulmuştur. Buna karşın en çok tercih edilen yöntemlerden 1. si öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinden, soru-cevap olmakla birlikte 2. tercih edilen



yöntem öğretmen merkezli eğitim anlayışına uygun olan düz anlatım yöntemi olmuştur.

Örneklemdaki müdür muavini ve öğretmenlere sorulan 1. Açık Uçlu soruya verilen cevaplar aşağıda Tablo:4.56.'da gösterilmiştir. Tablonun en sağında görüldüğü 1. tercih (1. ter) en çok tercih edilen, 7. tercih (7. ter.) en az tercih edilen yöntemleri göstermektedir.

**Tablo:4.56. Öğretim Yöntemlerinden En Çok Kullanılanların Tercih Sırasına Göre Sıralanmasını Gösteren Tablo.**

Öğretim Yöntemleri	O.O								i.O								1.Ter.	7.Ter.
Tercih sırası	1	2	3	4	5	6	7	Tercih sırası	1	2	3	4	5	6	7			
Soru cevap	55	30	19	7	2	6	1	Soru cevap	62	61	8	8	16	13	5	117	6	
Roller Oynama	3	6	19	34	35	15	18	Roller Oynama	16	20	36	38	23	28	13	19	28	
Düz Anlatım	38	26	18	9	6	8	15	Düz Anlatım	49	28	21	17	15	13	26	87	41	
Problem Çözme	5	29	32	22	17	10	4	Problem Çözme	7	23	56	37	28	13	6	12	10	
Proje Çalışması	4	7	10	18	29	32	19	Proje Çalışması	6	11	18	22	29	36	48	10	67	
Beyin Fırtınası	9	13	12	9	15	22	35	Beyin Fırtınası	15	16	16	25	28	31	38	24	73	
Örnek Olay	6	11	9	21	25	22	25	Örnek Olay	9	14	16	27	39	34	32	15	57	

Tablo:4.56.'da görüldüğü gibi gerek ilkökul gerekse ortaokul kurumlarımızdaki eğitimcilerimizi çoğunluğu, soru-cevap yöntemini kullanmaktaysalar da öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak katılımı esasına dayanan geleneksel düz anlatım (takrir) yöntemini de ikinci olarak çok kullanmaktadırlar.

Örneklemdaki müdür muavini ve öğretmenlere sorulan 2. Açık Uçlu soruda, "Ölçme – değerlendirme teknikleri'nden (Bireysel Proje, Grup Projesi, Yazılı Sınav, Çoktan seçmeli Sınav, Sözlü Sınav, Gözlem, Ödevler. v.d.) en çok kullandıklarınızı sıklık derecesine göre sıralayınız" diyerek cevaplar tercihlere göre gruplandırılmış. Bunun sonucunda eğitimcilerimizin en çok tercih ettiği yöntemler arasında yazılı sınavların birinci sırada tercih edildiği, buna karşılık öğrenci merkezli eğitim ölçme ve değerlendirme tekniklerinden "Grup Projesi" tekniği en son tercih edilen ölçme ve değerlendirme tekniği olarak sıralamada yerini alıyor.

Örneklemedeki eğitimcilere sorulan 2. Açık Uçlu soruya verilen cevaplar aşağıda Tablo:4.57.'da gösterilmiştir. Tablonun en sağında görüldüğü 1. tercih (1. ter) en çok tercih edilen, 7. tercih (7. ter.) en az tercih edilen yöntemleri göstermektedir.

**Tablo:4.57. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinden En Çok Kullanılanların Tercih Sırasına Göre Sıralanmasını Gösteren Tablo.**

Ölçme Değerlendirme	- O.O							Tercih sırası	İ.O							1.Ter	7.Ter
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7		
Tercih sırası	1	2	3	4	5	6	7	Tercih sırası	1	2	3	4	5	6	7		
Bir. Proje	11	13	10	16	24	31	10	Bir. Proje	13	17	11	16	30	56	25	24	35
Grup Proje	4	8	7	7	20	29	42	Grup Proje	12	9	13	14	24	40	57	16	99
Yazı. Sınav	54	16	13	16	6	6	2	Yazı. Sınav	65	29	23	22	17	11	3	119	5
Ç. Seç. Sınav	6	24	10	14	17	15	22	Ç. Seç. Sınav	13	24	24	27	28	18	31	19	53
Söz. Sınav	14	26	38	7	13	11	4	Söz. Sınav	14	40	59	19	22	12	13	28	17
Gözlem	12	12	17	19	22	11	21	Gözlem	30	15	13	23	34	30	25	42	46
Ödevler	17	14	21	35	14	9	7	Ödevler	24	29	27	50	17	7	16	41	23

Tablo:4.57'de görüldüğü gibi KKTC İlkokul ve Ortaokullarında görev yapan eğitimciler geleneksel ölçme – değerlendirme tekniklerine öncelik verirken, cevapladıkları ucu açık sorularda Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçme Değerlendirme Teknikleri hakkında bilgileri olmadığı ve hizmet-içi eğitime ihtiyaçları olduğu yönünde açıklamalar yapmaktadırlar.

“ÖME yaklaşımının okullarımızda uygulanabilmesi için sizce neler yapılmalıdır?” Açık uçlu 3. sorusuna İlkokul Müdür Muavinleri, Ortaokul Müdür Muavinleri, İlkokul Öğretmenleri ve Ortaokul Öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar gruplandırılarak aşağıda belirtilmiştir:

İlkokul Müdür muavinleri genel olarak ÖME yaklaşımına olumlu baktıklarını ancak böylesi bir eğitim yaklaşımının okullarda uygulanabilmesi için birtakım düzenlemelerin yapılması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bu gerekliliklerin en başında gelen iki olgu teknoloji ve altyapı'nın ÖME anlayışına göre yeniden yapılandırılması ve öğretmen ve yöneticilerin ÖME konusunda hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri gerekliliğidir. Bunun yanında okullardaki tüm sınıfların öğrenci mevcudunun ÖME'nin gerektirdiği asgari



sayılara düşürülmesinin ve aynı zamanda tam gün eğitime geçilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. İlkokul Müdür Muavinlerinin ÖME uygulamalarına geçilebilmesi için düzeltilmesini veya geliştirilmesini önerdikleri konulara, vermiş oldukları yanıtlar, ağırlık ve önem sırasına göre aşağıda belirtilmiştir.

1. Teknoloji ve alt yapının yetersizliği,
2. Hizmet-içi eğitimlere önem verilmesi,
3. Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması,
4. Tam gün eğitime geçilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması,
5. ÖME'ye uygun öğretim metot ve tekniklerinin kullanılması,
6. ÖME'ye uygun ölçme değerlendirme sistemi geliştirilip uygulanması,
7. Sistemin ÖME'ye uygun olarak yeniden yapılandırılması.
8. ÖME'nin kullanımına yönelik ödüllendirme sisteminin hayata geçirilmesi,
9. Ders programları ve ders kitaplarının ÖME'ye uygun hale getirilmesi,
10. Denetleme ve kontrol mekanizmasının daha da geliştirilmesi,

İlkokul öğretmenlerinin verdiği yanıtlar analiz edildiğinde müdür muavinlerinin analizleri ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir. İlkokul öğretmenleri de genel olarak ÖME yaklaşımına olumlu bakmakla birlikte bu eğitim yaklaşımının okullarda uygulanabilmesi için birtakım düzenlemelerin yapılması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu gerekliliklerin en başında sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılmasına değinen ilkökul öğretmenleri, okul altyapıları ve donanım eksikliğini ÖME'ye imkân sağlayamayacağını belirterek öğretmen ve yöneticilerin ÖME konusunda hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri gerekliliğini çok sıklıkla dile getirmişlerdir. Aynı zamanda tam gün eğitime geçilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır.

İlkokul öğretmenlerinin ÖME uygulamalarına geçilebilmesi için düzeltilmesini veya geliştirilmesini önerdikleri konulara, vermiş oldukları yanıtlar, ağırlık ve önem sırasına göre aşağıda belirtilmiştir.



- 1-Sınıf mevcutları azaltılarak ÖME 'nin gerektirdiği asgari sayılara düşürülmesi.(15-20)
- 2- Okul alt Yapıları ÖME'ye imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi, donanım eksiklikleri devlet tarafından sağlanması. Branş derslerini yürütmek için uygun sınıfların olması.
- 3- Hizmet – içi Eğitim ile öğretmenlerin bilgilendirilerek ÖME öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin aydınlatılması.
- 4- Müfredatın ÖME yaklaşımına göre yeniden düzenlenmesi ve bu düzenlemede öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması.
- 5- Teknolojik donanımlar çağdaş eğitim yapabilecek düzeye çıkarılarak bilgisayar destekli eğitime önem verilmesi.
- 6- Tam gün eğitime geçilmesi.
- 7- Veliler bilgilendirilip sürece aktif olarak katılmaları sağlanması,
- 8- Kitaplar'ın ÖME'ye göre yeniden düzenlenmesi.
- 9-Ölçme-değerlendirme sistemi yeniden düzenlenmesi
- 10-Etkinliklerde yaratıcılık teşvik edilmesi.
- 11-Öğrenci başarı dosyaları hazırlanarak, öğrencilerin daha iyi tanınmasının alt sınıflardan gelecek öğrenci dosyaları ile sağlanması.
- 12-Sınıf içinde "Çoklu Zekâ" kullanılarak, grup çalışmalarına, projelere imkân sağlayacak ortamlar yaratılması.
- 13-Yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun, öğrencilerin aktif olarak derslere katılımın sağlanacağı ortamlar düzenlemek
- 14-Basın yolu ile bilgilendirme yapılması ( toplumdan destek alınmayan hiçbir şey başarılı olmaz)
- 15-ÖME uygulamalarının sistemli olarak denetlenmesi.

İlkokul Müdür muavinleri ile İlkokul Öğretmenlerinin yaklaşımlarının yanı sıra Ortaokul Müdür Muavinleri ile Ortaokul öğretmenleri'nin yaklaşımları da ayrı ayrı değerlendirildiğinde benzer yaklaşımlar gözlenmiştir.

Ortaokul Müdür muavinleri de genel olarak ÖME yaklaşımına olumlu bakmakta fakat buna karşın ÖME eğitim yaklaşımının okullarda

uygulanabilmesi için birtakım eksikliklerin giderilip bazı düzenlemelerin yapılması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Bu gerekliliklerin en başında mevcut sınıf öğrenci sayılarının azaltılması gerekliliği, ardından okulların gerekli teknik donanımdan yoksun olduğu ve altyapıların ÖME'ye göre düzenlenmesi gerekliliği üzerinde durulmuş, öğretmen ve yöneticilerin ÖME konusunda hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri gerekliliğine de dikkat çekilmiştir. Bunun yanında okul yönetimlerinin ÖME'ye uygun yapılandırılması, tam gün eğitime geçilmesinin önemi ve sınıf geçme - sınav tüzüğü'nün yeniden düzenlenmesi üzerinde durmuşlardır. İlkokul Müdür Muavinlerinin ÖME uygulamalarına geçilebilmesi için düzeltilmesini veya geliştirilmesini önerdikleri konulara, vermiş oldukları yanıtlar, ağırlık ve önem sırasına göre aşağıda belirtilmiştir.

1. Sınıf mevcutlarının azaltılması
2. Teknik donanımların sağlanıp, altyapının ÖME'ye göre hazırlanması.
3. Hem öğretmen, hem de idarecilere Hizmet-içi eğitim verilmesi.
4. Okul yönetiminin ÖME'ye uygun yapılandırılması.
5. Eğitimde tam gün'e geçilmesi.
6. Sınıf geçme tüzüğü ve sınav sisteminin yeniden düzenlenmesi.
7. Eğitim sistemi ve müfredat'lar ÖME'ye göre yeniden düzenlenmesi.
8. Pilot uygulama yapılarak denenmesi
9. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerinin etkinliğinin artırılması.
10. Eğitimin parasız olması fırsat eşitsizliğinin kaldırılması.
11. Eğitsel kol etkinliklerinin gereken gibi yapılmasına özen gösterilmesi.
12. Ders yılı başlamadan öğretmen eksiklikleri giderilmesi.
13. Denetimlerin sistemli ve sürekli olması.

Ortaokul öğretmenlerinin verdiği yanıtlar analiz edildiğinde Ortaokul Müdür Muavinlerinin analizleri ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri bu eğitim yaklaşımının okullarda uygulanabilmesi için birtakım düzenlemelerin yapılması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu gerekliliklerin en başında sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasını yerleştiren Ortaokul öğretmenleri, okul altyapıları ve donanım eksikliğinin ÖME'ye imkân

sağlayamayacağını ve yeniden yapılandırılmaları gerekliliğini belirterek, Teknolojik ortamların geliştirilerek, teknoloji kullanımına olanak sağlanması üzerinde durmuşlar. Öğretmen ve yöneticilerin ÖME konusunda hizmet-içi eğitimden geçirilmeleri gerekliliğini de dile getiren Ortaokul Öğretmenleri, müfredatların ÖME'ye göre yeniden düzenlenmesi üzerinde durmuşlardır.

1. Sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması.
2. Okulların fiziksel altyapısı düzenlenmeli.
3. Teknolojiden faydalanmak için gereken düzenlemelerin yapılması ve teknoloji kullanımının teşvik edilmesi
4. Daha yoğun ve katılımlı hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bilgilendirilmesi.
5. Müfredatların ÖME'ye uygun olarak düzenlenerek, müfredat yetiştirme sorununun ortadan kaldırılması.
6. Öğrencilerin ilkokuldan itibaren ÖME'ye göre eğitilmesi.
7. Yönlendirmenin sağlıklı olarak yapılarak meslek okullarının teşvik edilmesi.
8. Rehberlik hizmetlerinin artırılması
9. Sınıf geçme ve sınav tüzüğü'nün yeniden ele alınması ve klasik sınav yöntemlerinin terk edilmesi.
10. Yetenek derslerinin saatleri artırılması, uygun aktivitelere ortam hazırlanarak, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanması
11. Velilerin bilgilendirilmesi.
12. Bireysel eğitime, yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun ortamlar yaratılması.
13. Tam gün eğitime geçilmesi.
14. Öğrencilere nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, ne tür öğrenme tarzına sahip olduklarının öğretilerek, öğrenmeyi öğretecek imkânlar yaratılması.
15. Bakanlık baskısı olmadan, eğitim öğretim yapılması.
16. Her okulda zümrelerden temsilciler seçilerek bakanlıkta toplanılarak ortak karar alıp uygulanması.



- 17.Okulların maddi problemlerinin olmaması ve devlet katkılarının artırılması
- 18.Denetmenlerin daha etkin olması.
- 19.Merkezi sınav baskısının olmaması.

Gerek İlkokul Müdür Muavinleri ve öğretmenleri, gerekse Ortaokul Müdür Muavinleri ve öğretmenlerinin verdiği yanıtlar analiz edildiğinde tümünün de birbirine paralel olarak benzerlik gösterdiği görülmüştür. Teknoloji ve alt yapının yetersizliği, hizmet-içi eğitimlere önem verilmesi, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması, tam gün eğitime geçilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması, ÖME'ye uygun öğretim metot ve tekniklerinin kullanılması, ÖME'ye uygun ölçme değerlendirme sistemi geliştirilip uygulanması, ders programları ve ders kitaplarının ÖME'ye uygun hale getirilmesi ve denetleme ve kontrol mekanizmasının daha da geliştirilmesi, konuları tüm eğitimciler tarafından, bu eğitim yaklaşımının okullarda uygulanabilmesi için yapılması gerekli birtakım düzenlemeler olarak belirtilmiştir.

Ortaokul öğretmenleri diğer eğitimcilerden farklı olarak merkezi sınav baskısına değinmişler, hem ortaokul müdür muavinleri hem de ortaokul öğretmenleri sınıf geçme ve sınav tüzüğü'nün yeniden düzenlenmesi gerekliliğine dikkat çekerken ne İlkokul Müdür Muavinleri ne de İlkokul öğretmenleri bu konu hakkında bir sıkıntı dile getirmemişlerdir.

İlkokul öğretmenleri, öğrenci başarı dosyaları hazırlanarak, öğrencilerin daha iyi tanınmasının alt sınıflardan gelecek öğrenci dosyaları ile sağlanması ve sınıf içinde "Çoklu Zekâ" kullanılarak, grup çalışmalarına, projelere imkân sağlayacak ortamlar yaratılması konularındaki düzenlemelere ihtiyaçlarını dile getirirken diğer gruplar bu konulara dikkat çekmemişlerdir.

Gerek İlkokul, gerekse Ortaokul öğretmenleri bireysel eğitime, yaparak-yaşayarak öğrenmeye, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmasına uygun ortamlar yaratılması konusuna dikkat çekmişlerdir.

Her iki okul türünde de öğretmenler velilerin sürece katılması ve bilgilendirilmesine dikkat çekerken, müdür muavinleri bu konuda herhangi bir bildirimde bulunmamışlardır.

Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık servislerinin etkililiğinin artırılması yönünde ise sadece Ortaokul öğretmen ve müdür muavinleri düşünce belirtmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin, her okulda zümrelerden temsilciler seçilerek bakanlıkta toplanılıp ortak karar alma uygulanması talebi, diğer gruplardan gelmemiştir.

İlkokul Müdür Muavinleri ve Ortaokul Müdür Muavinleri KKTC Eğitim Sisteminin ÖME'ye uygun olarak yeniden yapılandırılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen sonuçlar ve araştırmanın önerileri yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Yapılan araştırma neticesinde varılan sonuçlar alt problemlerde sorulan sorulara yanıt şeklinde aşağıda verilmiştir :

- 1.Öğretmen ve müdür muavinlerinin cinsiyetleri ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık yoktur.
- 2.Öğretmen ve müdür muavinlerinin yaşlarıyla öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık yoktur.
- 3.Öğretmen ve müdür muavinlerinin mezun oldukları kurum ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık vardır. Bu farklılık, Atatürk Öğretmen Akademisinden mezun olan öğretmen ve müdür muavinleri ile Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümlerinden mezun olan öğretmen ve müdür muavinleri arasında ve Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin ÖME'ye daha pozitif baktıkları bulunmuştur.
- 4.Öğretmen ve müdür muavinlerinin en son aldıkları derece ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık yoktur.



5.Öğretmen ve müdür muavinlerinin meslekteki kıdemleri ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık yoktur.

6.Eğitimcilerin meslekteki statüleri ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık yoktur.

7.Eğitimcilerin görev yaptıkları okul türü ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin görüş ve uygulamaları arasında farklılık vardır. Bu farklılık ilkokul'larda görev yapan eğitimcilerin ÖME'ye daha pozitif baktıkları şeklindedir.

Yukarıda yazılan alt problemlere yönelik sonuçlar yanında araştırma problemine dayanarak yapılan analizler sonucunda da aşağıda sonuçlar elde edilmiştir.

- Okullarımızda sınıflardaki öğrenci sayıları ÖME'ye uygun değildir. Bu sonuç, Çınar, Teyfur ve Teyfur(2005) ile birbirini destekler niteliktedir.
- Okul alt yapıları ÖME'ye uygun değildir. Bu sonuç, Çınar, Teyfur ve Teyfur (2005) ile birbirini destekler niteliktedir.
- Eğitimcilerin ÖME konusunda hizmet-içi eğitime ihtiyaçları vardır. Bu sonuç, Yaşar (1998) ile Çınar, Teyfur ve Teyfur (2005) ile benzerlik göstermektedir.
- Ders kitapları ve müfredatlar ÖME'ye uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.
- Okullarımızda teknoloji kullanımı çağın ve ÖME gereksinimlerinin gerisindedir.
- Yapılandırmacı yaklaşıma ve öğrenmeye uygun ortamlar yaratılması gerekir. Bu sonuç, Aydın ve Balım (2005) ile birbiri ile benzerlik göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Anketteki ucu açık sorulara verilen cevaplarda sınıf mevcutlarının fazlalığı dile getirilmiş, bu durum ise yapılandırmacılık anlayışının okullarımızın hepsinde uygulamaya yetecek düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrenci merkezli ve etkinliklere dayalı bir eğitim sisteminde, 35 - 40 kişilik sınıfların yeri yoktur. Sınıf mevcutları en azından 15 - 20 seviyesine çekilmelidir.
2. Anketteki ucu açık sorulara verilen cevaplarda Öğrenci Merkezli Eğitim için gerekli alt yapı ve fiziksel şartlar henüz sağlanamadığı dile getirilmiştir. Araştıran, sorgulayan, etkinlikleri gerçekleştiren yapılandırmacı öğrencinin eğitim alacağı uygun okul için gerekli alt yapıların en kısa zamanda ÖME'ye uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.
3. Öğretmenlerin ÖME konusunda yetiştirilmesi amacıyla hizmet-içi eğitim kursları, düzenlenmeli ve katılım sağlanmalıdır.
4. Ders kitapları ve müfredatın yeniden düzenlenmesine gidilmesine rağmen "Öğrenci Merkezli Eğitim" in geleceği ve başarısı için müfredatlar, gözden geçirilerek ÖME'ye uygun olarak yeniden düzenlenmeli ve buna bağlı olarak ders kitaplarının da amaç'tan ziyade araca dönüştürülmesi ve yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.
5. Bilgi çağının bir getirisi olan teknolojinin, okullarda kullanımı ÖME için zorunlu bir durum olmakla birlikte okullarımızın bu konuda gerekli donanıma sahip olmadığı bir gerçektir. Teknolojinin okullarımızda kullanılabilmesi için gerekli donanımın en erken zamanda sağlanması gerekmektedir.

6. Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşım ve ÖME'de yaparak yaşayarak, bilgileri kendileri oluşturdukları için, bilgiyi geleneksel öğretim yöntemleri ile doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin aktif oldukları, bilgilere kendilerinin ulaşmalarını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Günümüzde eğitim sisteminde bilgi toplumunun üyesi olarak bireylerin; bilgiye ulaşma yollarını bilecek, bilgiyi sınıflayabilecek, bilgi üretebilecek, bilgiyi paylaşabilecek, iletişim kurabilecek ve değişen ortamlara uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmeleri gereklidir. Bunun için öncelikle okulların şu temel özelliklere ulaştırılmasına gerek vardır: Okulun amaçları yeniden ele alınmalıdır. Okulda odak noktası öğrenme olmalıdır. Öğretim, konu yerine öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmenin rolü değişmelidir. Öğrenmede teknolojilerden yararlanılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin de yeni anlayış doğrultusunda kendilerini değiştirmeleri, teknolojinin önemini kavramaları ve onu etkili biçimde kullanabilmeleri gereklidir (Akkoyunlu ve diğerleri, 1998 :11).

Araştırmadan elde edilen bulgular, yazılan sonuçlar ve geliştirilen önerilerin ÖME ile ilgili bundan sonra yapılacak olan çalışmalara temel teşkil etmesini diler özellikle ÖME uygulamalarının dersler bazında nasıl gerçekleşeceği üzerinde daha geniş ve derin araştırmalar yapılması ve çalışmaların öğretmen ve müdür muavinleri yanında özellikle öğrencilere ve velilere de uygulanması beklenir.



## KAYNAKÇA

**Açıkgöz, K. (1993). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri.** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Ankara: MEB Yayınları.

**Açıkgöz, K. (2006). Aktif Öğrenme.** İzmir: Biliş Gelişim Coşkusu.

**Akkoyunlu, B., Tandoğan, M., Özer, B., Kaya, Z., Odabaşı, F., Deryakulu, D., Imer, G. (Editör: Özer, B.) (1998). Eğitimde Teknolojik Gelişmeler.** (Editör: B. Özer). *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler içinde*, (ss. 3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1021, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 564.

**Aktan, C.C. (1999). 2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri.** İstanbul. TUGİAD Yayını. Akt: Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). *Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**Aktan, C.C. (2007). Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar.** içinde "Değişim Çağında Yüksek Öğretim". İzmir: Yaşar Üniversitesi Yay.

**Ataseven, F. (1999). Alternatif Öğretim Ortamları.** BTIE'99 Bildiriler Kitabı. Türkiye Bilişim Derneği. 13-15 Mayıs ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

**Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinde Değerlendirilmesi.** Milli Eğitim Dergisi. Bahar 2006.Yıl:35. Sayı.170,157-175

**Aldemir, A. ( 2004 ). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur Yazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma.** Sakarya Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

**Asubel, D. (1963). Educational Psychology: A Cognitive View ,** New York: Holt, Rinehart, and Winston.

**Aydın, G. Ve Balım, A.G.(2005). Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2005, Cilt: 38, Sayı: 2, 145-166

**Aytaç, T. (2003). 21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Roller.** Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. (Kasım). Yıl: 4. Sayı: 45.

**Balcı, A. (2002). Etkili Okul. Okul Geliştirme.Kuram Uygulama ve Araştırma.** Ankara: Pegema Yayıncılık.

**Bedaian, A. (1993). Management.** Fort Worth. The Dryden Pres. Akt: Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D.(1995). Theory into Practice: How do we link?** In G. Anglin (Ed.), instructional technology: Past, present, and future. (pp.100-112). Denver, CO: Libraries Unlimiled. Akt: Deryakulu, D. (2001):Yapısalcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. (<http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>. Erişim tarihi 16/02/2007 )

**Binbaşıoğlu, C. (1995). Okullarda Öğretim Sorunları.** Ankara: Eğitim Der Yayınları V. Özkan Matbaacılık.

**Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.**(Çev. Durmuş Ali Özçelik ).Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

**Boynak, F. (2004). Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı Dersi Uygulaması.** The Turkish Online Journal of Educational Technology. TOJET (January) ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 9. Marmara Üniversitesi. <http://www.tojet.net/articles/319.htm> Erişim tarihi 8/02/2007.

**Butler, J. D. (1957). Four Philosophies and Their Practise in Education and religion. New York.** Akt: Sönmez, V. (1998): Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

**Bümen, N. T. (2004). Okulda Çoklu Zeka Kuramı.** Ankara: Pegem A Yayıncılık . (2. baskı)

**Can, T. (2004 ). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. <http://www.ingilish.com/olustumacilik-kurami.htm> Erişim tarihi 10/02/2007

**Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**Cheek, D. W. (1992). Thinking Constructively About Science Technology and Society Education.** Albany, NY: State University of New York Press. Akt: Çınar,O , Teyfur,E ve Teyfur,M. (2006) İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7. Sayı:11, 47-64.

**Çınar,O , Teyfur,E ve Teyfur,M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri.** Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7. Sayı:11 Bahar 2006, 47-64 .



- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.** Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Charlesworth , R .(1996).Understanding Child Development .** Albany , NY: Delmar Publishers. Aktaran : Saban , A . (2004)b: Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Usem Yayınları. Akt: Vural, B. ( 2004) Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1995). Genel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Usem yayınları -11.
- Demirelli, H.(2003). Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayalı Bir Laboratuvar Aktivitesi: Elektrot Kalibrasyonu ve Gran Metodu.** G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 23, Sayı: 2, 161-170
- Deryakulu, D. (2001). Yapısalıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi.** Ankara: Eğitim Sen Yayınları. (<http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>. Erişim tarihi 16/02/2007 )
- Dewey, J. (1966). "Tecrübe ve Eğitim" çev: Fatma Başaran, Fatma Varış.** Akt: Çilenti, K . (1988), Eğitim Teknolojisi ve Öğretim . Ankara: Kadioğlu Matbaası .
- Doğan, H. (1983): "Teknoloji Eğitimi".** Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 128.
- Duman , A. (1998). İnternet, Öğrenme ve Eğitim Üzerine Bir Deneme" Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, (19 ARALIK 1998). DCLXIII.**
- Eğitimsel Kavramlar Sözlüğü .** [www.ogretmenlik.com](http://www.ogretmenlik.com). Erişim Tarihi:2.2.2007

**Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87.

**Ercan, A. R. (1995). Eğitimde Biz ve Çocuklarımız.** Ankara: Tekişik Yayıncılık. Akt: Vural , B. ( 2004): Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ, Hayat Yayıncılık.İstanbul.

**Erden, M. ve Akman, Y. (2001). Eğitim Psikolojisi Gelişim – Öğrenme - Öğretme.** Ankara: Arkadaş Kitabevi. (10. Baskı),

**Erdoğan, Y ve Sağan, B . (2002). Oluşturmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması.** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Eğitimi Bölümü. İSTANBUL.[http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b\\_kitabi/PDF/Matematik/Bilgi/227d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bilgi/227d.pdf) 1 / 02 / 2007

**Ertürk, S.(1972). Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Hacettepe Üniv. Basımevi. Akt: Sönmez, V. (1998): Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

**Fidan, N. ve Erden, M. (1986). Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara: Repa Eğitim Yayınları.

**Fidan, N. (1987). Birleştirilmiş Sınıflarda Kendi Kendine Çalışma, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

**Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P (1988) Essential of Learning For Instruction,** Englewood cliffs, Nj: Prentice-Hall. Akt: Subaşı, G.(2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Milli Eğitim dergisi. 146. MEB yayınları: 3452. Süreli yayınlar Dizisi:124. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/icindekiler.htm> Erişim Tarihi: 2.2.1007.

**Gagne, R. M. (1989). Öğrenme Kuramı, Eğitim Araçları ve Bireyselleştirilmiş Öğretim.** (Ter: Mualla Ulusavaş). Bursa: U.Ü. Yay. C.IV, S.1 U.Ü. Eğitim Fak.Der. Akt: Özbek, R. (2005). Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri.Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C.3, S.11, 66-83

**Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice.** New York: Basic Books. Akt: Bümen, N. T. (2004). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı.** Ankara: Pegem A Yayıncılık . (2. baskı)

**Gardner, H. (2006). The Disciplined Mind.** Eğitilmiş Akıl. (Çev: Özden Akbaş) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

**Gökçe , E. (1995). The Role of The Teacher in Development of Educational Programs .** Teacher Traininig For The Twenty First Century., Uluslararası Kongre. (256-268). 9 Eylül Üniv. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir.

**Güçlü, N (2000). Okula Dayalı Yönetim.** Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 148, 23-29. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/6.htm> erişim tarihi: 20.04.2007

**Hanson, E. M. (1998).Strategies of Educational Decentralization:** Key Questions and Core Issues, Journal of Educational Administration, Cilt:36, Sayı:2 , 111-123.

**Harputlugil, M. (2004). Bir Çoklu Zeka Kuramı Uygulaması,** İlköğretim-Online, 3(2), 67-72, <http://ilkogretim-online.org.tr> // [ilkogretim online.org.tr/ vol3say2 /v03s02u2.pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02u2.pdf). Erişim tarihi 23/04/2007

**Hızal, A (1982) . Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları No.117.



**KKTC. Talim Terbiye Dairesi. (2005). Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi. Yeni Program Yaklaşımları. Lefkoşa. Devlet Basımevi.**

**KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Bülten. Kasım 2006 / Sayı: 2**

**Kabaca, T. (2002). Bir Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı: Oluşturmacılık (consructivizm).Yayınlanmamış Doktora Ders Ödevi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.**

**Karaali, M. (2007). Eğitim Sistemimizdeki Değişiklikler ve Öğrenci Merkezli Eğitim. KTÖS, Yarın Dergisi. Yıl:7 Sayı:12.**

**Kılıç, M. (2002), Öğrenmenin Doğası, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegema Yayıncılık. (3. Baskı).**

**Kocaman, G.(2004). Eğitimde Paradigma Değişimi-Öğretim ve Öğrenim Üzerine. I. Eğitim Kurultayı, 29-30 Mayıs 2004. DEU Hemşirelik Yüksek Okulu <http://web.deu.edu.tr/aek2004/12/Kocaman.pdf> Erişim tarihi:19/05/2007**

**Kolb ,D.A.(1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, Inc. Akt: Peker, M. (2003). "Kolb Öğrenme Stili Modeli", Milli Eğitim Dergisi, 157, 185-192.**

**Köseoğlu,F. ve Kavak, N (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1, 139-148.**

**K.T.O.E.Ö.S, (2005). KTOEÖS Eğitim Politikası. Eğitimde Yeniden Yapılanma.**

**Lionton, L.B. Ve Lashway,L.(1997) : Shared-Decision Making, School Leadership Handbook for Excellence.** Oregon: University of Oregon Pres. Akt: Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**Martin, D. J. (1997). Elementary science methods. A constructivist approach.** Kennesaw State Collage. Delmar Publishers. Akt: Aydın, G. Ve Balım, A.G.(2005). Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2005, Cilt: 38, Sayı: 2, 145-166

**Nixon, J., Martin,J.,McKeown, P., Ranson, S.(1996). Encouraging Learning. Towards a Theory of the Learning School.** Open University Pres. Buckinghanm. Philadelphia. Akt: Töremen, F. (2001). "Öğrenen Okul". Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Osborne, R. ve Freyberg, P. (1996). Learning in Science,** Hong Kong , Heineman. Akt: Köseoğlu,F. ve Kavak, N (2001) :Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1, 139-148.

**Özbek, R. (2005). Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri.** Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C.3, S.11, 66-83

**Özçelik, D.A. (1981): Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara. Akt: Sönmez, V. (1998): Eğitim Felsefesi. Ankara: AnıYayıncılık.

**Özden ,Y. ( 2005a): Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm.** Ankara: Pegem A yayıncılık. (6. baskı).

**Özden ,Y. ( 2005b):Öğrenme ve Öğretme.**Ankara: Pegem A yayıncılık. (7. baskı)

**Özdemir, S (1995). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", Verimlilik (Toplam Kalite Özel Sayısı.Akt: Yıldız,G. Ve Ardıç,K.(1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi <http://www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar/diger%5Cicerikdetaydh244.pdf>. Erişim tarihi: 15/05/07**

**Özer, B. (2005, Aralık) . Öğrenci Merkezli Öğretim. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Hazırlama Komisyonlarına sunulan seminer notları, Lefkoşa.**

**Özyürek, L. (1983). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No. 124**

**Pala, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. Celal Bayar Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 16, 178-188**

**Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. Milli Eğitim Dergisi, 157, 185-192**

**Piaget, J. 1973. To Understand is to Invent. New.York: Grossman. Akt: Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması. Ankara: Pegem A Yayıncılık.**

**Saban, A. (2004a). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayınları.**

**Saban, A. (2004b). Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.**

**Schlechty, P. C. (2005). Shaking Up The School House. Okulu Yeniden Kurmak. Çev: Yüksel Özden. Ankara: Nobel Yayınları.**

**Sönmez, V. (1998). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.**

**Sönmez, V. (1994). Öğretmen El Kitabı. Ankara: Şafak Matbaacılık.**



**Subaşı, G.(2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri .**Milli Eğitim dergisi. 146. MEB yayınları: 3452. Süreli yayınlar Dizisi:124. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/icindekiler.htm> Erişim Tarihi: 2.2.1007.

**Şimşek, H. (1997). 21.yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı. Kaostaki Türkiye.** İstanbul: Sistem yayıncılık.

**Şimşek, H. ve Özden, Yaşar. (1998) Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: “Öğrenme” Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi.** Bilgi ve Toplum Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı. Sayı 1, 71-82

**Toffler, A (1981).Üçüncü Dalga, (Çeviren: A. Seden, Third Wave. New York) :** İstanbul: Altın Kitaplar Yay.

**Töremen, F. (2001). Öğrenen Okul.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Turgut, M.F. (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları.** Ankara Nüve Matbaası.

**Türer, A. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli” Üzerine Bir Değerlendirme.** Abece dergisi. Ağustos 2005. <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/ogrencimerkezli.html>. Erişim tarihi:28.12.2006.

**Unesco. (2002). Information and Communication Technology in Teacher Education, A Planning Guide, Paris.**

**Ülgen, G. (1996). Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar** Ankara: Setma Yayınları. (2. Baskı),

**Variş,F. (1985). Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 146.

**Variş, F., Hakan, A., Eripek, S. Can, G., Özer, B., Başaran, A.A, Bayrak, C., Gül tekin, M. (1998). Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. ( Editör: Hakan, A.). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler içinde :23-39. T.C. Anadolu Üniversitesi yayınları No: 1016. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:559**

**Vural , B. (2004). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ, Hayat Yayıncılık.İstanbul.**

**Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, MA: Harvard University Press.\_edited by Michael Cole. Akt:Can, T . (2004 ) : Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. <http://www.ingilish.com/olustumacilik-kurami.htm> Erişim tarihi 10/02/2007.**

**Wang, Y.M. (2002). Are Preservice Teachers Making the Conceptual Shift When Teaching in Information Age Classroom College of Education, University of Guam USA, Educational Media For International. Akt: <http://www.bilkent.edu.tr/~serpilt/seminer.htm>. Erişim Tarihi : 2.2.2007**

**Yager, R. (1991). The Constructivist Learning Model, Towards Real Reform In Science Education. The Science Teacher. Akt: Çınar, O , Teyfur, E ve Teyfur, M. (2006) İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7. Sayı:11 Bahar 2006 .**

**Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8 ; Sayı : 1-2, 68-75.**

**Yıldız,G. Ve Ardiç,K.(1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**

<http://www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar/diger%5Cicerikdetaydh244.pdf> erişim tarihi: 15/05/07

#### LİNKLER:

<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ome.htm>. Erişim tarihi: 12.1.2005

<http://denizli.meb.gov.tr/mlokurs/ekgiris/05omemodel.htm>.Erişim tarihi : 15.02.2005

<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>. Erişim tarihi: 27.05.2007

<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama.doc>. Erişim tarihi: 9.04.2007

<http://www.aoa.edu.tr/sinifogretmenligi.asp>. Erişim tarihi: 20.04.2007.

<http://www.ktos.org/shownews.php?id=11>. Erişim tarihi: 20.03.2007

<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ogretim-ana.html>. Erişim tarihi: 27.05.2007

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi52-53/boydak.htm>. Erişim tarihi 15.02.2005

<http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yazarlar/ÖĞRENCİ%20MERKEZLİ%20EĞİTİM.htm>. Erişim Tarihi: 2.02.07



Her bir konunun başında ilgili konunun kavramları ve tanımları yer almaktadır. Ayrıca her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır. Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır. Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

# EKLER

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

Her konunun başında ilgili konunun öğrenme hedefleri yer almaktadır.

**Ek:1. KIBRIS TÜRK ÖĞRETMENLERİ SENDİKASI 'nın Öğretmen Yetiştirme İle İlgili Görüşleri (17 / 04/2006)**

“Öğrencinin gözünde öğretmen model ve örnek kişidir. Bu yüzden öğretmenin mesleğinin değerlerine uygun, çağdaş ve iyi bir eğitim almış olması gerekir. Bunun içinde genel değişime açık, yerel ve kaliteli bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olmamız gereklidir. Unutmamalıdır ki kaliteli bir eğitim ve çağdaş programlardan nitelikli öğretmenler; bu öğretmenlerden de nitelikli bireyler yetişir. Kısacası, öğretmenlik gelecek nesilleri şekillendiren toplumsal değere sahip bir meslektir.”

**1-Öğretmenlik Mesleğini Tanımlayan Gerçekler ve Yetiştirme Politikası**

- a) Öğretmenlerin toplum içindeki sosyal statüleri nedeni ile liderlik rolleri vardır. Bu nedenle “öğretmenler toplumun mühendisleridir” tanımlaması doğru bir açıklamadır.
- b) Öğretmenler topluma yön verdikleri için, oluşturulan siyasi rejimin ayakta tutulması için de öğretmenlere ihtiyaç vardır. Mevcut devlet sistemi ancak öğretmenlerin çalışmaları ile toplumsal desteğini sürdürebilir ve şekillenebilir.
- c) Öğretmenlik mesleği hitap ettiği kesim açısından diğer mesleklere göre daha yaygın bir nüfusa hizmet etmektedir. Öyle ki dünyamızda bulunan yaklaşık 50 milyon öğretmen ve eğitimci dünya nüfusunun büyük bir bölümüne hizmet verebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlik evrensel bir meslektir.
- d) Öğretmenlik mesleği evrensel değerlerle (insan haklarına saygı, eşitlik, demokrasi, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet) bireyleri yetiştirmeyi hedef almalıdır. Bunların dışına çıkıldığı zaman, politik bir araç olan eğitim, öğretmenlerin elinde, toplumsal yıkım getiren bir silah olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin güçlü bir politik yönü olduğunu vurgulamakta yarar vardır.

- e) Öğretmenle öğrenci arasındaki duygusal bağlar ve etkileşim maddi olarak ölçülemez. Bu nedenle öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiler maddi temele dayalı olamaz.
- f) Diğer mesleklerle öğretmenleri ayıran en önemli farklardan biri de tüm meslek sahiplerini de yetiştirenlerin "öğretmenler" olmasıdır. Öğretmenliğin saygın bir meslek olmasının en büyük nedeni tüm mesleklerin üzerinde olmasıdır.
- g) Birçok yönü ile toplumun ve devletin şekillenmesinde, politikaların topluma benimsetilmesinde, toplumdaki sosyal statüsü sebebi ile önemli bir yere sahip öğretmenlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri, devlet kontrolünde, sürekli ve planlı olmalıdır.

## **2- Öğretmen Yetiştirmenin Sürekliliği ve Planlaması**

- a) Öğretmen yetiştirme, ülkelerdeki insan kaynakları, ekonomik yapı, iş yaşamı, insan ihtiyaçları, bilim ve teknikteki ilerlemeler dikkate alınarak bilimsel olarak planlanmalıdır.
- b) Kaliteli eğitim için nitelikli öğretmen ihtiyacı her zaman düşünülmelidir. Öğretmen fazlalığı yaratmak için kaliteden kesinlikle taviz verilmemelidir. Bu nedenle herkesin öğretmen olmasına olanak yaratan özel öğretmen yetiştirme kurumlarının oluşup niteliksiz öğretmen yetiştirilmesine fırsat yaratılmamalıdır.
- c) Öğretmenin de bir insan ve aile sahibi olduğu düşünülerek ülkedeki sosyal dengelere göre yaşamını rahatlıkla sürdürebileceği ve zamanını tamamen eğitim ve okullara ayırabileceği tatmin edici geliri olması sağlanmalıdır. Bu konu birçok gencin severek öğretmen olmasını getirecek bir çekim alanıdır.
- d) Öğretmen yetiştirme planlanırken, bunun sürekli olmasına önem verilmeli ve zamanında yapılacak planlamalarla okullarda öğretmen eksikliği yaratılmamalıdır.

## **3- Öğretmen Adaylarının Seçimi**

- a) Herkesin öğretmen olamayacağı ve öğretmen olan bir kimsenin de yaklaşık 30 yıl hizmet vereceği gerçeklerinden hareketle, öğretmen olacak olanların iyi



seçilmesi (lise sonrası bir öğretim aşamasında gerçekleştirilecek uygulamalara açık aday profili olmalıdır.) gerekmektedir. Bu nedenle en iyi öğrencilerin öğretmen olmasına fırsat yaratacak teşvik, tanıtım yapılmalı ve objektif, şeffaf ve eleyici bir sistemle öğretmen olmak isteyenler öğretmenlik programlarına alınmalıdır.

b) Hiçbir değerlendirme kistasını ele almayan, tamamen kar amaçlı özel okulların öğretmen yetiştirmesine ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinin para ile ölçen kurumların öğrenci kabul etmesine fırsat verilmemelidir.

#### **4- Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmeleri**

a) Öğretmenlerin yetiştirilmeleri yaşadığı ülkenin şartlarına ve gelişen teknolojiye uyumlu olmalıdır.

b) Eğitim fakültelerindeki teorik bilgi aktarımı yanında uygulamaya ağırlık veren bir öğretmen yetiştirme sistemi kurulmalıdır. Özellikle öğretmen yetiştiren geleneksel öğretmen okullarının başarısı dikkate alınarak bu tür okullara ağırlık verilmelidir.

Bu tür okulların pilot uygulama yapabilecekleri örnek eğitim merkezleri olmalıdır. (program-kadro-ölçme/değerlendirme)

c) Özellikle öğretim dersleri (matematik öğretimi, Türkçe öğretimi, Hayat Bilgisi öğretimi v.b.) tecrübeli öğretim elemanları tarafından verilmelidir. Akademik kariyer yanında ilgili kademedeki mesleki tecrübe elde etmek de önemlidir.

d) Öğretilen teorik derslerle gerçek hayat arasında bağ kurularak, öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenciyi gerçek hayata hazırlayan yerler olmalıdır.

e) İletişimin önemi dikkate alınarak öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlanmalıdır.

f) Yeni metod ve yeni teknolojilerin eğitimde kullanılması ile ilgili olarak öğretmen adayları donatılmalıdır.

g) Öğrenci değişim programları ile öğretmen adaylarının, başka ülke eğitim kurumlarında kendilerini geliştirmelerine olanak verilmelidir.

h) Zorunlu eğitim yaşının ilk devresinde öğretmen adaylarının çok yönlü yetişmelerine fırsat yaratılmalıdır.

## 5- Öğretmenlerin Meslekte iken Eğitilmeleri ve Çalışma Koşulları

- a) Öğretmenler meslekleri ile ilgili bilgilerini yenilemek için sistematik ve planlı bir şekilde hizmet-içi eğitim almalıdırlar.
- b) Eğitimi yöneten kurumlarla öğretmenler arasında öğretmenin bilgi ihtiyacını, yeni ders programlarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını, gelişen ve değişen teknolojiye göre ortaya çıkan ihtiyaçları ortaya koyacak bilimsel çalışmalar neticesinde hizmet-içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
- c) Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişimini ve başarısını ölçen sistemler, teftişe dayalı değil değerlendirmeye dayalı ve objektif olmalıdır.
- d) Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan altyapı, burs, kurs imkânları sağlanmalı ve yüksek lisans yapmalarına olanak verilmelidir.
- e) Öğretmenlere derslerle ilgili değerlendirme ve hazırlık yapabilecekleri süre verilmelidir. Okul değerlendirme kurulları oluşturularak öğretmenlerin kendi kendilerine değerlendirme yapmalarına olanak tanınmalıdır.
- f) Öğretmenlerin yükselmeleri (okul müdürü, müdür muavini, müfettiş gibi) ile ilgili tecrübe ve akademik bilgiye göre düzenlenmiş sistemlerle uygulamada, öğretmenlerin kendilerini akademik olarak geliştirmelerine fırsat yaratılmalıdır.
- g) Öğretmenlerin çalışma koşulları (izinleri, çalışma süreleri, ders yükleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okulun fiziki yapısı, maaşlar, kurs imkanları, yer değiştirmeleri v.s.) onların daha uzun süre çalışmalarına olanak tanıyacak ve motive edici olmalıdır. Bu koşulların iyi olması öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi artırdığı gibi öğretmenlerin daha uzun süre meslek yaşamlarını sürdürmelerine olanak tanımaktadır.
- h) Öğretmen örgütleri "sosyal ortak" (Social Partner) olarak eğitim ve öğretmenin çalışma koşulları ile ilgili sürekli öneriler üretmeli, hayata geçmesi için zorlayıcı olmalı ve öğretmenlerin haklarının korunması için mücadele etmelidirler.
- i) Eğitimin özelleştirilmesine engel olmak için herkes için kaliteli eğitim anlayışının devlet eli ile parasız olması gerekliliği vurgulanmalı, eğitime bütçeden yeterli pay ayrılarak, eğitimin ve öğretmen emeğinin alınır satılır durumdan çıkarılması için mücadele edilmelidir. Öğretmenin mesleğinin

geleceği ile ilgili sosyal güvenceler sağlanmalıdır.(<http://www.ktos.org/shownews.php?id=11/> erişim tarihi: 20/03/2007)

anket sonuçları için yararlanılmamıştır.

Yazın Kaynakları

Özkan, Ö.

(2006)

Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları ve Kurum Kültürü

1. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

2. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

3. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

4. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

5. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

6. Kurum Kültürü

7. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

8. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

9. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

10. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

11. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

12. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

13. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

14. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

15. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

16. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

17. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

18. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

19. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

20. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

21. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

22. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

23. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

24. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları

25. Kurum Kültürü ve Kurum Örgütleri Mükemmeliyet Kurumları



**Ek:2. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi'ne anket yapmak için yazılan izin dilekçesi.**

Talim Terbiye Dairesi

Müdürlüğü.

Lefkoşa

Konu: Öğrenci Merkezli Eğitim konulu anket hakkında . 30 .11. 2006

YDÜ Eğitim Yönetimi , Denetimi , Ekonomisi ve Planlaması Anabilimdalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezim gereği Sn. Doç. Dr. Mehmet Çağlar ile bir araştırma yürütmekteyiz. Bu amaçla ekte sunulmuş olan Öğrenci Merkezli Eğitim konulu anketin ilk ve ortaokullarda bir kısım öğretmene uygulanması gerekmektedir.

Bu konuda gerekli iznin verilmesi ve gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

**Buket Aknar**

YDÜ Eğitim Yönetimi , Denetimi,  
Ekonomisi ve Planlaması Anabilimdalı.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek : 3. Müdür Muavini ve Öğretmenlere uygulanan anket.

Sayın meslektaşım ,

Günümüzde sürekli gündeme getirilen eğitimde çağdaş bir yaklaşım olan **Öğrenci Merkezli Eğitim** anlayış ve uygulamalarına geçiş konusunda öğretmenlerin sahip oldukları yaklaşımları ve profilin ortaya konulması sonucu , öğretmen niteliği olarak sözkonusu sürece hazır oluş durumlarının var olan boyutunu ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan , elinizdeki anketi, bilime katkı sağlama bilinci ve içtenliğiyle doldurmanız arzu edilmektedir . Verilecek cevaplar kesinlikle ve yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.Bu sebeple anketi doldururken isim belirtmenize gerek yoktur.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kimlik ve meslek hayatınızla ilgili verileri kapsamaktadır. Durumunuza uygun seçeneği işaretlemeniz yeterlidir. İkinci bölümde “ **Öğrenci Merkezli Eğitim** ” ile ilgili yaklaşımları, öğretmen niteliği olarak sözkonusu sürece hazır oluş durumlarının var olan boyutunu ortaya çıkarmaya yönelik ( mevcut uygulanan durum ) sorular yer almaktadır. Bu sorulardan sizce en uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir.

Anket sonuçları istendiği takdirde sizlere ulaştırılacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Buket Aknar**

YDÜ Eğitim Yönetimi, Denetimi,  
Ekonomisi ve Planlaması Anabilimdalı.  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**BÖLÜM I**  
**KİŞİSEL BİLGİLER**

**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın  Erkek

**2. Yaşınız :**

22 – 27  
 28 – 33  
 34 – 39  
 40 – 45  
 46 ve üstü

**3. Üniversiteyi Bitirdiğiniz Kurum Türü :**

Atatürk Öğretmen Akademisi ( Türk Öğretmen Koleji)  
 Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bir Öğretmenlik Bölümü  
 Bir Üniversitenin Eğitim Fakültesine Bağlı Bölümleri  
 Diğer ( Varsa belirtiniz .....)

**4. En Son Aldığınız Derece :**

Lisans  
 Yüksek Lisans  
 Doktora

**5. Meslekteki Kıdeminiz :**

5 ve Daha Az  
 6 – 10 Yıl  
 11 – 15 Yıl  
 16 – 20 Yıl  
 21 – 25 Yıl  
 26 ve Üzeri

**6. Öğretmenlik Mesleğindeki Statünüz :**

Müdür  
 Müdür Muavini  
 Öğretmen ( Kadrolu)  
 Öğretmen ( Geçici)  
 Öğretmen ( Sözleşmeli)  
 Diğer ( Varsa belirtiniz .....)

**7. Görev Yaptığınız Okul :**

Devlet İlkokulu  
 Devlet Ortaokulu



## BÖLÜM 2

### AÇIKLAMA .

Elinizdeki bu ankette, **Öğrenci Merkezli Eğitim** yaklaşımlarını temel alan bir eğitim sistemine geçiş konusunda mevcut eğitimci yaklaşımları ve profilinin ortaya konulması sonucu, öğretmen niteliği olarak sürece hazır oluş durumlarının gerçek boyutunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla sizlerin ;

**A- Eğitim – öğretim faaliyetlerinizde yaptığınız uygulamalar aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Lütfen vurgulanan her davranış için inandığınız uygulamaları değil uygulamak durumunda kaldığınız davranışın üzerine ( X ) koyarak belirtiniz. (Burada önemli olan verilen ifadede belirtilen özelliğe inancınız olup olmadığı değil , bu ifadede belirtilen özelliği uygulayıp uygulamadığınızı belirlenebilmesidir.)**

	Kesinlikle (Hiç) katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-Eğitim sürecinde rehber ve yönlendirici konumundayım.	1	2	3	4	5
2-Eğitim için uygun ortam hazırlığını , öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim	1	2	3	4	5
3- Değerlendirme yaparken alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak , değerlendirmeyi sürece yayarım .	1	2	3	4	5
4- Derslerde Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşamları arasında bağ kurmalarına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
5-Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder, onların ön öğrenmelerine,zekâlarına ve öğrenme türlerine uygun seçenekler sunarım.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle (Hiç) katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
6-Ders süresince kendi konuşma süremi azaltarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için onlara daha fazla zaman veririm .	1	2	3	4	5
7-Grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5
8-Öğrencilerin,öğrenme süreci içerisinde yaptıkları hataları doğal karşılarım.	1	2	3	4	5
9-Öğretim etkinliklerini tüm sınıfın ihtiyacına göre hazırlarım.	1	2	3	4	5
10- Etkinlikleri yürütürken merkezde olmaya dikkat ederim.	1	2	3	4	5
11-Ders sırasında öğrencilerin konuşmadan dinlemelerine özen gösteririm.	1	2	3	4	5
12-Ders planı hazırlarken öğrencilerle işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
13- Öğrencileri kendi gelişimlerine göre değerlendiririm.	1	2	3	4	5
14-Öğretim sürecinde dersi her zaman ben sunarım .	1	2	3	4	5
15-Öğretim etkinlikleri ve ortamlarının plânlanmasında farklı öğrenme türleri ve hızlarını dikkate alırım.	1	2	3	4	5
16- Grup çalışmalarını , öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri , takım çalışmasını öğrenip uygulaması, ilgi alanlarını belirleyip geliştirebilmeleri için kullanırım.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle (Hiç) katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17-Grup çalışmaları ve sosyal etkinlikleri öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilebilmesi için yaratılacak fırsatlar olarak görürüm.	1	2	3	4	5
18-KKTC Eğitim sistemi , Öğrenci Merkezli Eğitim felsefesi ve ilkelerine göre yapılandırılmıştır.	1	2	3	4	5
19-Kullanılacak yöntem, teknik ve stratejileri öğrencilerin gelişimi ve katılımını sağlayacak şekilde düzenlerim.	1	2	3	4	5
20- Öğrencilerimin yaratıcılıklarını geliştirmek için onlara araştırma konuları arasından seçenekler sunarım.	1	2	3	4	5
21- Farklı yöntemleri , farklı hızlarda kullanarak, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırım.	1	2	3	4	5
22- Öğrencilerime, öğrenme süreci içerisinde sorumluluk veririm.	1	2	3	4	5
23- Konu ve soruları , öğrencilerin ezberlemelerini engelleyecek şekilde biçimlendiririm.	1	2	3	4	5
24- Öğrenci Merkezli Eğitimi KKTC'de uygulayabilmek için yönetim ve eğitim personelinin yeterlilikleri artırılıp mesleki becerileri geliştirilmelidir.	1	2	3	4	5
25- Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için kaynakların kullanımında daha etkili ve verimli olunması sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5



	Kesinlikle (Hiç) katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
26- Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı ile Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
27- Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenmelidir.	1	2	3	4	5
28- Öğrenci Merkezli Eğitime ulaşmak için sınıf mevcutlarının 15- 20 öğrenciden fazla olmamasına dikkat edilmelidir .	1	2	3	4	5
29- KKTC Eğitim Sisteminde bilgi; öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır.	1	2	3	4	5
30- Bana göre öğretmenler sınıftaki bütün kuralları kendileri koymalıdır.	1	2	3	4	5
31- Öğrenci ;kendi bilgisinin keşifçisi , inşacısı ve transercisidir.	1	2	3	4	5
32- Bana göre öğretmenler sınıftaki kuralları oluştururken öğrencilerin de fikirlerine başvurmalıdırlar.	1	2	3	4	5
33- Sınıftaki öğrenciler benim hazırlayıp tasarladığım birtakım sınıf-içi kurallarına baş eğip , bu kuralları harfiyen yerine getirmelidirler.	1	2	3	4	5
34- Sınıftaki öğrencilerin sınıf içi kuralların hazırlanmasında katkıları olmalıdır.	1	2	3	4	5
35- Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri;otoriteye ve kurallara , kuralların doğruluğunu sorgulamadan uyan , itaatkâr bir kişi olarak yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
36- Öğrencilerim için uzun vadedeki amaçlarımdan biri ;mutlu , sorumlu, kendine güvenen, yaratıcı, başkalarının haklarına saygılı ve hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmektir.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle (Hiç) katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
37- Sınıflarımızda bilgi; öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte inşa edilmelidir.	1	2	3	4	5
38- Sınıf ortamlarımız ; rekabetçi ve bireyselci bir yapıdadır.	1	2	3	4	5
39- Öğrenci ;öğretmenin işlemediği gereken bir hamur gibidir.	1	2	3	4	5
40- Sınıf ortamlarımız ;İşbirlikçi öğrenmeyi sağlayıcı bir yapıdadır.	1	2	3	4	5
41- Katıldığım hizmetiçi eğitim programlarında Öğrenci Merkezli Eğitim uygulamaları ile ilgili olarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
42- Öğrenci Merkezli Eğitim Sistemine göre yetiştirilmiş bir eğitimciyim .	1	2	3	4	5

**B- Aşağıdakileri en çok önem verdiğinizizi 1. sıraya yerleştirerek önem sırasına göre sıralayınız.**

**1- Derslerinizde aşağıdaki yöntemlerden en çok kullandıklarınızı sıklık derecesine göre sıralayınız. (7)**

- ( ) Soru-cevap yöntemi
- ( ) Rol oynama yöntemi
- ( ) Düz anlatım yöntemi
- ( ) Problem çözme yöntemi
- ( ) Proje çalışması yöntemi
- ( ) Beyin fırtınası yöntemi
- ( ) Örnek olay incelemesi yöntemi
- ( ) Diğer ( belirtiniz ...)

.....

.....

.....

.....

.....





**Ek:4. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi tarafından anket yapmak için verilen izin belgesi.**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İ.Ö. 0.00-P.P.1495/2006

Lefkoşa

6.12.2006

**Sn. Buket Aknar,  
Alsancak İlkokulu  
Girne.**

“Öğrenci Merkezli Eğitim” konulu anketin soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

  
**Hatice Düzgün  
Müdür**

NV/BD

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 227 6599  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek : 5. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi tarafından anket yapmak için verilen izin belgesi.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00-35/06/07-4 600

04.12.2006

Sayın Buket Aknar,  
YDÜ Eğitim Yönetimi  
Lisans Öğrencisi

İlgi başvuru anketiniz Talim ve Terbiye Dairesi tarafından incelenmiş olup uygulanması uygun bulunmuştur.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

  
**Raif YÜCELTEN**  
Eğitim Bakanlığı Müşaviri

**HU/BE**

Tel (90) (392) 228 3138  
Fax (90) (392) 228 2334  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS